



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional



DG Educación y Cultura
Programa de acción en el ámbito
del aprendizaje permanente

ES

Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes

Resultados de las visitas de estudio 2008/09







Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes

Resultados de las visitas de estudio 2008/09



Puede obtenerse información sobre la Unión Europea a través del servidor Europa en la siguiente dirección de Internet: (<http://europa.eu>).

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo:
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

ISBN 978-92-896-0645-4
doi:10.2801/27842

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2010
Reservados todos los derechos.

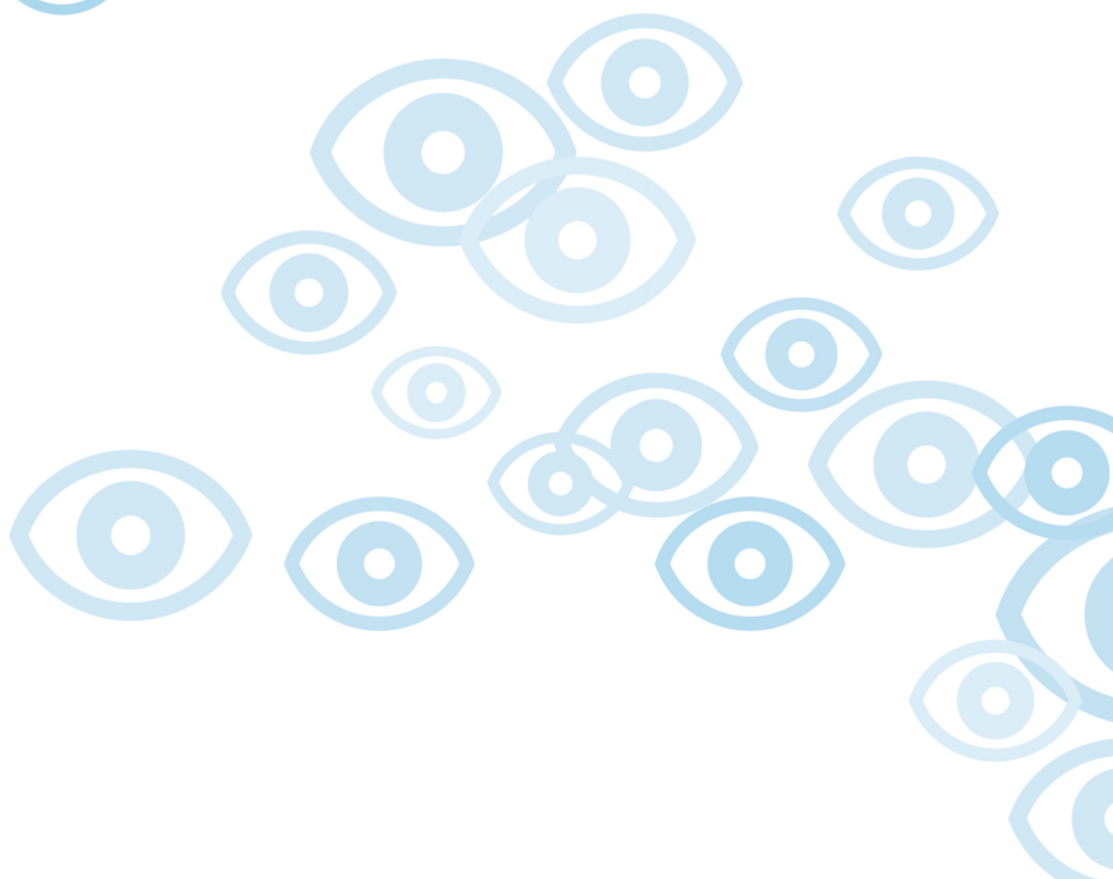
Designed by Christopher Adam / ArtDirector – Greece
Printed in the European Union

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) es el organismo de referencia de la UE para la formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP. El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRECIA
Dirección Postal: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRECIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
Correo electrónico: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Cedefop – Visitas de Estudio
Tel. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
Correo electrónico: studyvisits@cedefop.europa.eu
<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Aviana Bulgarelli, *Directora*
Christian Lettmayr, *Subdirector*
Peter Kreiml,
Presidente del Consejo de administración



Prólogo

Desde 2008, el Cedefop coordina un programa de visitas de estudio dirigido a especialistas y responsables de la formación profesional, entre las principales acciones del programa europeo para el aprendizaje permanente (2007-13). El reconocimiento de la labor que el Cedefop había desarrollado en los últimos 20 años en la gestión de las visitas de estudio que se dirigían entonces a especialistas en formación profesional (FP) fue un incentivo importante para embarcarse en la coordinación de un programa transversal ambicioso que abarcara todos los ámbitos de la educación y la formación. Las nuevas visitas de estudio han funcionado bien, y, como era de esperar, han generado nuevas oportunidades de cooperación al agrupar la FP, la educación general, la educación superior y la educación de personas adultas desde la perspectiva del aprendizaje permanente.

El programa de visitas de estudio constituye una plataforma eficaz para cooperar y desarrollar estrategias políticas relacionadas con la educación y la formación. El programa permite debatir y compartir conocimientos, intercambiar ideas y prácticas, trabajar en red, así como entablar cooperaciones con un amplio abanico de especialistas y responsables de la educación y la formación, incluidos los agentes sociales.

Esta publicación presenta los resultados de unas 100 visitas de estudio organizadas a lo largo del año académico 2008/09 que exploraban cómo mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación, una de las prioridades del marco estratégico sobre cooperación europea en educación y la formación (ET 2020), a través de tres temáticas: la adquisición de competencias clave, los desafíos a los que han de enfrentarse profesores y formadores, y nuevos enfoques en la dirección y gestión de centros docentes. Los resultados de los debates que acontecen durante las visitas de estudio quedan plasmados en informes de grupo, que aportan una riqueza de informaciones interesantes y pertinentes para los responsables y expertos en este campo, en particular, ejemplos prácticos que ilustran cómo se llevan a cabo estrategias políticas en los ámbitos nacional, regional y local.

El Cedefop se ha marcado como prioridad compilar, poner en valor y difundir los resultados de las visitas de estudio, con el fin de llegar a un público amplio. Como muestra esta publicación, las visitas de estudio presentan un enorme potencial y pueden servir de punto de partida para cooperar y desarrollar estrategias políticas. Junto con los principales actores en los ámbitos europeo y nacional, el Cedefop se esfuerza por estimular el debate y una reflexión profunda, analizando prácticas y fomentando el aprendizaje sobre preocupaciones comunes en el ámbito europeo, difundiendo a la vez este conocimiento. Esperamos que esta publicación contribuya a su vez a crear puentes entre las instituciones de educación y de FP y a impulsar proyectos de cooperación interesantes.

Aviana Bulgarelli
Directora del Cedefop

Agradecimientos

Esta publicación se asienta en las aportaciones de numerosas personas que participaron en la preparación y ejecución de las visitas de estudios. Queremos agradecer a los participantes y, en especial, a los portavoces de las visitas de estudio que se organizaron en 2008/09, el hecho de que compartieran con nosotros en sus informes de grupo las iniciativas y los proyectos que aquí presentamos. Queremos expresar nuestro agradecimiento también a los organizadores y a los representantes de las instituciones anfitrionas que definieron el contenido de las visitas; así como a las agencias nacionales coordinadoras de las visitas de estudio a escala nacional, por haberse puesto en contacto con las instituciones anfitrionas para recabar información. También valoramos el trabajo de quienes, con gran entusiasmo, presentaron ejemplos de buenas prácticas en las visitas de estudio y en el seminario organizado por el Cedefop el 1 y 2 de febrero de 2010 en Salónica, proporcionándonos las descripciones que se han utilizado en esta publicación. Mi más sincero agradecimiento al personal del Cedefop que contribuyó y participó en el seminario.

El Cedefop desea reconocer la labor de Irina Jemeljanova y Angela Musca, miembros del equipo de visitas de estudio, por compilar y analizar los resultados de las visitas, organizar el seminario de síntesis, elaborar el texto y preparar los materiales para esta publicación. Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a Christine Nychas, del Cedefop, por su asistencia técnica en la preparación de esta publicación.

Índice

Prólogo	1
Agradecimientos	2
Introducción	4
Datos principales 2008/09	6
Aprender a aprender: retos para los estudiantes (adquirir las competencias básicas, adoptar una actitud abierta y sensibilizada ante problemáticas sociales)	8
Un proyecto Comenius «Amistad y paz universal» (2005-07), Italia	13
Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET) y la labor de los mediadores culturales, España	14
Enseñanza precoz de idiomas en Polonia	15
Dimensión europea a través de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Chipre	16
Enseñar ciencias en inglés, Polonia	17
AICI para la sensibilización cultural, social y medioambiental, Polonia	18
La educación del ocio en Letonia	19
Práctica del idioma mediante actividades extraescolares en Turquía	20
Consejo escolar cívico y medioambiental en Portugal	21
Multiculturalismo en y a través de la educación en Rumanía	22
Aprender a enseñar: retos para los profesores	23
Escuelas gestionadas por estudiantes como parte de la formación de profesorado en Noruega	27
Curso de iniciación para profesores recién graduados en Gales	29
Programa de profesor acreditado en Escocia	30
Diálogo entre universidad y ayuntamiento en Suecia	31
Beneficios de la enseñanza en equipo en Noruega	32
Formación permanente de profesores en el País Vasco	33
Doble titulación en una materia y en un idioma en Polonia	34
Formación de profesores en AICI para escuelas con un proyecto especial de lengua extranjera en España	35
Apoyo al AICI y la formación bilingüe en Asturias, España	36
Aprender a dirigir: retos para directores de centros docentes	37
Dirección de escuelas en Tromsø, Noruega	41
Promoción de la gestión en la comuna de Järfälla, Suecia	42
Garantía de calidad y grado de dirección de centros docentes en Malta	43
Trabajo de una asociación de institutos pequeños en Finlandia	44
La labor de los clústers de escuelas en Bélgica	46
Proyecto de investigación «Lo pequeño es bello» en Austria	47
Sistema de autoevaluación de escuelas en Finlandia	48
Cómo convertir una mala escuela en una buena escuela. Historia de un director de escuela en Suecia	50
Administración electrónica de escuelas en Turquía	51
Compartir conocimientos, profundizar en los resultados: experiencia del seminario de síntesis	52
Iniciativa estratégica internacional para centros docentes pequeños (SISSI por sus siglas en inglés)	54
Bibliografía – Lecturas – Fuentes	56

Introducción

El programa de visitas de estudio para especialistas y responsables de la educación y formación profesional es una de las acciones transversales del programa de aprendizaje permanente. Tiene por objeto apoyar el desarrollo de estrategias políticas así como la cooperación europea en el ámbito del aprendizaje permanente ⁽¹⁾. El Cedefop, a petición de la Comisión Europea, ha coordinado el programa en el ámbito europeo desde 2008. El programa ha progresado de forma significativa hasta convertirse en una acción transversal que abarca la perspectiva del aprendizaje permanente, agrupando todos los niveles de la educación y la formación, tanto en lo que se refiere a la cobertura temática como a los participantes.

Como modelo de aprendizaje entre homólogos, el programa se dirige a un amplio abanico de responsables y profesionales de la educación y la formación profesional. Ofrece a quienes no participan habitualmente en grupos de trabajo europeos la oportunidad de aprender mutuamente y de reflexionar sobre las tendencias actuales y los avances que se están produciendo en educación y formación, participando también en actividades de cooperación europea en materia de aprendizaje permanente. En el curso académico 2008/09, entre las categorías de participantes más numerosas se encontraban los docentes y los formadores de profesorado (25 %), los directores de instituciones de educación y formación, centros de orientación y validación (15,6 %), así como los representantes de autoridades locales, regionales y nacionales (11,5 %) ⁽²⁾. Por este motivo, para los directores de centros docentes y los responsables de las políticas de formación profesional, las visitas de estudio son una oportunidad de intercambio, movilidad y trabajo en equipo. Las conclusiones del Consejo del 26 de noviembre de 2009 reconocen las contribuciones de todas estas modalidades de cooperación en el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes ⁽³⁾. Al poner en contacto a directores y responsables, es por tanto una plataforma para intercambiar puntos de vista con representantes del mundo laboral (un 6,3 % de los participantes son agentes sociales).

Las visitas de estudio abarcan una gran variedad de temas relacionados con las prioridades de la agenda política europea en materias relacionadas con la educación y formación. En el curso 2008/09, aproximadamente una tercera parte de las visitas abordaban la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación. Entre los retos importantes a los que se enfrenta Europa, el Consejo de la Unión Europea en sus conclusiones del 12 de mayo de 2009 destaca el impera-

⁽¹⁾ Parlamento Europeo; Consejo de la Unión Europea (2006). Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 327, 24.11.2006, pp. 45-68. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:es:PDF> [citado 16.4.2010].

⁽²⁾ Otros grupos objetivo son los agentes sociales, los inspectores de educación y formación profesional, los jefes de departamento, los asesores pedagógicos u orientadores, representantes de las redes y asociaciones de educación y formación, de los servicios educativos, oficinas de trabajo o centros de orientación, e investigadores (véase también la figura 1).

⁽³⁾ Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 302, 12.12.09, pp. 6-9. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF> [citado el 16.4.2010].

tivo de que todas las personas adquieran competencias clave. Para lograr este objetivo, es necesario proporcionar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial adecuada así como proporcionar oportunidades de desarrollo profesional tanto para profesores como para formadores, mejorar la dirección de los centros de educación y formación e impulsar unos sistemas eficaces de garantía de la calidad. ⁽⁴⁾. Los resultados de las visitas de estudio que se resumen en esta publicación se agrupan en tres ámbitos temáticos: aprender a aprender, aprender a enseñar, y aprender a dirigir. Se trata de los elementos esenciales para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.

De los informes de las visitas se deduce que los participantes están muy satisfechos con la calidad de los debates y la oportunidad de trabajar en equipo y de aprender de colegas procedentes de otros países. A través de este aprendizaje, se incorpora una dimensión europea a la educación y la formación, y se establecen cooperaciones entre centros docentes de toda Europa. Por ejemplo, como resultado de la visita de estudio «El desarrollo profesional de profesores en Escocia» (Grupo 290, febrero 2009), se estableció una estrecha relación entre las instituciones de formación de profesorado y profesionales de la educación de Alemania y Escocia para apoyar a los profesores y a los formadores en su reflexión sobre la misión que desempeñan en el marco de las prioridades educativas actuales.

Los informes de los grupos elaborados durante las visitas de estudio son la principal fuente de información de esta publicación. Ofrecen una fuente de información abundante sobre prácticas en el ámbito de la educación y la formación en los países participantes. El equipo del Cedefop coordinador de las visitas de estudio compiló la información sobre las visitas que tuvieron lugar en 2008/09. Los participantes describieron más de 100 políticas, iniciativas y proyectos que pueden considerarse como ejemplos de buena práctica en temas específicos. Esta selección representa solo una pequeña muestra de las iniciativas que se identificaron y presentaron en el seminario de síntesis que se celebró el 1 y 2 de febrero de 2010 en Salónica, Grecia. Se pueden consultar ejemplos adicionales en el sitio web de las visitas de estudio:

 <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>.

Las iniciativas presentadas en esta publicación se enmarcan en los contextos nacionales, regionales y locales en que se desarrollaron, para entender plenamente las cuestiones que abordan, y estimular la reflexión sobre su posible transferencia a otros contextos. Las descripciones se presentaron tanto durante las visitas de estudio como en un seminario del Cedefop (para más información véase la página 52) en el que se discutieron y validaron los resultados. Se ha incluido también los datos de contacto de las instituciones anfitrionas y de un representante por si desean más información o establecer contacto.

⁽⁴⁾ Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119, 28.05.09, pp. 2-10. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0006:0009:ES:PDF> [citado el 16.4.2010].

Datos principales 2008/09

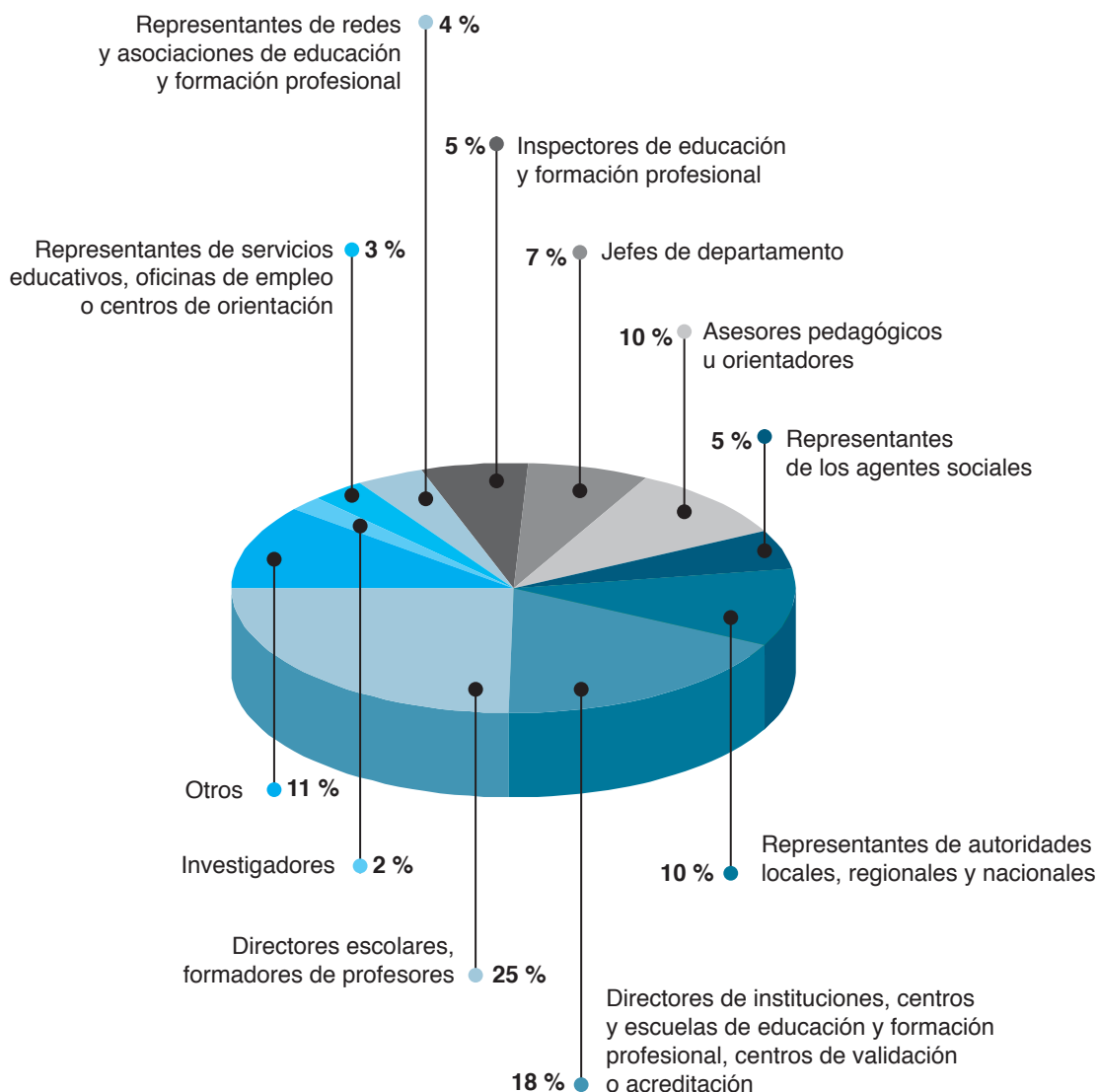
Tabla 1. **Visitas de estudio 2008/09 por tipo**

Visitas de estudio	Número de visitas
sobre enseñanza general	128
sobre formación profesional	41
con un enfoque de aprendizaje permanente	77
Total	246

Tabla 2. **Visitas de estudio 2008/09 por temas**

Tema	Número de visitas
Apprentissage précoce des langues	3
Aprendizaje precoz de idiomas	3
Enseñanza y aprendizaje de idiomas.	7
Aprendizaje de idiomas relacionado con el ejercicio de una profesión	1
Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI).	4
Igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad en los sistemas de educación y formación profesionales	13
Año europeo del diálogo intercultural 2008	10
Año europeo de la creatividad 2009	3
Dimensión europea de la educación	11
Igualdad de género en los sistemas nacionales de educación y formación	3
Ciudadanía activa a través de la educación y la formación	3
Desarrollo de la iniciativa empresarial entre jóvenes y adultos	9
Hacer más atractiva la enseñanza de las ciencias	5
Las TIC en educación y formación	16
La profesión docente, retos para profesores y formadores	13
Nuevos métodos pedagógicos para mejorar la alfabetización	2
Gestión de escuelas	13
Garantía de calidad en la educación y la formación profesional	10
Seguimiento y evaluación de la educación y la formación	4
Medidas para prevenir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios	8
El papel de los padres y su participación en la vida escolar	2
Presentación de los sistemas nacionales de educación y formación profesionales	32

Figura 1. **Participantes 2008/09 por categoría** (cifra total de participantes: 2352)



Aprender a aprender: retos para los estudiantes (adquirir las competencias básicas, adoptar una actitud abierta y concienciada ante problemáticas sociales)

Como indicaba uno de los participantes en las visitas, las escuelas de hoy en día deben preparar a los estudiantes para un «mundo que todavía no conocemos». Una de las preguntas principales a las que los docentes han de responder se refiere a qué deberían aprender los alumnos. ¿Qué deberían saber y ser capaces de hacer al terminar la escuela? ¿Quiénes reciban el graduado escolar podrán utilizar lo aprendido en la escuela cuando entren en el mundo laboral y en la vida activa? ¿Estarán dispuestos y motivados para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida?

Según la investigación más reciente, la UE se dirige hacia una enseñanza y un aprendizaje basados en las competencias y en los resultados del aprendizaje (lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer) ⁽⁵⁾, lo que constituye un enfoque innovador de la enseñanza y el aprendizaje ⁽⁶⁾. Los países europeos han logrado avances notables en el desarrollo de planes de estudios escolares que favorecen enfoques transversales y aplicaciones prácticas que permiten desarrollar las competencias clave de los alumnos, necesarias para una realización personal plena, la ciudadanía activa y el empleo. Aunque la mejora de la alfabetización y las competencias básicas siga requiriendo esfuerzos, las competencias transversales (la competencia digital, las habilidades sociales, la capacidad de cooperación y de aprendizaje) reciben cada vez más atención. También los empresarios esperan cada vez más que sus empleados posean estas competencias ⁽⁷⁾.

Tanto la comunicación en lenguas extranjeras como las competencias sociales y cívicas desempeñan un papel importante en la ampliación de los horizontes personales, la apertura y la comprensión de la diversidad de culturas y opiniones, la adquisición de competencias personales, interpersonales e interculturales que incitan a participar en la vida social y laboral.

Durante las visitas de estudio, los participantes reflexionaron sobre diversos enfoques pedagógicos interesantes y eficaces, métodos y materiales adecuados para adquirir la capacidad de comunicar en lengua extranjera y desarrollar competencias sociales y cívicas. Una edad temprana resulta ventajosa para adquirir competencias, sean éstas básicas o transversales, pues es mayor la confianza personal, se adquiere una amplitud de miras, se mejora la capacidad de comunicar y se aprende jugando. En Polonia, por ejemplo, se reformó todo el sistema de educación primaria para garantizar un aprendizaje precoz de idiomas.

⁽⁵⁾ Comisión Europea (2009). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010». Bruselas, 25.11.2009, COM(2009)0640 final. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_es.pdf [citado el 16.4.2010].

⁽⁶⁾ Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. (La transición hacia los resultados del aprendizaje. Políticas y prácticas en Europa.) Luxemburgo: Oficina de publicaciones. Disponible en Internet (solo en inglés): http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [citado el 20.4.2010].

⁽⁷⁾ Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo sobre nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral. En 29/30ª reunión del Consejo sobre Empleo, Política Social, Sanidad y Consumo. 6479/09, Bruselas, 9.3.2009. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:ES:PDF> [citado el 16.4.2010]. Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones. Disponible en Internet (sólo en inglés): http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf [citado el 20.4.2010].

Figura 2. Competencias clave para el aprendizaje permanente



Fuente: Parlamento Europeo; Consejo de la Unión Europea, 2006 ⁽⁸⁾.

Lograr que los estudiantes adquieran competencias básicas vinculadas con la ciudadanía activa y la educación intercultural es una preocupación para la mayoría de los sistemas de educación y formación de Europa. En la escuela, es importante motivar a los jóvenes (ya desde los primeros años) para que participen en procesos democráticos. Los resultados de las visitas de estudios sugieren que la educación a la ciudadanía despierta principalmente el interés de los estudiantes de educación secundaria.

Bien se integra la adquisición de estas competencias en los planes de estudios bien a través de actividades extracurriculares, fuera del aula, y es parte integral de la filosofía de las escuelas. La posibilidad de **aplicar las competencias adquiridas en situaciones prácticas** es capital y eficaz para que los estudiantes estén motivados y valoren plenamente el proceso de aprendizaje. La implicación de los padres en las actividades sociales, interculturales y lingüísticas, en tareas de mediación y traducción, es eficaz para valorar la lengua materna, estimular el uso de idiomas y crear comunidades escolares favorables para el aprendizaje.

⁽⁸⁾ Parlamento Europeo; Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2008 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, 30.12.06, pp. 10-18. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF> [citado el 16.4.2010].

En Turquía, una escuela de hotelería y turismo (página 20) ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus competencias en lengua inglesa y sus aptitudes profesionales en la recepción, el servicio de habitaciones, el centro de deportes y la cocina, y vislumbrar las ventajas que aporta el conocimiento de una lengua extranjera a la hora de encontrar empleo. En Portugal, los alumnos mejoran y aplican sus habilidades sociales en una asamblea democrática a través de un consejo escolar ambiental y cívico, y contribuyen significativamente a mejorar la escuela y la comunidad (página 21). En España, los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET) agrupan a alumnos y maestros de escuelas de las zonas rurales en una valiosa experiencia de comunicación e integración social; los mediadores interculturales trabajan con padres y alumnos para ayudarles a comprender la misión y los valores de las escuelas, y a resolver conjuntamente las dificultades con que se encuentran (página 14). En Rumanía, niños de diversos orígenes culturales se reúnen en actividades extraescolares para aprender idiomas y familiarizarse con la cultura rumana (página 22). En Letonia los alumnos desarrollan su talento y sus competencias básicas mediante la educación al ocio que financia el Estado (página 19).

Los enfoques de enseñanza de idiomas más eficaces se basan en **metodologías comunicativas, el aprendizaje transversal y el aprendizaje activo**. Quienes lo practican, con el apoyo de autoridades y responsables de educación, valoran de manera positiva el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI). Las prácticas y las opciones del AICI varían según el país, dependiendo de las políticas locales respecto a los idiomas, el número de horas asignadas, los contenidos impartidos, el apoyo que reciben los profesores, etc. En la escuela primaria, a través de proyectos piloto, los planes de estudios del AICI pueden abarcar actividades creativas o lúdicas, mientras en la enseñanza secundaria general, el AICI se aplica sobre todo a las ciencias naturales y sociales, como la geografía y la historia. El inglés es la lengua extranjera más habitual. Un proyecto sobre el uso del AICI en la sensibilización cultural, social y medioambiental en los países europeos, presentado en Polonia, se vale de la historia, la biología, el deporte y las TIC para mejorar el aprendizaje del inglés (página 18).

Siempre que sea posible, la información sobre diferentes culturas debe acompañarse de una comunicación real a través de intercambios y actividades comunes. Los **intercambios de estudiantes**, reales y virtuales, mejoran la comprensión y el respeto de otras culturas y estilos de vida, y contribuyen a que los alumnos sean ciudadanos europeos responsables. Los programas de la UE que fomentan la movilidad y la cooperación entre instituciones de educación y formación permiten llevar a la práctica ideas interesantes surgidas de visitas de estudios, por ejemplo la amistad y la paz universal en Italia (página 13) o la enseñanza de ciencias en inglés en Polonia (página 17).

El uso de las TIC para promover el aprendizaje de idiomas está muy extendido, y ofrece a los estudiantes una experiencia práctica en el uso de idiomas extranjeros, compartiendo recursos y colaborando virtualmente, por ejemplo en plataformas, blogs y diarios en Internet. En Chipre, en las aulas de idiomas de las escuelas secundarias profesores y estudiantes investigan, compilan materiales y elaboran presentaciones sobre temas de interés común para los países miembros de la UE, tales como las cuestiones medioambientales, la inmigración, el desempleo y las relaciones interculturales (página 16).

Los participantes en las visitas de estudios concluyeron que el uso de nuevos enfoques pedagógicos entraña una transformación de **la formación del profesorado y una mayor cooperación entre profesores** ya enseñen la misma materia ya materias distintas, en el mismo país o en países distintos. El **Marco común europeo de referencia para las lenguas** ⁽⁹⁾ es una herramienta de referencia común para los profesores de lengua extranjera, a la hora de establecer objetivos pedagógicos. En Polonia, las instituciones de formación de profesorado ofrecen la posibilidad de adquirir una doble titulación en enseñanza de idiomas y materias de forma sistemática (página 34). En Asturias, la autoridad educativa estimula la cooperación entre profesores de AICI para que creen y diseñen nuevos materiales, compartan recursos (en línea e impresos) y reciban una formación continua a medida (página 36).

En su comunicación «Competencias clave para un mundo cambiante» ⁽¹⁰⁾, la Comisión Europea señalaba que es preciso desarrollar aún más las competencias de los profesores; actualizar los métodos de evaluación y adaptarlos a los planes de estudios, y examinar las competencias clave que se adquieran en varios niveles de la educación y la formación. El estudio comparativo del Cedefop sobre la relación entre los resultados del aprendizaje, los programas y los planes de estudio de FP ⁽¹¹⁾ señala, dentro de los retos a los que se enfrentan los Estados miembros, la adaptación de la formación del profesorado y la evaluación de los alumnos en función de planes de estudios basados en las competencias.

Asimismo, la Comisión Europea (2009) sugiere que la FP y la formación de adultos han de centrarse en la adquisición de competencias clave y proporcionar oportunidades reales para desarrollar y actualizar competencias a lo largo de toda la vida, aprendiendo un idioma extranjero por ejemplo o familiarizándose con las nuevas tecnologías.

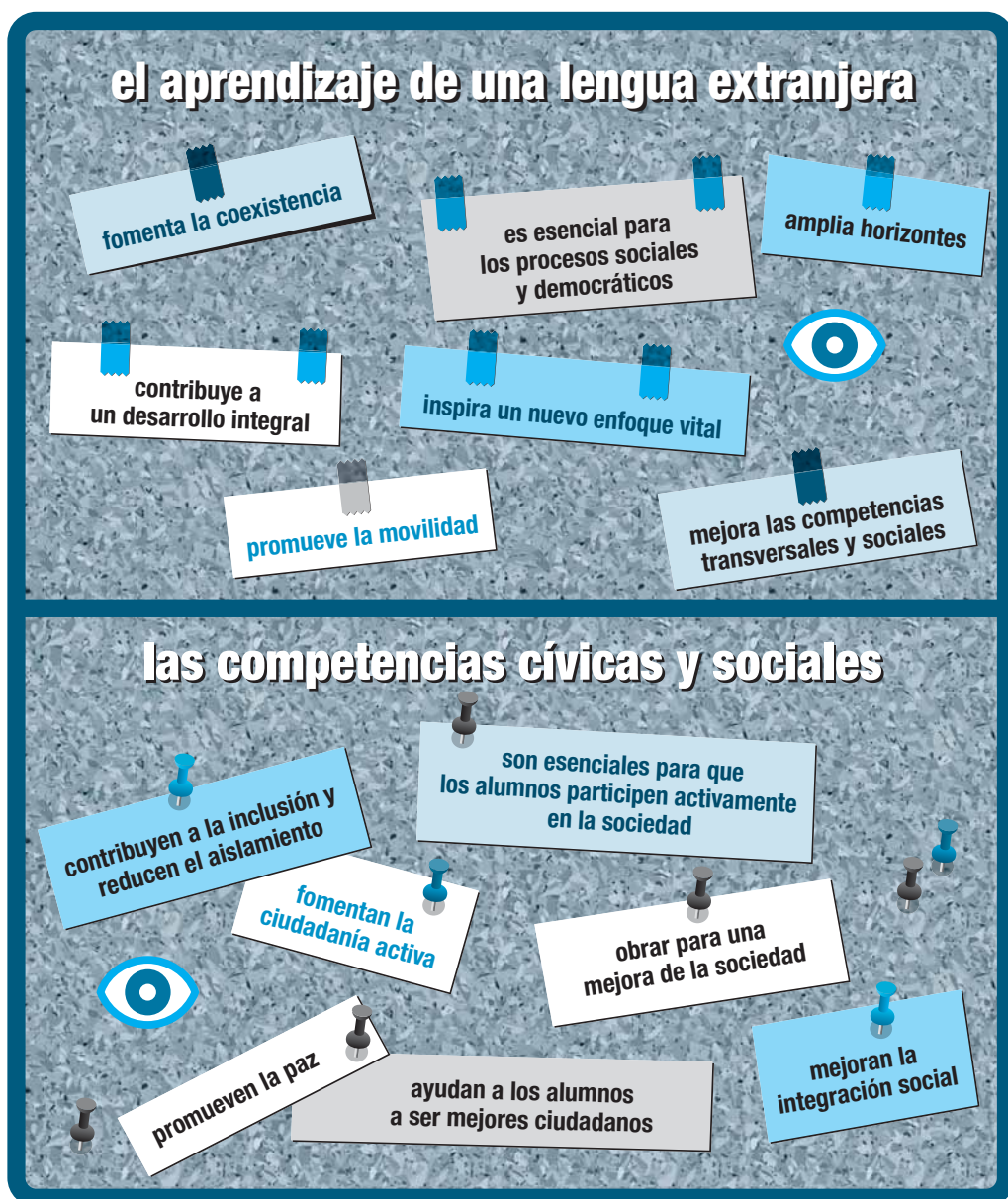
Las visitas de estudios confirman que la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos, una de las prioridades de la política de la UE, es el principal objetivo de los sistemas educativos de los países participantes, de modo que las escuelas y las instituciones de formación exploran métodos y enfoques pedagógicos innovadores y eficaces. Los ejemplos de prácticas que se discutieron en las visitas de estudio son relevantes para la labor del Cedefop y la Comisión Europea en sus análisis de la reforma curricular y los sistemas de evaluación, al identificar soluciones y retos. Destaca una vinculación estrecha entre la reforma de los planes de estudios y de las metodologías y la mejora de la calidad de la enseñanza. Este último tema se discute en el capítulo siguiente.

⁽⁹⁾ Véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco

⁽¹⁰⁾ Comisión Europea (2009). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Bruselas, 25.11.2009, COM(2009) 640 final. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_es.pdf [citado el 16.4.2010].

⁽¹¹⁾ Cedefop (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones. Disponible en Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf [citado el 22.7.2010].

Figura 3. ¿Para qué se necesitan las competencias clave?



Fuente: Conclusiones de un taller en el seminario de síntesis organizado en Salónica de 1 y de 2 de febrero de 2010.

Un proyecto Comenius «Amistad y paz universal» (2005-07), Italia



Giuliana Crocetti

Profesora

crocetti.giuliana@tiscali.it

Liceo Classico Stabili Trebbiani

Viale Vellei 10

63100 Ascoli Piceno, Italia

Tel. y Fax +39 736259154

El Liceo Classico Stabili Trebbiani desde hace años promueve y difunde la cultura europea. El proyecto Comenius «Amistad y paz universal» se desarrolló entre 2005 y 2007 con la participación de escuelas de Turquía, Bélgica e Italia. El proyecto fomentaba soluciones no violentas a los conflictos y el respeto a todas las culturas, los idiomas y las religiones. Se creó un sitio web (www.comeniusforpeace.eu), se publicó una recopilación de poemas, y en 2008 se organizó una visita de estudio «Les couleurs de la paix» (los colores de la paz). El sitio web, que fue galardonado con el prestigioso premio de e-learning otorgado por Schoolnet en 2007, difunde numerosos materiales educativos elaborados en el marco del proyecto.

La participación en este proyecto incidió positivamente en los resultados escolares de los alumnos, especialmente en lenguas extranjeras y TIC. Los alumnos son mucho más conscientes de su ciudadanía europea y de su labor como embajadores de la paz. A su vez, los profesores han desarrollado competencias, como las de trabajar en equipo y utilizar las tecnologías de la comunicación, adoptando nuevos métodos y técnicas de enseñanza. También se beneficiaron de las actividades de movilidad inherente al proyecto. Los directores descubrieron otros sistemas educativos y aportaron nuevas ideas para mejorar la escuela y motivar a los profesores y alumnos de sus centros.

Durante la visita de estudios, los participantes de Bélgica, Francia, Noruega, Rumanía, España y Turquía coincidieron en la necesidad de integrar la paz y los derechos humanos en los planes de estudios de todas las materias. Asimismo, los representantes de Bélgica y Alemania iniciaron otro proyecto Comenius para crear una escuela internacional de la paz (*L'école de la paix*) donde los alumnos se familiarizaran con la Unión Europea, el multilingüismo y las ventajas que aporta el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como resultado del proyecto, se prevé la publicación de un libro de texto intercurricular en cuatro idiomas (alemán, inglés, francés e italiano) que resumirá buenas prácticas y enfoques pedagógicos novedosos.

Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET) y la labor de los mediadores culturales, España



Luis Ángel Torres López

Asesor pedagógico

latorres@aragon.es

Servicio Provincial de Educación

C/ San Vicente de Paul, 3

44002-Teruel, España

Tel. +34 978641257, Fax +34 978641602

En 1983 se crearon tres centros rurales de innovación educativa en Teruel (CRIET) para mejorar la enseñanza obligatoria y atenuar las graves desventajas sociales y geográficas de las escuelas de los pueblos pequeños y aislados, en las zonas rurales de la provincia de Teruel. A menudo los alumnos de dichas escuelas carecían de posibilidades para el intercambio social con alumnos de su edad, lo que dificultaba el desarrollo de competencias sociales y cívicas. Ello se debe ante todo al aislamiento geográfico de las escuelas.

Los CRIET se distribuyen estratégicamente en zonas deprimidas, en las que los alumnos de edades muy dispares cuentan con escasas oportunidades en consecuencia para intercambios sociales con compañeros de su misma edad. Se ofrece a los alumnos y a los profesores de varias escuelas pequeñas la oportunidad de compartir experiencias educativas y vitales en el centro durante una semana cada trimestre (un total de tres semanas al año) mediante actividades curriculares (laboratorio, teatro, deportes, viajes, medios de comunicación, etc.). Los alumnos de la misma edad escolar conviven desarrollando actividades concebidas por un grupo multidisciplinar, constituido por el personal del CRIET y los profesores de cada escuela. La coordinación garantiza que los objetivos de aprendizaje de estas semanas se acoplen perfectamente a los planes de estudios de las escuelas. Los CRIET proporcionan a los alumnos un contexto educativo en el que desarrollar sus competencias sociales y cívicas, apoya a los

profesores de educación primaria en temas especializados, y promueve enfoques pedagógicos innovadores. A lo largo de estas semanas, se realizan actividades centradas en los alumnos, tanto en los temas abordados como en los enfoques pedagógicos, a través de temas intercurriculares y de entornos pedagógicos que fomentan el aprendizaje social. Profesores y personal especializados apoyan a los alumnos y elaboran programas innovadores. Todos se alojan en el centro a pensión completa. Para que el proceso sea eficaz, las escuelas y el CRIET celebran reuniones de evaluación periódicas para garantizar que se alcancen los objetivos del plan de estudios obligatorio. Al final del curso todos los estudiantes que han compartido la estancia de tres semanas celebran un gran festival con sus familias y profesores.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón creó también un servicio de mediación intercultural educativa. El objetivo principal era respaldar a la comunidad educativa en la integración de los alumnos inmigrantes en los entornos educativos.

Diez mediadores culturales en toda la región coordinados por el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural) se integran en una red de servicios públicos de asistencia para las escuelas, con el fin de reforzar las competencias interculturales, interpersonales y sociales. Los mediadores comparten los orígenes geográficos de los inmigrantes (América del Sur, Europa del Este, Maghreb y China). Interceden en la solución de conflictos que puedan provocar diferencias culturales, colaboran con los centros docentes que escolarizan a inmigrantes y ayudan a mejorar la relación entre las familias y las escuelas, etc. La comunidad educativa ha valorado positivamente este servicio, de modo que en los últimos cinco años, la cifra de mediadores ha pasado de tres a tiempo parcial a diez.

Enseñanza precoz de idiomas en Polonia



Melanie Ellis

Profesora/formadora de profesorado
melanie@ellis.pol.pl

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych (NKJO)

Plac Warszawski 6
 41-800 Zabrze, Polonia
 Tel. y Fax +48 322785836

Desde septiembre de 2008, los niños empiezan a aprender una lengua extranjera entre los seis y siete años (antes era a los diez). En 2009, con la introducción de un nuevo plan de estudios nacional, los profesores del ciclo inicial de primaria y los profesores de idiomas han recibido formación en el propio ámbito laboral y apoyo para acoplarse al nuevo programa.

Durante la formación inicial en NKJO Zabrze, los futuros profesores siguen un módulo de 30 horas centrado en la enseñanza de idiomas en una edad precoz y realizan prácticas de 20 horas en clases del ciclo primario.

Los profesores de educación general siguieron una formación en lenguas con el fin de alcanzar el nivel B2 del marco común europeo de referencia para las lenguas, y se les concedió una titulación adicional en enseñanza precoz de idiomas para niños de seis a nueve años, a través de un programa de 270 horas aprobado por el Ministerio de Educación. Los formadores de profesores (como NKJO Zabrze) desarrollan programas a tiempo parcial sobre la didáctica de idiomas para los profesores primaria con el fin de que compaginen su trabajo en la escuela con la formación.

Al mismo tiempo, los profesores de idiomas asisten a cursos de formación en entorno laboral, mediante talleres y conferencias acerca de la enseñanza precoz de idiomas (como narrar cuentos, llevar a cabo representaciones teatrales, desarrollar un aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, AICI). Se han desarrollado programas de posgrado sobre enseñanza pre-

coz de idiomas tanto para profesores de enseñanza general como de idiomas.

El Centro Nacional para la Educación Permanente del Profesorado de Varsovia, el British Council y el Goethe Institute cofinanciaron en 1999-2002 un proyecto para jóvenes estudiantes destinado a preparar formadores para la enseñanza precoz del inglés y el alemán, que elaborasen materiales didácticos para el profesorado, como lecciones en vídeo y material de formación complementario.

Se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera en una edad temprana como una parte fundamental de la educación integral de los niños, dado que fomenta su desarrollo intelectual, emocional, social, físico, estético y ético. Mediante una iniciación precoz a los idiomas y la creación de un entorno pedagógico favorable y estimulante, los educadores pretenden fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas y animar a los niños a proseguir las siguientes fases del aprendizaje. Sin duda, los programas de aprendizaje precoz de idiomas deberían adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno, según su fase y su ritmo de desarrollo.

Dimensión europea a través de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Chipre



Stella Conti-Theocharous

Inspectora de inglés
stellat@cytanet.com.cy

Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

Kimonos & Thoukidides str.
1434 Nicosia, Chipre
Tel. +357 22800773/609, Fax +357 22800862

El Ministerio de Educación y Cultura de Chipre organizó en 2009 una visita de estudio para destacar la importancia de la dimensión europea en el sistema educativo y, sobre todo, en la enseñanza de idiomas, especialmente el inglés. Tan importante es conocer nuestra historia y nuestra cultura como lo es familiarizarse con la historia y la cultura de otros. Todos los participantes en esta visita de estudio se entusiasmaron con la aventura de «un viaje a Ítaca».

El grupo reconoció el carácter innovador de las aulas de idiomas creadas en el año 2000. Se trata de salas multifuncionales que cuentan con equipos y recursos que permiten satisfacer distintas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Las aulas de idiomas se dividen en cuatro espacios: visualización, escucha, multimedia y lectura. Los alumnos se dividen en grupos de cinco o seis y trabajan el mismo tema a través de actividades distintas. Cuentan con un periodo de tiempo restringido para concluir su trabajo; nombran a un portavoz del grupo que presentará el resultado final al resto de la clase. El profesor, que actúa como «facilitador» del aprendizaje, formula indicaciones, propone tareas, ayuda a los estudiantes a formar los grupos y realiza un seguimiento de los mismos. Las aulas de idiomas fomentan el aprendizaje autónomo, la participación activa, la iniciativa de los alumnos, la capacidad de negociación, la cooperación y el pensamiento creativo y crítico.

Durante las visitas de estudio, se compartieron los materiales realizados (presentaciones, programaciones, etc.) en colaboración con inspectores de idiomas, educadores, estudiantes y alumnos, a través de reuniones formales e informales, seminarios, talleres y lecciones. Los profesores se mostraron dispuestos a introducir una dimensión europea en sus clases. Este esfuerzo recibió el apoyo del ministerio y prosigue desde la enseñanza preescolar hasta la universidad.

En el trabajo diario, las escuelas colaboran e intercambian los materiales elaborados por los profesores, a partir de libros de texto y materiales que encuentran en Internet, o lecciones modelo que se presentaron durante la visita de estudios. Los profesores percibieron que aunque la inclusión de la dimensión europea en sus clases no sea obligatoria, es una necesidad para todos.

Enseñar ciencias en inglés, Polonia



Sylwia Piekarczyk

Profesora de inglés, coordinadora Comenius
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika Włodarczyka

ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Polonia
 Tel. y Fax +48 323898727

Inspirándome en la experiencia y el aprendizaje adquiridos a lo largo de una visita de estudio a Mallorca en 2008, en septiembre de 2009 empecé a enseñar ciencias en inglés en mi escuela. Se trata todavía de una práctica experimental, por lo que estudiantes de 15 a 16 años se inscribieron voluntariamente a estas clases, con el objetivo de mejorar su rendimiento tanto en inglés y como en la materia que se imparte. En general, la mejora de sus conocimientos de una lengua extranjera les beneficiará en sus estudios y trabajo, a través de metodologías didácticas que se basan en el aprendizaje independiente.

En la organización de estas clases, colaboro con profesores de ciencias, dado que en Polonia muchos profesores de asignaturas no poseen una gran fluidez en lenguas extranjeras. En primer lugar, preparamos la materia que queremos enseñar; después la traduzco al inglés y preparo mis propios materiales para los alumnos, como presentaciones en Power Point, apuntes, crucigramas, descripciones de experimentos, etc. He creado un blog en Internet donde los estudiantes también son autores y pueden cargar las tareas, los deberes y los experimentos que realizan.

<http://www.spiekarczyk.blogspot.com/>

[citado 16.3.2010].

Hasta el momento, los alumnos se sienten orgullosos de participar en las clases y sus notas semestrales en inglés son mucho mejores que el curso anterior. Asimismo, el director de mi escuela, consciente de las contribuciones de estas clases, ha decidido incluirlas en el plan de estudios del centro para el próximo curso, para dos clases que se seleccionarán con sumo cuidado. El profesor cobrará por este trabajo, que ahora se realiza de forma voluntaria.

AICI para la sensibilización cultural, social y medioambiental, Polonia



Sylwia Piekarczyk

Profesora de inglés, coordinadora Comenius
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika Włodarczyka

ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Polonia
Tel. y Fax +48 323898727

Profesores de diversas materias de la República Checa, España, Italia, Polonia y Finlandia colaboraron en un proyecto Comenius «AICI para la sensibilización social, cultural y medioambiental» a lo largo de casi dos años (ha finalizado en 2010). Los socios han elaborado y compartido materiales tanto para los estudiantes como para los profesores, y han visitado países para familiarizarse con su cultura y con distintos hábitos de toda Europa.

A través de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje (tales como los mapas conceptuales), pretendemos desarrollar las competencias de comunicación y autoaprendizaje de los alumnos e implicarles en problemáticas sociales, culturales y lingüísticas. Utilizamos el contenido para familiarizarlos con problemas medioambientales o relacionados con la diversidad social y cultural.

En Gimnazjum in Radzionków, los estudiantes de los cursos intermedios (de entre 13 y 16 años) participan en las actividades del proyecto, colaborando con estudiantes de otros países mediante el diálogo multicultural, utilizando la información que adquieren en el instituto. Hasta ahora, los estudiantes han desarrollado la plataforma Moodle para la comunicación internacional. También han preparado una guía histórica internacional sobre pueblos y ciudades de los países socios en sus idiomas nacionales y en inglés, y junto con sus profesores han visitado la República Checa, Italia, Polonia y Finlandia y han elaborado mapas conceptuales donde describen sus experiencias. Entre las actividades por reseñar se halla una prueba de orienta-

ción que tuvo lugar durante la visita a Polonia, durante la cual los alumnos, organizados en grupos internacionales, debían descifrar misterios ocultos en diversos lugares, utilizando un mapa y pistas dejadas en el bosque. Finalmente, aunque no por ello menos importante, los alumnos interpretaron y grabaron una obra de teatro en inglés y presentaron sus logros durante la visita a la República Checa. El resultado más valioso, aparte de la fluidez en el idioma, ha sido la sensibilización de los estudiantes respecto a las diversas interpretaciones de la obra en cada uno de los países.

Todos los resultados, materiales y fotografías pueden consultarse en el sitio web del proyecto <http://www.comeniusAICI.com/>.

La educación para el ocio en Letonia



Valda Liekne

Especialista en educación
valda.liekne@iecava.lv

Consejo comunitario de Iecava

Skolas iela 4, Iecava, Letonia
 Tel. +371 63941601, Fax +371 63941991
www.iecava.lv

La educación para el ocio en Letonia está destinada a satisfacer las necesidades y los deseos individuales, en función de la edad y la educación previa (Ley sobre educación, artículo 1).

El Centro Estatal para el Contenido de la Educación (bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia) coordina la educación para el ocio, que cuenta con subvenciones estatales y municipales. Este centro también ofrece apoyo y formación continua en el ámbito laboral a los profesores de educación para el ocio.

La educación para el ocio contribuye a una educación inclusiva, al dirigirse a niños con un talento especial, así como a niños de familias que padecen exclusión social, cuentan con rentas bajas, proceden de minorías étnicas, niños de la calle, hijos de familias numerosas, niños con necesidades especiales, así como niños que han pasado por el tribunal de menores y están en libertad condicional o jóvenes en custodia juvenil.

Se ofrecen actividades diversas de música, arte, investigación, creatividad, como competiciones y conciertos de corales escolares, bandas de música y teatro escolar; festivales de danza y canción folk para niños y jóvenes; juegos medioambientales, un campamento Alfa para los ganadores de los Juegos Olímpicos sobre materias escolares y los galardonados en las competiciones de investigación escolar; una conferencia de investigación de alumnos letones; concursos de maquetas de coches, aviones y barcos, fotografía, así como un campamento

de verano para los directores de escuelas, la «academia de la democracia».

La mayoría de las corales, bandas de música, grupos de folk y danza de la educación para el ocio participan en el festival de canción y danza para jóvenes escolares de Letonia, que se celebra cada cinco años en Riga desde 1960. En 2003 esta tradición obtuvo el calificativo de obra maestra del patrimonio oral e intangible de la Humanidad de la Unesco, y desde 2008, figura en la lista representativa del patrimonio cultural intangible de la humanidad.

Casi un 80 % de los alumnos participan en la educación para el ocio que ofrecen las escuelas de educación general y de formación profesional, instituciones de educación para el ocio (centros infantiles y juveniles, centros de trabajo creativo técnico, centros de educación medioambiental), centros de preescolar y profesionales (música, arte y deporte). Además de aprender a hacer un uso adecuado y meditado del tiempo libre, los alumnos de la educación para el ocio desarrollan su capacidad de expresión y su talento, aprenden a socializarse, aplican los conocimientos y las competencias adquiridas en la educación formal y se preparan para el futuro.

Práctica del idioma mediante actividades extraescolares en Turquía



Kasim Toraman

Director de escuela

e111559@hotmail.com

**Giresun Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek
Lisesi**

(Escuela de Hotelería y Turismo)

Aksu Seka Mah. Fizik Tedavi Yanı

28100 Giresun, Turquía

Tel. y Fax +90 4542258797, +90 5058248303

Los profesores observan que los estudiantes están más motivados que antes y aprenden mejor el idioma de destino fuera del aula, en un entorno real. También los maestros están más inspirados y con ganas de desarrollar su labor.

En la escuela profesional estatal de hotelería y turismo de Giresun, se forma a alumnos de 14 a 18 años. Cuenta con unos 200 alumnos y cada año entran en la escuela 60 alumnos nuevos. En 2008, surgió la idea de ofrecer a los estudiantes un entorno profesional real y experiencias prácticas de manera que se comprometieran con sus estudios y se sintieran más motivados para estudiar las materias del programa. Sin embargo, hasta hace poco no la pusimos en práctica, nada más trasladarnos a un nuevo edificio que cuenta con habitaciones de hotel, una cocina y un jardín.

Acordamos que un 25 % de las clases tendrían lugar fuera del aula, en el hotel y el restaurante, con el fin de que los estudiantes aprendieran a dar la bienvenida a los clientes y a responder a sus necesidades y quejas. En la recepción practican los procedimientos de check-in y check-out, contestan al teléfono tanto de las habitaciones como del exterior. En el centro de deportes, los alumnos se familiarizan con actividades de ocio interior y exterior, discuten las normas y el material para diversos deportes que se pueden practicar en el centro. En la cocina, aprenden a utilizar los utensilios, describen platos y bebidas, discuten las responsabilidades del personal y, por supuesto, aprenden a cocinar recetas. Este nuevo enfoque ofrece a nuestros estudiantes una oportunidad de usar el inglés en un entorno de trabajo similar al que hallarán cuando empiecen a trabajar para ganarse la vida.

Consejo escolar cívico y medioambiental en Portugal



Rui Costa

Director de escuela
rui.sss@sapo.pt

Agrupamento de Escolas de Abrigada

Rua General Humberto Delgado, Portugal
Tel. +351 2637698180
Fax +351 2637698186

El consejo cívico medioambiental (*Conselho Cívico Ambiental*) es probablemente el proyecto más antiguo y más coherente que haya elaborado el Grupo de Escuelas Abrigada. Esta iniciativa dio comienzo en 2002 como consejo medioambiental, con el objetivo de reducir la cantidad de residuos de la escuela. En 2005, el nuevo equipo de dirección de la escuela decidió remodelar el proyecto y modificar la relación que estudiantes, maestros, empleados y padres mantenían con la escuela.

El proyecto implica a 900 alumnos de entre 6 y 15 años, e incluso a los mayores de los cursos de formación profesional. Durante la primera semana de cada mes, un grupo de profesores, por turnos rotatorios, comenta con el delegado de cada clase (21 alumnos en la escuela) los aspectos positivos y negativos, los problemas y las ventajas de nuestra escuela. Después los delegados informan a los demás alumnos sobre lo que el consejo ha propuesto al equipo de dirección de la escuela para mejorar la calidad de la misma. El equipo de dirección está formado por el director, el subdirector y dos vocales. En la clase se discuten las propuestas y se formulan proposiciones para la siguiente reunión. El director y su equipo responden cada mes a los estudiantes.

Con esta práctica se ha desarrollado una cultura escolar que fomenta la responsabilidad y el sentido de pertenencia a la escuela. Los alumnos organizaron «brigadas verdes» para supervisar la conducta ecológica de los demás durante las pausas; un «banco de trabajo voluntario» permite que los padres colaboren con la

escuela para restaurar y mejorar las condiciones de trabajo; la «recogida selectiva de residuos» implica a la comunidad para que aporte el papel usado, el aceite y el plástico a la escuela y la dirección lo venda a las empresas especializadas en el reciclaje, colaborando así a una mejora del medio ambiente y generando riqueza. Los alumnos se sienten responsables de su escuela; al poder decidir qué es mejor para el centro y sus compañeros. Los padres también valoran positivamente este proyecto porque participan activamente y ayudan a la dirección a cumplir objetivos y tareas.

En los últimos cinco años, se han restaurado y renovado el patio de la escuela, el edificio y los materiales, con la ayuda de todos los miembros de la comunidad. De las ideas y del interés de los alumnos han surgido otros proyectos. Por ejemplo, en el marco de un proyecto empresarial los alumnos decidieron crear productos turísticos locales para resolver un problema regional. Encontraron productos de gran calidad (miel, vino, jaleas biológicas, hierbas aromáticas biológicas, etc.), crearon una «marca» para la escuela, y empezaron a venderlos con la ayuda de la asociación de padres. Este proyecto contó con la participación del ayuntamiento, las asociaciones de padres, la asociación agrícola, los productores locales y los alumnos.

Multiculturalismo en y a través de la educación en Rumanía



Christine Manta-Clemens

Inspectora jefe adjunta

kriklemens@yahoo.de, officeisj@yahoo.com

Inspectoratul Scolar Judetean Sibiu

(*Inspección escolar del Condado de Sibiu*)

Berariei 2, Sibiu 550173, Rumanía

Tel. +40 269210466, Fax +40 269210817

La diversidad lingüística y cultural es una característica de la vida diaria en el condado de Sibiu, que cuenta al menos con cuatro comunidades nacionales y lingüísticas (rumanos, gitanos, húngaros, alemanes) y al menos siete confesiones cristianas (iglesia ortodoxa, católicos romanos, católicos griegos, luteranos, calvinistas, iglesia armenia, nuevos protestantes) y judíos.

La inspección escolar del condado de Sibiu organizó en 2009 una visita de estudios para mostrar cómo mantienen las escuelas vivas tanto las tradiciones rumanas como las de las minorías, y cómo colaboran para conseguirlo.

Se respeta el derecho constitucional a la educación en el idioma de su comunidad (o nacionalidad) para los niños que pertenecen a las minorías, mediante varias opciones: escuelas monolingües que aceptan a alumnos de todas las comunidades; escuelas multinacionales que cuentan con una sección húngara, rumana y alemana; actividades lúdicas en todos los idiomas, etc. Aunque el número de estudiantes sea a veces escaso, las escuelas ofrecen esta opción. Por ejemplo, una escuela organiza un minibus para recoger a los alumnos húngaros de toda la ciudad, para que puedan asistir a clases en húngaro. También hay plazas disponibles para alumnos de la minoría gitana, tanto si las aprovechan como si no.

El grupo de la visita de estudio consideró que otras actividades constituían también una buena práctica, por ejemplo:

- actividades extraescolares en las que participan niños de todos los orígenes, tales como actividades culturales libres, el aprendizaje de idiomas y la cultura tradicional rumana;
- trabajo con niños de preescolar de cuatro comunidades y sus padres;
- cursos sobre interculturalidad y derechos humanos en inglés;
- concursos para mejorar la autoestima y los intercambios europeos.

Los participantes en las visitas de estudio descubrieron que las escuelas rumanas participan en muchos proyectos europeos, dado que los profesores tienen un gran interés en colaborar con sus homólogos de otros países. Como resultado de la visita, una escuela preparó un proyecto Comenius en enero de 2010.

Los participantes señalaron que «a la hora de abordar el multiculturalismo, los países europeos pueden aprender mucho del ejemplo de Rumanía».

Aprender a enseñar: retos para los profesores

La motivación, las habilidades y las competencias de los profesores, así como la calidad de la dirección del centro son factores fundamentales para conseguir resultados de aprendizaje de calidad ⁽¹²⁾. Garantizar una mejor calidad de la enseñanza y la formación requiere que el profesorado y los formadores asuman una amplia gama de funciones y amplíen sus competencias.

La percepción de la función del profesor y del formador ha cambiado en los últimos años, con mayores expectativas tanto de los profesores como de las escuelas en general. Profesores y formadores han de asumir mayores responsabilidades, en particular, en relación con su propio aprendizaje permanente, actualizando y desarrollando sus propios conocimientos y aptitudes ⁽¹³⁾ y adaptando sus habilidades y prácticas de trabajo a un contexto cambiante. Los profesores se enfrentan a grupos más heterogéneos de estudiantes y han de mejorar la integración de los alumnos con problemas en la educación y la formación ordinaria. Profesores y formadores tienen que conocer en profundidad, desarrollar y aplicar nuevos planteamientos de enseñanza y formación, y una actitud reflexiva. Ello implica también la adopción de enfoques más individualizados en la docencia y el aprendizaje, una buena capacidad de comunicación, métodos de trabajo en equipo, una gestión escolar democrática y mecanismos que favorezcan la evaluación del alumno y de la escuela. Los profesores deben implicarse más activamente en los procesos de mejora de la escuela.

Los profesores que cuentan con una buena formación, con herramientas y enfoques metodológicos actualizados desempeñan un papel importante en la promoción del aprendizaje y en los buenos resultados de los alumnos. Para ello, todas las etapas de la formación de profesorado, desde la formación inicial, pasando por la iniciación, hasta la formación permanente deben interrelacionarse con el fin de crear un sistema de aprendizaje y desarrollo profesional más coherente para el profesorado ⁽¹⁴⁾. Los profesores y formadores de FP han de ser altamente cualificados en sus áreas profesionales y poseer a la vez las competencias pedagógicas necesarias. Algunos países establecen requisitos de cualificación más elevados para acceder a la profesión docente. Otros ya han introducido un programa de master en el marco de la formación inicial del profesorado (Bulgaria, Alemania, Portugal y Rumania).

Los resultados de las visitas de estudios indican que **son necesarios profesores con competencias y conocimientos integrados, así como** profesores con cualificaciones específicas. Por ejemplo, en algunos países, es muy difícil contratar profesores que aúnen conocimientos de una materia y dominio de un idioma, de modo que puedan llevar a cabo un AICI. En Polonia, la formación inicial del profesorado ofrece una doble titulación que engloba una materia y un idioma, de modo

⁽¹²⁾ Presidencia sueca de la Unión Europea (2009). *Informal meeting for Ministers for Education. Presidency summary* (Reunión informal de Ministros de Educación. Resumen de la Presidencia. 24.9.2009. Disponible en Internet (solo en inglés): http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.16329!menu/standard/file/Conclusions%20med%20logg%20eng.pdf [citado el 16.4.2010].

⁽¹³⁾ Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 302, 12.12.09, pp. 6-9. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF> [citado el 16.4.2010].

⁽¹⁴⁾ OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. (La importancia de los profesores: atraer, formar y retener al profesorado eficiente). París, OCDE.

que los futuros profesores pueden enseñar sus materias en una lengua extranjera (página 34). En Cataluña, la formación del profesorado de primaria y secundaria ofrece formación en lengua extranjera para profesores de materia y la posibilidad de que los centros soliciten un proyecto de lengua extranjera (página 35).

La formación inicial debería orientarse a la práctica, no centrarse sólo en el contenido y dedicarse también a la metodología, de modo que los futuros profesores posean herramientas más prácticas tanto para una enseñanza rica y variada, como para la gestión de la clase. Los formadores de profesores deberían aplicar con sus alumnos métodos de enseñanza variados y actualizados. En Noruega, las instituciones que se dedican a la formación de profesorado colaboran con las escuelas, crean asociaciones y construyen puentes entre la teoría y la práctica. Los futuros profesores en formación pasan por todos los ámbitos de la escuela durante un breve período de tiempo, para así experimentar situaciones reales de la vida escolar y adquirir la experiencia laboral pertinente, mientras los profesores en activo reciben formación en el entorno laboral (páginas 27-28).

Es muy importante iniciarse en la profesión con buen pie, mediante programas de iniciación y períodos de prueba que introduzcan a los profesores noveles en sus entornos laborales. Por ejemplo, en Gales durante el año de iniciación, los profesores recién graduados participan en la creación de un programa personalizado con su tutor (página 29), mientras que en Escocia, en la fase de iniciación, la semana de trabajo de un nuevo profesor se estructura en varios tiempos que incluyen la interacción con la clase (70 %) y una reflexión sobre el programa y la pedagogía (30 %). Es de señalar que en la actualidad la Comisión Europea elabora un manual para responsables políticos sobre la creación de programas de iniciación coherentes para profesores noveles.

Para preparar a sus estudiantes al autoaprendizaje y motivarlos para aprender a lo largo de toda la vida, **profesores y formadores deben convertirse en modelos de “estudiantes permanentes”**. Para conseguirlo, es importante reconocer y valorar el aprendizaje permanente, como parte de la carrera docente. El hecho de que en muchos países los profesores no cuenten con el reconocimiento debido es un obstáculo para la reforma de los sistemas educativos y de formación. Entre las soluciones eventuales, se puede combinar el desarrollo profesional de los profesores con una promoción de la carrera profesional, que integre una reflexión por parte de los profesores sobre su actividad docente, para que puedan identificar sus necesidades de aprendizaje y se sientan más identificados y comprometidos con la exigencia de aprendizaje permanente. Por ejemplo, el programa de profesores acreditados de Escocia (página 30) exige un compromiso contractual de formación en el ámbito laboral entre cada profesor y un organismo profesional, el General Teaching Council (GTC), el Consejo General del Profesorado. El GTC es una organización donde los profesores, por propia voluntad y a su cargo, trabajan por un mayor reconocimiento profesional, establecen indicadores de calidad para sus miembros, gestionan y mantienen unas normas profesionales y establecen unos principios de conducta para sus miembros. De los profesores acreditados se espera que den muestras de competencias docentes de calidad en las escuelas.

Los informes de las visitas de estudios indican que en todos los países se ofrece **formación continua para profesores**, a través de una gran variedad de métodos, tales como cursos de breve duración, que responden tanto a las necesidades que imponen desarrollos políticos en curso como a prioridades, cursos que se centran en la mejora de la pedagogía y cursos más largos que permi-

ten a los profesores mejorar sus cualificaciones. La formación profesional continua debería responder a las necesidades de cada profesor y tomar en consideración la formación inicial y la experiencia acumulada, así como la etapa profesional en que se encuentre. Los resultados demuestran que los métodos tradicionales de formación permanente se complementan con nuevas modalidades, como el aprendizaje a distancia y el aprendizaje entre homólogos.

La formación permanente para profesores en el País Vasco ha sido el escaparate de las visitas de estudio durante más de 10 años (página 33). Los centros pedagógicos ofrecen a las escuelas y al profesorado una amplia gama de información, recursos, formación, cursos, seminarios, posibilidad de compartir experiencias, fomento del aprendizaje entre homólogos, actividades gratuitas relacionadas con las tareas diarias en el aula supervisadas por los asesores (antiguos maestros).

La **observación y el aprendizaje entre homólogos** es una forma apasionante y motivadora de mantener la calidad de la docencia. En Noruega, la enseñanza en equipo (página 32) permite planear el plan de estudios de forma flexible, agrupar a los alumnos, y organizar el aprendizaje y la enseñanza de modo que los profesores se consulten unos a otros. Los alumnos cuentan con varios adultos como referencia en un entorno de aprendizaje más seguro. Los profesores que colaboran juntos en la elaboración de materiales de enseñanza son un ingrediente clave para el éxito de los programas educativos. La cooperación entre profesores de materias y profesores de idiomas para el AICI ha demostrado ser eficaz. En España, por ejemplo, esta cooperación está respaldada por unas disposiciones específicas, tales como la concesión de un permiso remunerado para los profesores que elaboran materiales de enseñanza y aprendizaje (página 35). El hecho de compartir recursos en Internet es una práctica común. En Suecia, los representantes de la dirección de los centros docentes, los responsables de la formación del profesorado en la universidad y los coordinadores de prácticas de los estudiantes reflexionan juntos para mejorar los equipos docentes (página 31).

Profesores y formadores deberían animarse a aprovechar la experiencia de la movilidad en otros países europeos. Los participantes en visitas de estudios señalan sin embargo que los profesores han de aprender lenguas extranjeras para participar en actividades de movilidad y de aprendizaje permanente, en el marco de una cooperación europea e internacional. La creación de oportunidades para la **movilidad del profesorado** hacia los países en los que se hablan las lenguas impartidas es una preocupación compartida. Es importante incorporar programas de intercambio en la formación inicial del profesor de modo que los profesores-alumnos realicen parte de sus prácticas en otro país, especialmente aquel en que se habla el idioma que van a enseñar.

Las visitas de estudios permiten entender mejor qué políticas y prácticas son más eficaces a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje, en los países participantes, en función de planes de estudios basados en las competencias. Esto último requiere una formación inicial de los docentes de alta calidad y adaptada, así como un desarrollo profesional continuo y actualizado que permita a los profesores mantenerse en la docencia. Fruto del aprendizaje y el intercambio de ideas durante las visitas de estudios, los directores y responsables de centros docentes pueden contribuir significativamente a mejorar la educación y la formación del profesorado, adoptándola a la demanda actual.

Figura 4. ¿Cuándo se puede decir que un profesor es bueno?



Fuente: Resultados de un taller del seminario de síntesis, 1-2 de febrero de 2010, Salónica

Escuelas gestionadas por estudiantes como parte de la formación de profesorado en Noruega



Tim Hope

Director de la Unidad de formación de profesorado
tim.hope@uia.no, lu-post@uia.no

Unidad de formación de profesorado University of Agder

Service box 422
 N-4604 Kristiansand, Noruega
 Tel. +47 38141000, Fax +47 38141191
www.uia.no/lu

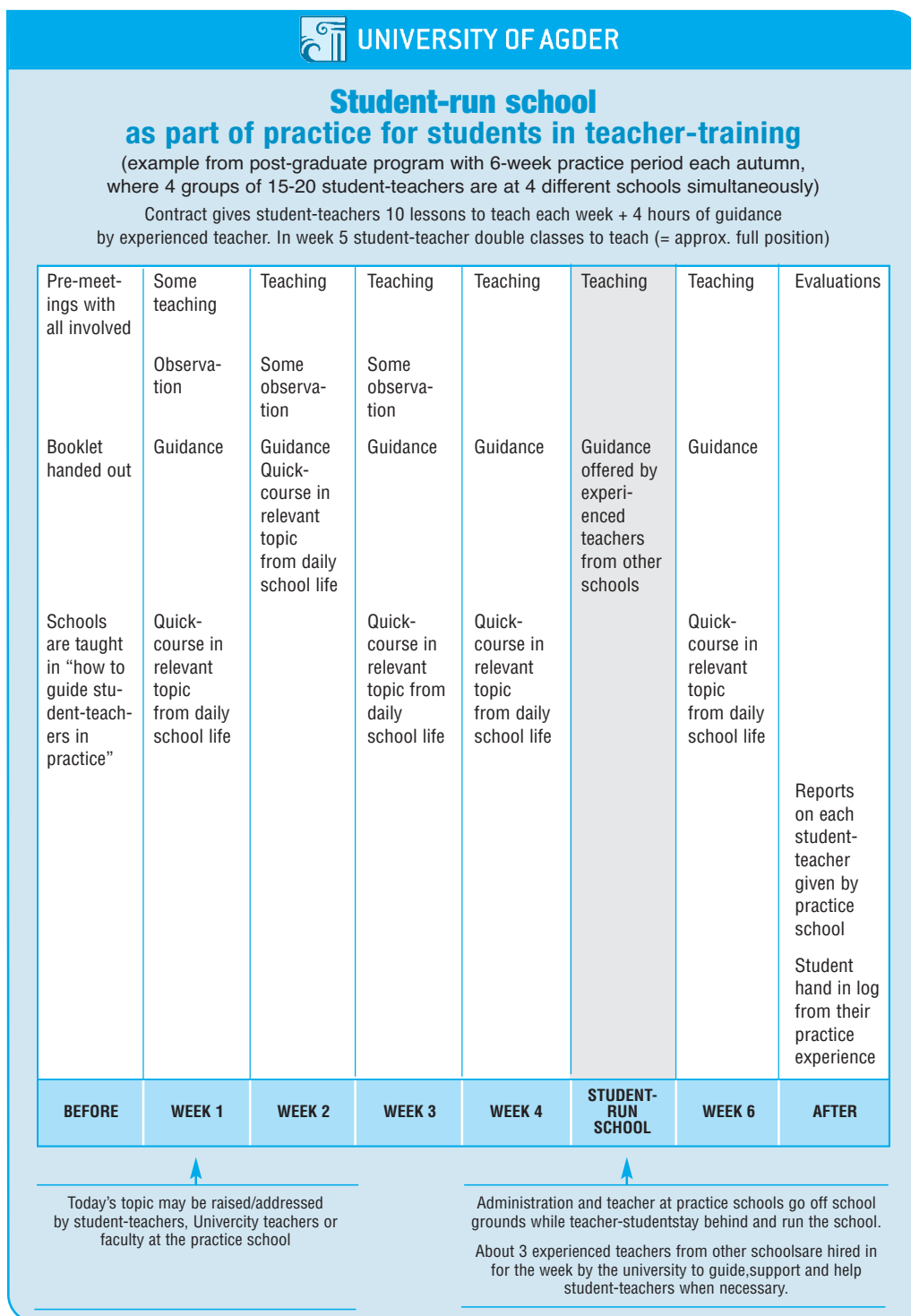
Todos los estudiantes del curso de posgrado de formación de profesorado de la Universidad de Agder realizan una práctica de seis semanas según la cual, en la quinta semana han de gestionar la escuela más o menos por su cuenta. Mientras los profesores titulares dejan la escuela para asistir a conferencias, cursos de formación permanente y actividades en equipo, los profesores-alumnos adquieren una experiencia mucho más realista de lo que supone trabajar como profesor a tiempo completo. Además, los profesores universitarios trasladan algunas de sus conferencias y seminarios a la escuela, vinculando así la teoría con la práctica. En este programa participan 70 alumnos de posgrado, profesorado y administración de escuelas de prácticas, profesores de la universidad y la Unidad de formación de profesorado.

En las semanas previas a la gestión de la escuela, los profesores-alumnos participan en todas las actividades: docencia (unas 10 horas a la semana), reuniones de profesorado, reuniones con padres, vigilancia de las zonas de juegos, etc., mientras reciben orientación por parte de sus tutores. Durante la quinta semana, los profesores-alumnos enseñan a jornada completa (unas 20 horas) y aprenden a gestionar distintos aspectos de la vida escolar. Para ayudar a los profesores-alumnos cuando sea necesario, están presentes también entre tres a cuatro profesores con experiencia de otras escuelas, así como uno o dos profesores univer-

sitarios. Cuando regresan los profesores titulares, los estudiantes comparten sus experiencias. Los estudiantes reciben la valoración de aptos o no aptos según el informe que han presentado a sus tutores y la evaluación final de los profesores en seis áreas previamente definidas. Cuando la escuela es demasiado grande para que los profesores-alumnos puedan gestionarla, se puede gestionar un grado o incluso una materia (por ejemplo, las clases de inglés).

Para preparar a los estudiantes, los profesores-alumnos se reúnen con la administración y el profesorado de la escuela de prácticas y los profesores universitarios del programa de formación de profesorado para entender las expectativas y los procedimientos. La unidad de formación de profesorado es la responsable de organizar estas reuniones, distribuir a los profesores-alumnos en las escuelas, ofrecer a las escuelas un curso de orientación sobre los estudiantes en prácticas, y elaborar un manual sobre «la escuela gestionada por estudiantes» que se reparte a todos los participantes.

Como resultado, los profesores-alumnos ven que existe una mejor relación entre práctica y teoría y desarrollan un mayor sentido de la responsabilidad. El interés de las escuelas en este tipo de práctica ha ido en aumento. Los profesores de universidad tienen la oportunidad de trabajar con profesores de escuela y compartir los últimos avances en educación.

Figura 5. **Escuela gestionada por estudiantes en Noruega** (véase página 27)

Curso de iniciación para profesores recién graduados en Gales



Pauline Morgan

Directora adjunta

paulinemorgan@ntlworld.com

St Teilo's High School

Llanedeyrn Road, Penylan

CF23 9DT, Cardiff, Reino Unid

Tel. +44 2920434700

www.stteilos.sch.uk

El curso de iniciación para profesores recién graduados (PRG), un programa obligatorio de un año, sirve de puente entre la formación inicial y la práctica profesional. A lo largo de este curso de posgrado, los profesores en prácticas reciben asesoramiento sobre las características de la profesión, conocimientos y competencias, y al final se les concede la categoría de profesor cualificado (QTS - Qualified Teacher Status). En Gales, todos los PRG que han obtenido el QTS después de abril de 2003 deben completar todas las fases del período de iniciación para poder enseñar en escuelas públicas.

Al principio del período de iniciación, un profesor recién graduado contará con el apoyo del equipo de personas implicadas en la iniciación: el director del centro, el tutor de iniciación, los jefes de estudios y los tutores responsables del bienestar de los alumnos de la escuela. Los miembros del equipo escolar se seleccionan con gran esmero según su capacidad y experiencia para dirigir la formación; están muy motivados, bien informados, suelen ser personas con experiencia con unas aptitudes excelentes para la organización y la coordinación. También participan en el proceso de iniciación representantes de la autoridad local responsable de educación y el General Teaching Council de Gales.

Los PRG participan activamente en la planificación de su programa de iniciación. Al principio, trabajan en estrecha colaboración con el tutor de la iniciación para elaborar un programa personalizado, que se adapte a los puntos fuer-

tes y los puntos débiles del profesor recién graduado, identificados por el tutor de la facultad/universidad al final de la formación inicial e indicados en el perfil presentado por el estudiante en el momento de la inscripción. Junto con el tutor de la iniciación, el PRG establecerá unos objetivos a corto, medio y largo plazo basados en las prioridades de la persona, el departamento y la escuela. Este programa altamente estructurado incluye la observación de clases regulares, críticas y debates con profesionales, asistencia a cursos de formación, observación de profesores experimentados y un seguimiento de todo el trabajo realizado.

A continuación, los profesores pueden proceder al desarrollo profesional inicial (EPD) y el desarrollo profesional continuado (CPD).

La experiencia de empezar a trabajar como profesor puede resultar aterradora y formidable a la vez. El programa de iniciación permite aliviar temores, mejorar la práctica y garantizar el éxito antes de proceder a un mayor desarrollo profesional.

Programa de profesor acreditado en Escocia

**Rosa Murray**

Professional Officer
(Professional Learning Development)
rosa.murray@gtcs.org.uk

The General Teaching Council for Scotland

96 Clermiston Road
EH12 6UT, Edinburgh, Reino Unido
Tel. +44 1313146082
www.gtcs.org.uk
www.scotland.gov.uk

La figura del profesor acreditado se introdujo en Escocia en 2003 como resultado de un acuerdo nacional entre el Gobierno escocés, los sindicatos y los empresarios para reformar la estructura de la profesión docente, las condiciones de trabajo y los salarios del profesorado. El programa refleja el compromiso de Escocia de invertir en la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los profesores con el fin de garantizar experiencias de aprendizaje de alta calidad para los estudiantes.

Como se indica en el documento *Standard for Chartered Teacher* ⁽¹⁵⁾, los profesores acreditados son buenos profesionales, reflexivos e innovadores, que promueven activamente la igualdad y la justicia social en todos sus ámbitos de trabajo. Evalúan sistemáticamente el impacto en los alumnos y el aprendizaje, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la profesión de sus colegas y realizan una aportación reconocida a la eficacia educativa de la escuela y la comunidad profesional en general. Hasta la fecha hay en Escocia 979 profesores acreditados (en Escocia hay un total de 55 000 profesores).

Los profesores que han llegado al máximo de su escala de salarios (normalmente al cabo de seis años de práctica) pueden entrar en la categoría de profesores acreditados, una vía profesional alternativa para los que desean seguir en el aula con un salario más elevado, con un aumento de unas 7 000 libras esterlinas al año. Desde 2008, los profesores pueden recibir acreditación mediante un programa de master de postgrado en uno de los nueve centros acreditados por el Consejo General de Profesores de Escocia (GTCS, por sus siglas en inglés).

Aparte del atractivo que representa el aumento del salario, los profesores están motivados para participar en el programa dado que la certificación por un organismo profesional como el GTCS ofrece un reconocimiento y una cualificación muy valiosos. Los profesores también obtienen mayor autonomía profesional y el control de su desarrollo de aprendizaje y sus opciones de carrera profesional. La categoría de profesor acreditado anima a los profesores expertos a seguir en el aula como líderes del aprendizaje y la pedagogía, y se les remunera financieramente por este liderazgo y la mejora de su práctica profesional.

Los profesores que consiguen esta categoría se muestran muy positivos respecto a su desarrollo profesional, aceptan nuevos retos con entusiasmo y comparten su aprendizaje y sus prácticas con los demás. Como dijo uno de los profesores, «han redescubierto la alegría de enseñar».

⁽¹⁵⁾ Gobierno escocés (2009). *Standard for chartered teacher* (Reglas del profesor acreditado). Disponible en Internet (solo en inglés): <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/285174/0086635.pdf> [citado el 15.4.2010].

Diálogo entre universidad y ayuntamiento en Suecia



Jan Nordin

Socio promotor escolar
Dalarna University

PUD – Pedagogiskt Utvecklingscentrum

(Centro de desarrollo pedagógico)

Högskolegatan, 2 Falun, Suecia

Directeur: Gunnar Olsson

Tel. +46 23778295, Fax +46 23778080

gol@du.se

tarse ejemplos de preguntas y resultados en: <http://users.du.se/~jnr>). Los directores, gestores y coordinadores también contribuyen a la agenda con preguntas propias.

En el último informe de la autoridad nacional (*Högskoleverket*) que revisa todos los modelos de asociación universitaria para las prácticas de los estudiantes, se mencionan las universidades de Dalarna y Malmö como ejemplos de buenas prácticas.

Con la introducción de la nueva formación para profesores en 2001, se entablaron concertaciones para mejorar la colaboración entre la formación de profesorado en la Universidad de Dalarna y los ayuntamientos del condado de Dalarna. Las reuniones se celebran a diferentes niveles: dirección de la escuela y responsable de la formación del profesorado en la universidad; coordinadores de la asignación de estudiantes en los ayuntamientos y personal de la universidad responsable de los profesores-alumnos; profesores en prácticas en los ayuntamientos y profesores universitarios de diversas materias; profesores-alumnos y coordinadores y gestores de los ayuntamientos.

Para preparar las reuniones de diálogo se realiza una autoevaluación, mediante preguntas que prepara un promotor de la escuela asociada, a las que responden los equipos de dirección y los profesores en prácticas, que se analizan y presentan en la reunión de concertación entre la dirección y la universidad, una vez al año. El análisis revela los puntos fuertes y los puntos débiles, e indica aquellos aspectos que requieren mayor atención, por ejemplo, centrarse más en la preparación de los exámenes o mejorar el compromiso de los equipos de formación del ayuntamiento en relación con el estudiante. Esta actividad permite gestionar con más conocimiento de causa los centros de enseñanza y permite identificar eventuales problemas antes de que se agraven (pueden consul-

Beneficios de la enseñanza en equipo en Noruega

**Anne Vikanes**

Directora

anne.s.vikanes@bomlo.kommune.no,
moster.skule@bomlo.kommune.no**Moster school**

5440 Mosterhamn, Noruega

Tel. +47 53423602, +47 53423601

www.bomloskulen.no

Inaugurada en 2009, Moster school es una escuela de primaria y secundaria con 330 alumnos y 50 empleados procedentes de dos escuelas anteriores, así como un centro de acogida para inmigrantes que solicitan asilo.

Después de ocupar el cargo de directora durante los últimos cinco años e iniciar un nuevo trabajo, me centré en la planificación y la construcción de una escuela para el futuro. Fue muy interesante y motivador porque tanto el personal como yo misma pudimos influir en el proceso de planificación. Algunos de nosotros viajamos por Noruega y visitamos otras escuelas recién construidas, para obtener ideas muy valiosas sobre la forma, la arquitectura y la pedagogía. Optamos por la flexibilidad, espacios que ofrecen muchas posibilidades para que los alumnos aprendan, crezcan y se desarrollen. Como resultado, la escuela tiene un diseño abierto, con muchas salas que permiten varias formas de enseñanza. Uno de los motivos de esta opción fue nuestra gran experiencia en la enseñanza en equipo.

En los primeros cursos de secundaria, en Noruega los profesores suelen ser generalistas. Cuando se practica la enseñanza en equipo se puede enseñar con talento y de forma atractiva aprovechando las competencias de los demás. Los profesores ven que la enseñanza en equipo aporta complementariedad, un diálogo continuo, un mejor intercambio de experiencias sobre las materias, una mayor reflexión pedagógica. Comparten la planificación, la carga de

trabajo, la responsabilidad de los alumnos, y se pueden sustituir fácilmente unos a otros. Combinado con el diseño de la escuela, incrementa las posibilidades de adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades individuales de los alumnos. La enseñanza en equipo permite mucha más flexibilidad a la hora de abordar el plan de estudios, agrupar a los alumnos y organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Por supuesto, también surgen dificultades. Los grupos grandes de alumnos exigen más en cuanto a técnicas de comunicación y cooperación, y requieren más tiempo. Es necesario informar a los padres de las ventajas de la enseñanza en equipo para poder contar con su apoyo y su asentimiento.

Todos los alumnos valen igual, pero no son iguales. Moster school es una escuela inclusiva: los niños con necesidades especiales se incluyen en el grado que les corresponde, con educación en el aula y en diversas aulas de desdoblamiento de grupo. Luchamos por el ideal de dar a todos nuestros alumnos una educación adaptada y diferenciada basada en sus propias capacidades y necesidades. La enseñanza en equipo nos permite desarrollar las competencias básicas de los alumnos para que puedan participar positivamente en nuestra sociedad.

Formación permanente de profesores en el País Vasco



Martin Casado

Director del Centro de Apoyo al Profesorado
martincasado65@gmail.com,
arionbilbao@gmail.com

Ortuella Berritzegune

(Centro de Apoyo al Profesorado)
 Urioste s/n
 48530, Bizkaia, España
 Tel. +34 946640027, Fax +34 946641684
www.studyvisitbilbao.tk

tercer idioma, cómo usar las TIC en el aula, cómo afrontar problemas de coexistencia o convivencia, diálogo intercultural... Al mismo tiempo, disciernen que la mayoría se resuelven con enfoques inclusivos, la adaptación de metodologías, la cooperación entre las escuelas y la comunidad local mediante la implicación de profesores, alumnos, padres y comunidades en proyectos escolares, la enseñanza y el aprendizaje basados en las competencias, y una buena dirección de los centros docentes.

La Berritzegune de Ortuella ha recibido visitas de estudio sobre formación permanente de profesores desde 2001, después de que uno de los organizadores participara en una visita Arion en 1998 y comprendiera que siempre podemos aprender de otros sistemas educativos y compartir con ellos nuestras buenas prácticas.

Los centros pedagógicos (*Berritzegune*) son instituciones públicas que ofrecen gratuitamente a las escuelas y a los profesores una amplia gama de información, recursos, formación, seminarios y la posibilidad de compartir experiencias. Fomentan el aprendizaje entre homólogos mediante actividades relacionadas con las tareas docentes diarias, supervisadas por asesores (antiguos profesores) en lugar de expertos de las universidades. La evaluación de los profesores, con la participación de los mismos, es una pieza clave de esas instituciones.

Durante las visitas de estudio intercambiamos mucho material, resultados y recursos entre formadores de profesores de diversos países. Como resultado, muchas escuelas de nuestra zona participan en programas Comenius, programas de visitas de estudio eTwinning, etc. Sobre todo, tanto visitantes como organizadores entienden que, cuando se trata de formación, los problemas y las soluciones son muy similares en toda Europa, por ejemplo, cómo abordar las necesidades educativas especiales, cómo plantear el aprendizaje del segundo o

Doble titulación en una materia y en un idioma en Polonia

**Beata Tomaszewska**

Directora del Departamento de inglés
beata.tomaszewska@onet.eu,
college@nkjo.torun.pl

Foreign Language Teacher Training College

(Formación de profesores de lengua extranjera)

Ul. Sienkiewicza 38

87100 Toruń, Polonia

Tel. +48 566617585, 6 +48 566617555

www.nkjo.torun.pl

El Foreign Language Teacher Training College de Toruń es una escuela de tres años para adultos que quieren graduarse como profesores de inglés, alemán o francés, que cuentan al menos con la enseñanza secundaria y un buen dominio de un idioma extranjero (nivel B2 de inglés, B1 de francés y alemán). El programa consiste en 1 080 horas de práctica del idioma, 510 horas de clases de literatura, lingüística e historia, 480 horas de metodología y 150 horas de enseñanza práctica. Después de elaborar un proyecto de fin de carrera y aprobar los exámenes finales, los alumnos reciben un diploma del centro que les acredita para enseñar un idioma en escuelas de primaria y secundaria.

Observamos que últimamente cada vez más alumnos combinaban los estudios de una materia en la universidad con un curso de idiomas en un centro de formación de profesores. Por este motivo, hace tres años decidimos ayudar a estos estudiantes, ofreciendo dichos estudios en un solo centro, con asesoramiento y apoyo continuos a estudiantes, así como cursos Moodle (todavía en preparación). Otro objetivo era aprovechar los conocimientos de los estudiantes sobre una materia junto con sus competencias en un idioma para poder dar clases de AICI y/o la posibilidad de enseñar materias en lengua extranjera.

Hemos introducido más AICI en nuestros cursos. Nuestros formadores de profesores han

modificado sus técnicas de enseñanza para ofrecer un modelo de profesores en prácticas. Animamos a los estudiantes a enseñar elementos de sus materias en lengua extranjera durante sus prácticas y a redactar su trabajo de fin de carrera sobre el AICI o sobre la enseñanza de determinadas materias en lengua extranjera. Elaboramos materiales de enseñanza y aprendizaje y utilizamos otros proyectos, por ejemplo, mediante los cuales estudiantes de historia actúan como guías durante las visitas de estudios en Toruń.

Cada año, un 90 % de los estudiantes se gradúan con esta doble titulación. Algunos de ellos solicitan un año de excedencia para escribir su tesis y después reanudan sus estudios de idiomas. Para estos alumnos es más fácil encontrar trabajo en escuelas. Obtener la doble titulación no significa que estos maestros tengan la obligación de enseñar en AICI, dado que todavía no hay suficientes escuelas en Polonia que sigan la enseñanza basada en AICI. Sin embargo, nuestros graduados intentan introducir elementos del AICI en las clases ordinarias de inglés, o preparar proyectos especiales de AICI en las escuelas para promover este concepto.

Formación de profesores en AICI para escuelas con un proyecto especial de lengua extranjera en España



Núria Carrillo Monsó

Asesora de profesores
ncarrill@xtec.cat

Ministerio de Educación de Cataluña

Via Augusta 202
08019, Barcelona, España
Tel. +34 935516900, Ext. 3376,
Fax +34 932415343
www.xtec.cat/formacio/index.htm#llengues

Desde el curso 2006/07, el Ministerio de Educación de Cataluña tiene en marcha un plan (hasta 2015) para mejorar el nivel de competencia en lengua extranjera (principalmente el inglés) de los alumnos de las escuelas de primaria y secundaria. Existe una gran oferta de formación en lengua extranjera para profesores. Las escuelas también pueden solicitar un proyecto de lengua extranjera por una duración de tres años. El número de escuelas participantes ha ido en aumento, así como el número de profesores que mejoran su competencia en lengua extranjera.

Durante el primer año del proyecto, los profesores siguen una formación de 30 horas (también en línea) sobre la base teórica del AICI, y empiezan a elaborar materiales, programaciones y actividades que ponen en práctica durante el segundo y el tercer año del proyecto. La primera formación la impartieron expertos de la Universidad de Nottingham, pero desde el curso 2008/09 la realizan los formadores locales que han recibido formación especial.

Durante el segundo y el tercer años del proyecto, los profesores tienen derecho a un permiso pagado de 10 semanas para viajar al Norwich Institute for Language Education (NILE), la Universidad de Nottingham o la Universidad de Aberdeen en el Reino Unido para aprender los principios metodológicos del AICI y su aplicación en el aula, y desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje, así como programas, que el Ministerio de Educación pública en línea.

Existe un banco de materiales AICI listos para usar en: <http://www.xtec.cat/cirel>.

Los profesores que no se han acogido al permiso remunerado pueden participar en cursos de formación descentralizados en diversas regiones de Cataluña para intercambiar experiencias, evaluar las suyas y las de otros profesores, elaborar nuevos materiales AICI o adaptar materiales de otras fuentes. También pueden seguir formación individual en otros programas.

Los profesores que utilizan el método AICI concluyen que sus alumnos disfrutan más aprendiendo una lengua extranjera, cuando se combina el aprendizaje de una lengua extranjera para comunicar con el uso de la lengua extranjera para estudiar una materia.

Apoyo al AICI y la formación bilingüe en Asturias, España

**Gilberto Terente Fernández**

Asesor y formador de profesores en lengua extranjera

gilbertotf@educastur.princast.es

Centro de Profesores de Oviedo

C/El Monticu s/n

33008, Oviedo, España

Tel. +34 985240794

www.educastur.es

Como resultado de estos esfuerzos, alumnos y profesores han mejorado su dominio del inglés y su fluidez, y han desarrollado sus competencias básicas para comprender el mundo del siglo XXI.

Desde 2004, el centro de profesores de Oviedo ha organizado seis visitas de estudio para compartir sus experiencias y aprender de otros colegas europeos.

Asturias tiene una larga tradición de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras. Tras un proyecto piloto sobre el aprendizaje precoz de idiomas llevado a cabo en los años noventa, todos los alumnos de nuestra región empezaron a aprender inglés antes de empezar la escuela primaria. En las escuelas de secundaria los alumnos aprenden idiomas en pequeños grupos de 15 alumnos como máximo.

En nuestra región empezamos la enseñanza bilingüe y el AICI en 2004 en cuatro escuelas piloto de secundaria. En la actualidad, más de la mitad de nuestras escuelas de primaria y secundaria son escuelas bilingües en inglés y siete escuelas de secundaria en francés. En el marco del programa de ayuda regional para la enseñanza bilingüe, estas escuelas cuentan ayudantes de idioma y todos los profesores participantes se benefician de dos períodos sin clase para preparar las lecciones y una hora a la semana para reunirse.

El PALE (Programa nacional de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras) es un programa nacional de ayuda para los profesores de AICI de primaria y secundaria. Se trata de un curso de 200 horas dividido en tres fases: un curso de formación de tres semanas en Asturias, un curso de dos semanas en Inglaterra que incluye estudios de metodología e idiomas y visitas a escuelas, y un taller de 40 horas para producir materiales para cada materia (se puede consultar en: www.educastur.es).

Aprender a dirigir: retos para directores de centros docentes

La globalización económica, la rapidez del cambio tecnológico, el desarrollo demográfico y el incremento de la migración y la movilidad, junto con la presión política generada por las pruebas realizadas a escala internacional (por ejemplo PISA ⁽¹⁷⁾) constituyen un reto para las escuelas y las instituciones de formación que deben equipar a sus alumnos con los conocimientos, competencias y actitudes necesarias, convertirse en comunidades de aprendizaje y crear colaboraciones eficaces con todas las partes interesadas. Debido a estos nuevos desafíos, los responsables políticos y los directores de centros docentes tienen mayores expectativas que antes, y ha cambiado el papel de los directores de escuelas en toda Europa. En la actualidad, los directores de centros docentes se encuentran en primera línea y son el pilar de la mejora de las escuelas. En este nuevo contexto, los directores de centros docentes han de hacer frente a una gama más amplia de competencias y responsabilidades que en el pasado. Ahora los directores de escuelas son «alumnos directores», como decían los participantes de una visita de estudios, alumnos directores y directores alumnos.

Los participantes en las visitas de estudios concluyeron que la “gobernanza” y la gestión de las escuelas varían según el país europeo de que se trate. Uno de los factores principales a tener en cuenta es la distribución de responsabilidades entre el ámbito nacional y el local, desde enfoques muy centralizados (Turquía, Rumanía) hasta sistemas muy descentralizados (Dinamarca, Finlandia). Una mayor descentralización de las escuelas, más autonomía y la demanda de más equidad, eficiencia y calidad en la educación y la formación han obligado a reconsiderar la forma tradicional de organizar y gestionar la educación y la formación, a buscar nuevos planteamientos y una dirección eficaz y dinámica.

Gestionar el cambio no es fácil. Es **necesario de disponer de unas competencias de dirección más eficaces** (incluida la gestión financiera, competencias en las TIC, motivación del personal, garantía de la calidad, comunicación, etc.) que respondan al cambio y a nuevas funciones. La mayor parte de los informes de grupo hacen hincapié en que la dirección profesional de centros docentes exige una formación específica e indican que un número creciente de países opta por un periodo de iniciación estructurado y la formación en el propio entorno laboral, proporcionando una mayor calidad y más variedad en el contenido y los métodos de la formación para directores de escuelas. **Las cualificaciones y los programas especializados en dirección de centros docentes** se consideran tan valiosos como, por ejemplo, un programa de master para directores de escuelas desarrollado en la Universidad de Malta (página 43) donde los participantes deben diseñar organizaciones de aprendizaje.

Los informes de las visitas de estudio indican **que se necesita contratar a personas competentes para los cargos de dirección de las escuelas**. El modo en que uno llega a convertirse en director de escuela incide de manera importante en el trabajo que éste realiza. La contratación de directores de escuela es distinta en cada país. En muchos países, un director puede trabajar durante toda su vida laboral en la misma escuela, mientras que en otros países existen límites en el número de cursos, por ejemplo cuatro años en Suecia o dos cursos en España. Estas limitaciones del mandato son útiles para garantizar la motivación y la calidad de la dirección, y contribuyen a que la de-

⁽¹⁶⁾ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) es una evaluación estándar a escala internacional desarrollada conjuntamente por las economías participantes y administrada en los institutos a alumnos de 15 años: <http://www.pisa.oecd.org> [citado el 29.3.2010].

cisión de presentarse como director sea más accesible. En otros países los candidatos a la dirección deben presentar un proyecto para el desarrollo y la mejora del centro (España, Suecia).

La adquisición de competencias clave y los desarrollos curriculares que adoptan el enfoque de los resultados del aprendizaje exigen mucho a los directores de escuelas: han de lograr que sus profesores acepten la tarea y se habitúen a formas distintas de enseñar, así como asumir que a veces los alumnos se hallan mejor preparados para el nuevo mundo que sus propios profesores (por ejemplo en lo que se refiere a las competencias en TIC). La transición a un planteamiento curricular basado en las competencias puede facilitarse mediante una mejor colaboración entre las instituciones de educación y formación, y el mundo exterior, sobre todo el mundo laboral.

La transición de sistemas de control centralizados a sistemas descentralizados supone un gran reto, como concluyen todos los informes de grupo. Asimismo, la autonomía escolar ha coincidido con una mayor exigencia por parte de la población y los gobiernos nacionales para que las escuelas asuman la responsabilidad de los resultados a través de **sistemas de evaluación externa e interna** (normas nacionales, planes de estudios basados en los resultados, valoración de alumnos y una mayor interacción entre todas las partes dedicadas a la docencia). El desafío es conseguir el equilibrio adecuado entre el control estatal y la evaluación de la calidad interna (autoevaluación).

En muchos países **la reflexión y la autoevaluación para la mejora continua** se consideran una parte integral de la dirección y del funcionamiento de las escuelas. En Finlandia, la evaluación de las actividades escolares y de los esfuerzos de mejora se basa totalmente en la autoevaluación realizada por la dirección y el personal docente del centro, junto con las valoraciones de padres y alumnos (página 50).

Las escuelas tienen una enorme importancia para las comunidades, sobre todo las escuelas pequeñas que, por naturaleza, se enfrentan a necesidades específicas y a menudo son un indicio del bienestar global de la población local. Por ejemplo, en Austria los ayuntamientos están dispuestos a invertir en sus escuelas durante un largo período de tiempo; asimismo, se realizan campañas para sensibilizar a los responsables políticos y a la población respecto al valor y las contribuciones de las escuelas pequeñas (página 47). En Finlandia, los institutos de secundaria reciben financiación de las comunidades locales para que puedan satisfacer sus necesidades educativas y la mayoría son institutos relativamente pequeños. El trabajo de una asociación de pequeñas escuelas (página 44-45) es el punto de partida para compartir experiencias y soluciones, aprender unas de otras, optimizar las oportunidades de aprendizaje mediante cursos a distancia, etc. Es esencial **adaptar las competencias de los directores** a las dimensiones de los centros docentes.

El hecho de abrir las escuelas a la comunidad en la que se encuentran y al mundo en general, con la implicación de todas las partes interesadas en la gestión de la escuela, hace que la función de dirección sea más repartida y se base en la cooperación y el trabajo en equipo. Las instituciones de educación y formación se convierten en organizaciones y en comunidades de aprendizaje. La dirección en el ámbito de la educación y la formación se apoya en la búsqueda de soluciones conjuntas, que implican a padres, distintos sectores, agentes sociales y comunidades locales, y se beneficia también de la cooperación y el intercambio internacional. Un director eficiente genera **un clima de confianza y diálogo** entre todas las partes interesadas, más allá de profesores y padres, estableciendo eventualmente vínculos entre estamentos nacionales (como el ministerio), locales (el ayun-

tamiento) y la escuela. A través de la creación de equipos de dirección en los que se comparten responsabilidades, los directores de escuelas se benefician del aprendizaje común. Aunque sea difícil aumentar la implicación de los padres en la vida escolar, se trata de un elemento importante en el proceso de garantía de calidad de las escuelas.

En Tromsø (Noruega) los directores de cinco centros comparten sus experiencias en relación con la creación de una nueva escuela en la que se implica a todos los profesores en la gestión del cambio y se genera una nueva cultura de dirección, basada en la colaboración y el aprendizaje mutuo (página 41). A veces los desafíos que se plantean en el trabajo diario de las escuelas pueden ser un estímulo para transformar la escuela y «reorientar» la dirección del centro. A través de un enfoque participativo, un joven director de instituto de Suecia implicó a los estudiantes de entornos desfavorecidos en la remodelación y mejora del centro que se hallaba en condiciones críticas (páginas 48-49).

El trabajo en equipo no sólo es eficaz en la gestión de las escuelas. La creación de redes de cooperación entre centros escolares va convirtiéndose en una práctica regular y valiosa. Las agrupaciones de escuelas de la comunidad flamenca de Bélgica (página 46) constituyen un ejemplo interesante de innovación en relación con el trabajo en equipo de los directores. Los resultados demuestran que esta cooperación fomenta la solidaridad y la interacción entre escuelas, mejora el nivel general de conocimientos y el apoyo a los directores, y tiende a optimizar los recursos de las escuelas. En el municipio de Järfälla, en Suecia, junto con la formación permanente (en una academia de dirección y de gestión), los directores y subdirectores de escuelas se reúnen una o dos veces al mes para comentar problemas comunes y ayudarse mutuamente para lograr un sistema de escuelas de calidad (página 42).

Al utilizar la tecnología para mejorar la eficiencia y la relevancia de la educación y la formación, se puede invertir más tiempo y esfuerzo en garantizar la calidad. En Turquía, un sistema global de administración electrónica de escuelas que cuenta con registros de todos los alumnos, maestros y escuelas permitió disminuir la carga administrativa para concentrarse en la calidad de la educación (página 51).

Los resultados de las visitas de estudios indican que el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida está bien asentado; no obstante, todavía queda trecho por andar para que sea una realidad para todos. Durante la reunión informal de los Ministros de Educación celebrada en Gotemburgo en septiembre de 2009, se resaltó que junto con los alumnos y los profesores, los directores de centros docentes deberían disfrutar de la posibilidad de compartir buenas prácticas y de desarrollarse profesionalmente más allá de las fronteras ⁽¹⁷⁾. Las visitas de estudios ofrecen a los directores de centros docentes y a los responsables en materia de educación y formación a escala local, regional y nacional, un foro en el que compartir ejemplos de buenas prácticas y encontrar soluciones eficaces e innovadoras para los desafíos actuales.

⁽¹⁷⁾ Presidencia sueca de la Unión Europea (2009). *Professional teachers – The key to successful schools: memorandum*. (Profesores profesionales, la clave para el éxito de las escuelas: memorando) 27.8.2009. Disponible en Internet (solo en inglés): http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.13697!menu/standard/file/Diskussionsunderlag.pdf [citado el 16.4.2010].

Figura 6. ¿Cuándo podemos hablar de un buen centro docente?



Dirección de escuelas en Tromsø, Noruega



Astrid Holm

Directora

astrid.holm@tromso.kommune.no

Grønnåsen school

Dramsveien 197

NO-9010 Tromsø, Noruega

Tel. +47 77665700, Fax +47 77665701

Cinco centros de primaria y secundaria han compartido un proyecto, con el fin de averiguar cómo podía la dirección mejorar los resultados de los estudiantes. Cada centro eligió cinco enfoques distintos para aplicar cambios. Algunos empezaron con un grupo de profesores especializados, otros introdujeron cambios en alguna materia. Concluimos que los resultados son mejores cuando en la gestión del cambio se incluye a todos los profesores de la escuela.

Quisimos compartir las experiencias que tuvimos en escuelas donde habíamos aplicado un enfoque de gestión del cambio, promoviendo el concepto de la formación en el entorno laboral para los profesores y un aprendizaje adaptado para los estudiantes. Se trataba de crear capacidades y de sensibilizar a los profesores sobre su papel en el aula. Un buen director de escuela debe seguir el objetivo moral de mejorar los resultados de los alumnos. Esto requiere comprender los cambios, suscitar colaboraciones y estimular el intercambio de conocimientos.

Nuestro proyecto de desarrollo ha durado tres años y sigue en curso. El resultado principal ha sido una mayor concienciación de los alumnos respecto a sus objetivos de aprendizaje. Para ello, los profesores tienen que programar lecciones centrándose en los objetivos de cada lección, buscando nuevas formas de implicar a los estudiantes en la evaluación y animando a los profesores a planificar juntos y a participar en las clases de sus colegas, aprendiendo los unos de los otros.

Las estrategias que hemos utilizado pueden resumirse como sigue:

- establecer un escenario: el grupo de dirección sigue una misma orientación;
- decidir qué hay que hacer: crear una visión y una estrategia;
- hacerlo realidad: comunicar, capacitar a los demás, establecer objetivos a corto plazo;
- implantarlo: crear una nueva cultura de trabajo.

Como resultado, nuestros profesores sienten que forman parte de un grupo profesional más amplio y los directores reciben el apoyo de un grupo de dirección y cuentan con la seguridad de saber lo que los padres esperan de la escuela.

Promoción de la gestión en la comuna de Järfälla, Suecia



Christina Erenvidh

Representante internacional

christina.erenvidh@jarfalla.se

Järfälla Gymnasieskolor

Mälarpvägen 2,

SE-177 42, Järfälla, Suecia

Tel. +46 704808589

www.jarfalla.se

y una academia de gestión, una reunión de equipos directivos al final del trimestre; reuniones de desayuno; orientación dentro de cada ayuntamiento, en particular a través de una red y una guía para las funciones de dirección.

La localidad de Järfälla se encuentra a unos 25 km de Estocolmo y cuenta con unos 65 000 habitantes. La población es bastante joven y cuenta con centros de enseñanza que cubren desde preescolar hasta educación para adultos.

En los dos últimos años, todos los directores de educación pertenecen a la misma unidad. Se contrata a los directores por un período fijo de cuatro años y, si todo va bien, pueden continuar en esa función. Según la política de contratación del ayuntamiento, se busca a candidatos tanto externos como internos, y se contrata a la persona más cualificada para el puesto de trabajo por un período determinado.

A veces los directores cuentan con un subdirector o colaborador con quien comparten responsabilidades relacionadas con el desarrollo de la escuela. Las escuelas cuentan con un equipo de dirección que comparte ciertas obligaciones. Los directores municipales se enfrentan a retos relacionados con las prioridades políticas, las expectativas de población y la complejidad de las actuaciones.

Los gestores deberían ser directores coherentes, capaces de motivar e inspirar a los empleados. Deberían adaptar su labor de dirección a cada situación, adoptando una estrategia y un enfoque basado en las competencias y valorando tanto la experiencia de cada uno de los empleados, así como el desarrollo de grupo.

El ayuntamiento ofrece programas de formación para directores que incluyen orientación para la gestión, un programa de formación para la supervisión, una academia de dirección

Garantía de calidad y grado de dirección de centros docentes en Malta



Dr Christopher Bezzina
Secretario permanente
christopher.bezzina@gov.mt

Ministerio de Educación, Cultura, Juventud y Deportes

Casa Leoni, 476, St. Joseph High Road
St. Venera, Malta
Tel. +356 21485100
www.education.gov.mt

Sistemas de control de calidad en Malta

El Departamento de Garantía de la Calidad (DGC) asume varias funciones específicas de la Dirección para la calidad y la normalización en educación, según lo establecido en la Ley de Educación (2006). A la vez que desempeña las funciones asignadas especialmente a la Dirección, el DGC ofrecerá: «...un servicio profesional de apoyo, orientación, seguimiento, inspección, evaluación e información sobre el proceso de enseñanza en escuelas, la aplicación del plan de estudios, programaciones, pedagogía, evaluación y exámenes, administración, así como la garantía y la auditoría de la calidad en institutos y escuelas⁽¹⁸⁾.»

Se ha elaborado una estrategia para garantizar que el DGC colabore con los institutos y las escuelas de forma diferenciada, siguiendo dos objetivos principales: ofrecer asistencia y evaluar las prácticas para comprobar que se ofrece una educación de calidad, conforme a la normativa. La asistencia se apoya en sesiones de formación y promoción profesional continua para directores de centros docentes en el sector estatal y privado; la preparación de instrumentos que apoyan a las escuelas en procesos de planificación y autoevaluación; y la elaboración de recursos que ayuden a los centros a preparar adecuadamente las auditorías externas. Tempranamente, es esencial que el proceso de cam-

bio se centre en capacitar al personal de todos los niveles, confiriendo responsabilidades a todos y creando diversos niveles de evaluación.

Máster en dirección de centros docentes

En la actualidad se está revisando el programa para adaptarlo a las innovaciones de los cursos de posgrado que ofrece la Universidad de Malta. El programa se dirige a los directores de centros docentes que desean mejorar sus organizaciones para superar las dificultades que representa un mundo cada vez más complejo e independiente. En el curso, se examina los resultados que genera la investigación de vanguardia y se promueve el pensamiento crítico sobre la dirección y la gestión de centros docentes, así como sobre el aprendizaje y la creación de entornos de aprendizaje eficaces, que satisfagan las demandas de la era de la información. Los participantes trabajarán en el diseño, el mantenimiento y el desarrollo de organizaciones de aprendizaje mediante una combinación de modelos, materiales de aprendizaje abierto y el aprendizaje reflexivo.

El curso atrae a candidatos que cuentan con al menos cinco años de experiencia en la enseñanza. A lo largo de estos años, nos hemos esforzado por atraer a estudiantes procedentes de diversos ámbitos, de distintas edades, respetando la paridad de género. Ha sido un éxito, dado que uno de los objetivos principales es permitir que los participantes (no más de 20 estudiantes a la vez) aprendan unos de otros. Esta diversidad fomenta un aprendizaje y unas dinámicas interesantes.

⁽¹⁸⁾ Ley de Educación (2006), Parte II, apartado 18.1. Disponible en Internet: www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/acts/edu_laws/amendment_to_2003/Act_XIIIE.pdf [citado el 15.4.2010].

La labor de una asociación de institutos pequeños en Finlandia



Jukka O. Mattila

Presidente

jukka.o.mattila@armas.fi

Asociación finlandesa de pequeños institutos de Finlandia (*FASSS por sus siglas en inglés*)

Torpankuja 6

FIN-13880 Hattula, Finlandia

Tel. +358 509101596

En Finlandia, es habitual que los institutos de secundaria estén en manos de asociaciones locales privadas y no del Estado o de los ayuntamientos. Los institutos finlandeses de segundo ciclo de secundaria (alumnos de 16 a 18 años en tres cursos) suelen ser pequeños en términos internacionales. De los casi 400 institutos de secundaria finlandeses, más del 30 % son pequeños, con menos de 120 estudiantes.

La FASSS (Asociación finlandesa de pequeños institutos de secundaria) se fundó en 2002. En la actualidad engloba a 130 institutos con un máximo de 120 alumnos cada uno, situados en áreas rurales y dispersas de toda Finlandia. Las escuelas que pertenecen a la FASSS suelen estar bien equipadas, con modernas instalaciones de aprendizaje de las TIC que permiten realizar videoconferencias y el aprendizaje a distancia. El inglés es el idioma principal para la cooperación con el extranjero, pero también se ofrece una amplia variedad de otros idiomas. Las escuelas participantes están orientadas hacia el exterior y tienen muchos contactos con escuelas extranjeras.

Se indican a continuación algunos ejemplos de actividades de la FASSS:

- **Publicación anual de unas páginas amarillas de buenas prácticas**

Cada escuela participante comparte sus propias buenas prácticas con otras escuelas a efectos de referencia, y señala las prácticas que desearía conocer mejor y adoptar de

otras escuelas, como la pedagogía de la educación a distancia, la conexión entre escuelas, la cooperación con la formación profesional, etc. En 2010, se publicará la décima edición de este volumen anual de 60 páginas.

- **Gráfico de gestión de la calidad (GGC)**

Inspirado en los concursos internacionales de excelencia, el GGC ofrece a las escuelas una herramienta de evaluación de 360 grados para identificar áreas de mejora y establecer objetivos para optimizar el trabajo y el rendimiento. El gráfico utilizado se adapta también a todos los niveles de enseñanza general. Se divide en ocho sectores (dirección, planificación estratégica, el desarrollo de una docencia centrada en el estudiante y el marketing de la escuela; información y análisis; capacitación del personal; gestión de procesos; resultados de la actividad; impacto medioambiental) en forma de abanico para mostrar ejemplos de buenas prácticas en cada tema. El GGC es el punto de partida de una formación permanente de calidad para el personal docente. Así, los institutos identifican las mejores prácticas y pueden adoptar nuevos enfoques para su desarrollo. El GGC también incluye un cuestionario de autoevaluación que permite comparar directamente varios niveles de escuelas e institutos (como la elemental y la secundaria superior).

- **Enseñanza a distancia entre institutos pequeños**

En los institutos pequeños suele haber pocos alumnos por clase. En este caso, pueden cooperar con un instituto que ofrezca la materia requerida de modo que los alumnos de otros institutos pueden aprender a distancia. Los institutos de la FASSS han desarrollado unos 100 cursos de enseñanza a distancia que los institutos miembros de la asociación pueden seguir gratuitamente. Estos conocimientos también se pueden difundir a escala global.

Figura 7. Páginas amarillas de buenas prácticas (Finlandia)

Ylitornio Senior High School, Principal Sari Lantto 016 - 3402 200 / 201 / 040 - 7259 285 lukio@ylitornio.fi www.ylitornio.fi/lukio	
Welcome to get acquainted with these: ☐ Special ICE HOCKEY TRAINING since 1995 - 12 courses, coach from St. Petersburg ☐ TRANS-BORDER cooperation with the Swedish Övertorneå Gränsålv senior high school ☐ DISTANCE EDUCATION cooperation with eight other neighbouring schools and institutes ☐ School building RENOVATION in 2005	These we would like to develop further: PEDAGOGY AND TECHNOLOGY OF DISTANCE EDUCATION How to SUPPORT THE YOUNG PEOPLE to meet the changing world
Äetsä Sarkia Senior High School, Principal Seppo Holkeri 050 - 3540 212 seppo.holkeri@sastamala.fi www.peda.net/veraja/sastamala/aetsansarkialukio	
Welcome to get acquainted with these: ☐ Parallel SENIOR HIGH SCHOOL for ADULTS for already the 4th year, more than 30 students ☐ GENUINE NETWORKING COOPERATION with 6 neighbouring schools ☐ INNOVATIVE WORK SCHEDULE PRACTICE based on subject matter coupling in Maturity Examination ☐ LISTENING TO THE STUDENTS in school leadership and management	These we would like to develop further: Sastamala NETWORK SENIOR HS (with 2 other SHS) since 2009 Regional development of COOPERATION BETWEEN SHS AND VOCATIONAL EDUCATION SPREADING OF THE VIRTUAL NETWORK to the other neighbouring senior high schools

La labor de los «clusters» o consorcios de escuelas en Bélgica



Lieven Viaene

Coordinador del grupo de escuelas

cdir@olvgroeninge.be,

lieven.viaene@olvgroeninge.be

Scholengemeenschap OLV van Groeninge

Diksmuidekaai 6, bus 30

B-8500, Kortrijk, Bélgica

Tel. +32 56444778, Fax +32 56444779

www.olvgroeninge.be

Los consorcios de escuelas son agrupaciones escolares con un contrato de cooperación para seis años. Los centros participantes ofrecen el mismo nivel de enseñanza (parvulario, primaria y secundaria), se hallan en la misma región y pertenecen a una misma red educativa en todo Flandes (por ejemplo, escuelas municipales, escuelas públicas, escuelas católicas privadas, etc.) aunque pertenezcan a organismos gerentes o juntas directivas distintos. El Gobierno estableció los consorcios de centros docentes (en la educación secundaria en 1999 y en las escuelas de primaria en 2003) con el fin de que el escenario de posibilidades de estudio en la región fuera lo más transparente posible, de modo que tanto padres como alumnos dispusieran de una mejor orientación y pudieran aprovechar mejor los recursos educativos existentes.

Las agrupaciones de centros docentes deben colaborar en diversos ámbitos, tales como la introducción de nuevos planes de estudios, la selección racional de las clases, la orientación de los alumnos, las políticas de personal, la coordinación de la administración... así como la organización de actividades conjuntas, tales como jornadas contra la violencia, un debate político, etc. Las juntas escolares pueden a su vez colaborar en otros aspectos y establecer una red de comunicación creativa para compartir experiencias. La cooperación incluye reuniones de directores, miembros del personal, padres, alumnos, funcionarios del ayuntamiento y

otras partes interesadas, con el fin de asesorar, consultar y decidir.

En muchos países, se tiende a descentralizar la gestión de las escuelas. Las redes locales de escuelas contribuyen justamente al éxito de la descentralización. La implicación de los consorcios o agrupaciones escolares permite a los directores de escuelas abordar conjuntamente las siguientes dificultades y retos:

- establecer unos objetivos claros y explícitos para determinadas escuelas y para toda la red;
- equilibrar los intereses individuales y comunes;
- equilibrar las expectativas de todos los miembros;
- mantener la especificidad de cada escuela;
- contribuir al esfuerzo común;
- eficacia del trabajo en equipo.

En una red, las escuelas desarrollan capacidades a través del aprendizaje colectivo. En comparación con la jerarquía vertical tradicional, en un «clúster» o agrupación escolar la colaboración, el intercambio de valoraciones y la reflexión son esenciales. Por lo general, los directores se hallan muy vinculados a sus respectivas escuelas. Las juntas escolares pueden tomar distancia y adquirir una visión más amplia. En el trabajo en red es más necesario y difícil que en la escuela separar la teoría política de la práctica.

Proyecto de investigación «Lo pequeño es bello» en Austria



Prof. **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd
Representante internacional
marina.grogger@phsalzburg.at

Pädagogische Hochschule Salzburg
(Universidad de Magisterio de Salzburg)
Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Austria
Tel. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
www.phsalzburg.at

En Austria se conoce como “escuelas pequeñas” aquellos centros de primaria en los que una o dos aulas reúnen alumnos de diversas edades. Debido al declive de la población europea, va en aumento el número de escuelas pequeñas, con lo que se plantean desafíos vinculados a su mayor coste, menor cantidad de alumnos, y, en consecuencia, menor rentabilidad. Desde que la OCDE ⁽¹⁹⁾ publicó que el número ideal de alumnos de una escuela es de 200, sigue debatiéndose esta cuestión en relación con la calidad.

Las escuelas pequeñas de Austria son sólidas gracias al compromiso de las comunidades locales para mantenerlas. Las escuelas constituyen el centro de las actividades culturales y educativas tanto para los adultos como para los alumnos. Son centros para el aprendizaje de la música, TIC para adultos, y los locales se utilizan también para actos públicos. A través de las actividades que ofrecen, dan vida a los pueblos. Se tiende a pensar que si los niños pueden ir a la escuela en el propio pueblo, serán mayores las probabilidades de que se queden en él cuando sean adultos.

El proyecto de investigación de dos años sobre el papel que las escuelas pequeñas desempeñan en sus comunidades y su efecto en el entorno local se diseñó con la colaboración de la

Universidad de Magisterio de Graz, dando comienzo en octubre de 2009. El proyecto es el fruto de seis visitas de estudio en Salzburgo centradas en la mejora de la calidad de las escuelas pequeñas de Europa. Los resultados del estudio señalarán las ventajas y los desafíos de las escuelas pequeñas.

Buscando una respuesta para la pregunta principal del estudio (¿Cómo pueden las escuelas generar capital social para sociedades pequeñas?) los investigadores encuestarán a profesores y directores de 250 escuelas pequeñas de Salzburgo y Estiria, y entrevistarán a los alcaldes de los municipios. El tema principal del cuestionario y de las entrevistas es la vinculación entre escuelas, padres y la comunidad en general, y el impacto de las escuelas en sus comunidades. El estudio reflejará la calidad de las escuelas pequeñas y comparará los resultados entre los condados federales de Salzburgo y Estiria.

Durante la visita de estudio «Escuelas pequeñas de primaria en Europa, escuelas en zonas geográficamente desfavorecidas» (Salzburgo, marzo 2009), los participantes convinieron sobre las dificultades y los problemas a que se enfrentan las escuelas pequeñas. En el informe de grupo, las conclusiones se resumieron de la siguiente forma:

En Austria el concepto de calidad es más amplio, no se trata solo de resultados académicos. Se refiere a la calidad de vida, las relaciones entre alumnos, las relaciones entre la escuela y la comunidad, todo igual de importante, y se defiende la colaboración y no la competencia entre escuelas pequeñas. [...] en opinión del grupo, es posible realizar una investigación para profundizar en este conclusión.

⁽¹⁹⁾ OCDE (2009). Estudios económicos de la OCDE: Austria 2009. París: OCDE.

Cómo convertir una mala escuela en una buena escuela. Historia de un director de escuela en Suecia



Magnus Olsson

Director de escuela

magnus.olsson@stromsslott.se

Ströms slott AB

Skarsjövägen 3

45932 Ljungskile, Suecia

Tel. +46 706859710

www.lillaedet.se

En otoño de 2005, los medios de comunicación señalaban la escuela Fuxernaskolan, en el municipio de Lilla Edet, como la peor de Suecia. No sólo había graves problemas de violencia y vandalismo, sino que los resultados académicos eran muy bajos, de modo que la cuarta parte de los alumnos se marchaba a otros centros. El coste anual de las reparaciones del edificio ascendía a más de 100 000 euros. En tres años habían pasado por ella ocho directores.

En abril de 2006, a petición del municipio, acepté el cargo de director del centro, conocedor de la situación por haberla seguido en los medios de comunicación durante años. Aunque tenía que empezar en septiembre, había mucho que hacer en verano. Me quedaba en la escuela hasta altas horas de la noche y durante los fines de semana, pues todavía no había dejado el trabajo anterior. Observé que un grupo de adolescentes pasaban largas horas en el patio de la escuela, y pronto entablamos amistad. Charlando sobre sus experiencias en el centro, de las historias que me contaron saqué mucha más información que la que proporcionaban los anteriores directores y los profesores. Comprendí que aunque actuaran siempre en contra de la autoridad escolar, consideraban que era mejor estar allí que estar en casa. También reconocían sus propios problemas. Dado que habían entendido que mi interés por ellos era sincero, decidí implicarles en mis planes para el futuro de la escuela.

Con la estrategia de cambio pretendía remodelar el entorno físico del centro; las normas y las relaciones, invertir en conocimientos y crear una «marca» que sirviera de escaparate para la escuela. En primer lugar, nos deshicimos de los graffiti, pues consciente de que mis aliados eran los autores de los mismos, les invité a limpiar la escuela y a prepararla para el próximo curso, con algo de ayuda del personal responsable de la limpieza. Daba así comienzo un inmenso trabajo para mejorar de la escuela.

Cuando empezó el curso, iniciamos varios proyectos de cooperación internacional con países de la UE, Turquía e incluso Tanzania. Los alumnos podían asistir a actividades extraescolares variadas, tales como aprender turco, modelismo, teatro, actividades organizadas junto a los clubs de deporte locales. Iniciamos cuatro nuevos programas de estudios (ciencias, internacional, fútbol y música y teatro) que atrajeron a nuevos alumnos en los cursos siguientes. Al iniciar una colaboración con las empresas locales, los alumnos recibieron ayuda para crear sus propias empresas, algunas de las cuales tuvieron verdadero éxito. Los trabajadores sociales sustituyeron a la policía en los pasillos de la escuela. Formamos a los padres para que pudieran ayudar a sus hijos a mejorar sus resultados. Muchos padres venían a la escuela a ayudar a otros alumnos con los deberes. Un equipo de estudiantes asumió la responsabilidad del entorno escolar.

Establecimos una nueva relación con los medios de comunicación, invitándoles a que realizaran reportajes sobre los cambios. En tres años conseguimos que la escuela apareciera en más de 150 artículos positivos.

Aunque se pueda considerar que esta nueva actitud es un buen resultado por sí mismo, en los últimos tres años no ha mejorado solo la imagen de la escuela sino también los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La escuela recibe a muchos visitantes procedentes de otras escuelas, investigadores, diputados e incluso el director general la ha visitado con todo su equipo de gestión.

Por supuesto, dirigir una escuela en una zona con problemas sociales es un reto diario, pero somos nosotros los que dominamos las dificultades y no las dificultades las que nos dominan a nosotros, como sucedía antes.

Sistema de autoevaluación de escuelas en Finlandia



Atso Vilokkinen

Profesor director

atso.vilokkinen@suonenjoki.fi

Kaatros school

Koulukatu 19

77600, Suonenjoki, Finlandia

Tel. +358 047071344

www.peda.net/veraaja/suonenjoki/kaatro

Antes de 1987, los inspectores de escuelas de Finlandia, supervisaban que las escuelas cumplieran las leyes y los reglamentos, así como la calidad de su labor, mediante visitas regulares. Más adelante, el Gobierno aprobó una legislación sobre la docencia en las escuelas, por la que proporcionaba unos planes de estudio básicos que todos los centros debían seguir. Desde entonces, las autoridades escolares locales han desarrollado sus propias estrategias educativas en las que se especifican la visión y los objetivos docentes, mientras los profesores desarrollan versiones locales más precisas y elaboradas de los planes de estudios básicos que proporciona el Estado. Actualmente la evaluación de las actividades escolares se basa en la autoevaluación.

En nuestra escuela, los responsables de la autoevaluación recaen en el profesor director, un director en prácticas de la escuela, y el personal docente. Contar con un personal docente cualificado y motivado es esencial para llevar a cabo la evaluación. En Finlandia, entre los factores de éxito, se halla la inversión en mejorar las competencias profesionales del profesorado, de modo que en la actualidad los profesores de todos los niveles cuentan con licenciaturas universitarias. Un profesor director ocupa un cargo de importancia en la escuela con amplios poderes que se definen en el reglamento escolar.

La labor principal de la escuela es enseñar y fomentar el aprendizaje, de este modo la autoevaluación pretende discernir hasta qué punto

la escuela lo logra. El primer paso de la autoevaluación es la valoración de los resultados de aprendizaje de los alumnos. El personal docente y otros profesionales de la escuela evalúan regularmente las actividades escolares mediante reuniones que constituyen la base de la autoevaluación. Asimismo, las escuelas recogen información regularmente sobre sus actividades, la analizan y la presentan a las autoridades educativas. Esa información se recoge con la ayuda de una tarjeta de puntuación que divide las actividades de la escuela en cuatro ámbitos: clientes (alumnos y padres o tutores), procesos (enseñanza, bienestar de los alumnos y otros aspectos de las actividades de la escuela), personal y dirección, y eficacia.

Una vez analizado tanto cada ámbito como la escuela en su conjunto, se identifican los ámbitos que han de mejorarse y las medidas que han de tomarse de inmediato. Aunque pueda parecer a simple vista un sistema complicado, ofrece la oportunidad de desarrollar y mejorar actividades escolares, resolver los problemas que vayan surgiendo y, además, es el mismo para todas las partes implicadas en la escuela. Los resultados de la autoevaluación se presentan a los padres de los alumnos, aunque el sistema de comunicación es una de los elementos por mejorar. Los resultados no se utilizan para clasificar la escuela, pues el sistema se basa en la confianza en la validez de la acción educativa y en el elevado compromiso moral de los directores en el ejercicio de su labor.

Administración electrónica de escuelas en Turquía



Mehmet Emin Usta

Inspector

mehmeteminusta@gmail.com

Dirección Nacional de Educación en Şanlıurfa

Abdulkadir Karahan Cad.

63300 Şanlıurfa, Turquía

Tel. +90 5053463824

<http://sanliurfa.meb.gov.tr/>

<https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx>

En 2008, la Dirección Nacional de Educación de Şanlıurfa organizó la visita de estudios «Remodelamos juntos las nuevas escuelas del futuro», para debatir con colegas de otros países europeos el modo en que las actividades de supervisión pueden contribuir a mejorar la gestión de la enseñanza, intercambiando buenas prácticas de gestión de escuelas. Los participantes comentaron que el sistema de administración electrónica de escuelas implantado por el Ministerio de Educación Nacional era una práctica interesante.

En total reciben educación general más de 14 millones de estudiantes. La escuela electrónica, un banco de datos electrónico, registra a todos los alumnos del sistema escolar. Ayuda a disminuir la carga administrativa de la gestión de las escuelas y reduce la burocracia, permitiendo así dedicar más tiempo a la calidad de los procesos educativos.

En el sistema electrónico se pueden consultar los datos personales de los alumnos, sus padres, la salud, la inscripción y la asistencia, así como las transferencias de los alumnos de una escuela a otra. Incluye el progreso de todos los estudiantes, desde la inscripción hasta la graduación.

Existen grados de acceso diferentes: los padres solo pueden consultar la información sobre sus hijos; los directores tienen acceso a la información sobre los alumnos de sus respectivos centros; los inspectores tienen acceso a la infor-

mación sobre los profesores de la zona de la que son responsables, mientras que el personal del Ministerio pueden acceder a toda la información del sistema escolar.

Con el sistema de gestión electrónica de escuelas también se puede supervisar la asistencia, introducir la programación de clases semanales, las materias que se van a enseñar y los profesores asignados a cada materia y aula, las fechas de los exámenes y los resultados de los mismos, y completar los informes de evaluación.

En un sistema similar se recoge la información sobre los inspectores, los directores de los centros y los profesores.

Compartir conocimientos, profundizar en los resultados: experiencia del seminario de síntesis

Los informes de las visitas de estudios ofrecen numerosas informaciones interesantes y útiles sobre políticas y prácticas eficaces en los países participantes. Tal como se mencionaba, en el curso 2008/09, aproximadamente una tercera parte de las visitas abordaban la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación, por lo que se han recabado numerosos resultados interesantes. El 1 y 2 de febrero de 2010, el Cedefop organizó un seminario para sintetizar y debatir los resultados de dichas visitas, centrándose en la adquisición de competencias clave, es decir, en la comunicación en lenguas extranjeras y las competencias cívicas y sociales, así como en la garantía de la calidad de la enseñanza y la formación, fortaleciendo la dirección y gestión de los centros docentes.

Asistieron al seminario 70 organizadores y participantes de visitas de estudios, representantes de los ejemplos de buenas prácticas que se presentaban en los capítulos anteriores, expertos y representantes de los organismos nacionales.

Durante el seminario, los participantes debatieron la importancia de estas cuestiones para que el aprendizaje permanente se haga realidad, y su relevancia en la agenda europea de educación y formación. También colaboraron para desarrollar una mejor comprensión de las dificultades con que se enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de competencias sociales y cívicas, y buscar soluciones creativas, los problemas de profesores y formadores para garantizar la adquisición de dichas competencias y la labor de los directores de centros docentes en la creación de comunidades de aprendizaje.

Los resultados de las visitas de estudio sobre la calidad y la eficiencia de la educación y la formación demuestran que el programa de visitas contribuye a la cooperación y el aprendizaje común en los que se refiere a la educación y la formación en Europa. Existen a su vez vinculaciones entre las conclusiones de las visitas de estudio y la estrategia 2020 de la UE sobre un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en la que se resalta la necesidad de mejorar la calidad y el rendimiento de la educación ⁽²⁰⁾. En los debates del seminario se hizo referencia a las conclusiones del Consejo de Educación, Juventud y Cultura (noviembre 2009) ⁽²¹⁾ acerca del desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes, donde se reconocía que la motivación, las aptitudes y las competencias de los profesores, así como la calidad de la dirección del centro eran factores esenciales para conseguir resultados de gran calidad. Tanto profesores, formadores y directores, como los responsables políticos, deberían aprovechar mejor las múltiples oportunidades de compartir buenas prácticas y cooperar que aporta el programa de aprendizaje permanente ⁽²²⁾.

⁽²⁰⁾ Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión.: Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM(2010) 2020 Bruselas, 3.3.2010. Disponible en Internet (sólo en inglés): http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso_007_-_europe_2020_-_en_version.pdf [citado el 20.4.2010].

⁽²¹⁾ Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 302, 12.12.09, pp. 6-9. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF> [citado el 16.4.2010].

⁽²²⁾ Programa de aprendizaje a lo largo de la vida 2007-2013. Véase (solo en inglés): http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm [citado el 14.4.2010].

Durante el seminario, los participantes pudieron conversar con expertos y directores de centros que se enfrentaban a dificultades similares y concluyeron que se puede lograr una mayor cooperación. Uno de los ejes del seminario lo constituía el lanzamiento de una actividad de colaboración conjunta internacional para escuelas pequeñas de la UE presentada por los participantes austriacos y finlandeses (página 54).

Los materiales del seminario se pueden consultar en la web dedicada a las visitas de estudios del Cedefop: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu> (bajo la pestaña *Documentation*).

Iniciativa estratégica internacional para centros docentes pequeños (SISSI por sus siglas en inglés)



Jukka O. Mattila
Presidente

Asociación finlandesa de pequeños institutos de Finlandia (*FASSS por sus siglas en inglés*)
Torpankuja 6
FIN-13880 Hattula, Finlandia
Tel. +358 509101596
jukka.o.mattila@armas.fi



Prof. **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd
Representante internacional

Pädagogische Hochschule Salzburg
(*Universidad de Magisterio de Salzburg*)
Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Austria
Tel. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
marina.grogger@phsalzburg.at

La iniciativa estratégica internacional para escuelas pequeñas (SISSI) pretende capacitar a todas las escuelas pequeñas, reconocer su influencia social y cultural en sus respectivos entornos locales y resolver dificultades comunes ofreciendo una plataforma de colaboración a escala de la UE.

Los antecedentes sociales, históricos y geográficos, y sobre todo la actual situación económica, han generado tanto en Austria como en Finlandia una actividad considerable acerca de las escuelas pequeñas. En muchos casos el mayor nivel de gastos y el menor número de alumnos ha provocado que muchas escuelas cierren o estén a punto de cerrar.

El concepto de escuela pequeña varía según las condiciones locales y las definiciones regionales o nacionales. En algunos países (Austria, Grecia, Noruega) una escuela de primaria pequeña es una escuela unitaria por cuanto se ofrece más de un nivel por aula. En Finlandia los institutos de secundaria con menos de 120 estudiantes se consideran pequeños.

En cambio, para la SISSI, se califica a un centro de “pequeño” si su existencia o sus condiciones de trabajo se ven más o menos amenazadas a causa de sus dimensiones, lo que suele ocurrir cuando la escuela se encuentra en una región montañosa aislada, en una isla, o en una zona rural.

Las actividades de la SISSI se basan en la experiencia y las buenas prácticas ya experimentadas por escuelas pequeñas para mejorar su calidad global, así como en iniciativas de gestión y dirección basadas en intercambio de información, experiencias y en la colaboración.

Se ha previsto realizar las actividades siguientes:

- Comenius: Seminario Grundtvig del 1 al 7 de septiembre de 2010 en Salzburgo, Austria;
- Comenius: Seminario Grundtvig en otoño de 2011 en Finlandia;
- Futuros seminarios de contacto Comenius: «Escuelas pequeñas en Europa, escuelas rurales»;
- Ayudar a las escuelas pequeñas a mantener el contacto entre ellas para colaborar;
- Páginas web conjuntas sobre la SISSI.

El proyecto se dirige a los profesores y directores de los centros pequeños, a las autoridades regionales y a los responsables políticos, así como a los investigadores en materias educativas y sociales.

Coordinarán el proyecto Jukka O. Mattila, presidente de la Asociación Finlandesa de Centros de Secundaria Pequeños (FASSS) (véase también página 44) y Marina Grogger, profesora, International Office, University of Education Salzburg, Austria (véase también página 47).

Se invita a los centros docentes pequeños y a sus comunidades locales de los países de la UE a participar en actividades conjuntas.

Bibliografía – Lecturas – Fuentes

Sitio web sobre visitas de estudio del Cedefop

Es un sitio web dedicado al programa de visitas de estudio. En la pestaña «Documentation» del menú se puede encontrar información sobre los temas que abarca el programa, materiales de lectura y enlaces a sistemas de educación y formación. También se ofrecen informes de grupos, publicaciones y materiales de seminarios relacionados con esta publicación. El sitio web es una herramienta interactiva para participantes, organizadores de visitas de estudio y agencias nacionales para gestionar e implementar el programa. (Sólo en inglés, francés y alemán).

<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea

El sitio web oficial de la Comisión Europea ofrece información sobre políticas, promociones y programas relacionados con la educación y la formación, la cultura, la juventud, el multilingüismo, la ciudadanía y los deportes. (Sólo en inglés, francés y alemán),

http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

[citado 13.3.2010]

Cedefop – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

El Cedefop es una agencia europea que ayuda a promover y desarrollar la educación y la formación profesional en la Unión Europea. El sitio web del Cedefop ofrece informaciones y análisis actualizados sobre sistemas, políticas, investigación y práctica de la formación profesional.

<http://www.cedefop.europa.eu>

[citado el 13.3.2010]

Eurydice

Eurydice es una red europea de información sobre sistemas de educación y formación. Ofrece una amplia gama de fuentes de información, con descripciones detalladas de cómo se organizan los sistemas de educación en Europa y cómo funcionan.

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/> [citado el 13.3.2010]

Sistema de conocimientos sobre el aprendizaje permanente

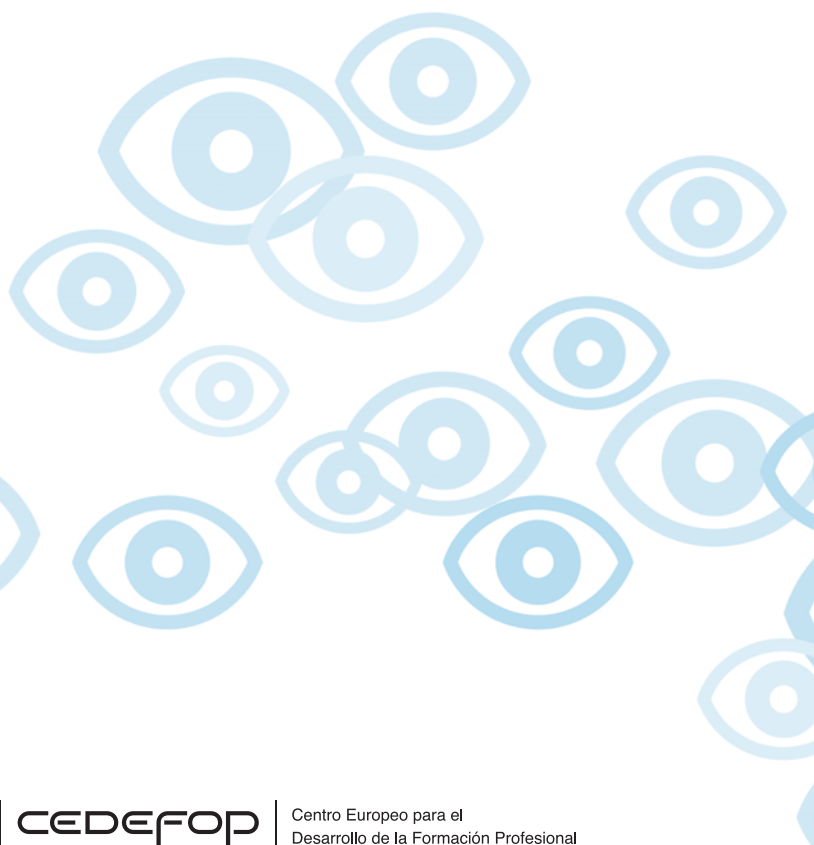
El sitio web del sistema de conocimientos sobre el aprendizaje permanente ofrece información actualizada sobre actividades comunes de aprendizaje en educación y formación para el desarrollo del aprendizaje permanente en Europa (sólo en inglés).

<http://www.kslll.net/> [citado el 13.3.2010]

EVE – Plataforma electrónica para la difusión y explotación de resultados

EVE es una plataforma electrónica que contiene resultados de proyectos financiados a través de programas e iniciativas en educación, formación, cultura, juventud y ciudadanía. Está gestionada por la Dirección General de Educación y Cultura en el marco de la difusión y la explotación de resultados del programa de aprendizaje permanente.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/eve/ [citado el 13.3.2010].



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes

Resultados de las visitas de estudio 2008/09

Luxemburgo:
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

2010 – VI, 56 p. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0645-5

doi:10.2801/27842

Nº de cat.: TI-31-10-416-ES-C

Gratuito – 4093 ES



El programa de Visitas de estudio para especialistas en educación y formación profesional, que forma parte del Programa de aprendizaje permanente (2007-13), es una iniciativa de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. El Cedefop coordina dicho programa a escala europea, encargándose las agencias nacionales de aplicarlo en los Estados miembros.

Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes

Resultados de las visitas de estudio 2008/09

Esta publicación presenta los resultados de unas 100 visitas de estudio realizadas entre 2008 y 2009 en relación con la mejora de la calidad y la eficiencia, una de las prioridades del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) y, más específicamente, sus tres componentes temáticos: adquisición de competencias clave, retos para maestros y formadores, y nuevos enfoques de liderazgo y dirección.

Los informes de grupo preparados por los participantes durante las visitas de estudio constituyeron la principal fuente de información para elaborar esta publicación. Son una fuente de información abundante sobre prácticas en educación y formación en los países participantes. Esta selección representa solo una pequeña muestra de las iniciativas identificadas y presentadas en el seminario de síntesis que se celebró el 1 y 2 de febrero de 2010 en Salónica, Grecia.

Esperamos que esta publicación contribuya también a crear puentes entre las instituciones de enseñanza y FP y a desarrollar proyectos de cooperación interesantes.



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRECIA
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRECIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020, E-mail: info@cedefop.europa.eu

VISITAS DE ESTUDIO: Tel. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
E-mail: studyvisits@cedefop.europa.eu, <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

visit our new portal www.cedefop.europa.eu



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-896-0645-4



9 789289 606455 >