

La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular

Balbina Rocosa Alsina^{*a}, Albert Sangrà^b y Nati Cabrera Lanzo^c

Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

Recibido: 21 septiembre 2017

Aceptado: 29 noviembre 2017

RESUMEN. Las políticas de educación nacionales e internacionales promueven desde hace años el desarrollo competencial en los centros escolares. El ámbito de las competencias transversales supone gestionar una problemática específica. Adicionalmente, en el caso de la competencia de Aprender a Aprender, todavía se constata la falta de concreciones para su desarrollo. Al tratarse de una competencia transversal, más allá de la propuesta de enfoques metodológico-didácticos que la promueven, su desarrollo efectivo supone la implantación de cambios en la organización escolar. Este artículo presenta los resultados de una investigación a partir de un estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en la enseñanza secundaria. En el contexto de un centro, se identifican los aspectos de la organización escolar que facilitan y dificultan su desarrollo, haciendo hincapié en el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

PALABRAS CLAVE. desarrollo competencial, competencias transversales, aprender a aprender, organización escolar, TIC.

School organization and the development of the Learning to Learn competency: A singular globalizing approach

ABSTRACT. For years, national and international education policies have promoted the development of competencies in schools. The field of transversal competences aims to discuss its specific issues. In addition, not much has been done in order to develop the learning to learn competence. As it is a transversal competence, beyond proposing methodological-didactic approaches that promote it, its effective development leads to the implementation of changes in the school organization. This paper presents the results of a research based on a case study about the development of the Learning-to-Learn competence in secondary education. In the context of an education center, the aspects of school organization that facilitate and hinder its development are identified with an emphasis on the support of information and communication technologies (ICT).

KEYWORDS. competence development, transversal competences, learning to learn, school organization, ICT.

*Correspondencia: Balbina Rocosa Alsina. Dirección: Rambla del Poblenou, 15608018, Barcelona, España. Correos electrónicos: brocosa@uoc.edu^a, asangra@uoc.edu^b, ncabrera@uoc.edu^c

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto legal y normativo del desarrollo competencial

Diversos organismos internacionales promueven desde hace tiempo el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje (OECD 2002, 2005; Education Council, 2006) y, en consecuencia, las leyes educativas de ámbito territorial las han incluido como competencias básicas en el currículo y en las pruebas diagnósticas, aportando conceptualizaciones específicas (Rey, 2013). Programar y trabajar competencias en el aula, es en este momento, prescriptivo (Méndez, Mañana y Sierra, 2012). Las competencias básicas constituyen un elemento curricular, sin embargo los sistemas educativos y su normativa no determinan modelos para su desarrollo, programación y evaluación. Es papel de los centros interpretar el concepto y el desarrollo desde la programación y la práctica en el aula (Pérez-Pueyo et al., 2013).

De la definición de competencia básica, resalta su carácter integrador (conocimientos, habilidades y actitudes), transversal y relacionado con la resolución de problemas de la vida real (Zabala y Arnau, 2008).

Por su parte la definición de la competencia de Aprender a Aprender (CdAaA) hace referencia al dominio de las capacidades para el aprendizaje y la reflexión (metacognición) en cómo se aprende, a partir del autoconocimiento y de la construcción de un sentimiento de eficacia (Teixidó, 2010; 2011).

Dificultades para el desarrollo competencial

Diversos autores han puesto de manifiesto las dificultades más destacadas para llevar a cabo el desarrollo competencial. Estas dificultades se pueden agrupar y referenciar en tres grandes bloques de índole estratégico, metodológico y de la gestión del cambio:

- Dificultades vinculadas al desarrollo estratégico (conceptualización): la falta de concreción conceptual (Rosales, 2010), la definición de procesos burocráticos distanciados de las aulas así como con la falta de pautas y de orientaciones para la implantación (Monarca y Rappoport, 2013).
- Dificultades vinculadas al desarrollo metodológico (estrategias didácticas, evaluación, actuación docente): los profesores consideran complicado de desarrollar estrategias didácticas para la impartición competencias y encontrar contenidos relacionados (Vázquez-Cano, 2016). La evaluación es el componente metodológico competencial menos claro de concretar (Monarca y Rappoport, 2013): está enfocado a contenidos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013), hay desconocimiento para relacionar la evaluación disciplinar y la competencial (Vázquez-Cano, 2016). Además hay dificultad y se requiere esfuerzo para evaluar las competencias de manera amplia y conjunta (Couture, 2013; Vázquez-Cano, 2016).
- Finalmente, en cuanto a la actuación docente todavía es más directiva que orientadora con poco protagonismo del alumnado con pocos cambios en el aula (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Monarca y Rappoport, 2013), así como tensiones de los profesores especialistas de materias para pasar de un rol transmisor a facilitador (Byrne et al., 2013); en general, hay una tendencia al trabajo individual por parte de los profesores y falta de coordinación entre departamentos en general (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016) y falta de reuniones de coordinación para el desarrollo competencial a diferentes niveles (órganos colegiados, interdisciplinar e interdepartamental) (Vázquez-Cano, 2016). El enfoque de competencias no se ha incorporado de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes (Monarca y Rappoport, 2013).

- Dificultades vinculadas a la gestión del cambio (formación, involucración, comunicación y resistencia): la formación es voluntaria y desconectada de los centros (Monarca y Rappoport, 2013) y también faltan de planes de formación para un desarrollo efectivo de las competencias y de los procesos de evaluación (Vázquez-Cano, 2016). Por lo que se refiere a la involucración en la planificación: faltan procesos fuertes, consolidados y participativos (Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016). A nivel de comunicación: se observa una ausencia de valoración conjunta hacia las familias del progreso competencial de los alumnos (Vázquez-Cano, 2016). Por último relativo a la resistencia: se observa escepticismo por parte de los profesores frente a un nuevo cambio y poca receptividad hacia el nuevo enfoque pedagógico (Monarca y Rappoport, 2013), así como tensiones entre profesores especialistas de materias y desarrollo de actividades basadas en competencias interdisciplinares (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013).

Contexto particular del desarrollo de las competencias transversales

Las competencias transversales, a diferencia de las curriculares no se vinculan a un área o asignatura del currículum y deben ser tratadas en todas las materias, para garantizar una formación integral (Sarramona, 2014). Su contenido se incorpora en las programaciones de todas las áreas y materias, por lo que existe el peligro, que no sean reconocidas por los profesores que imparten el área o materia (Toribio, 2010). A pesar de que los profesores son conscientes de la importancia y utilidad de enseñar estrategias de aprendizaje, al ser un conocimiento transversal a menudo no se incluye de forma específica en la programación y en cambio requiere de una enseñanza explícita y coordinada, ya que es fácil de disociar de las actividades y de adquirir (Castelló y Monereo, 2009). Las competencias transversales no son evaluables y los temarios disciplinares son muy amplios, así como son los que los profesores dominan y saben enseñar (Zabala y Arnau, 2008).

En concreto, el desarrollo de la CdAaA se ve afectado por las consideraciones anteriores: está ligado mayoritariamente a las disciplinas y es el alumno que tiene que hacer la generalización a diferentes situaciones. La capacidad de aprender y la reflexión del propio aprendizaje han sido poco evaluadas en el currículum, y debido a la falta de formación y contenidos, puede que los profesores le dediquen un esfuerzo limitado (Moreno y Martín, 2007; 2014). Al ser una competencia genérica o transversal, integrada en materias concretas, su aplicación puede diluirse, si no se promueve especialmente su desarrollo (Domingo, 2011). Hay que establecer criterios compartidos para integrar la competencia en la dinámica cotidiana de trabajo, ya que se aprende desde todas las áreas y actividades académicas (Carretero y Fuentes, 2012).

Impacto metodológico y organizativo del desarrollo competencial

El desarrollo competencial supone una transformación metodológica y organizativa de los centros. Según observa Tiana (2011), la relación entre áreas y materias, de un lado, y competencias, de otro, no es biunívoca, sino que hay un entrecruzamiento múltiple. Es por ese motivo que la adopción de un currículum basado en competencias exige un planteamiento global. El enfoque competencial exige un cambio de miradas y de maneras de hacer, que trasciende la lógica de las disciplinas (Monarca y Rappoport, 2013). Específicamente, para el desarrollo de las competencias transversales, la estructura curricular organizada por disciplinas imposibilita su desarrollo y es necesario la reconceptualización de las áreas o la creación de un área común (Zabala y Arnau, 2007). Estas competencias implican la realización de importantes cambios en las formas tradicionales de trabajo de los profesores y en la organización y funcionamiento de los centros (Rosales, 2010).

El proceso de aprendizaje basado en y para el desarrollo de competencias supone clarificar el concepto de competencia y también el cambio que supone su implantación (Pérez-Pueyo et al.,

2013). Más allá de la definición, en el plan de centro, de las dimensiones de planificación, coordinación y evaluación (Vázquez-Cano, 2016), es en las estrategias metodológicas y organizativas donde el paradigma de las Competencias Básicas se aplica en toda su amplitud (Toribio, 2010). La introducción de competencias exige varios cambios a nivel de contenido curricular, en la organización (Sierra, Méndez y Mañana, 2012), en los recursos (Rosales, 2010), la temporalización (Sierra, Méndez y Mañana, 2013) y en las prácticas docentes (Rey, 2013) mediante una metodología más interdisciplinar y globalizada y una estructura de centro al servicio de un planteamiento didáctico sistémico (Sierra et al., 2013).

La ausencia de una estructura organizativa que de soporte a los diferentes enfoques de implantación se resalta como un freno a la puesta en práctica del desarrollo competencial (Perez-Pueyo et al., 2013).

“La Organización Escolar o, si se quiere, las soluciones organizativas, aunque no producen educación por sí mismas, sí que son determinantes a la hora de promoverla o mejorarla, actuando de facilitadores y creadores de marcos favorables” (Antúnez y Gairin, 2013). De ello se deduce la necesidad de definir estrategias y estructuras organizativas en los centros para la promoción y soporte del desarrollo competencial.

Un enfoque más estratégico para la mejora de las competencias de los alumnos y un mayor apoyo de las competencias transversales están entre los desafíos que todavía existen en la agenda de las competencias clave, según un estudio de 2012 de Eurydice (Proyecto Atlántida, 2013). Es en el área de las competencias transversales donde los profesores tienen menos formación, experiencia y menos herramientas (Looney y Michel, 2014). Por lo que se refiere a la CdAaA, el desafío consiste en desarrollar un pensamiento compartido de lo que significa en la práctica (European Commission, 2012).

Este artículo presenta un caso singular de estrategia y estructuración de la organización de centro que facilita el desarrollo de la CdAaA. También se analiza el apoyo de las TIC desde esta perspectiva organizativa.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Finalidad, objetivos y preguntas

La investigación tiene como finalidad principal describir cómo afronta un centro el desarrollo de la CdAaA, desde la perspectiva de la organización escolar. Se pretende describir los aspectos organizativos que ayudan a impulsar el desarrollo de la CdAaA e identificar el apoyo de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA.

Las preguntas de la investigación están relacionadas con los objetivos planteados y son las siguientes:

- ¿Qué dificultades para el desarrollo de la CdAaA están relacionadas con la organización escolar del centro?
- ¿Qué aspectos relacionados con la organización escolar permiten impulsar el desarrollo de la CdAaA?
- ¿Qué apoyo dan las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA?

Contexto de la investigación

La investigación se ha desarrollado en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña. Se trata de un estudio de caso correspondiente a un centro de titularidad pública situado en una población de algo más de 10.000 habitantes próxima a una ciudad industrial. El centro tiene una antigüedad de 5 años y, dispone actualmente de una plantilla de 20 profesores. Al centro asisten 250 alumnos, correspondientes a 3 líneas de primer curso y 2 líneas para los cursos de segundo a cuarto. En el momento del estudio el centro tenía 215 alumnos, 15 profesores y dos líneas por curso. Los criterios de selección del centro han sido: la pertenencia a una red de centros innovadores de Cataluña (forma parte la Red de Institutos Innovadores asociados al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB); el objetivo de desarrollo de la CdAaA en el proyecto educativo del centro; y el desarrollo a nivel global de centro de un uso intensivo de las TIC.

Para acabar de comprender su situación, conviene también conocer el contexto legal y normativo de este centro:

- La CdAaA se define como: “la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación” (LEC,2009).
- La definición curricular, considera las competencias básicas como objetivos vinculados a las áreas y materias respectivas (Sarramona, 2014). Los centros, en base al ejercicio de autonomía pedagógica que les otorga la ley y el marco curricular pueden concretar los objetivos, las competencias básicas, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.
- La CdAaA es una de las 3 competencias transversales (junto con la competencia digital y la de autonomía personal), de entre las 8 competencias básicas a desarrollar en el ámbito de la Educación Obligatoria. Su conceptualización se sintetiza en: “AaA implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, y todo ello se desarrolla por medio de experiencias de aprendizaje conscientes, tanto individuales como colectivas (DOGC, 2007).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Metodología

Se ha planteado una investigación cualitativa porque esta tipología de investigación es importante para progresar en la práctica y estimular la conducta (Schumacher y McMillan, 2006). De las diferentes aproximaciones estratégicas de una investigación cualitativa se ha seleccionado el estudio de caso, porque nos permite comprender el fenómeno que se está estudiando desde la perspectiva de los protagonistas y proporcionar información sobre el fenómeno objeto del estudio, mediante una descripción detallada y un análisis de los temas o asuntos con las interpretaciones (o lecciones aprendidas) (Lincoln y Guba, 1995).

Se trata de un estudio de caso descriptivo, ya que se pretende hacer un análisis de un fenómeno particular y de su contexto, explicando cómo ocurre y cómo la gente lo percibe (Yin, 2009).

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Las técnicas e instrumentos seleccionados para la recogida de datos han sido: análisis de la documentación disponible; entrevistas semiestructuradas; cuestionarios y grupos focales. En la tabla siguiente se concretan las técnicas y productos obtenidos en función de los objetivos de la investigación y preguntas derivadas:

Tabla 1. Objetivos, preguntas, técnicas y productos de la investigación.

Objetivos	Preguntas	Técnicas	Categorías análisis	Productos
Describir los aspectos organizativos que ayudan a impulsar el desarrollo de la CdAaA	¿Qué dificultades para el desarrollo de la CdAaA están relacionadas con la organización escolar del centro?	1. Entrevistas semiestructuradas al equipo de dirección del centro; 2. Grupos focales a profesores y 3. Grupos focales a alumnos	1. Problemas y barreras para el desarrollo de la CdAaA; 2. Problemas y barreras para el desarrollo de la CdAaA y la organización escolar	Dificultades para el desarrollo de la CdAaA en general; Dificultades para el desarrollo de la CdAaA relacionadas con la organización del centro
	¿Qué aspectos relacionados con la organización escolar permiten impulsar el desarrollo de la CdAaA?	1. Análisis de documentación; 2. Entrevistas semiestructuradas al equipo de dirección del centro y 3. Cuestionarios a profesores	1. Aspectos de la organización escolar (Objetivos, Cultura, Tecnología, Estructura, Recursos) que desarrollan la CdAaA 2. Prácticas para desarrollar la CdAaA	Aspectos relacionados con la organización escolar que impulsan el desarrollo de la CdAaA
Identificar el soporte de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CAaA	¿Qué soporte dan las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA?	1. Cuestionarios a profesores; 2 Grupos focales a profesores; 3. Cuestionarios y 4. Grupos focales a alumnos	1. Aspectos que desarrollan la CdAaA, 2. Prácticas para desarrollar la CdAaA, 3. Usos TIC que les dan soporte.	Usos de las TIC que dan soporte a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA

Se han utilizado diversas técnicas porque ello permite la triangulación de los datos e incrementa la confiabilidad de la investigación (Stake, 1994).

Además de las técnicas diseñadas inicialmente, durante el desarrollo de la investigación se han producido diferentes contactos con la Dirección del Centro, profesores y alumnos, que han permitido aclarar dudas y complementar información participando en actividades dentro y fuera del centro.

Las entrevistas semiestructuradas se han realizado a los integrantes el Equipo Directivo del Centro. Los cuestionarios se han realizado a profesores de especialidades diversas y a los alumnos de segundo ciclo (de entre 14 y 15 años). Referente a los grupos focales, se han realizado dos: uno específico de profesores y otro de alumnos.

Las entrevistas se han estructurado en 5 bloques: a) el papel de la CdAaA en el sistema educativo y en el centro; b) definición de la CdAaA; c) desarrollo estratégico, metodológico y curricular; d) problemas y barreras desarrollo; y e) la CdAaA y las TIC en las diferentes fases del proceso educativo.

Los cuestionarios a los profesores se han estructurado en otros 4 bloques: a) fases del proceso educativo; b) aspectos que desarrollan la CdAaA, c) prácticas desarrolladas por los profesores; y d) usos TIC que les dan soporte. Los de los alumnos se han dispuesto en los 4 mismos bloques anteriores. Los cuestionarios han sido validados por expertos a nivel formal y de contenido. Por añadidura, un grupo de alumnos han validado la comprensión textual de las preguntas.

La investigación se ha desarrollado entre octubre de 2015 y febrero de 2017. Tanto los cuestionarios a los profesores como a los alumnos se han realizado digitalmente mediante la herramienta Formularios de Google. En el caso de los de los alumnos, en el momento de la realización han contado con el soporte presencial de la investigadora, para resolver posibles dudas que pudieran surgir. El desarrollo de los grupos focales ha sido liderado por un experto en dinamización ad-hoc.

Todos los datos cualitativos recogidos de la transcripción de las entrevistas y los grupos focales, se han introducido en la herramienta MAXQDA para facilitar su categorización y análisis.

5. RESULTADOS

Descripción del caso

La presentación del caso, y con él, de los resultados del estudio, se ha desarrollado en base a los elementos que configuran la organización escolar según Antúnez (1997) en García y Olivares (2017). Estos elementos se concretan en las categorías siguientes: 1. Objetivos, especifican lo que se pretende y lo que es importante para el centro; 2. Cultura, define los significados, principios, valores y creencias compartidas, ritos, ceremonias, costumbres, reglas propios del centro; 3. Tecnología, abarca la forma de ordenar la acción, de planificar, ejecutar y controlar el proceso incluye métodos, acciones, técnicas, instrumentos de carácter didáctico y de gestión; 4. Estructura, presenta los roles, tareas y responsabilidades y unidades organizativas; 5. Recursos, incluye los recursos personales: profesorado, alumnado, padres, madres y personal administrativo; materiales: edificios, mobiliarios y material; funcionales: tiempo, dinero, formación.

Objetivos

El proyecto educativo de centro (PEC) considera planteamientos pedagógicos diversos para dar respuesta a la diversidad de los alumnos y lograr un aprendizaje participativo y holístico. El PEC está esencialmente basado en el conocimiento del alumno, teniendo presente la personalidad e identidad de cada alumno; así como en el desarrollo competencial, tanto desde una perspectiva individual como grupal.

De las entrevistas con el equipo directivo se resaltan como objetivos relevantes de la acción pedagógica: la personalización del aprendizaje; la visión de progresión global de todo el ciclo de la ESO; el uso de entornos virtuales de aprendizaje; el seguimiento y acompañamiento del alumnado y las familias; la actividad fuera del aula, significativa y auténtica; el trabajo en equipo tanto del alumnado como del profesorado; la interdisciplinariedad y el trabajo intergeneracional.

Cultura

Los objetivos de personalización de la educación y de mejora continua, identifican al centro como singular y de carácter innovador. El alumno es el eje central de la acción educativa y aspira a ser "*buen aprendiz*". El centro se define como una comunidad de aprendizaje con la involucración activa de todos (alumnos, familias y profesores) y la consciencia de responsabilidad compartida

para alcanzar los objetivos del proyecto de centro, que se va construyendo entre todos.

La mayoría de los entrevistados afirman que la CdAaA tiene un papel clave en el centro: "*es la piedra angular*" (E1); "*Toda la estructura del centro gira entorno a esto. AaA está dentro del ADN del centro. Esto significa que toda la estructura está pensada en este sentido*" (E2). Así mismo, se resalta la importancia de CdAaA, como pieza fundamental transversal, polivalente en cualquier situación.

Destaca la visión de la CdAaA desde la perspectiva de proceso global, acumulativo, cíclico y de largo recorrido porque va ligada al proceso de crecimiento personal: "*CdAaA como proceso global y cíclico que se retroalimenta a partir de cierres y valoraciones finales que permiten tomar decisiones futuras*" (E2).

Tal como expone uno de los entrevistados, CdAaA permite que las situaciones de aprendizaje diferentes, la manera de aprender y el proceso de aprendizaje vayan construyendo una manera de hacer. Por ello es importante todo el proceso de reflexión posterior de los alumnos. Este proceso de reflexión forma parte del proceso de CdAaA.

CdAaA está definido explícitamente en el decálogo y la evaluación del "buen aprendiz", instrumento común y recurrente de autoevaluación y reflexión que incluye la metacognición con el punto de reflexión, de la crítica de uno mismo y de lo que hace: "*Se quiere conseguir este proceso de mirada adentro: lo que sé y no sé y de buscar caminos que me permitan ir complementando el aprendizaje*" (E1).

Tecnología: métodos, acciones, técnicas, instrumentos

La concreción del currículum es competencial e interdisciplinar. Se estructura en: 1. Habilidades para conocer (competencia del saber ejecutor); 2. Proyectos para crear (competencia constructiva); 3. Talleres para experimentar; 4. Lenguajes (competencia interpretativa); y 5. Tutoría para Compartir (competencia social-emocional).

El currículum se desarrolla con los siguientes bloques de actividades: 1. Tutorías individuales; 2. Tutorías grupales; 3. Trabajo autónomo; 4. Proyectos; 5. Lenguajes; 6. Talleres; 7. Planes de acción.

Los proyectos suponen la resolución de un reto de manera cooperativa, desarrollando y utilizando todo el conocimiento adquirido. En los lenguajes se trabajan diferentes formas de comunicación como la música, el teatro, la fotografía o el periodismo, mientras que en los talleres, las actividades son más prácticas relacionadas con robótica, cocina, jardinería. Los planes de acción son unidades didácticas de ámbitos diferentes para complementar conocimiento: ciencia, tecnología y matemáticas (STEM); social, artístico y musical (SAM); educación física y kinestésica; comunicación y lenguas extranjeras. En la franja de trabajo autónomo se realizan actividades prioritarias de la semana, así como la complementación del portfolio de aprendizaje.

Los alumnos participan en proyectos de colaboración con otros centros a nivel local e internacional, así como en comisiones de proyectos de centro y de la comunidad. El entorno de aprendizaje promueve la "conectividad horizontal" entre áreas de conocimiento y materias; también con la comunidad y el mundo en general.

Todos los entrevistados resaltan la relevancia para el desarrollo de la CdAaA del proceso de reflexión crítica y del tiempo que se dedica, desde diferentes perspectivas: en diferentes momentos

(al cerrar una actividad, diariamente, semanalmente); sobre diferentes objetos (un proyecto, una acción, los objetivos alcanzados, los resultados, el proceso, incluso sobre uno mismo); en diferentes tipologías de actividades (el trabajo autónomo diario; la tutoría individual semanal; en los proyectos y trabajo cooperativo); contando con el soporte del tutor; del grupo; del compañero incluso de uno mismo, para compartir buenas prácticas, aprender de los demás y apreciar valores propios y ajenos; a diferentes niveles de amplitud (desde un nivel de organización del trabajo muy básico, hasta un nivel más elaborado, más trascendente del alumno) y niveles de implicación: implicación clásica (ser ordenados en la información, hacer los deberes); objetivos de nivel superior (colaborar con los compañeros, buscar información más allá de lo que se les pide explícitamente, plantearse si lo que están haciendo sirve o deben perseguir otros objetivos).

Los instrumentos definidos y consensuados para la reflexión son:

- El decálogo del Buen Aprendiz: una herramienta de autoevaluación que contiene 10 indicadores, organizado en las siguientes secciones: atención y concentración (yo interior); organización y gestión del aprendizaje (yo exterior): materiales propios y recursos; participación (yo y los otros): individual y ayuda a los demás, comportamiento; metacognición (el súper yo): base del proceso de reflexión y de la CdAaA.
- La evaluación después de la acción (ADA): se trata de una metodología de evaluación cualitativa, para evaluar las acciones de aprendizaje se analiza: ¿Qué ha pasado?; ¿Qué queríamos o se esperaba que pasara?; ¿Por qué se ha producido?; ¿Cómo es lo que tenía que haber pasado pues no es lo que ha pasado?; ¿Qué propuestas de mejora se proponen?
- La Carpeta de Aprendizaje: se trata del porfolio para evidenciar el aprendizaje y su proceso, así como reflexionar críticamente el proceso.

Estructura

Los docentes no están asignados a Departamentos sino a ámbitos de conocimiento. Existen 4 ámbitos: comunicativo, musical-kinestésico, STEAM y digital. Se rompe con la estructura rígida de asignación de actividades por especialistas por materias. Los profesores se asignan a las actividades dependiendo de sus intereses, capacidad y de la temática. Por otra parte, existen unas coordinaciones específicas de nivel, informática, prevención de riesgos y proyectos.

Los equipos docentes se denominan equipos de tutoría. Todos los profesores son tutores individuales. Cada alumno tiene un tutor asignado durante todo el ciclo. Para la tutoría de grupo existe un tutor del grupo clase.

El Claustro de Alumnos se estructura en Asamblea de grupo que aglutina a los grupos de tutorías. Todo el alumnado forma parte de la asamblea. Participan en Comisiones Específicas que dependen del Equipo Directivo. Ayudan por ejemplo a definir las normas de convivencia del centro.

Un Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica externo y los Servicios Sociales del Ayuntamiento dan soporte puntual al centro. La Asociación de Padres y Madres (AMPA) tiene un papel muy activo en el Consejo Escolar y participa en Comisiones del Centro.

Recursos: personales, materiales, funcionales (tiempo y formación)

Los grupos-clase están formados por 25 alumnos, que se desdobl原因 para las actividades de Talleres, Lenguajes y Planes de Acción. En los proyectos, el trabajo cooperativo se realiza por grupos de 5 componentes. En las actividades internivel pueden participar hasta 15 alumnos de niveles

diferentes. Cada profesor-tutor es responsable de entre 12-15 alumnos. Comisiones de padres y alumnos participan en labores de mantenimiento y limpieza del centro.

En el centro se han habilitado espacios polivalentes de diferentes tamaños: grandes (que se pueden desdoblar), pequeños (para el desarrollo del trabajo cooperativo con grupos reducidos, tutorías individuales y apoyo de proyectos), polivalentes (música y cocina o arte y teatro) o específicos (taller, experimentos STEAM, laboratorio científico). Se dispone de un patio con espacio deportivo, de vegetación y huerto. Además de en las instalaciones del centro, la actividad escolar se realiza en instalaciones municipales como la Escuela Superior o Música o el Pabellón de Deportes. Para facilitar la comunicación, resolución de dudas y conflictos, el director, el profesorado y el personal administrativo comparten sala diáfana de acceso libre por parte del alumnado.

No existen libros de texto. El material para la documentación de las actividades es elaborado por los propios profesores, a la vez que se utilizan recursos específicos dependiendo de las actividades y el conocimiento a adquirir, la mayoría accesibles desde internet.

Profesores y alumnos disponen de computadora portátil y disponen de un entorno digital para compartir la definición y realización de actividades, así como el porfolio de aprendizaje. El teléfono móvil se utiliza en función de la actividad. Profesores, padres, alumnos y personal administrativo acceden a una herramienta de gestión académica y administrativa.

La coordinación del equipo de profesores se realiza mediante dos reuniones semanales: reunión de organización y funcionamiento de centro y la reunión de acompañamiento y seguimiento de alumnos. También, dos veces al año se organiza una jornada de reflexión de seguimiento global del curso.

Se promueve la reflexión conjunta entre el alumnado y las familias. Para ello se estructuran durante el curso periodos de 5 semanas en donde se desarrollan los bloques de actividades que se han determinado en el Plan de Trabajo del Alumno. La última semana de las 5, se dedica a la realización de actividades fuera de la escuela y a la reflexión del período.

El horario es homogéneo para todos los cursos y se estructura por franjas de tipología actividad de 1,5 horas. Todos los días de la semana, la primera hora se dedica a la actividad de proyectos (5 sesiones semanales), posteriormente al trabajo autónomo (4 sesiones semanales), planes de acción (4 sesiones semanales), para finalizar con la alternancia diaria de los talleres y lenguajes (2 sesiones semanales respectivamente). Al inicio de la semana se realiza una sesión de 1,5 horas de Tutoría Grupal y al final de la semana, otra de Tutoría Individual, triplicándose el número de horas de dedicación a tutoría que establece la normativa (se pasa de 1 a 3 horas).

Los talleres y los lenguajes son actividades internivel, conjuntamente con los Planes de Acción, los alumnos acuerdan con el Tutor la tipología y el momento de realización en función de sus conocimientos, intereses y de la oferta existente.

Así pues, mientras que el horario y la tipología de actividad es la misma para todo el alumnado, el contenido de la actividad varía excepto en los bloques de Proyectos y Tutoría Grupal en la que todo el grupo-clase realiza la misma actividad.

La formación del profesorado se realiza en diferentes momentos: un plan de acogida específico sobre el funcionamiento y la metodología; formación entre iguales de la práctica diaria: promoción de espacios y tiempo para compartir experiencias, dificultades y soluciones del día a día (hablar mucho para intercambiar bagaje e inquietudes); formación específica a nivel de claustro

(dinámica de grupo, gestión de equipo, reforzamiento de la parte emocional, uso de la misma metodología que se usa con los alumnos); formación exterior esporádica; formación específica de planes específicos; y formación autodidacta.

Se hace mucho hincapié en la comunicación hacia las familias y los propios alumnos. Al matricularse en el centro firman la Carta de Compromiso en donde se reflejan pautas de comportamiento como Aprendiz. En la Agenda Escolar de cada alumno se explican todos los métodos e instrumentos propios del centro para que estén siempre en el día a día. Durante el año se establecen 5 reuniones de seguimiento individual con las familias. Mensualmente se convocan sesiones con los padres (denominadas SINS Café) para abordar temas de interés a petición.

Apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA

A partir del análisis de las encuestas a profesores y alumnos y de los grupos focales respectivos se han extraído los ámbitos de apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA. Los datos se presentan estructurados según las fases de la secuencia formativa del proceso de enseñanza aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre) (Giné, Parcerisa, Llena, Paris y Quinquer, 2003) diferenciando entre la opinión de profesores y alumnos.

Tabla 2. Ámbitos de apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA.

Secuencia formativa		Profesores	Alumnos
Inicio	Motivación	Actividades interactivas para motivar y participar	
		Planteamiento de retos en equipo	
	Objetivos	Refuerzo audiovisual a explicaciones y a presentación de tareas	Resolver dudas, buscar más retos y nuevos objetivos;
	Conocimiento previo	Evaluación inicial: Recogida de respuestas de alumnos y de actividades grupales; autoevaluación;	
	Ejemplos	Visualización de ejemplos, resoluciones para contrastar	Encontrar pautas y respuestas, ver diferentes opciones;
Planificación	Control de fechas de entrega;	Mayor compromiso en la entrega según fechas previstas;	

Desarrollo	Búsqueda de información	Búsqueda de información en diferentes fuentes y con diferentes formatos, contextualizada y de referencia;	
	Herramientas específicas	Herramientas específicas eficientes de uso individual y en grupo	Recursos y herramientas específicas les permiten para enfrentar el tema, hacerlo mejor y más eficiente
	Herramientas por nivel	Tareas adecuadas al nivel del alumnado;	
	Estructurar la información	Estructuración en nódulos, secuencias, árboles, mapas, ...;	Organización en diversos formatos: mapas conceptuales, libretas, resúmenes;
	Elaborar documentación	Documentación en diferentes herramientas y formatos;	Uso de diferentes herramientas y formatos (esquemas, mapas conceptuales, ...)
	Presentación información	Apoyo visual para explicar el conocimiento;	
Cierre	Evaluación	Cuestionarios y formularios para evaluar, autoevaluar y coevaluar; evaluación interactiva; portfolio (carpeta de aprendizaje)	Formularios de coevaluación;

Profesores y alumnos resaltan unos usos más transversales a todas las fases. Ambos coinciden en valorar compartir información y recursos de las actividades y la posibilidad de elaborar la información de manera compartida, destacando por parte de los profesores el acceso a la reflexión de las actividades y por parte de los alumnos a la revisión del trabajo de otros y la organización en carpetas. También en el ámbito transversal valoran conjuntamente el uso del correo electrónico para la comunicación entre profesor y alumno. Los profesores valoran las TIC para la comunicación entre alumnos durante el trabajo cooperativo.

Problemas/dificultades para el desarrollo de la CdAaA

Los problemas identificados por los entrevistados se sitúan en tres grandes ámbitos: desarrollo estratégico, desarrollo metodológico y gestión del cambio.

Referente al desarrollo estratégico y a nivel del contexto educativo en general:

- Falta de visión global de la CdAaA: Se está en un estadio incipiente de la CdAaA, sin ejemplos de implantación.
- Grado de implantación: No se fomentan ni están suficientemente implantadas las metodologías activas que son las que favorecen la CdAaA. Aún se están formalizando metodologías muy tradicionales, en las que todo está muy pautado y que no permiten a los alumnos enfrentarse a la construcción de su propio conocimiento.
- Dotación de recursos: Falta de tiempo para reflexionar y dialogar entre profesores y con los alumnos. Cuesta dar a entender a la Administración Educativa que se necesitan más recursos, tiempos y espacios.

Referente al desarrollo metodológico:

- Evaluación: Dificultad de hacer rúbricas de todas las competencias en los proyectos.
- Evaluación: Dificultad de observar la CdAaA, es muy holística y de sentido común.
- Reflexión: La dedicación de tiempo y recursos, no concuerda con la importancia de la reflexión para desarrollar la CdAaA.

Referente a la gestión del cambio:

- Falta de formación del profesorado.
- Resistencias, barreras internas para nuevos roles y maneras de hacer por parte de profesores, padres y alumnos.
- Presión de los padres por los resultados.
- Miedo de los alumnos a no estar preparados.

5. DISCUSIÓN

En consonancia con los objetivos, este punto se estructura para dar respuesta a las preguntas planteadas.

1. Dificultades para el desarrollo de la CdAaA relacionadas con la Organización escolar

Se establecen conexiones entre las dificultades expresadas por otros estudios (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Couture, 2013; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016), referidos a la implantación de un enfoque competencial (ver punto 1. planteamiento del problema) y las identificadas en el marco de este estudio por los entrevistados y los grupos focales de profesores:

- Dificultades referentes al desarrollo estratégico: se encuentran conexiones en la falta de concreción conceptual (Rosales, 2010) y la falta de pautas y de orientaciones para la implantación (Monarca y Rappoport, 2013), junto con la opinión de los entrevistados de falta de visión global y ejemplos de implantación de la CdAaA en el contexto educativo general. También en estudios anteriores, se observa la existencia de procesos burocráticos distanciados de las aulas (Monarca y Rappoport, 2013).

Por parte de la investigación, a partir de las entrevistas, se pone de manifiesto la dificultad de concienciar a la Administración Educativa de la necesidad de más recursos, tiempos y espacios para el desarrollo competencial, entre ellos los dedicados a la reflexión y diálogo entre profesores y con los alumnos.

- Dificultades referentes al desarrollo metodológico: existen coincidencias en considerar complicado ejecutar estrategias didácticas para la impartición competencias y encontrar contenidos relacionados (Vázquez-Cano, 2016), junto con las consideraciones obtenidas en esta investigación en relación a que no se desarrollan, ni fomentan metodologías activas constructivistas que son las que favorecen AaA.

En estudios anteriores, la evaluación se identifica como el componente metodológico menos claro (Monarca y Rappoport, 2013), está enfocado a contenidos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013), hay desconocimiento para relacionar la evaluación disciplinar y la competencial (Vázquez-Cano, 2016) y dificultad y esfuerzo para evaluar las competencias de manera amplia y

conjunta (Couture, 2013; Vázquez-Cano, 2016). Estas dificultades se pueden asimilar a las identificadas por los profesores participantes de esta investigación para definir rúbricas de todas las competencias en todos los proyectos y para observar la CdAaA de manera muy holística.

También dentro del ámbito metodológico, investigaciones anteriores identifican como dificultades: una actuación docente más directiva que orientadora con poco protagonismo del alumnado y pocos cambios en el aula (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Monarca y Rappoport, 2013); una tendencia al trabajo individual por parte de los profesores y falta de coordinación entre departamentos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016).

Finalmente, en este estudio, y derivado de la implantación práctica, se ha observado por parte de los entrevistados que es necesaria una mayor dedicación de tiempo y recursos prevista, en relación con la importancia de la reflexión para desarrollar la CdAaA.

- Dificultades referentes a la gestión del cambio: la falta de formación específica para el profesorado es un punto de coincidencia. En relación a la formación, estudios anteriores especifican que la formación es voluntaria y desconectada de los centros (Monarca y Rappoport, 2013) y que faltan de planes de formación para un desarrollo efectivo de las competencias y de los procesos de evaluación (Vázquez-Cano, 2016).

Asimismo se ha puesto de manifiesto escepticismo por parte de los profesores frente a un nuevo cambio y poca receptividad hacia el nuevo enfoque pedagógico (Monarca y Rappoport, 2013), asimilándose con las opiniones surgidas en la investigación de resistencias frente a nuevos roles y maneras de hacer por parte de profesores.

Por otra lado, en el marco de estudios anteriores se han constatado como dificultad: la falta de procesos fuertes, consolidados y participativos para planificar (Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016); y las tensiones entre profesores especialistas de materias y desarrollo actividades basadas en competencias interdisciplinares (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013).

De las entrevistas del estudio también se hace notar que: además de resistencias y barreras internas de los profesores debidas a los nuevos roles y procesos, también existen por parte de padres en relación a los resultados y de los alumnos a no salir preparados.

Se observa que los entrevistados asimilan las dificultades propias del desarrollo de la CdAaA a las propias del desarrollo de un enfoque competencial, que a su vez, en el contexto educativo actual, están relacionadas con las de un escenario de cambio e innovación.

Por último se constata que todos estos problemas han encontrado líneas de solución en el centro como se puede comprobar en el apartado siguiente.

2. Aspectos de la organización escolar que impulsan el desarrollo de la CdAaA

Objetivos

El aprendizaje basado en competencias persigue que los estudiantes puedan AaA (Wesselink, Dekker Groen, Biemans y Mulder, 2010). En este sentido, el desarrollo de la CdAaA es intrínseco al enfoque competencial globalizado que se lleva a cabo en el centro. Además se enfatiza con los principios de aprendizaje transversales que orientan la acción formativa del centro: 1. El alumnado es el centro del aprendizaje; 2. El aprendizaje es de naturaleza social; 3. Las emociones son parte integral del aprendizaje; 4. El aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales;

5. El esfuerzo de todo el alumnado es clave para el aprendizaje; 6. La evaluación continua favorece el aprendizaje; 7. Aprender es construir conexiones horizontales.

Cultura

La constitución de una comunidad de aprendizaje, que genera oportunidades de aprendizaje (Torelló, 2010) y que organiza el aprendizaje en torno a proyectos comunes relacionados con la vida real (Rey, 2013) contribuye al desarrollo competencial.

El centro estudiado se autodefine como comunidad de aprendizaje. La información resultante de la investigación permite sintetizar la cultura de esta comunidad como: una comunidad que comparte dudas y buenas prácticas, que reflexiona, que se cuestiona a sí misma, que aprende para enseñar. Es una cultura de aprendizaje y mejora continua.

Tecnología: métodos, acciones, técnicas, instrumentos

Para impulsar el desarrollo competencial, algunos autores hacen hincapié en una planificación curricular globalizada e interdisciplinar (Rosales, 2010) que permita enfrentar a los alumnos a situaciones de aprendizaje complejas (Torelló, 2010; Toribio, 2010; Rey, 2013, Sierra et al., 2013).

En el centro estudiado, la planificación curricular es interdisciplinar (por ámbitos) que se materializa en diferentes tipologías de actividades. La más significativa es el de desarrollo de proyectos de manera cooperativa.

La organización del centro basada en la interdisciplinariedad, facilita la definición e implantación de métodos e instrumentos comunes que ayudan al desarrollo de rutinas, contribuyendo a desarrollar la autonomía de los alumnos. Las más destacadas son: pautas para la definición de proyectos, herramientas para autoevaluación (el decálogo del Buen Aprendiz) y coevaluación del trabajo cooperativo (metodología ADA) y estructura del portfolio (Carpeta de Aprendizaje).

Estructura

Para impulsar el desarrollo competencial, estudios anteriores han propuesto incrementar la cooperación y coordinación docente mediante la creación de grupos de trabajo interdisciplinar y el aumento del trabajo en equipo (Rosales, 2010; Sierra et al., 2013).

En la organización del centro del caso de estudio, se rompe con la estructura vertical por departamento y se crean estructuras interdisciplinares: grupos por ámbito de conocimiento y comisiones por tipología de actividad.

Otro aspecto que se aconseja para el desarrollo competencial es flexibilizar el agrupamiento entre alumnos (Toribio, 2010). En el caso de estudio, la tipología de actividades contempla diferentes agrupamientos en función de: la edad y pertinencia al grupo clase en la Tutoría y los Proyectos; por nivel de conocimientos en los Planes de Acción; por nivel de conocimientos e intereses en los Talleres y Lenguajes por; por intereses en las Comisiones. Las agrupaciones por nivel de conocimiento ayudan a la autoevaluación y el conocimiento de uno mismo. Por su parte, las agrupaciones por intereses ayudan al conocimiento de uno mismo y a la toma de decisiones.

Rosales (2010), Torello (2010); Toribio (2010) y Sierra et al. (2013) proponen el fomento de una cultura de apertura de centro basada en la participación y colaboración con: las familias, las instituciones de la comunidad y las redes de colaboración docentes y entre centros. En este sentido,

siguiendo la estrategia de aprender al máximo fuera del aula, el centro está abierto a las familias, a la comunidad municipal, a las empresas del entorno, así como a centros escolares locales e internacionales: se plantean actividades con la participación puntual de personas expertas de fuera del centro; los alumnos se implican en proyectos solidarios y para la mejora medioambiental de su entorno próximo; alumnos y profesores participan en proyectos internacionales e intercentros, congresos, concursos y redes de innovación.

Asimismo para el desarrollo competencial, se aconseja una evaluación formativa y sumativa equilibrada, que proporcione evidencias de teoría y práctica, mediante información cualitativa e instrumentos variados (Toribio, 2010; Sierra et al., 2013). En concreto, se sugiere la autoevaluación como forma de CdAaA. También se recomienda incluir la evaluación de competencias en las reuniones de evaluación (Sierra et al., 2013).

En este estudio, se promueven los procesos de autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas en los diferentes tipos de actividades. Se hace hincapié, no solo a los resultados sino también al proceso de aprendizaje.

Fruto de la investigación y según opinión de los entrevistados, la CdAaA va más allá del propio desarrollo de cada una de las situaciones de aprendizaje específicas y es visto como un proceso global. Es un proceso que empieza y acaba para cada situación, pero es cíclico y se retroalimenta a partir de las valoraciones al final de los cierres que permiten tomar decisiones para enfrentar las nuevas situaciones de aprendizaje con el fin de ir configurando el desarrollo del aprendizaje conforme a una manera de obrar. Por ese motivo, el proceso de reflexión está muy presente en la práctica del centro, de manera explícita para la CdAaA.

Tal como se ha descrito en el apartado 4 (resultados), este proceso se desarrolla desde diferentes perspectivas: en diferentes momentos; sobre diferentes objetos; con diferentes tipologías de actividades; con diferentes tipos de apoyo; con diferentes niveles de amplitud y niveles de implicación.

En la coyuntura actual de los centros, se hace evidente que implantar enfoques competenciales, es un proceso de innovación y cambio. En consecuencia, la comunicación hacia los alumnos y las familias requiere de una especial dedicación en la organización escolar. En el caso de estudio se intensifican los momentos de contacto con las familias para el seguimiento de la evolución del alumno, así como para aclarar dudas del enfoque competencial. También se documentan los métodos e instrumentos para que sean fácilmente accesibles y comprensibles por parte de los alumnos y familias.

Recursos: personales, materiales, funcionales (tiempo y formación)

El enfoque competencial requiere flexibilizar horarios y espacios para favorecer la interdisciplinariedad (Toribio, 2010; Sierra et al., 2013), así como prever tiempo para la multidisciplinariedad (Torelló, 2010).

En este sentido, en el caso de estudio destaca el incremento de los momentos dedicados a la reflexión, la coordinación del profesorado y la comunicación en las familias.

Por lo que se refiere a la reflexión: diariamente se planifica una actividad de trabajo autónomo en donde tiene cabida la actualización del portfolio (Carpeta de Aprendizaje); al final de cada semana se planifica la Tutoría Individual para realizar una reflexión global de la actividad semanal; cada 7 semanas coincidiendo con la finalización de cada uno de los proyectos se realiza una

actividad de cierre global, que se comparte con las familias. En el ámbito de la coordinación del profesorado son necesarias dos reuniones semanales.

Los canales de comunicación con las familias se establecen de manera: presencial y digital; puntual y periódica (5 veces al año coincidiendo con las evaluaciones de cierre de bloques de actividades); a nivel individual y colectivo (en las sesiones mensuales de formación en métodos e instrumentos que utilizan los alumnos y para compartir dudas sobre temas de interés).

3. Apoyo de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA

Del análisis de los usos de la TIC surgidos de los cuestionarios a alumnos y profesores y de los respectivos grupos focales, se observa lo siguiente:

Los usos TIC identificados en el estudio encajan con los tipos de ayuda de las TIC para desarrollar la CdAaA (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012; Monereo et al., 2005): comunicar y clarificar las características de las actividades; planificar el proceso de aprendizaje; proporcionar mejores contenidos; proporcionar soporte a la construcción de un conocimiento mediante el tratamiento de la información; comunicarse más y mejor entre profesorado y alumnos y entre alumnos y alumnos; evaluar el progreso del alumnado en la adquisición de autonomía.

La mayoría de usos de la TIC que dan apoyo a profesores y alumnos está en el terreno de prácticas relacionadas con actividades concretas, sin relación entre situaciones de aprendizaje. Para llevar a cabo estas prácticas no son necesarias grandes estrategias, ni acciones a nivel organizativo más allá de la formación a profesores y la dotación de infraestructura TIC: ordenadores, acceso a internet y a las aplicaciones o recursos educativos.

Sin embargo, en la investigación se identifican otros cuya práctica afecta a toda la organización escolar. En concreto se han identificado los espacios de uso conjunto entre profesores para diseño de actividades y creación de rúbricas; así como espacios de uso conjunto entre profesores y alumnos que a la vez pueden hacerse extensivos a las familias para: acceder al diseño de actividades y al desarrollo compartido del trabajo colaborativo; acceder de manera agrupada a las evidencias y reflexiones de aprendizaje así como compartir buenas herramientas y prácticas. Estos usos más transversales requieren de una selección y utilización consensuada y compartida a nivel de centro, para ser eficientes. Corresponden a tres grandes categorías usos de internet en las prácticas educativas: comunicación, organización y documentación que plantean nuevas posibilidades de procesos colaborativos con creación, distribución y sincronización de tareas e información y hacen replantear procesos de aprendizaje bajo un mismo entorno integrado de aprendizaje (Moreno, 2016).

Esta observación también está en consonancia con los resultados de Santiago, Nalda y Celaya (2016) en el sentido de la necesidad del potencial pedagógico de las TIC más allá de la actividad didáctica, como un sistema metodológico estratégico para el cambio educativo y la integración curricular, junto con la necesidad expresada, por la Dirección del centro estudiado, de encontrar una plataforma que permita planificar y evaluar el enfoque competencial y la realización del trabajo de alumnos y profesores de una manera más homogénea e integrada.

6. CONCLUSIONES

El diseño y la implantación de la estrategia formativa que se ha definido en el centro, le otorga un carácter innovador, tanto desde el punto de vista de la personalización de la educación como del enfoque competencial globalizado.

El desarrollo de la CdAaA en este centro es intrínseco y está basado en este enfoque competencial globalizado que se lleva a cabo en el centro: centrado en el alumno y su aprendizaje junto con la promoción de la autorregulación y la metacognición. La CdAaA es una consecuencia de la estrategia del centro.

La singularidad de esta estrategia está formada por todo conjunto de aspectos metodológico-didácticos engranados con una organización escolar transversal. La singularidad también se reconoce en la puesta en práctica de la estrategia.

A modo de síntesis y considerando los principales objetivos de la investigación, se destacan los puntos siguientes:

1. El caso de estudio identifica, como dificultad más significativa, la necesidad de dedicar recursos (espacios y tiempo) a la reflexión y diálogo entre profesores y con los alumnos, en consonancia con la importancia de la reflexión para el desarrollo de la CdAaA; y a nivel más general, la gestión de las barreras de toda la comunidad educativa hacia nuevos roles y procesos.

2. Los aspectos destacados de esta organización escolar que apoyan al enfoque competencial, y en consecuencia al desarrollo de la CdAaA:

- La autodefinición del centro como de una comunidad de aprendizaje. Todos alumnos, profesores y familias son conscientes de estar aprendiendo. Se trata de ir avanzando y madurando entre todos, desde una visión horizontal no jerarquizada y de mejora continua.

- El conjunto de estructuras orgánicas y procesos definidos promueven conjuntamente la transversalidad: una estructura interdisciplinar y flexible por ámbitos de conocimiento y por comisiones; una agrupación del alumnado por edad, nivel de conocimientos y/o intereses; todos los profesores son tutores.

- A nivel metodológico se refleja en una planificación curricular interdisciplinar, consenso en métodos comunes, así como instrumentos transversales de evaluación y reflexión, para tener una actualizada y centralizada del avance del alumno.

- La dotación de estructura, tiempo y recursos para potenciar los procesos de reflexión, relación con la comunidad, comunicación y formación:

- Incremento del tiempo dedicado a la reflexión: reflexión al cierre de actividades y también la reflexión global con periodicidad semanal en las Tutorías Individuales mediante el uso del instrumento común de autoevaluación del decálogo del Buen Aprendiz; también reflexión y diálogo entre profesores en las reuniones semanales de claustro y comisiones específicas.

- Incremento de actividades fuera del aula: proyectos intercentro a nivel local e internacional; proyectos solidarios y de sostenibilidad con la comunidad local; visitas a empresas y contacto con expertos; participación en congresos, concursos y redes de colaboración intercentros.

- Incremento de actividades de comunicación, hacia alumnos y familias al incorporarse al centro y durante el curso sobre concienciación de normativas de convivencia y rutinas de aprendizaje y autoevaluación.

- Incremento de actividades de formación a familias sobre los procesos de aprendizaje y evaluación. Formación específica a los profesores sobre los métodos de aprendizaje de los alumnos y metodologías e instrumentos didácticos eficientes.

A nivel organizativo se requiere la creación de estructuras interdisciplinares; la definición de métodos e instrumentos comunes y el incremento de los procesos de reflexión, relación con el entorno, comunicación y formación con la participación de toda la comunidad educativa.

3. Los usos transversales y consensuados de la TIC pueden dar apoyo y eficiencia a esta organización de estructuras multidisciplinares, métodos e instrumentos comunes: entornos de soporte compartidos para la definición y elaboración de actividades y su evaluación; espacios compartidos de recogida y consulta de evidencias de aprendizaje (portafolios). Todo esto es posible mediante una cultura de comunidad de aprendizaje y la dotación de recursos necesarios.

Finalmente, se quiere apuntar que el contexto del centro estudiado reúne condiciones favorables para el desarrollo de la innovación: un liderazgo pedagógico y distribuido (Anderson, 2010; Giménez, 2016) que entiende la educación de la persona desde una perspectiva integral; el tamaño mediano del centro; la relativa trayectoria reciente del centro; una plantilla de profesores que a pesar de ser interinos, experimenta una rotación inferior a la media.

Pueden ser objeto de líneas futuras de investigación, aprovechando la singularidad y experiencia del centro para:

- Estudiar la viabilidad de aplicar estrategias similares en centros con mayor número de alumnos o trayectorias metodológicas más consolidadas junto el apoyo de las TIC.
- Definir los requerimientos de una plataforma común e integrada con todos los procesos reales de la actividad formativa que permita evaluar la eficacia del desarrollo competencia y en particular de la competencia de AaA.
- Estudiar los comentarios cualitativos de los alumnos fruto de sus reflexiones al proceso de aprendizaje reflejados en su portafolio que podrían servir de mejora al desarrollo de la CdAaA.

AGRADECIMIENTOS. Agradecemos la colaboración de los alumnos, profesores y equipo directivo del Instituto SINS Cardener de Sant Joan de Vilatorrada que han participado en este estudio sin cuya colaboración y el desarrollo de una práctica diaria innovadora en el centro, este estudio no habría sido posible.

REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Antúñez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. (3ª. Ed.). Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúñez, S., y Gairin, J. (2013). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. (13a. Reimpresión). Barcelona: Graó.
- Badia, A. (Coord), Álvarez, I.M., Carretero, M.R., Liesa, E., y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis
- Byrne, J., Downey, C., y Souza, A. (2013). Teaching and learning in a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*, 24(3), 351-368.
- Castelló, M., y Monereo, C. (2009) *Programes per a ensenyar estratègies d'aprenentatge*. (Mòdul 3) a *Estratègies d'aprenentatge*. FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.

- Carretero, M. R., y Fuentes, M. (2012). *La competència d'aprendre a aprendre. Proposta de desplegament curricular a primària i secundària*. Barcelona: Editorial Graó. Sèrie Competències, 183.
- Couture, J. (2013). *Competencies: Promises and Pitfalls*. ATA Magazine, 93(4), 49-53.
- DOGC (2007). Decret l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Decret 143/2007). DOGC núm. 4915, 29.06.2007.
- Domingo, A. (2011). Desplegament de competències bàsiques a l'educació obligatòria a Catalunya: de la regulació legal a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 35-53
- Education Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.
- European Commission (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance in Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- García, M. M., y Olivares, M. A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de Organización de centros educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (coords.), Llena, A., Paris, E., Quinquer, D. (2003.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- LEC (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 (16 juliol 2009).
- Lincoln Y.S., y Guba E.G. (1995). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Looney, J., y Michel, A. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice*. Final report. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report_FINAL.pdf
- Méndez, A., Mañana, J., y Sierra, B. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Monereo, C. (Coord), Badia, A., Domènech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J.L., Tirado, F.J., y Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó
- Moreno, A., y Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175-193.
- Moreno, A., y Martín, E. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Moreno, H. (2016). Incorporación de las TIC en las prácticas educativas: el caso de las herramientas, recursos, servicios y aplicaciones digitales de Internet para la mejora de los procesos de aprendizaje escolar. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (72).
- OECD (2002). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O.M., Heras, C., Barba, J.J., Vega, D., Pablos, L., y Muñoz, M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Atlántida (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Rey, O. (2013). *Les compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Europe : fantômes et réalités pédagogiques*. Recuperado de [://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/?p=414](http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/?p=414)
- Rosales, C. (2010) La planificación de la enseñanza por competencias: ¿qué tipo de innovación implica? *Innovación Educativa*, 20, 77-88
- Santiago, R., Nalda, F. N., y Celaya, L. A. A. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios Sobre Educación*, 30, 145-174.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(2).
- Schumacher, S., y McMillan, J. (2006). *Research in Education Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Sierra, B., Méndez, A., y Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*, 40(3), 33-46.
- Sierra, B., Méndez, A., y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24(1), 165-184.
- Stake, R.E. (1994). Case Study. In Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, 236-247.
- Teixidó, J. (2010). Aprender a aprender: Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i a l'institut. Xarxa de Competències Bàsiques. *Grup de Recerca en Organització de Centres*, 4.
- Teixidó, J. (2011). "Aprender a aprender" a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'"aprender a aprender" a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137-162.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12).
- Torelló, M. O. (2010). Competències Bàsiques. Servei Permanent del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083.
- Wesselink, R., Dekker Groen, A. M., Biemans, H. J., y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4th ed.). Applied social research Methods Series, 5. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.