



TESIS DOCTORAL
2017

DOCENTES Y ESCUELAS QUE APRENDEN EN LA RED

ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL,
ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE Y
ENTORNO ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAJE
DE ARIZMENDI IKASTOLA

AMAIA ARROYO SAGASTA

Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Comunicación y Educación
en Entornos Digitales

Directora: Sara Osuna Acedo

DOCENTES Y ESCUELAS QUE APRENDEN EN LA RED

ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL,
ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE Y
ENTORNO ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAJE
DE ARIZMENDI IKASTOLA

AMAIA ARROYO SAGASTA

Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red

Programa de Comunicación y Educación
en Entornos Digitales

Directora: Sara Osuna Acedo



AGRADECIMIENTOS

No os voy a mentir: todo esto ha sido una locura.

En los agradecimientos de mi proyecto de fin de máster ya dije que me encantan las tormentas, metafóricamente hablando; pero esto no ha sido una tormenta, sino un huracán. Y no me refiero a la tesis en sí, que también, sino a las condiciones para desarrollarla: compaginar el trabajo (los trabajos) con la tesis ha sido muy duro. Pero he tenido aliados:

Aliados profesionales. Eskerrik asko...

...a Arizmendi Ikastola, por su interés hacia mi propuesta y su predisposición para el estudio. En especial, a los participantes de los grupos focales y a los que respondieron el test de autodiagnóstico.

...a Amaia Antero Intxausti y María Jesús García San Martín, por las entrevistas concedidas.

...a Sara Osuna, mi directora de tesis, por ayudarme a sacar adelante este trabajo.

...a Izaro Arbizu y Josune Aranguren, por ayudarme a sustentar IKT on mientras ha durado la investigación.

...a Josi Sierra y Xabier Mujika, por abrirme puertas para que mi inspiración fluyera.

...a Eneko Maiz, por su trabajo y paciencia con la maquetación de este trabajo.

...a Jon González, por dibujar rápidamente mis ideas.

...a todo mi alumnado de los colegios, ikastolas y cursos impartidos. Cada aportación vuestra ha sido un empujoncito más.

Y, por supuesto, aliados personales: mis verdaderos pilares. Eskerrik asko...

...a mis amigos y amigas (en especial, a Leire y Eneko), por animarme y escucharme en la recta final.

...a mi familia, por soportar mi ausencia, tanto física como mental. Amatxo, aitatxo, Raquel, Alain e Irene, a partir de ahora espero veros mucho más. También espero tener más tiempo para planear escapadas y visitaros, Sergio, Mayte y Nekane.

...a Ruben, por todo: animarme, alentarme, motivarme, escucharme, secar mis lágrimas, ocuparte de las tareas de la casa... por todo. Todavía me acuerdo de ese momento en el que yo no creía posible terminar la tesis y tú me dijiste que lo conseguiría. Sigues siendo la luz sin la que este trabajo no podría resplandecer.

A pesar de todos los aliados, sigo pensando que ha sido una locura. Y me encanta. De verdad, no lo puedo evitar, porque soy una investigadora loca enganchada a las más duras de las drogas: la curiosidad y las ganas de aprender. En euskara tenemos un término para describir eso mismo: **jakinmina**. ¿Quién se puede resistir? Yo no.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|-------------------------|----|
| Índices de figuras..... | 7 |
| Índice de tablas | 9 |
| Índice de gráficos..... | 10 |

INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|-----------------------------------|----|
| Antecedentes | 14 |
| Objeto de la investigación..... | 18 |
| Utilidad de la investigación..... | 21 |

PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

| | |
|---|-----------|
| 1. Capítulo 1: Evolución de los conceptos de comunicación, aprendizaje y colaboración..... | 26 |
| 1.1. Comunicar..... | 26 |
| 1.2. Aprender..... | 30 |
| 1.3. Colaborar | 34 |
| 1.4. Perspectiva educomunicativa | 36 |
| 2. Capítulo 2: La competencia digital docente..... | 40 |
| 2.1. La competencia digital..... | 40 |
| • Marco de referencia: DIGCOMP..... | 41 |
| 2.2. La competencia digital docente..... | 44 |
| • Marcos de referencia | 44 |
| o Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado de CyL (Junta de Castilla y León, 2010) | 45 |
| o UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2011) | 48 |
| o Marco Común de Competencia Digital Docente v.2 (INTEF, 2013) | 50 |
| o Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura (Gobierno de Extremadura, 2015) | 53 |
| o Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) | 54 |
| 3. Capítulo 3: Los entornos personales de aprendizaje..... | 60 |
| 3.1. Elementos clave para el desarrollo del PLE | 62 |
| 3.2. Perspectiva educomunicativa del PLE..... | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Capítulo 4: Los entornos organizacionales de aprendizaje | 66 |
| 4.1. Marco DigCompOrg | 68 |
| 4.2. Elementos clave para el desarrollo del OLE | 70 |
| 4.3. Perspectiva educomunicativa del OLE | 73 |
| 5. Capítulo 5: La pedagogía de la confianza | 76 |
| 5.1. Fundamentos teóricos | 78 |
| 5.2. Condiciones para su desarrollo | 83 |
| 5.3. Perspectiva educomunicativa de la pedagogía de la confianza | 85 |

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO Y ANÁLISIS

| | |
|---|------------|
| 6. Capítulo 6: Diseño metodológico | 90 |
| 6.1. Justificación metodológica | 90 |
| 6.2. Objetivos, hipótesis e interrogantes de la investigación | 91 |
| 6.3. Fases de la investigación | 93 |
| 6.4. Cronograma | 96 |
| 7. Capítulo 7: El caso de estudio: Arizmendi Ikastola | 98 |
| 7.1. Descripción | 98 |
| 7.2. Selección | 103 |
| 8. Capítulo 8: Proceso de recogida de datos | 104 |
| 8.1. Instrumentos | 104 |
| 8.2. Procedimiento | 108 |
| 9. Capítulo 9: Análisis de los datos | 110 |
| 9.1. Análisis cuantitativo sobre la competencia digital docente | 110 |
| • CPEI Basabeazpi | 111 |
| • CPEI Jose Arana | 117 |
| • CPEI Umezaintza | 122 |
| • CPEPS Almen Ikastola | 128 |
| • CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 134 |
| • CPEIPS San Frantzisko Xabier | 140 |
| 9.2. Análisis cualitativo sobre el PLE del profesorado y el del OLE de Arizmendi Ikastola | 146 |
| • Análisis sobre PLE del profesorado | 146 |
| o Grupo focal del profesorado 1 | 147 |
| o Grupo focal del profesorado 2 | 150 |
| • Análisis sobre el OLE de Arizmendi Ikastola | 153 |

TERCERA PARTE: RESULTADOS, CONCLUSIONES, PROPUESTA Y LIMITACIONES

| | |
|--|-----|
| 10. Capítulo 10: Resultados y conclusiones | 166 |
| 10.1. Sobre la competencia digital docente | 166 |
| 10.2. Sobre los entornos personales de aprendizaje | 179 |
| 10.3. Sobre el entorno organizacional de aprendizaje | 184 |
| 10.4. Consideraciones finales | 192 |
| 11. Capítulo 11: Propuesta: La Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado | 198 |
| 11.1. Marco Contextual | 198 |
| 11.2. Propuesta formativa | 200 |
| 11.3. Propuesta metodológica | 206 |
| 12. Capítulo 12: Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación | 208 |

REFERENCIAS Y ANEXOS

| | |
|---|-----|
| 13. Referencias | 214 |
| 13.1. Bibliografía | 214 |
| 13.2. Webgrafía | 216 |
| 13.3. Videografía | 217 |
| 14. Anexos | 218 |
| Anexo 1: Entrevista a María Jesús García San Martín | 218 |
| Anexo 2: Entrevista a Amaia Antero Intxausti | 231 |
| Anexo 3: Grupo focal del profesorado 1 | 243 |
| Anexo 4: Grupo focal del profesorado 2 | 260 |
| Anexo 5: Grupo focal del consejo de dirección | 275 |
| Anexo 6: Mapa Competencia digital docente (Berritzegune Nagusia) | 295 |
| Anexo 7: Autoevaluación (Portfolio de Extremadura) | 299 |
| Anexo 8: Escala global para actividades formativas (Portfolio de Extremadura) | 301 |
| Anexo 9: Preguntas a partir del marco DigCompOrg | 303 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Aprender, comunicar y colaborar ayer | 14 |
| Figura 2: Aprender, comunicar y colaborar hoy | 15 |
| Figura 3: Aprender, comunicar y colaborar mañana | 17 |
| Figura 4: Objetivos de la investigación | 18 |
| Figura 5: Utilidad de la investigación | 21 |
| Figura 6: El paradigma de Lasswell | 27 |
| Figura 7: Esquema tradicional de la comunicación | 28 |
| Figura 8: La teoría EMIREC | 29 |
| Figura 9: John Dewey | 30 |
| Figura 10: Jean Piaget | 31 |
| Figura 11: Lev Vygotsky | 31 |
| Figura 12: Paulo Freire | 32 |
| Figura 13: Mario Kaplún | 33 |
| Figura 14: George Siemens | 34 |
| Figura 15: Esquema de la educomunicación | 38 |
| Figura 16: Esquema de la actitud educomunicadora | 39 |
| Figura 17: Las 5 áreas de la competencia digital según el Marco DigComp 2.0 | 42 |
| Figura 18: Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente .. | 55 |
| Figura 19: Niveles de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente | 56 |
| Figura 20: Esquema sobre los entornos personales de aprendizaje | 61 |
| Figura 21: Claves para desarrollar el PLE | 64 |
| Figura 22: Descriptores del Marco DigCompOrg | 69 |
| Figura 23: Claves para el desarrollo del OLE | 72 |
| Figura 24: Escalera de metacognición | 80 |
| Figura 25: Los cinco fundamentos teóricos que sustentan la Pedagogía de la Confianza | 82 |
| Figura 26: Inicios de Arizmendi Ikastola | 98 |
| Figura 27: Centros de Arizmendi Ikastola en Arrasate-Mondragón | 99 |
| Figura 28: Centros de Arizmendi Ikastola en Aretxabaleta y Eskoriatza | 100 |
| Figura 29: Proyectos educativos de Arizmendi Ikastola | 102 |
| Figura 30: Rafael Cristobal | 103 |
| Figura 31: Métodos de recolección y análisis utilizados | 104 |
| Figura 32: Técnicas utilizadas y procedimiento | 108 |
| Figura 33: Nube de palabras de los recursos tecnológicos para desarrollar el PLE | 180 |
| Figura 34: Nube de palabras de los recursos no tecnológicos para desarrollar el PLE | 181 |

| | |
|---|------------|
| Figura 35: Interdependencia de las disciplinas para el aprendizaje organizacional y el modelo DigCompOrg..... | 191 |
| Figura 36: Claves del OLE de Arizmendi Ikastola | 195 |
| Figura 37: Las claves del OLE de Arizmendi Ikastola favorecen las cinco claves del aprendizaje organizacional..... | 196 |
| Figura 38: Marco contextual de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado..... | 200 |
| Figura 39: Propuesta formativa de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado | 205 |
| Figura 40: Propuesta metodológica de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado | 207 |
| Figura 41: Futuras líneas de investigación sobre la competencia digital docente..... | 211 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Relación entre áreas y subcompetencias de la competencia digital del marco DIGCOMP..... | 43 |
| Tabla 2: Relación entre el modelo europeo y el marco general de competencias docentes..... | 45 |
| Tabla 3: Relación entre componentes de la competencia digital y descriptores..... | 47 |
| Tabla 4: Relación y secuenciación de las competencias a desarrollar por el profesorado en materia de competencia digital..... | 49 |
| Tabla 5: Relación entre dimensiones, áreas y subcompetencias del Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0 (2013)..... | 52 |
| Tabla 6: Relación entre dimensiones, áreas y subcompetencias del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017)..... | 56 |
| Tabla 7: Fundamentos teóricos conductistas de la Pedagogía de la confianza..... | 79 |
| Tabla 8: Fundamentos teóricos de la neurociencia cognitiva a la Pedagogía de la confianza..... | 81 |
| Tabla 9: Indicadores para el desarrollo de la Pedagogía de la confianza..... | 84 |
| Tabla 10: Relación entre objetivos, hipótesis, interrogantes y herramientas..... | 92 |
| Tabla 11: Fases de la investigación..... | 94 |
| Tabla 12: Cronograma de la investigación..... | 96 |
| Tabla 13: Centros de Arizmendi Ikastola por localidad..... | 99 |
| Tabla 14: Relación de profesorado y alumnado en centros, etapas y edades..... | 100 |
| Tabla 15: Participantes de los grupos focales del profesorado..... | 109 |
| Tabla 16: Participantes del grupo focal del equipo directivo..... | 109 |
| Tabla 17: Relación de informes y centros de Arizmendi Ikastola..... | 110 |
| Tabla 18: Conclusiones globales sobre los datos cuantitativos sobre la competencia digital..... | 177 |
| Tabla 19: Conclusiones globales sobre los datos cualitativos sobre los entornos personales de aprendizaje..... | 183 |
| Tabla 20: Conclusiones globales sobre los datos cualitativos sobre el entorno organizacional de aprendizaje..... | 190 |
| Tabla 21: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 1..... | 201 |
| Tabla 22: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 2..... | 201 |
| Tabla 23: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 3..... | 202 |
| Tabla 24: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 4..... | 202 |
| Tabla 25: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 5..... | 202 |
| Tabla 26: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 6..... | 203 |
| Tabla 27: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 7..... | 203 |
| Tabla 28: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 8..... | 204 |
| Tabla 29: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 9..... | 204 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|------------|
| Gráfico 1: Participación de CPEI Basabeazpi | 111 |
| Gráfico 2: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Basabeazpi | 112 |
| Gráfico 3: Uso de Internet de CPEI Basabeazpi | 112 |
| Gráfico 4: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Basabeazpi | 113 |
| Gráfico 5: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Basabeazpi | 114 |
| Gráfico 6: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Basabeazpi | 114 |
| Gráfico 7: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Basabeazpi | 115 |
| Gráfico 8: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Basabeazpi | 116 |
| Gráfico 9: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Basabeazpi | 116 |
| Gráfico 10: Participación de CPEI Jose Arana | 117 |
| Gráfico 11: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Jose Arana | 117 |
| Gráfico 12: Uso de internet de CPEI Jose Arana | 118 |
| Gráfico 13: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Jose Arana | 118 |
| Gráfico 14: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Jose Arana | 119 |
| Gráfico 15: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Jose Arana | 120 |
| Gráfico 16: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Jose Arana | 120 |
| Gráfico 17: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Jose Arana | 121 |
| Gráfico 18: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Jose Arana | 122 |
| Gráfico 19: Participación de CPEI Umezaintza | 122 |
| Gráfico 20: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Umezaintza | 123 |
| Gráfico 21: Uso de Internet de CPEI Umezaintza | 123 |
| Gráfico 22: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Umezaintza | 124 |
| Gráfico 23: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Umezaintza | 125 |
| Gráfico 24: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Umezaintza | 125 |
| Gráfico 25: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Umezaintza | 126 |
| Gráfico 26: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Umezaintza | 127 |
| Gráfico 27: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Umezaintza | 127 |
| Gráfico 28: Participación de CPEPS Almen Ikastola | 128 |
| Gráfico 29: Participación por etapas de CPEPS Almen Ikastola | 129 |
| Gráfico 30: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEPS Almen Ikastola | 129 |
| Gráfico 31: Uso de Internet de CPEPS Almen Ikastola | 130 |
| Gráfico 32: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEPS Almen Ikastola | 130 |
| Gráfico 33: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEPS Almen Ikastola | 131 |

| | |
|--|------------|
| Gráfico 34: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEPS Almen Ikastola | 132 |
| Gráfico 35: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEPS Almen Ikastola . . | 132 |
| Gráfico 36: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEPS Almen Ikastola | 133 |
| Gráfico 37: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEPS Almen Ikastola | 134 |
| Gráfico 38: Participación de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 134 |
| Gráfico 39: Participación por etapas de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 135 |
| Gráfico 40: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 135 |
| Gráfico 41: Uso de Internet de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 136 |
| Gráfico 42: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 136 |
| Gráfico 43: Nivel de desarrollo área de información y alfabetización informacional de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 137 |
| Gráfico 44: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 138 |
| Gráfico 45: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 138 |
| Gráfico 46: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | 139 |
| Gráfico 47: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi . . | 140 |
| Gráfico 48: Participación de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 140 |
| Gráfico 49: Participación por etapas de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 141 |
| Gráfico 50: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier . . . | 141 |
| Gráfico 51: Uso de Internet de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 142 |
| Gráfico 52: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 142 |
| Gráfico 53: Nivel de desarrollo del área de información y alfabetización informacional de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 143 |
| Gráfico 54: Nivel de desarrollo del área de comunicación y colaboración de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 144 |
| Gráfico 55: Nivel de desarrollo del área de creación de contenidos digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 144 |
| Gráfico 56: Nivel de desarrollo del área de seguridad de CPEIPS San Frantzisko Xabier | 145 |
| Gráfico 57: Nivel de desarrollo del área de resolución de problemas de CPEIPS San Frantzisko Xabier . . | 146 |
| Gráfico 58: Participación de Arizmendi Ikastola | 166 |
| Gráfico 59: Participación por etapas de Arizmendi Ikastola | 167 |
| Gráfico 60: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de Arizmendi Ikastola | 167 |
| Gráfico 61: Uso de Internet de Arizmendi Ikastola | 168 |
| Gráfico 62: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de Arizmendi Ikastola | 168 |
| Gráfico 63: Nivel de desarrollo del área información y alfabetización informacional de Arizmendi Ikastola | 169 |
| Gráfico 64: Nivel de desarrollo del área de comunicación y colaboración de Arizmendi Ikastola | 170 |
| Gráfico 65: Nivel de desarrollo del área de creación de contenidos digitales de Arizmendi Ikastola | 172 |
| Gráfico 66: Nivel de desarrollo del área de seguridad de Arizmendi Ikastola | 174 |
| Gráfico 67: Nivel de desarrollo del área de resolución de problemas de Arizmendi Ikastola | 175 |



INTRODUCCIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN Y
PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN



INTRODUCCIÓN

Contextualización y planteamiento de la investigación

ANTECEDENTES

Esta investigación trabaja tres grandes campos: aprendizaje, comunicación y colaboración. Se pueden entender como las bases de los procesos de enseñanza y aprendizaje; de ahí su importancia y necesidad de indagar en ellos. Para trabajar este apartado, proponemos hacer una prospectiva al respecto, una fotografía de los pilares más importantes pasados, presentes y futuros en relación al aprendizaje, la comunicación y la colaboración de una escuela y sus docentes.

AYER

La investigación parte de ideas del pasado. Ideas que han servido de base para desarrollar el interés por cómo aprenden los docentes y la escuela. En el siguiente esquema, recojo los referentes que reflejan cómo aprendíamos, nos comunicábamos y colaborábamos en el pasado.

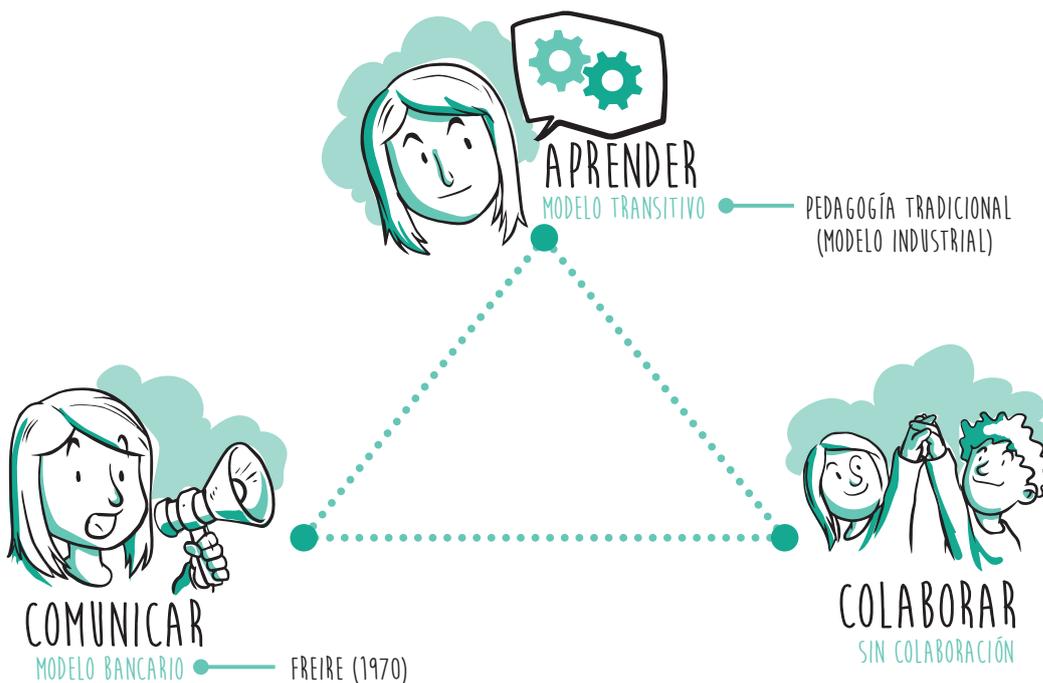


Figura 1: Aprender, comunicar y colaborar ayer
Fuente: Arroyo y González (2017)

En términos de **aprendizaje**, partimos de un modelo tradicional basado en la transmisión de la información. En este modelo, aprender se considera algo pasivo para el alumnado, donde el verdadero protagonista y poseedor de la verdad y el conocimiento es el profesorado. Kaplún considera que este modelo “pone énfasis en los contenidos: corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes” (Kaplún, 1998, p. 18).

En cuanto a la **comunicación**, y muy en línea con el modelo tradicional de aprendizaje, hay que destacar el modelo bancario. Parafraseando a Freire, Kaplún explica que, “así como existe una educación «bancaria», existe una comunicación «bancaria» (Kaplún, 1998, p. 25). Este modelo comunicativo se ciñe a la mínima expresión de la comunicación, donde el emisor envía un mensaje al receptor. No considera nada más allá y entiende que en esa situación hay un acto comunicativo.

Por último, en el aspecto de la **colaboración**, hay que resaltar que no existe ningún tipo de colaboración, propiamente dicha. En un contexto donde la comunicación se entiende como el envío de mensajes a un sujeto pasivo y el aprendizaje se entiende también como un acto pasivo solo de recepción, la colaboración es nula.

Así, teniendo en cuenta el modelo tradicional de aprendizaje, el modelo bancario de comunicación y la falta de colaboración, recorreremos las ideas del pasado que sirven de fundamento para la investigación que vamos a realizar; no por su coherencia con las ideas futuras, sino como parte del proceso para llegar a ellas.

HOY

La investigación también considera ideas contemporáneas para entender e intentar desgranar el futuro. El siguiente esquema recoge los referentes en aprendizaje, comunicación y colaboración del apartado anterior, junto con los referentes actuales que ayudan a ampliar el enfoque.

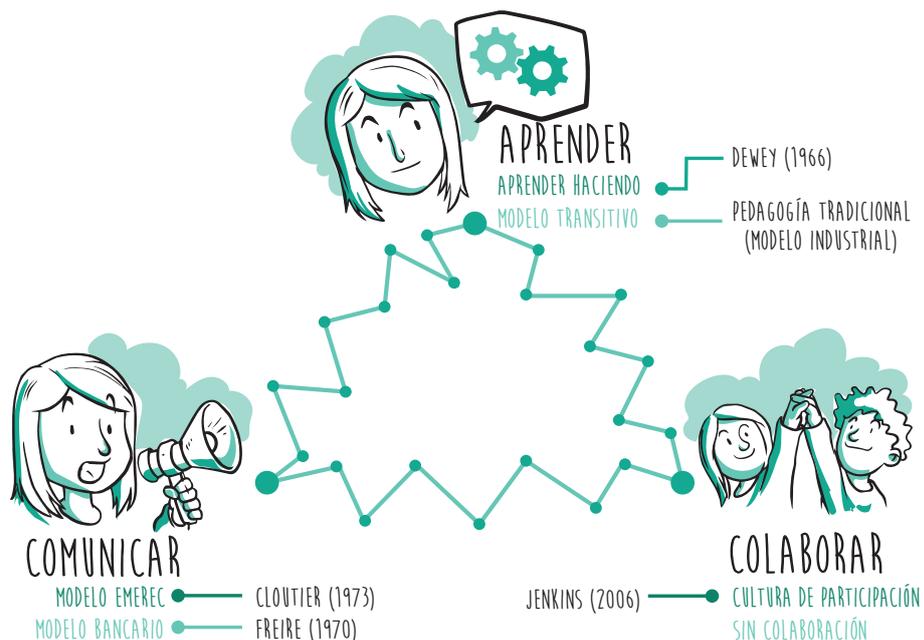


Figura 2: Aprender, comunicar y colaborar hoy
Fuente: Arroyo y González (2017)

En términos de **aprendizaje**, las ideas de Dewey nos sirven de base para resumir la variedad de *nuevas metodologías* que han surgido en la actualidad: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo... todas ellas tienen algo en común: el aprendizaje se centra en metodologías activas, donde el protagonista es el alumnado y tiene que actuar para **aprender haciendo**. El autor de *Experiencia y Educación* (1938) defiende la idea de una praxis educativa práctica, basada en experiencias que ayuden a construir conocimiento, alejándose de las ideas transmisivas del modelo tradicional. Estas experiencias son cada vez más ricas gracias a contexto actual conectado. Favorece, además de un aprendizaje activo, aprender con los demás, conectados en todo momento.

En cuanto a la **comunicación**, rescatamos un concepto que hace que demos un paso más allá del modelo dialógico: el **modelo EMIREC** (Cloutier, 1973). Kaplún explica que “tal como Freire había dicho «no más educadores y educandos sino educadores/educandos y educandos/educadores», diríamos hoy: no más emisores y receptores sino emirecs; no más locutores y oyentes sino interlocutores” (Kaplún, 1998, p. 65). Esto significa que el modelo comunicativo horizontal actual debe considerar la participación de todos, ya que esto ayudará a que todos aprendamos y colaboremos: alumnado, profesorado y todas las personas que participan en la comunidad educativa.

Por último, en el aspecto de la **colaboración**, vamos a citar la **cultura de la participación**. Según explica Jenkins (2008):

Una cultura participativa es una cultura con barreras relativamente bajas a la expresión artística y el compromiso cívico, fuerte apoyo a la creación y distribución de contenidos propios y algún tipo de mentoría informal desde la que lo que sabe la gente con más experiencia pueda ser transmitido a los nuevos. Una cultura de la participación también es aquella en la que los miembros creen que sus contribuciones importan y sienten algún grado de conexión social los unos con los otros. Las culturas participativas cambian el foco de la alfabetización desde la expresión individual a la implicación colectiva. (p. 279)

Actualmente, la cultura de la participación está presente, aunque no en el mismo grado en todos los ámbitos. Sin embargo, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y su evolución hacia una comprensión más empoderada de ellas (conceptos tecnología para el aprendizaje y el conocimiento -TAC- y tecnologías para el empoderamiento y la participación -TEP-) favorecen la participación en un grado suficiente como para hablar de un cambio de cultura.

Lo que está claro es que en un contexto en el que la comunicación es horizontal y participativa, el aprendizaje es social y conectado, y las prácticas de las comunidades pueden ir más allá de los espacios físicos y temporales, el momento es perfecto para el aprendizaje conjunto y la mejora de la experiencia educativa.

¿MAÑANA?

A las ideas pasadas y contemporáneas que basan la investigación, les unimos ideas no tan nuevas que, desde nuestro punto de vista, necesitan una reflexión en el contexto educativo. Esa reflexión debe centrarse en el profesorado y en la escuela (entendida como comunidad educativa). En el siguiente esquema, recogemos los referentes en apren-

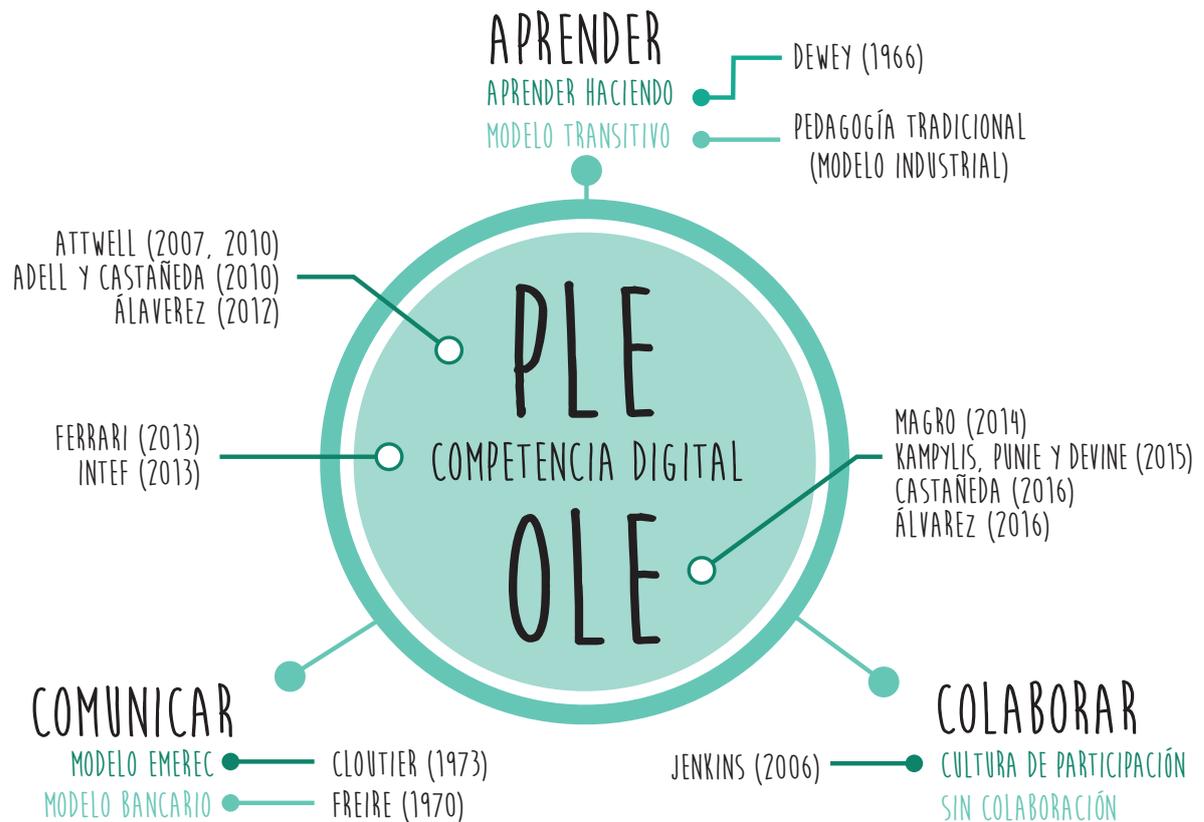


Figura 3: Aprender, comunicar y colaborar mañana
Fuente: Arroyo y González (2017)

dizaje, comunicación y colaboración de los apartados anteriores, junto con los referentes actuales que quieren ser punto de partida para la investigación.

Más allá de hablar de campos diferentes (aprendizaje, comunicación y colaboración), entendemos la realidad actual como un reflejo de la educomunicación. Esta perspectiva no es nueva. Aparici (2010) la explica cuando cita lo siguiente:

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. [CENECA / UNICEF / UNESCO (1992, p. 9)]

Por lo tanto, estamos hablando de comprender en conjunto la realidad del aprendizaje, la comunicación y la colaboración; de ahí el término aunado. Nada nuevo, hasta ahora. Sin embargo, en esa perspectiva conjunta podemos destacar otros conceptos que nos ayudan a desarrollar competencias y estrategias que empoderen y ayuden al profesorado y a la comunidad educativa a desarrollarse, a seguir aprendiendo: el entorno personal de aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*), el entorno organizacional de aprendizaje (OLE, *Organizational Learning Environment*) y la competencia digital. Estos son los conceptos base de la investigación y, más allá de los antecedentes, son los conceptos clave.

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

→ Generales

Los objetivos generales de esta investigación son dos:

- **Investigar** cómo aprende el profesorado de formación reglada de Arizmendi Ikastola. Esto implica realizar una fotografía del estado actual para saber cuál es su nivel de competencia digital, qué conocimiento tienen sobre el PLE y cuál es el OLE de la ikastola.
- **Proponer** vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo utilizando la red para mejorar sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula.

Cumpliendo estos dos objetivos, se realizará un diagnóstico y una propuesta final, para poder responder al gran interrogante *¿cómo aprende el profesorado?*

→ Específicos

Los objetivos específicos de esta investigación se dividen en dos grandes bloques:

- Los objetivos específicos relacionados con **investigar**:
 - Conocer el nivel de competencia digital del profesorado de cada etapa educativa de Arizmendi Ikastola.
 - Analizar la relación entre el nivel de competencia digital y el conocimiento y desarrollo del PLE.
 - Conocer el OLE de Arizmendi Ikastola y relacionarlo con el nivel de competencia digital y conocimiento del PLE del profesorado de la ikastola.
- Los objetivos específicos relacionados con **proponer**:
 - Acompañar a Arizmendi Ikastola en la reflexión sobre la competencia digital y el PLE de su profesorado y su OLE.
 - Ofrecer pautas específicas para mejorar la competencia digital del profesorado, así como para desarrollar su PLE.
 - Abrir nuevas líneas de investigación para el futuro.

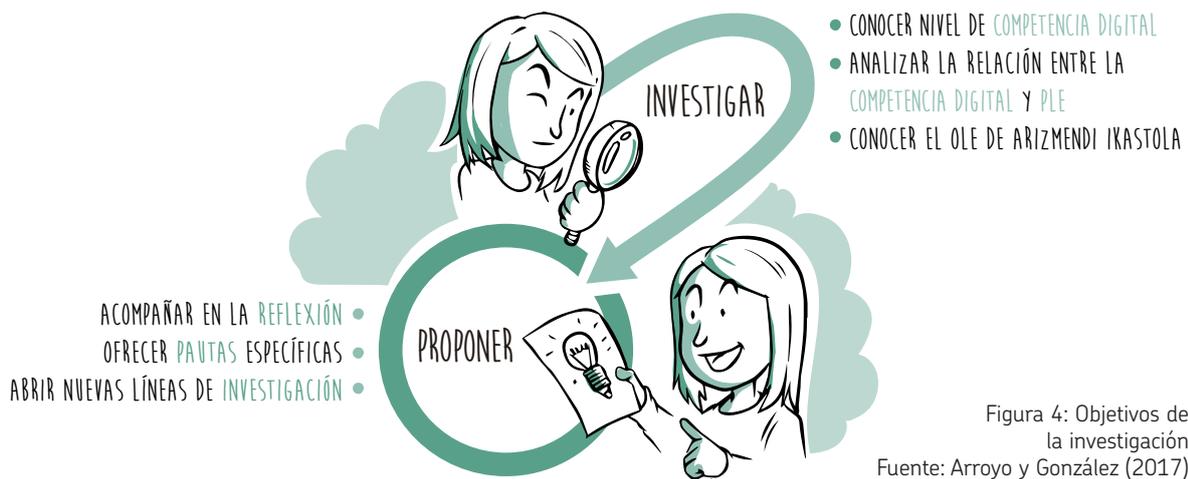


Figura 4: Objetivos de la investigación
Fuente: Arroyo y González (2017)

DELIMITACIÓN DE CAMPO

Plantemos el gran interrogante de esta investigación para delimitar el campo: **¿cómo aprende el profesorado?**

¿CÓMO

Cuando nos preguntamos *¿cómo?* o *¿de qué manera?*, nos referimos a qué estilo utilizan en la **red**. En realidad, la pregunta está enfocada dentro de un marco que toma la red como recurso para el aprendizaje. Por lo tanto, queremos investigar de qué manera utilizan la red para fomentar su aprendizaje o desarrollarse profesionalmente, para que sigan mejorando sus prácticas docentes, tanto dentro como fuera del aula.

APRENDE

El verbo aprender puede tener diversas variantes; sin embargo, para esta tesis, el desarrollo como persona (tanto personal como profesionalmente) es la más importante. Cuando nos preguntamos *¿cómo aprende?* nos preguntamos de qué manera siguen aprendiendo, conocen nuevas prácticas, conectan con personas que se convierten en fuentes de información y conocimiento... Aprender es **crecer** y, dentro de un marco que toma la red como recurso para el aprendizaje, queremos investigar cómo ayuda la red al profesorado a seguir creciendo como docente.

EL PROFESORADO?

El profesorado es un colectivo muy amplio: puede trabajar en la educación reglada (educación preescolar, infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y universitaria) y en la educación no reglada (cursos, títulos propios, MOOC...). En esta investigación, con profesorado nos referimos al profesorado de la educación reglada no universitaria, que trabaja las primeras etapas de formación del alumnado (exceptuando el bachillerato y la formación profesional, en los que los estudiantes pueden ser de cualquier edad).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

La pregunta *¿cómo aprende nuestro alumnado?* suele ser el centro de las preocupaciones, motivaciones y parte de las investigaciones sobre educación. Se investiga y trabaja sobre las competencias del alumnado, los recursos a utilizar para favorecer su aprendizaje, los objetivos que hay que perseguir, las diversas metodologías que se pueden aplicar, el papel que la familia tiene en su aprendizaje... Al fin y al cabo, los estudiantes son (o deberían ser, en su caso) el centro y protagonistas de los procesos de aprendizaje. No dudamos de que sea de vital importancia investigar sobre ello, pero el profesorado es corresponsable del aprendizaje del alumno. Por eso, en nuestro caso, planteamos este gran interrogante: *¿cómo aprende el profesorado?* Y es que, si queremos ayudar a que nuestro alumnado aprenda, nosotros (los docentes) no podemos dejar de aprender. Investigar sobre qué competencias debemos desarrollar, qué recursos debemos utilizar, qué objetivos perseguir, las diversas metodologías que nos pueden ayudar, el papel que nuestros compañeros de trabajo tienen en nuestro aprendizaje... Al fin y al cabo, nuestro aprendizaje será el que potencie el de nuestro alumnado, nos permitirá guiarle en su camino para que pueda construir su propio conocimiento.

Como la pregunta es muy abierta, hemos querido centrarla para realizar la investigación. De todos los factores que participan en el aprendizaje del profesorado, nos centraremos en los que tienen relación con nuestro campo de estudio: la competencia digital, el entorno personal de aprendizaje (PLE) y el entorno organizacional de aprendizaje (OLE). Estas son las preguntas de investigación a las que nos gustaría dar respuesta:

- **En relación a la competencia digital del profesorado:**
 - ¿Cuál es el nivel de competencia digital del profesorado?
 - ¿En qué medida influye ese nivel para mejorar el desarrollo profesional del profesorado?
 - ¿Qué factores pueden determinar el desarrollo de la competencia digital?
- **En relación al PLE del profesorado:**
 - ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre su PLE?
 - ¿En qué medida influye ese conocimiento para mejorar el desarrollo profesional del profesorado?
 - ¿Qué factores pueden determinar la construcción y el desarrollo del PLE?
- **En relación al OLE de la escuela:**
 - ¿Cuál es el OLE de la escuela?
 - ¿En qué medida puede ayudar sistematizar esa visión conjunta para mejorar el desarrollo profesional del profesorado de la escuela?
 - ¿Qué factores pueden determinar la construcción y el desarrollo del OLE?

Queremos aclarar que con *desarrollo profesional del profesorado* queremos decir que sigan aprendiendo para mejorar sus prácticas docentes, tanto dentro como fuera del aula. Al fin y al cabo, queremos responder a la pregunta *¿cómo aprende el profesorado?* Pero esta investigación, como ya explicaremos más adelante, combina la metodología cualitativa con la cuantitativa, así que también hemos planteado hipótesis sobre los resultados cualitativos:

- **Hipótesis en relación a la competencia digital del profesorado:**
 - El profesorado tiene un nivel medio de competencia digital, en general, y hay áreas de la competencia digital en el que el nivel es bajo.
 - El profesorado no es del todo consciente de la importancia que tiene el nivel de competencia digital para ayudar al alumnado a desarrollar el suyo propio.
- **Hipótesis en relación al PLE del profesorado:**
 - Gran parte del profesorado tiene miedos, dudas y resistencia a la hora de utilizar herramientas digitales que le ayuden a enriquecer su entorno personal de aprendizaje.
- **Hipótesis en relación al OLE de la escuela:**
 - El equipo directivo tiene en cuenta la importancia de que la escuela sea una comunidad de aprendizaje, pero no se ha parado a reflexionar sobre el entorno organizacional de aprendizaje y sus las implicaciones educacionales de los procesos de aprendizaje a nivel de organización.

UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, la aplicación de las tecnologías digitales en la educación se ha convertido en un campo muy importante en la comunidad educativa investigadora. Más allá del uso instrumental, la idea de que la aplicación o uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje está más unida a cambios metodológicos y nuevas maneras de enseñar y aprender es aceptada por gran parte de la comunidad. Como hemos comentado al comienzo, las investigaciones sobre este campo a menudo se centran en el alumnado, ya que es el verdadero protagonista del aprendizaje. Sin embargo, no podemos dejar a un lado el aprendizaje continuo que requiere una profesión como la del docente, con todo lo que ello implica. Con esta investigación, queremos ahondar en cómo las tecnologías digitales ayudan al profesorado a seguir aprendiendo, lo que forma parte de su labor. Para ello, aterrizamos el concepto tecnologías digitales en competencia (digital), herramientas y estilo (personal –el PLE– y de organización –el OLE–). Creemos que esta investigación puede ser relevante a **tres niveles**.

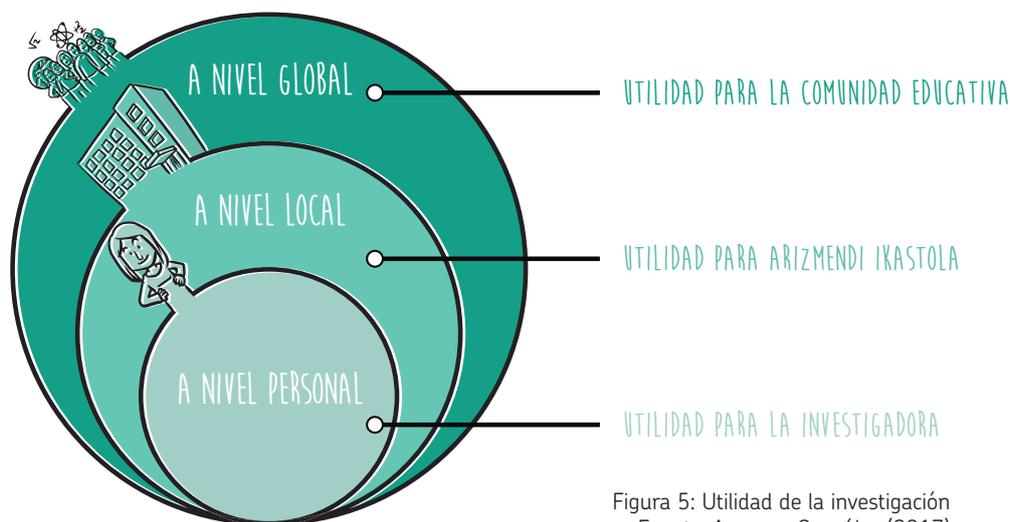


Figura 5: Utilidad de la investigación
Fuente: Arroyo y González (2017)

A nivel **personal**, es de gran utilidad. Llevamos años trabajando sobre el PLE del profesorado y esta investigación nos permitirá demostrar la importancia que tiene su comprensión y desarrollo en la labor docente, unido al desarrollo de la competencia digital. Además, nos permitirá ahondar en el concepto de OLE como extrapolación y sistematización del aprendizaje a nivel de centro, comunidad y organización educativa.

A nivel local, en **Arizmendi Ikastola**, creemos que ofrece una oportunidad para realizar una reflexión sobre cómo las tecnologías digitales ayudan al profesorado y al centro a seguir aprendiendo, sea el campo que sea en el que quieran aprender. La reflexión puede ser:

- **Personal:** cada profesor podrá reflexionar sobre su competencia digital gracias al test de autodiagnóstico de competencias digitales del proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. En él, se ofrece información concreta sobre los aspectos de la competencia digital, para que cada docente sepa cuáles son sus puntos fuertes y cuáles sus carencias.

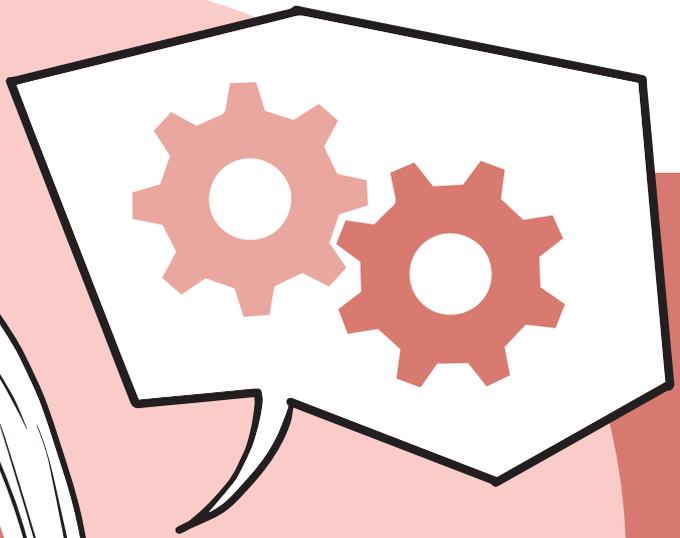
- **Conjunta:** con el grupo focal y con las entrevistas, los participantes pueden obtener un punto de vista global del nivel de competencia digital, PLE del profesorado y OLE del centro, que puede ser punto de partida para reflexionar y trabajar este campo a nivel de centro.

Además, con la propuesta final, Arizmendi Ikastola obtendrá un recorrido formativo para mejorar en este campo y seguir aprendiendo de manera más eficaz, aprovechando las oportunidades que las tecnologías digitales ofrecen para ello. Esto puede ofrecer oportunidad para mejorar ciertas prácticas educativas, gracias a la creación de conocimiento a través de las tecnologías digitales.

A nivel global, en la **comunidad educativa**, esta investigación puede ofrecer un modelo metodológico para analizar el nivel de competencia digital, el PLE y el OLE de los centros educativos. Sistematizar este análisis puede fomentar el interés sobre este campo, al mismo tiempo que ofrece la oportunidad de mejorar y valorarlo positivamente. Además, la propuesta final elaborada exclusivamente para Arizmendi Ikastola (basada en la información recabada) puede servir también para otros centros, lo cual puede ser de ayuda para toda la comunidad educativa.

Estos tres niveles no hacen más que resaltar la utilidad que esta investigación puede tener para la comunidad educativa, ya que ayudará a aterrizar conceptos abstractos (competencia digital, PLE y OLE) en la realidad de un centro para proponer puntos de mejora.





01 PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES
TEÓRICAS



CAPÍTULO 1:

Evolución de los conceptos de comunicación, aprendizaje y colaboración

1.1. COMUNICAR

Del latín *communicāre*. Con la raíz *communico*, que significa poner en común y recibir. El diccionario Le Gran Robert aporta otro matiz al significado, definiéndolo como “estar en relación con”. La RAE lo define como:

1. Hacer a una persona partícipe de lo que se tiene.
2. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo.
3. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito.
4. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor.
5. Establecer medios de acceso entre poblaciones o lugares.
6. Consultar con otros un asunto, tomando su parecer.
7. Comulgar.
8. Dicho de un teléfono: dar, al marcar un número, la señal indicadora de que la línea está ocupada por otra comunicación.
9. Dicho de cosas inanimadas: tener correspondencia o paso con otras.
10. Extenderse, propagarse.

A pesar de que la raíz latina y la primera acepción de la RAE entiende la comunicación como un acto social, donde las personas comparten y se hacen partícipes unas de otras, la realidad es que cuando pensamos en “comunicar” pensamos en “enviar mensajes”, sea cual sea el código y el canal. En la escuela, aprendemos la cuarta acepción de la RAE, casi de memoria, llevando a la mínima expresión el concepto y la práctica.

A lo largo de este apartado, explicaremos tres de las teorías de la comunicación más destacadas del siglo XX: el modelo lineal de Lasswell, la teoría matemática de la comunicación de Shanon y Weaver, y el modelo EMIREC o dialógico.

Las investigaciones de Lasswell datan de la década de 1920. Según explica Galeano (1997):

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) se ocupó del análisis de la comunicación política. Examinó las fórmulas de Aristóteles y Quintiliano que tenían relación directa con la formación de oradores (por tanto de emisores); estudiando los mecanismos de la propaganda se inspiró para crear su propia fórmula. (p. 143)

A pesar de basarse en un modelo de estímulo-respuesta, Lasswell fue más allá y matizó el proceso dibujando un paradigma basado en cinco preguntas:

- **¿Quién?** Se trata del emisor, entendiéndolo en cualquier contexto, ya sea solo una persona o un medio de comunicación. Es la fuente del mensaje y origen de la comunicación. Lasswell lo denomina comunicador.
- **¿Qué dice?** Se trata del mensaje, por lo tanto, de la información que fluye en el acto comunicativo. Es el contenido que recibe el receptor.
- **¿Por qué canal?** Se refiere al medio utilizado para hacer llegar el mensaje al receptor.
- **¿A quién?** Se trata del receptor, la persona que recibe el mensaje.
- **¿Con qué efecto?** Se trata de impacto del estímulo que el emisor ha enviado a través del mensaje. Aquí se pone en evidencia el modelo estímulo-respuesta en el que Lasswell se basó, porque el autor analiza el efecto que el mensaje ha tenido en el receptor, en concreto, y en el proceso comunicativo, en general. Se analiza el éxito que ha tenido el estímulo del mensaje que se ha llevado hasta el receptor, analizando también así el éxito del emisor, y, en conjunto, del acto comunicativo.



Figura 6: El paradigma de Lasswell • Fuente: Arroyo y González (2017)

No se puede negar que el paradigma de Lasswell amplió la visión simplicista de modelo estímulo-respuesta. A pesar de ello, no parece que el esquema comunicativo varíe mucho. Según explica Galeano, “si bien esta nueva formulación aporta precisiones suplementarias, no es menos *lineal* que la primera, dado que está asociado al famoso sistema Estímulo-Respuesta (E-R) que ha teñido todos los primeros estudios del comportamiento realizados en los Estados Unidos” (Galeano, 1997, p. 143).

A finales de la década de los años 1940, Shannon y Weaver realizaron una propuesta teórica conocida como la teoría matemática de la comunicación. Shannon dio comienzo a la teoría con la publicación de su artículo *Una teoría matemática de la comunicación* (1948). La base de esta teoría es matemática y computacional, porque Shannon desarrolló la teoría para proponer un modelo válido para la transmisión de la información (entendida como datos) en los diferentes medios de comunicación (teléfono, televisión, computadoras...). Más tarde, el sociólogo Weaver aterrizó la teoría matemática y destacó sus bondades en el campo social. De la unión de ambos, nació la teoría matemática de la comunicación, también conocida como la teoría de la información.

En este modelo, existe una fuente de información que envía el mensaje a través de un transmisor, que puede ser una persona o un aparato dependiendo del acto comunicativo. El transmisor convierte el mensaje en una señal que se envía por un determinado canal. Es entonces cuando el receptor percibe la señal y la convierte en mensaje, el que finalmente llega a su destino.

Es importante comentar que en todo el proceso comunicativo pueden surgir elementos no esperados (ruidos) que puedan influir negativamente o dificultar el proceso comunicativo. La fuente de esos ruidos es externa al proceso, pero hay que tomarla en cuenta, porque también forma parte del acto comunicativo.

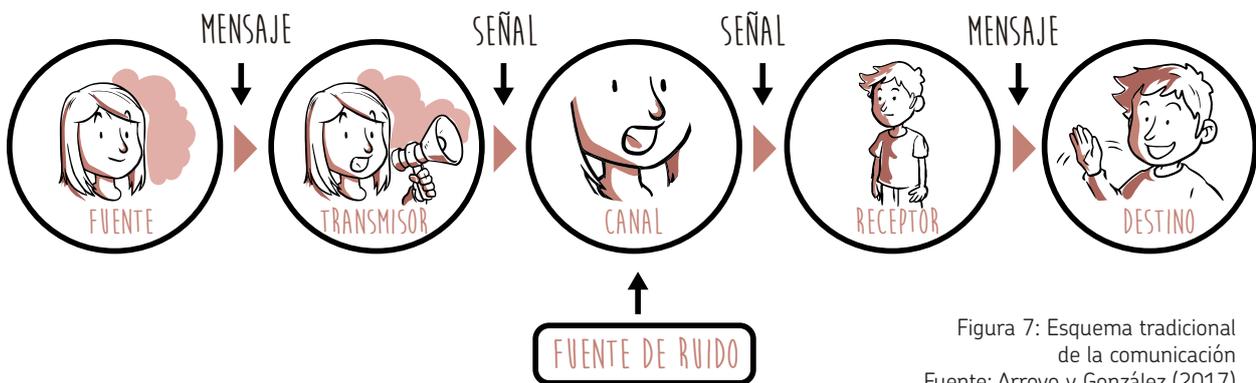


Figura 7: Esquema tradicional de la comunicación
Fuente: Arroyo y González (2017)

El éxito de esta teoría reside en su gran alcance y su versatilidad para cualquier acto comunicativo. Tal y como explica Weaver (1966):

La teoría matemática de la comunicación es tan general que no es necesario decir qué clase de símbolos se consideran: si se trata de palabras o letras escritas, de notas musicales, de palabras habladas, de música sinfónica o de imágenes. Las relaciones que la teoría revela se aplican a todas estas formas de comunicación y a muchas otras. La teoría está tan imaginativamente motivada que se ocupa del núcleo interior mismo del problema de la comunicación. (p. 43)

Sin embargo, la perspectiva social de esta teoría se queda un poco atrás, ya que no contempla “interacciones, influencias, emociones, percepciones, aprendizajes u otros elementos de carácter psicosocial. No aparecen variables de tipo situacional, como tampoco aparece la cultura en ninguna de sus manifestaciones” (López, 1998). La poca sensibilidad social de la teoría de Shannon y Weaver y la necesidad de considerar aspectos más constructivistas

como el feedback y la relación entre el emisor y el receptor, dejan la evidencia de que existen puntos de mejora en la teoría matemática de la información.

Cloutier (1973) propone una teoría que llene el vacío psicosocial que no llena la teoría de Shannon y Weaver. Según Rubido en Aparici (2010), Cloutier:

Propone un modelo de comunicación donde todos los participantes tienen la posibilidad de ser emisores. (...) Denomina a su teoría EMIREC, (émetteur/récepteur) donde los interlocutores son la suma de numerosos factores individuales y colectivos convirtiendo a cada persona en el centro de la comunicación. Los emerec entran en interacción con otros emerec a través de cualquier medio estableciendo así interrelaciones entre iguales. (p. 37)

Este modelo es el reflejo de la verdadera horizontalidad. A pesar de que el modelo de Lasswell y el modelo de Shannon y Weaver se representen de forma horizontal, el emisor y el receptor no están a la misma altura, ni tienen el mismo protagonismo en el proceso comunicativo. En el modelo EMIREC, en cambio, los participantes se intercambian los papeles de emisor y receptor y se posibilita la participación equitativa. Kaplún (1998) cita Freire explicando lo siguiente:

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Solo ahí hay comunicación. Solo el diálogo comunica. (p. 60).

Por eso, se puede bautizar como un modelo dialógico, donde el “emerec será la personificación de la ambivalencia del *homo comunicas* a la vez emisor y receptor, el emerec es el punto de partida y el punto de llegada de la comunicación” (Cloutier, 1973, p. 59).

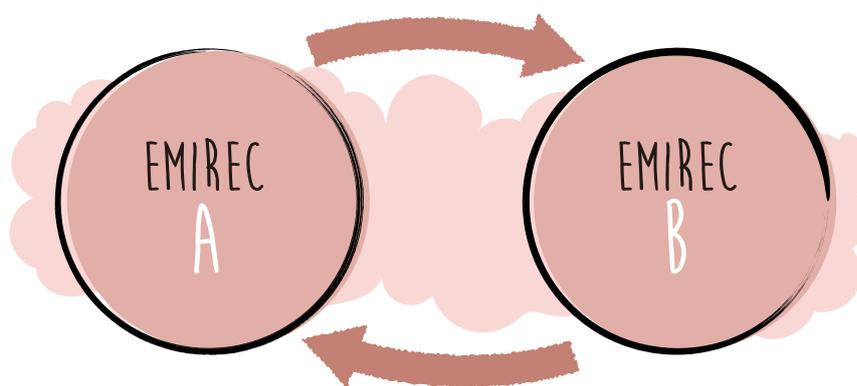


Figura 8: Teoría EMIREC • Fuente: Arroyo y González (2017)

Podríamos afirmar que esta comprensión holística de emisores-receptores es una visión constructivista de la comunicación, donde el proceso comunicativo lo construyen sus participantes gracias a su interacción, influencia, emoción, percepción, aprendizaje y otros elementos de carácter psicosocial; elementos que no contemplan las teorías anteriormente citadas e indispensables para comprender la comunicación como un proceso participativo.

1.2. APRENDER

Del latín *apprehendere*. Con la raíz *apre[he]ndo*. El verbo está formado por el prefijo “ad” (que indica unión, atadura) y el verbo “prehendo” que significa prender, sujetar, tomar, agarrar y conquistar. Podríamos interpretarlo como prender, sujetar, tomar, agarrar o conquistar en unión, juntos. La RAE lo define como:

1. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.
2. Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento.
3. Fijar algo en la memoria.
4. Enseñar, transmitir unos conocimientos.

Aunque a menudo la interpretemos con una acción individual, tanto su raíz latina como la RAE (en algunas de sus acepciones) consideran a más de una persona en el proceso de aprendizaje: en la raíz latina se habla de unión y atadura, y en la RAE se indica que aprender es también enseñar. Por lo tanto, es un acto recíproco, donde varias personas juntas enseñan y aprenden. También es interesante la primera acepción de la RAE, donde la experiencia toma importancia a la hora de aprender.

Para hablar de aprender, debemos recurrir a la pedagogía. Esta disciplina estudia cómo aprendemos para dar respuesta a cómo enseñar, por lo tanto, echar la vista atrás y revisar sus modelos más destacados nos dará una visión de la evolución que el concepto de aprendizaje ha tenido a lo largo del tiempo. La historia de los modelos educativos se remonta hasta el comienzo de la existencia del ser humano, entendido como un ser social. Sin embargo, en este apartado, nos centraremos en la pedagogía moderna, a partir de del siglo XX.

Dewey fue uno de los filósofos norteamericanos más importantes de la primera mitad del siglo XX. Gutiérrez (2002) explica que Dewey fue el padre del pragmatismo y defendía:

Enseñar por medio de la acción –learning by doing– porque, según él, «solo la acción manual y la intelectual promueven la experiencia», y la educación no es sino «una reconstrucción continua de la experiencia». (p. 10)

Dewey experimentó nuevas prácticas pedagógicas con resultados exitosos. Puso en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado y lo convirtió en el protagonista; no solo del proceso en sí, sino también de la acción de aprender. Según explica Ramos (2007):

Para John Dewey la educación se va a constituir en un proceso activo, basado en las experiencias

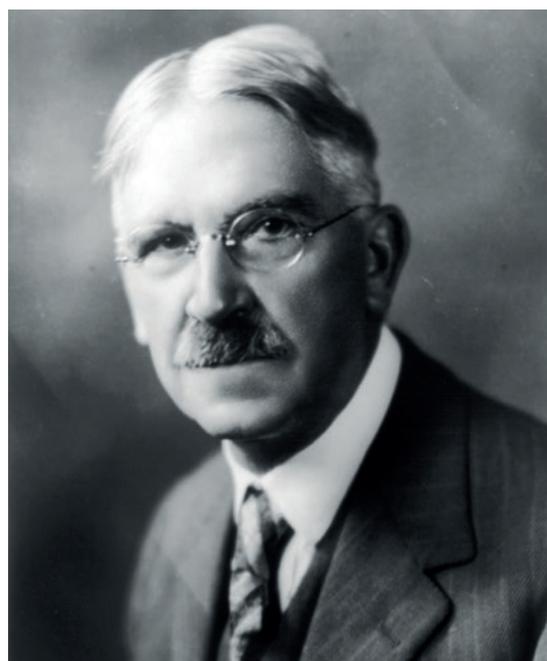


Figura 9: John Dewey
Fuente: Wikipedia

y en el hacer, un proceso que deje de lado las concepciones e ideales del mundo y de la vida y centre su atención en las experiencias reales de los alumnos [Educación por acción o aprender haciendo]. (p. 130)

Por eso, Dewey fue (y sigue siendo) uno de los protagonistas del cambio educativo.



Figura 10: Jean Piaget
Fuente: Wikimedia Commos

Junto con él, Piaget también fue otro autor muy destacado. Investigó en el campo de la psicología infantil, sobre todo el proceso de aprendizaje. Como explica Sanchez, “Su idea central es que el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo que continúa la *adaptación* biológica y que presenta dos aspectos: *asimilación* y *acomodación*” (Sánchez, 1984, p. 1105). Sus ideas se denominan constructivistas, porque coinciden en que el sujeto, en intercambio con el medio, construye su conocimiento y también estructuras mentales. Esto es posible porque toma el sujeto como protagonista del proceso de aprendizaje y realizador de acciones que le permiten incorporar el conocimiento adquirido a sus esquemas mentales. Lejos de considerar el aprendizaje un acto inconsciente y pasivo de procesar información, Piaget entiende el aprendizaje en dos procesos:

- **Asimilación:** consiste en utilizar esquemas mentales preestablecidos para interiorizar objetos, saberes o conocimientos nuevos.
- **Acomodación:** consiste en la modificación de los esquemas mentales preestablecidos para interiorizar la praxis relacionada con los objetos, saberes o conocimientos nuevos.

Estos dos procesos son continuos, ya que son los que nos permiten aprender y adaptarnos al entorno. Se puede decir que estamos en una búsqueda continua del equilibrio con nuestro entorno, asimilando y acomodando continuamente. La consecución de estos procesos y del equilibrio se traduce en desarrollo cognitivo, es decir, en aprendizaje. Muy en la línea de Piaget, pero matizando el constructivismo, tenemos a Vygotsky. Según explica Guevara (2003):

Vygotsky considera que el objeto de la psicología era el estudio de los procesos cambiantes, ya que cuando las personas responden a las situaciones, las alteran. Una de sus mayores críticas a la teoría de Piaget es que el psicólogo suizo no daba bastante importancia a la influencia del entorno en el desarrollo del niño. (p. 8)

De tal manera, Vygotsky es el padre del llamado *constructivismo social*, que se traduce en una teoría que defiende el aprendizaje sociocultural. Al



Figura 11: Lev Vygotsky
Fuente: Blog Marxismocritico

igual que Piaget, entiende el aprendizaje como algo fundamental para el desarrollo individual, pero también social. El aprendizaje es entendido como un acto social, en el que la interacción social es el motor. En su teoría, incorporó dos conceptos fundamentales para el aprendizaje:

- **La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):** es la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo actual es el nivel de competencia que se tiene en un momento concreto; y el nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que podemos desarrollar gracias a la ayuda e interacción con los demás.
- **Andamiaje:** se refiere a la ayuda externa que se proporciona a un sujeto para trabajar el nivel de desarrollo potencial y impulsar su desarrollo.

En ese proceso de aprendizaje, Ramos (2007) explica lo siguiente:

El sujeto, niño o alumno, gracias a los procesos educacionales sustentados en procesos sociales de interacción, consigue aculturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y autorrealiza, por lo tanto, el papel del sujeto en la interacción social con otros, especialmente con los que saben más (expertos, maestros, padres, tutores, amigos, mayores, iguales, niños, etc.), es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural. (p. 221)

Sin dejar a un lado la importancia que el medio social tiene, es inevitable nombrar a Freire. Según explica la UNESCO (1993):

Los fundamentos de su "sistema" se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase "Eva ha visto un racimo de uvas". El estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo. (p. 1)

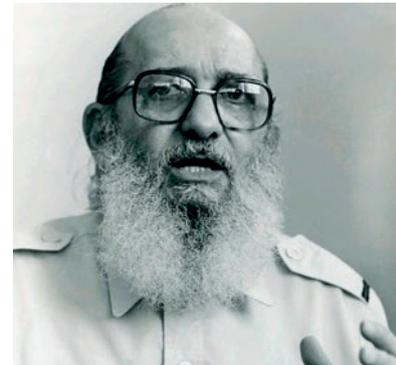


Figura 12: Paulo Freire
Fuente: Instituto Paulo Freire

En ese afán por destacar la importancia del entorno y su comprensión, Freire destacó el diálogo y la participación como parte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aparici (2010) destaca que:

Revisar los modelos pedagógicos más destacados nos da una visión de la evolución que el concepto de aprendizaje ha tenido a lo largo del tiempo.

Freire asociaba el diálogo como un elemento crucial para problematizar el conocimiento. No era un diálogo complaciente, un diálogo para nada, sino una modalidad que indagaba en los saberes mutuos y cuestionaba el conocimiento preestablecido. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía. (p. 13)

Estos autores abogan por los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos comunicativos dialógicos, algo que, sin duda, supuso un antes y un después en la forma de entender la educación y la importancia que el entorno tiene en sus procesos.

En el panorama latinoamericano, las aportaciones de Kaplún también fueron de gran importancia para entender la influencia que los modelos comunicativos tienen en los modelos o concepciones pedagógicas. Kaplún (1998) cita a Bordenave (1976) para indicar tres modelos de concepciones pedagógicas:

- **Educación que pone el énfasis en los contenidos:** *corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes.*
- **Educación que pone énfasis en los efectos:** *corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento» y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.*
- **Educación que pone el énfasis en el proceso:** *destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. (p. 18)*

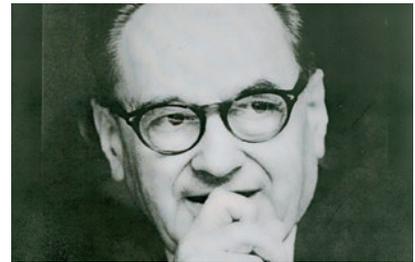


Figura 13: Mario Kaplún
Fuente: Blog Radio y más radio

Kaplún denomina a los dos primeros modelos exógenos porque, según explica él, “están planteados desde fuera del destinatario, como externos a él: el educando es visto como objeto de la educación (Kaplún, 1998, p. 18). El último modelo, el que pone énfasis en el proceso, lo denomina endógeno, porque el protagonista del proceso educativo es el educando.

Sin dejar a un lado todos los autores no nombrados, tenemos que dar un salto en el tiempo para hacer una parada en la era digital. George Siemens propuso una teoría de aprendizaje que tiene en cuenta las características de la revolución digital que, sin lugar a dudas, también han tenido impacto en los procesos de aprendizaje. Según Siemens (2004):

Un principio central de la mayoría de las teorías de aprendizaje es que el aprendizaje ocurre dentro de una persona. Incluso los enfoques del constructivismo social, los cuales sostienen que el aprendizaje es un proceso social, promueven el protagonismo del individuo [y su presencia física, es decir, basado en el cerebro] en el aprendizaje. Estas teorías no hacen referencia al aprendizaje que ocurre fuera de las personas [v. gr., aprendizaje que es almacenado y manipulado por la tecnología]. [...] Cuando las teorías de aprendizaje existentes son vistas a través de la tecnología, surgen muchas preguntas importantes. [...] Se hace necesaria una aproximación completamente nueva. (p. 3)

Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, Kaplún y Siemens han realizado grandes aportaciones para conocer en profundidad los procesos de aprendizaje.

Siemens matiza una vez más el constructivismo, esta vez desde el prisma tecnológico, y propone una teoría que integra elementos de la sociedad acuñada como líquida, parafraseando a Bauman. La incertidumbre, el caos, el movimiento, la enorme cantidad de información... son tomados en cuenta, al contrario que en las teorías anteriores, en las que el conocimiento (y el aprendizaje, a pesar de ser un proceso) son más estancos, estáticos... más sólidos, en definitiva. Siemens destaca la movilidad y el continuo cambio de contexto, por lo que las habilidades para aprender se vuelven más complejas. Estos son los principios que destaca Siemens (2004):



Figura 14: George Siemens
Fuente: Wikimedia Commos

- *El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.*
- *El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.*
- *El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.*
- *La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.*
- *La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.*
- *La habilidad para ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.*
- *La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.*
- *La toma de decisiones es, en sí mismo, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta a la decisión. (p. 6)*

En definitiva, Siemens propone un modelo en el que el sujeto está en el centro del proceso de aprendizaje, pero el aprendizaje y el conocimiento no tienen por qué estar en él. La idea es desarrollar la capacidad para conectar con fuentes de información para aprender y transferir ese conocimiento en la situación que corresponda, tomando las decisiones oportunas. Por lo tanto, para Siemens, aprender es conectar: de ahí el nombre de conectivismo.

1.3. COLABORAR

Del latín *collaborāre*, y este de “con-”, que significa unión, y “*laborare*”, que significa trabajar. Por lo tanto, su significado latino es trabajar juntos, más concretamente, “trabajar juntos en un proyecto” (Diccionario etimológico, s.f.). La RAE lo define como:

1. Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra.
2. Escribir habitualmente en un periódico o en una revista, sin pertenecer a la plantilla de redactores.
3. Contribuir, concurrir con una cantidad.
4. Contribuir, ayudar con otros al logro de algún fin.

Es indudable que estamos ante un verbo con una carga social muy alta. Un verbo que hoy en día ha tomado especial importancia, debido a las posibilidades que ha abierto la tecnología digital; pero que su pasado se remonta hasta los comienzos del ser humano, debido a su esencia social. Y es que, como afirma Marx, “la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de relaciones sociales” (Marx, 1845). En esa cita, Marx subraya la esencia social del ser humano. Tomando como base esa afirmación, es interesante reflexionar sobre las distintas concepciones que han tenido lugar sobre la esencia social de las personas.

Hoy en día, la colaboración se ha expandido debido a las posibilidades que ha abierto la tecnología digital; pero su pasado se remonta hasta los comienzos del ser humano, debido a su esencia social.

Según indica la Wikipedia, para Aristóteles, “el hombre es un animal social [‘zoon politikon’] que desarrolla sus fines en el seno de una comunidad” (Aristóteles, s.f.). Tomando en cuenta que el fin más importante para este filósofo es la felicidad, entendemos que Aristóteles defiende que la felicidad se consigue en una comunidad; es decir, socialmente y colaborando, creando juntos. Esto quiere decir que las personas, ante todo, somos sociales, colaboramos y necesitamos de los demás para conseguir aquello que deseamos y necesitamos. Es una concepción positiva de la esencia del ser humano.

Hobbes (1651), a su vez, defiende también una concepción positiva de la esencia social de las personas, pero desde la perspectiva organizativa y, por lo tanto, colectiva. Tal y como indica la Wikipedia, para él, el contrato social surge cuando las personas renuncian o transfieren su derecho a un poder absoluto para que garantice la paz (Thomas Hobbes, s.f.). Eso no implica negar la importancia de la identidad social del ser humano, sino todo lo contrario: somos seres sociales y el contrato social refleja tanto la esencia social como el deseo de colaborar y participar en la comunidad y, mediante la organización correspondiente, luchar por la consecución de los fines individuales y colectivos.

Podemos afirmar que esas dos concepciones son complementarias: la primera tiene una perspectiva individual y la segunda hace referencia a una visión colectiva. Lo que realmente es importante es que las personas somos seres sociales y, como tales, colaboramos.

Las reglas del *juego* no varían demasiado cuando irrumpe la tecnología digital, porque la sociabilidad existía de igual manera antes de la *revolución digital*. Sin embargo, el término comunidad virtual, acuñado por primera vez por Rheingold (1993), revolucionó el concepto de red y le dotó de la sociabilidad que hasta los últimos años del siglo XX solo tenía el mundo analógico. El mundo virtual, entonces, pasó a ser el espacio donde eran posibles las “agregaciones sociales que emergen de la Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Rheingold, 1993, p. 5), lo que él definió como comunidad virtual.

Ese mismo año, Berners-Lee fusionó las palabras interactividad y creatividad, y acuñó el término de intercreatividad. Según explica Pardo, “la intercreatividad propicia los mecanismos necesarios para que toda la comunidad pueda aportar su conocimiento al producto desarrollado, en forma horizontal y organizada” (Cobo y Pardo, 2007, p. 45). Podríamos decir que extrapoló el término de colaboración al mundo digital, añadiéndole una gran dosis de interac-

tividad, potenciada por la tecnología digital y las posibilidades que aporta. El mismo Berners-Lee (2000) explica lo siguiente:

Deberíamos ser capaces no solo de encontrar cualquier tipo de documento en la Web, sino también de crear cualquier clase de documento fácilmente. Deberíamos no solo poder interactuar con otras personas, sino crear con otras personas. La Intercreatividad es el proceso de hacer cosas o resolver problemas juntos. (p. 156)

Por lo tanto, podría tomarse como sinónimo de *colaborar en la red*. Este concepto de colaborar en la red permitió entender la red y el ciberespacio como una comunidad que aprendía colaborando. Es entonces cuando surge el concepto de inteligencia colectiva (Lévy, 1997). Fue explicitado en el libro *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* (2004). Inteligencia, comunidad y colaboración se unieron para hacer emerger el concepto de saber colectivo que, según Cobo y Pardo, “anticiparía la necesidad de crear herramientas tecnológicas que permitieran la construcción cooperativa de conocimientos de muchos con muchos, sin que existiera la voluntad expresa de crear un saber colectivo” (Cobo y Pardo, 2007, p. 46). Lévy insistió en la posibilidad de enriquecer la sabiduría y potenciar la creatividad por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, y explicó que “la web del futuro expresará la inteligencia colectiva de una humanidad mundializada e interconectada a través del ciberespacio” (Osuna en Aparici, 2010).

En la misma línea, el mismo autor de las comunidades virtuales habló sobre las multitudes inteligentes, en su libro *Multitudes inteligentes: La próxima revolución social* (2004). Rheingold explica que “las multitudes inteligentes emergen cuando las tecnologías de la comunicación y de la computación amplifican el talento humano para la cooperación” (Rheingold, 2004). El término expresa mucho más que sociabilidad; defiende que “la convergencia de tecnologías tiene profundas repercusiones de carácter social porque las personas utilizan herramientas que les permiten adoptar nuevos formatos de interacción, coordinación y cooperación” (Cobo y Pardo, 2007); en definitiva, de colaboración.

Todos estos conceptos tienen continuidad en la que Jenkins denominó cultura de la participación. A pesar de ser un concepto acuñado dentro del campo de la convergencia de medios y no de la colaboración exclusivamente, sus implicaciones en la comprensión de la red como espacio de colaboración han sido muy importantes. Jenkins la define como la “cultura en la cual se invita a los fans y a otros consumidores a participar activamente en la creación y difusión de nuevos contenidos” (Jenkins, 2008, p. 277). Según aclara Reig, Jenkins nos explica que “lo que están haciendo las tecnologías es, al crear un universo infinito de posibilidades de comunicación, generar un entorno adecuado para el florecimiento de las culturas participativas, activas, del *prosumidor*” (Reig en Piscitelli, Adaime y Binder, 2010, p. 186). Podríamos decir que resume todas las aportaciones de los autores anteriores, proclamando un enclave cultural que los acoge.

1.4. PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA

Comunicar, aprender y colaborar son verbos que van de la mano. ¿Se puede aprender sin comunicarse con los demás? ¿Y sin colaborar haciendo algo, interactuando? ¿Se puede comunicar sin aprender? ¿Y sin colaborar? ¿Se

puede colaborar sin comunicar y aprender? La interrelación de estos tres verbos pone en evidencia la necesidad de una perspectiva que los aúne, que los entienda como algo inseparable y que los tome en cuenta a la hora de plantear teorías de comunicación, de aprendizaje y de interacción.

La perspectiva que mejor responde a esa naturaleza es la perspectiva de la educomunicación. No es una perspectiva nueva, ya que Aparici (2010) explica que, en 1992, en una reunión del CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística), los allí presentes acordaron lo siguiente:

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. -CENECA/UNICEF/UNESCO- [1992] (p. 9).

La perspectiva educomunicativa enriquece las perspectivas propias de la comunicación, el aprendizaje y la colaboración con su interrelación.

En relación a este concepto, Aparici explica que “se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.” (Aparici, 2010, p. 9). García Matilla (2010) explica que:

La educomunicación en el nuevo siglo debería erigirse en un territorio imprescindible para la adquisición y confrontación de conocimientos. Es ya sabido que todo conocimiento se adquiere desde un pensamiento crítico. Un error habitual es llegar a creer que la información y la comunicación generan por sí mismas conocimiento. (p. 151)

García Matilla (2001) entiende la educomunicación como una perspectiva que:

Aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desarrollo comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.¹

Sin embargo, la perspectiva educomunicativa no se ciñe solo a los medios y a su utilización o lectura de forma crítica. Es una perspectiva que tiene como principios la comunicación horizontal-dialógica, la participación y, por supuesto, el aprendizaje como construcción. Más allá de complementar las perspectivas propias de la comunicación, el apren-

¹ García Matilla, A.: (2001) “Educación y comunicación” en *Escuela y Sociedad 2001. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado Lenguajes, comunicación y técnicas. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud*].

dizaje y la colaboración, las enriquece con su interrelación, hasta el punto de forjar una filosofía que no entienda la una sin la otra.

Hay indicios de que una perspectiva educomunicativa más holística ha ido tomando forma, hasta convertirse en práctica. Soares (1998) explica lo siguiente::

La práctica educomunicativa ocurre en el ámbito de algunas actividades socioeducativas específicas. Así las denominamos:

- 1) *El área de la educación para la comunicación o de la pedagogía de la recepción (Media Education, Media Literacy, educación para los medios). [...]*
- 2) *El área de la mediación tecnológica en los espacios educativos, focalizada en la incidencia de las tecnologías en las relaciones entre personas, entendida como un capítulo de la cultura contemporánea, con consecuencias como la agilización de los procedimientos de la vida cotidiana y el favorecimiento de nuevos y más eficaces procesos de aprendizaje. [...]*
- 3) *El área de la expresión comunicativa a través de las artes, con la virtud de ampliar el «coeficiente comunicativo» de cada agente del proceso educativo, así como de toda la comunidad hablante. [...]*
- 4) *El área de la gestión de los procesos y recursos de la información en espacios educativos, con profesionales cualificados ocupándose de la planificación, la implementación y la evaluación de proyectos que involucran las distintas áreas del nuevo campo. [...]*
- 5) *El área de la reflexión epistemológica, con un creciente número de expertos que se ocupan de la investigación en programas de posgrado en comunicación y educación.*

Cada una de ellas se encuentra íntimamente conectada con las demás, formando un único espacio de interacción de carácter transdisciplinario y multicultural. (pp. 38-42)

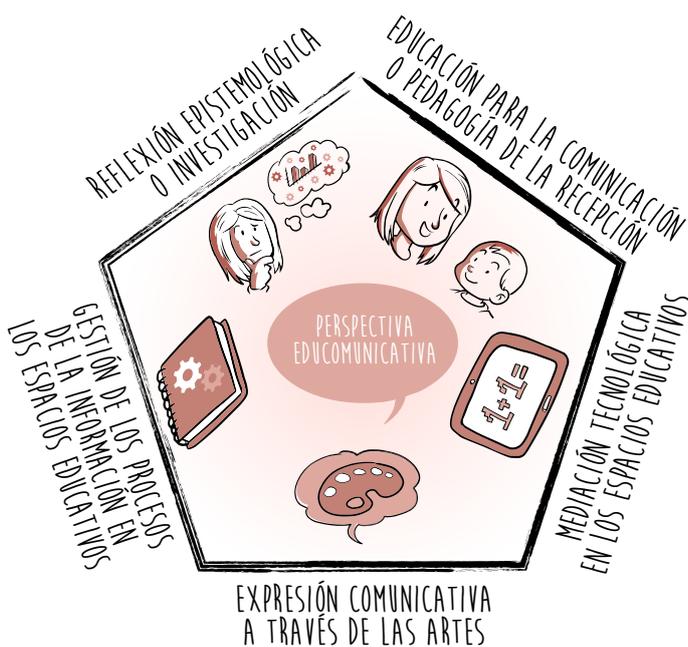


Figura 15: Esquema de la educomunicación
Fuente: Arroyo y González (2017)

Estamos ante una perspectiva que se retroalimenta en cuanto a prácticas se refiere: necesita de su propia práctica para evolucionar y desarrollarse. Además, podríamos afirmar que es una perspectiva en estado beta continuo, ya que el desarrollo de la tecnología digital (con sus implicaciones en los procesos comunicativos) obliga a replantear las prácticas educomunicativas constantemente. Eso no quiere decir que los principios que sustentan esta perspectiva cambien: la comunicación, el aprendizaje y la colaboración serán los pilares sobre los que la educomunicación vaya desarrollando nuevas prácticas, nuevos campos y nuevos procesos alineados con las necesidades educativas y comunicativas de la sociedad.

Además, hay algo subyacente y totalmente necesario para seguir desarrollando la perspectiva educomunicativa. Es sabido que las decisiones metodológicas del profesorado rigen los procesos educomunicativos de las aulas, a pesar de no ser el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (donde el alumnado es el protagonista indudable). Teniendo en cuenta eso, los conocimientos que el profesorado tiene en materia pedagógica, metodológica y disciplinaria (y educomunicativa, en los casos más avanzados) no son suficientes a la hora de diseñar situaciones educomunicativas para el desarrollo del conocimiento. En resumen, el conocimiento no lo es todo: es necesario desarrollar una actitud educomunicadora. De Oliveira (2010) explica lo siguiente:

Gabriel Kaplún habla de la importancia de conectarse con el otro, de generar empatía, para partir desde ese nudo imaginario y poder delinear canales de comunicación con los actores con los que interactuamos. Empatía que no es «simpatía», que no está ligada a los espurios esfuerzos por caerle bien o mal al otro. La «empatía» se vincula con la capacidad comunicativa, donde su importancia reside en la facultad de escuchar al otro, de poder adoptar su punto de vista con respecto a un problema, a un objeto de análisis independientemente de concordar o no con éste: se puede producir empatía con el otro, inclusive con profundas discrepancias ideológicas; se puede legitimar su interés, su punto de vista, su opinión y comprometer al grupo a actuar desde la comprensión. No hay avance conceptual ni profundización cognitiva a partir de la eliminación del saber del otro, dado que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integrador y comprensivo, debe poder dialogar con aquello que cuestiona, debe poder incorporar las visiones precedentes al paraguas que abren las nuevas perspectivas. (p. 136)

Una actitud educomunicadora es una actitud empática hacia el aprendizaje, la comunicación y la colaboración. Por lo tanto, una perspectiva educomunicativa se retroalimenta en cuanto a prácticas se refiere, siempre que haya una actitud que favorezca su desarrollo.

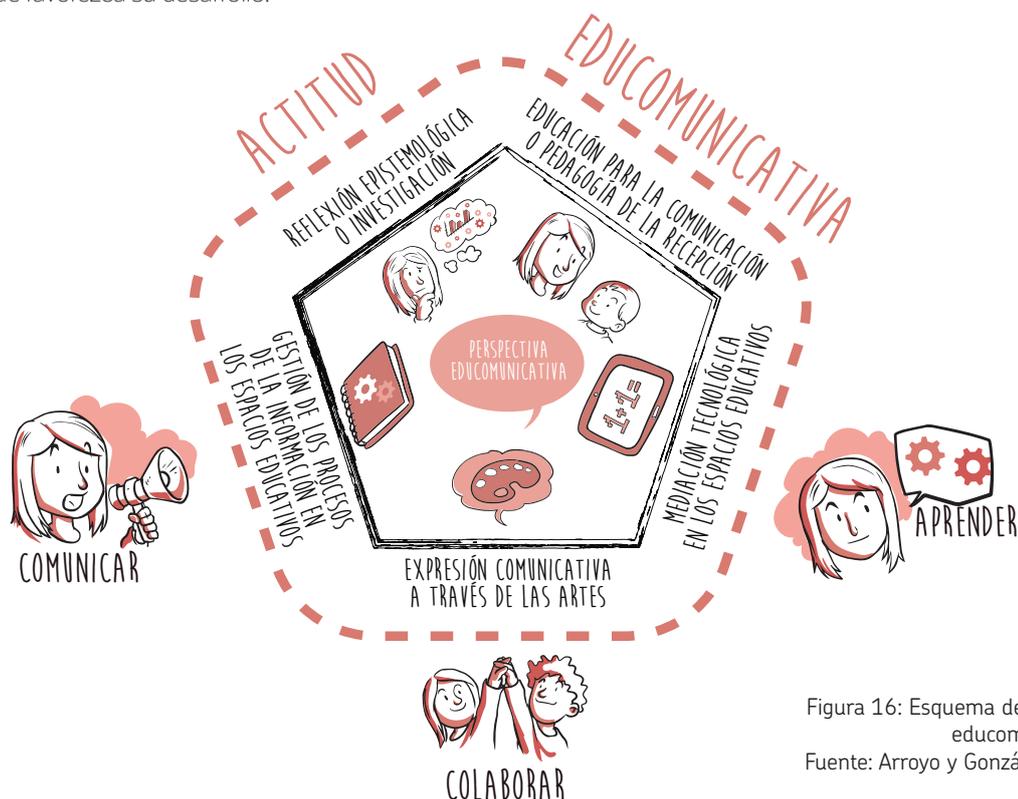


Figura 16: Esquema de la actitud educomunicadora
Fuente: Arroyo y González (2017)

CAPÍTULO 2:

La competencia digital docente

2.1. LA COMPETENCIA DIGITAL

Para empezar a hablar de competencia digital, tenemos que aclarar el concepto de competencia. Según la RAE, y dentro del contexto que nos concierne, la competencia es una “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE). Area (Educalab educación, 2015) explica lo siguiente:

Un organismo educativo como es la ANECA, la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, nos dice que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje. (Area en Educalab educación, 2015)

Por lo tanto, no estamos hablando de conocimientos, sino de aplicar unos determinados conocimientos en una situación para dar respuesta a un problema, un reto o una dificultad. Es decir, no se trata de poseer un conocimiento o datos, sino de utilizar de manera funcional ese conocimiento y esos datos.

Tal y como explica Ferrari en el documento que detalla el marco DIGCOMP (Instituto de Prospectiva Tecnológica-IPTS, 2013), la Comisión Europea reconoció ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida: la comunicación en la lengua materna; la comunicación en lenguas extranjeras; la competencia matemática y las competencias básicas de ciencia y tecnología; la competencia digital; aprender a aprender; las competencias sociales y cívicas; espíritu emprendedor; y la conciencia cultural y expresión artística. Es indudable que todas esas competencias son muy importantes para el aprendizaje a lo largo de la vida, pero la competencia digital destaca por su transversalidad y su aportación para el desarrollo de las demás competencias. Por eso, la competencia digital se ha convertido en una competencia clave a desarrollar, porque la participación en la sociedad de hoy en día requiere un conjunto de competencias relacionadas con la tecnología digital, que en los últimos años se han entendido como competencias vitales.

Ferrari se refiere a la competencia digital como un concepto caleidoscópico: tiene muchas caras y hay muchas maneras de definirla (Berritzegune Nagusia, 2015); no se refiere solo a un conocimiento concreto, sino que engloba varios conceptos: la actitud, la habilidad, la eficacia, el espíritu crítico, la información, la tecnología, el conocimiento, la seguridad, la capacidad de reflexión, el contexto, la resolución de problemas, la comunicación... La autora destaca la definición que se señala en la recomendación europea de 2006:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades tecnológicas digitales básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (European Parliament and the Council, 2006).

Todo esto lo aterrizó en un marco que se ha convertido en el documento de referencia a la hora de definir la competencia digital: DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (IPTS, 2013).

→ Marco DIGCOMP

El estudio DIGCOMP se realizó desde enero del 2011 a diciembre del 2012 y su objetivo principal fue contribuir a la mejora de la comprensión y el desarrollo de la competencia digital. Para ello, el estudio propuso crear consenso a nivel europeo en tema de competencia digital, para que un marco común ayudara a establecer criterios claros. En 2013, se publicó el informe del marco DIGCOMP (Ferrari, 2013), cumpliendo el objetivo de ofrecer un consenso. Poco a poco, su calado a nivel europeo lo convirtió en una referencia. Organismos como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Gobierno de España o el Gobierno Vasco lo han tomado como base en sus estudios, experiencias o documentos referentes.

En su última revisión, denominada DigComp 2.0 (Kampylis, Punie y Devine, 2015), el marco propone cinco áreas de la competencia digital. El INTEF (2017) los resumen de la siguiente manera:

- **Información y alfabetización informacional:** identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- **Comunicación y colaboración:** comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural..
- **Creación de contenidos digitales:** crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
- **Seguridad:** protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- **Resolución de problemas:** identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros. (p 9)

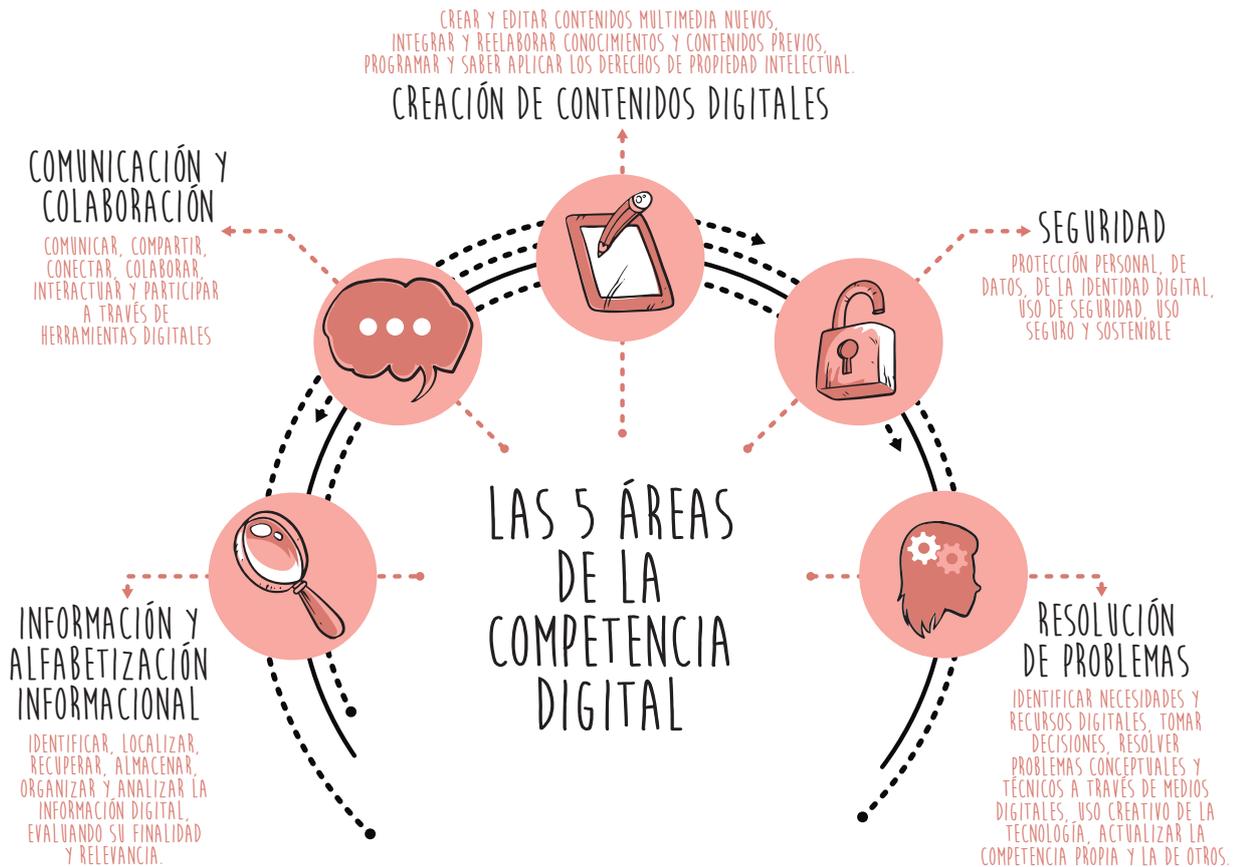


Figura 17: Las 5 áreas de la competencia digital según el Marco DigComp 2.0
Fuente: Arroyo y González (2017)

Tal y como indica Ferrari en la primera versión del documento marco, las tres primeras áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración y creación de contenidos digitales) son más lineales y corresponden a actividades o usos más concretos de la tecnología digital. Las dos últimas (seguridad y resolución de problemas), en cambio, son más transversales y se aplican en cualquier tipo de actividad que tenga que ver con la competencia digital.

Además de desgranar la competencia digital en 5 áreas, el marco DIGCOMP describe 5 dimensiones por cada área:

- Dimensión 1: nombre del área.
- Dimensión 2: título de la competencia y descripción.
- Dimensión 3: niveles de competencia.
- Dimensión 4: ejemplos de conocimiento, habilidades y actitudes.
- Dimensión 5: aplicaciones

Actualmente, se están revisando los niveles de competencia del marco DIGCOMP para redactar los niveles en el marco DigComp 2.0. Por lo tanto, la referencia a día de hoy es la concreción del marco DIGCOMP². Aquí, se detallan las dos primeras dimensiones de cada área:

2 Disponible en <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>

| Dimensión 1 ÁREA DE LA COMPETENCIA DIGITAL | Dimensión 2 Subcompetencias detalladas en cada área |
|--|---|
| 1. INFORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL | 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital. 1.2 Evaluación de la información, datos y contenido digital. 1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital. |
| 2. COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN | 2.1 Interacción mediante tecnologías digitales. 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales. 2.3 Participación ciudadana en línea. 2.4 Colaboración mediante canales digitales. 2.5. Netiqueta. 2.6 Gestión de la identidad digital. |
| 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES | 3.1 Desarrollo de contenidos digitales. 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales. 3.3 Derechos de autor y licencias. 3.4 Programación. |
| 4. SEGURIDAD | 4.1 Protección de dispositivos. 4.2 Protección de datos personales y privacidad. 4.3 Protección de la salud y el bienestar. 4.4 Protección del entorno. |
| 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | 5.1 Resolución de problemas técnicos. 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. 5.3 Innovar y utilizar la tecnología de forma creativa. 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital. |

Tabla 1: Relación entre áreas y subcompetencias de la competencia digital del marco DIGCOMP • Fuente: elaboración propia.

El marco DIGCOMP es un marco conceptual de un gran nivel de abstracción. Las subcompetencias o niveles de concreción detallados anteriormente ayudan a la descripción y concreción de cada una de las áreas propuestas para la competencia digital, proporcionando referencias claras para analizar y evaluar el nivel de competencia digital.

De todos modos, según explica la autora del marco DIGCOMP, todas las subcompetencias no tienen el mismo nivel de importancia. Es decir, el nivel de competencia digital es siempre individual y depende de la capacidad de desarro-

llo, el interés por ese desarrollo y del contexto en el que se mueva la persona en cuestión. Así, dos personas pueden ser competentes desde el punto de vista digital, a pesar de tener diferentes niveles de adquisición de las subcompetencias. Al fin y al cabo, no es solo cuestión de habilidad, sino también de actitud: es saber, saber hacer, saber ser y el querer ser (Ferrari en Josi IKT BNagusian, 2016).

2.2. LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

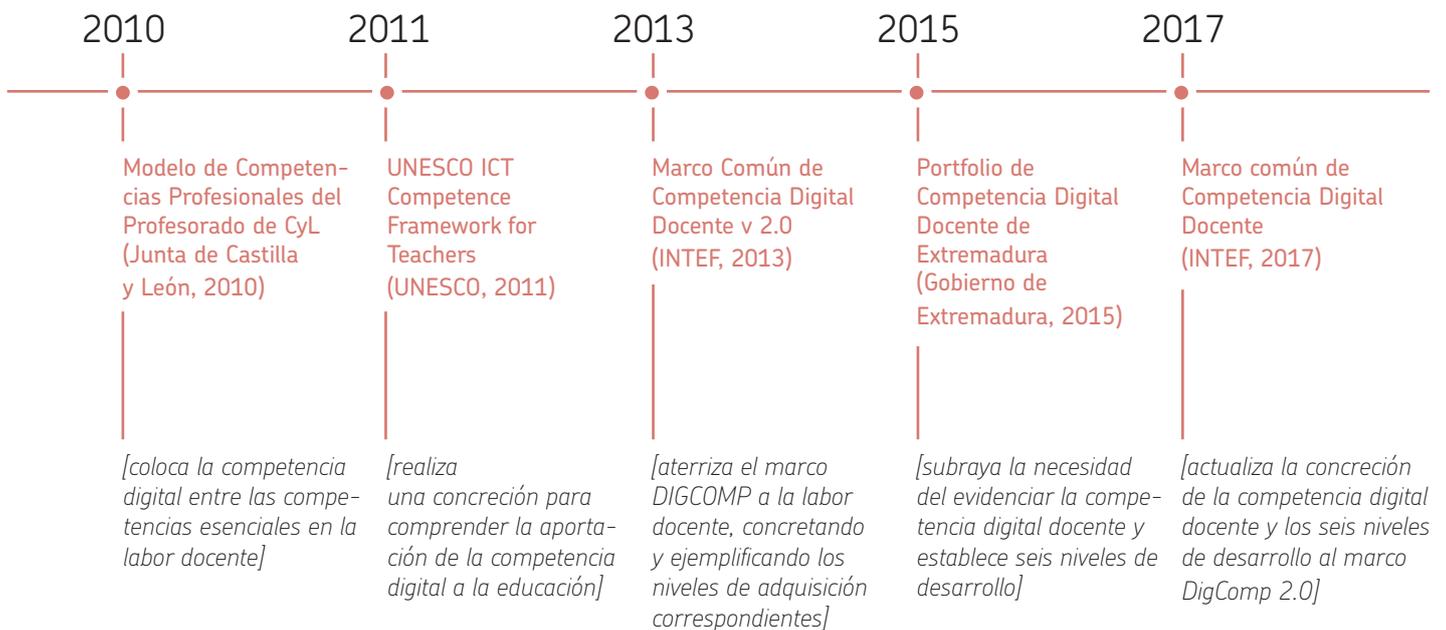
Vivimos en una sociedad líquida, como apunta Bauman (2007), y debemos dejar a un lado la educación que responde a un modelo industrial, como defiende Robinson. Eso no significa que debamos romper con todo. Garagorri explica que debemos tomar en cuenta la zona de desarrollo próximo a la hora de innovar (Garagorri en Berritzegune Nagusia, 2015). Y no es para menos, porque el cambio que requiere la educación es profundo.

Sin embargo, una visión más allá de los contenidos es suficiente para activar el cambio que tanto necesitamos. Una pedagogía que prepare a los alumnos para transferir lo aprendido y aplicarlo para resolver problemas en el día a día. De ahí el ímpetu por trabajar las competencias y darle una vuelta al planteamiento habitual basado en contenidos.

Al igual que la actualización *competencial* es obligatoria para el sistema educativo y el alumnado, también lo es para el profesorado. Es necesario replantear las competencias profesionales del profesorado, para definir una formación adecuada a ese ímpetu por trabajar competencias y darle la vuelta al planteamiento habitual basado en contenidos. Entre las competencias profesionales del docente, por supuesto, también está la competencia digital. Pero la competencia digital docente va más allá de la competencia digital que pueda, deba o quiera desarrollar cualquier ciudadano. Es una competencia que debería tener en cuenta, además de todas las áreas descritas en el marco DIG-COMP, un enfoque didáctico y pedagógico del uso de la tecnología digital. En un mundo cada vez más conectado, la competencia digital docente debería ser una competencia esencial en la formación del profesorado, ya que puede dar claves para desarrollar otras competencias y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

→ Marcos de referencia

Existen varios marcos que definen las competencias docentes, entre ella la digital, matizándola para el caso concreto de la labor docente. Hemos realizado una revisión bibliográfica y hemos recogido los marcos más referenciales a nivel europeo y estatal, para explicar sus fundamentos, las áreas que desarrollan y sus aportaciones más destacables. Así se recoge el estudio cronológico-bibliográfico realizado (2010-2017):



● **Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado de CyL (Junta de Castilla y León, 2010)**

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León estableció una relación entre las competencias generales a nivel Europeo y competencias referentes al ámbito docente:

| MODELO EUROPEO | CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN | |
|-----------------|--|--|
| SABER | A. Competencia científica cognitiva Conocimiento y gestión del mismo | 1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento. |
| SABER SER | B. Competencia intra e interpersonal Forma de ser y bien tratar a los demás | 4. Habilidades personales. 5. Acción tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y promoción de valores. |
| SABER HACER QUÉ | C. Competencia didáctica Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo | 8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación. |
| | D. Competencia organizativa y de gestión del Centro | 15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad. |

(.../...)

| | | |
|------------------|--|--|
| SABER HACER QUÉ | E. Competencia en gestión de la convivencia | 18. Promoción de la convivencia 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia. |
| SABER HACER CÓMO | F. Competencia en trabajo en equipo | 21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades. |
| | G. Competencia en innovación y mejora | 25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas. |
| | H. Competencia comunicativa y lingüística | 29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras. |
| | I. Competencia digital (TIC) | 33. Conocimiento de la tecnología. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos. |
| SABER ESTAR | J. Competencia social-relacional | 37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación. |

Tabla 2: Relación entre el modelo europeo y el marco general de competencias docentes
Fuente: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado –DGCIFP–

Es innegable la importancia de todas las competencias del profesorado mencionadas, ya que son necesarias para asegurar la calidad de la labor docente. Sin embargo, la particularidad de la competencia digital a resaltar es su gran transversalidad para favorecer el desarrollo de las demás. Así, a través de la competencia digital, podemos poner en práctica muchas de las demás competencias citadas.

Este marco, desarrollado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en 2010, define la competencia docente de la siguiente manera: “uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos” (DGCIFP, 2010, p. 8). Teniendo en cuenta esa definición, se distinguen cinco componentes en referencia a la competencia digital docente:

| COMPONENTE DE LA COMPETENCIA DIGITAL | DESCRPTORES |
|--------------------------------------|--|
| Conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de la tecnología. • Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. • Creación con tecnología digital. • Gestión de equipos y redes. • Desarrollo profesional y gestión con tecnología digital. • Normas básicas de uso de equipos y navegación on-line. |
| Capacidades | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, evaluar, integrar y aplicar. • Investigar, organizar y administrar. • Crear y proponer. • Analizar y gestionar. • Desarrollar, diseñar e instalar. • Comunicarse. |
| Habilidades y destrezas | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar, buscar y tratar la información. • Utilizar recursos tecnológicos. • Adaptar espacios y materiales a las nuevas necesidades. • Utilizas las TIC para la gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Solucionar problemas y tomar decisiones. • Utilizar las funcionalidades de las TIC en el aula. • Seleccionar materiales educativos multimedia. |
| Actitudes | <ul style="list-style-type: none"> • Actualización constante de conocimientos y habilidades. • Valoración del uso de las TIC como herramienta para favorecer el aprendizaje individualizado y personalizado. • Respeto a los demás usuarios, siguiendo las normas establecidas. • Participación de forma activa en foros, aulas virtuales y plataformas colaborativas. • Valoración de las TIC como recurso didáctico para la mejora. • Conocimiento de los riesgos en el uso de las TIC y actuación de forma responsable y crítica. |
| Comportamientos | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, analizar, valorar y utilizar distintas actividades y software para su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Integrar las tecnologías en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. • Crear materiales y conocimientos en distintos lenguajes y soportes. • Gestionar el uso de la red, equipos y entornos de trabajo virtuales. • Evaluar los distintos recursos tecnológicos y las actividades digitales integradas en el aula. |

Tabla 3: Relación entre componentes de la competencia digital y descriptores
Fuente: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado –DGCIFP–

● UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2011)

Este marco, desarrollado por la UNESCO en 2011, tiene como objetivo principal proporcionar directrices y ayudar a los países a desarrollar estándares y políticas nacionales sobre la competencia digital docente. Es la segunda versión del marco, ya que la primera fue publicada en 2008. En esta segunda versión, UNESCO (2011) toma como base las necesidades que han surgido en la sociedad:

- *Preparar profesionales que utilicen las TIC para manejar la información y que sean reflexivos, creativos y expertos en la resolución de problemas para general conocimiento.*
- *Permitir a los ciudadanos ser conocedores e ingeniosos para que puedan gestionar sus propias vidas de manera eficaz y puedan llevar una vida plena y satisfactoria.*
- *Alentar a todos los ciudadanos a participar plenamente en la sociedad y a influir en las decisiones que afectan a sus vidas.*
- *Fomentar la comprensión intercultural y la resolución pacífica de los conflictos (p. 3)*

Basándose en esas necesidades sociales y económicas, y junto con Cisco, Intel, ISTE y Microsoft, UNESCO elaboró el marco *UNESCO ICT Competence Framework for Teachers (2011)*, ya que, según indica en el marco, “el profesorado debe ser equipado para alcanzar esos objetivos” (UNESCO, 2011, p. 3). Asimismo, en el documento de referencia se explica que no es suficiente que el profesorado tenga competencias digitales y sepa enseñárselas al alumnado; se especifica que las competencias para colaborar, para resolver problemas y para utilizar las TIC de manera creativa para aprender son también competencias que el profesorado debe ayudar a desarrollar. Por lo tanto, en el marco elaborado por la UNESCO, “se abordan todos los aspectos de la labor pedagógica: la comprensión de la función de las TIC en la educación, los planes de estudio y evaluación, la pedagogía, las TIC, la organización y la gestión, y la formación profesional de los docentes” (UNESCO, 2011, p. 3).

El marco se organiza en tres enfoques de la enseñanza, que responden a tres estados o niveles en el desarrollo del profesorado.

- **Alfabetización tecnológica:** se refiere a la alfabetización del profesorado que permite ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de utilizar las TIC para aprender de manera más eficiente.
- **Profundización del conocimiento:** alude a la capacidad para ayudar al alumnado a adquirir conocimientos más profundos sobre las materias de estudio, ayudándoles a resolver problemas reales complejos.
- **Creación de conocimiento:** apunta a la capacidad para ayudar al alumnado, a los ciudadanos y a los futuros profesionales a crear conocimiento para sustentar una sociedad más armoniosa, satisfactoria y próspera.

Relacionando los aspectos de la labor pedagógica (los módulos) y los tres enfoques de la enseñanza (los niveles), el marco nos ofrece una relación y secuenciación de las competencias a desarrollar por el profesorado en materia de competencia digital:

| | ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA | PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO | CREACIÓN DE CONOCIMIENTO |
|---|------------------------------|---------------------------------|---|
| Módulo 1 COMPRESIÓN DE LA FUNCIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN | Concienciación política | Conocimiento de políticas | Innovación política |
| Módulo 2 PLANES DE ESTUDIO Y EVALUACIÓN | Conocimiento básico | Aplicación del conocimiento | Habilidades de la Sociedad del Conocimiento |
| Módulo 3 PEDAGOGÍA | Integración de la tecnología | Solución de problemas complejos | Autogestión |
| Módulo 4 TIC | Herramientas básicas | Herramientas complejas | Herramientas generalizadas |
| Módulo 5 ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN | Aula estándar | Grupos de colaboración | Organizaciones que aprenden |
| Módulo 6 FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES | Alfabetización digital | Gestión y guía | Docente como modelo-aprendiz |

Tabla 4: Relación y secuenciación de las competencias a desarrollar por el profesorado en materia de competencia digital
Fuente: UNESCO (traducción al castellano)

Tomando como punto de partida la tabla anterior, el marco ofrece una secuenciación del desarrollo de las competencias digitales del profesorado. De esta manera, marca un itinerario en el que el profesorado puede identificar en qué nivel se encuentra y puede también marcar los próximos pasos en su formación en competencia digital docente. Para un mayor nivel de profundización, el marco ofrece las siguientes áreas de concreción en cada uno de los módulos y en cada uno de los niveles (alfabetización tecnológica, profundización del conocimiento y creación de conocimiento):

- Metas curriculares
- Competencias del profesorado
- Objetivos que el profesorado debe cumplir
- Métodos de ejemplo (para la formación del profesorado o aprendizaje profesional)
- Planes de estudio y propuestas de exámenes/certificaciones

De esta manera, el marco elaborado por la UNESCO nos ofrece una visión amplia, secuenciada y ejemplificada de la formación del profesorado en materia de competencia digital.

● Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0 (INTEF, 2013)

Según nos explicó María Jesús García, jefe de área de formación en red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), en la entrevista concedida, el Marco Común Digital Docente nació de un plan de cultura digital en la escuela ³:

El Ministerio de Educación en 2012 puso en marcha un plan de cultura digital en la escuela. Dentro de ese plan de cultura digital en la escuela, que tiene varias patas, una de las patas más importantes fue... es todavía, la competencia digital docente. Entonces, al amparo de ese plan de cultura digital que tienen (las otras patas son conectividad, interoperabilidad, tiene recursos educativos abiertos, tiene proyectos europeos, por supuesto), pero al amparo de ese plan de cultura digital en la escuela, se forman varias ponencias. Una ponencia de formación del profesorado, una de competencias profesionales docentes y otra específica de competencia digital docente, que la coordinamos aquí, desde el INTEF, desde mi área. A esa ponencia vienen representantes de 14 de las 17 Comunidades Autónomas, vienen expertos invitados puntualmente que nos ilustran, por decirlo de alguna manera, en ciertos aspectos o que nos han ido ilustrando en ciertos aspectos del marco, descriptores, áreas y demás y nosotros. Se constituye como te digo en 2012. De 2012 a 2014 trabaja en la primera versión del marco de competencia digital docente que se publica en 2013, se consensua con todas las Comunidades Autónomas en una jornada en Valladolid y de esa jornada se refina hacia una versión 2.0. (M. J. García, comunicación personal, 23 de febrero de 2017)

La base para elaborar el Marco Común de Competencia Digital Docente fue el marco DIGCOMP. Según explica García:

Era el primero que había, entonces no había más marcos que ese. Entonces nosotros lo que hicimos aquí, en consenso con las comunidades autónomas y al amparo de la ponencia, fue adaptarlo a la función docente hasta 2014... en 2013, mejor dicho, que se saca la versión 2.0 y lo que había en ese primer marco fueron las áreas competenciales que son las mismas del marco europeo que son las cinco áreas, se definieron las competencias de cada área, las subcompetencias de cada área y se definieron tres grandes niveles, el inicial, el intermedio y el avanzado. Y hasta ahí se llegó. (M. J. García, comunicación personal, 23 de febrero de 2017)

Por lo tanto, las áreas que se identificaron fueron las mismas que se proponen en el marco DIGCOMP, en su primera versión:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1. Área 1: Información | 4. Área 4: Seguridad |
| 2. Área 2: Comunicación | 5. Área 5: Resolución de problemas |
| 3. Área 3: Creación de contenidos | |

³ La transcripción de la entrevista está disponible en el anexo 1

A la hora de describir la competencia digital docente, este marco discierne descriptores en tres niveles de desarrollo: inicial (I), medio (M) y avanzado (A). Cabe destacar que los niveles de adquisición (y, por tanto, los descriptores) están adaptados a cada una de las subcompetencias; es decir, cada subcompetencia tiene sus propios descriptores.⁴

En el País Vasco, la red de centros de apoyo a la formación e innovación educativa (Berritzeguneak, en euskera) ha desarrollado una concreción del marco elaborado por el INTEF, ligada al proyecto IKANOS⁵ y a la concreción curricular de la LOMCE que ha elaborado el Gobierno Vasco, denominada Heziberri 2020⁶. En esa concreción, se aporta la siguiente información sobre cada subcompetencia de cada área:

- Perfil docente
- Objetivos de la formación
 - Conocimiento
 - Habilidades
 - Actitudes
 - Actividades de formación

Los marcos europeos y estatales sobre la competencia digital ofrecen recursos para diseñar, elaborar, implantar y evaluar los procesos de desarrollo de la competencia digital del profesorado.

Esa información ofrece recursos para diseñar, elaborar, implantar y evaluar procesos de desarrollo de la competencia digital del profesorado. Como resumen de esa concreción, la red de centro de apoyo a la formación e innovación educativa ha elaborado un mapa de la competencia digital docente. En ese mapa (anexo 6), se han detallado dos niveles de desarrollo de las subcompetencias de cada área. De tal manera, que el nivel de desarrollo de cada subcompetencia podría mapearse como básico y avanzado.

Además de las áreas, las subcompetencias y los descriptores, Area (2015), experto presente en la comisión sobre competencia digital y colaborador en la elaboración del Marco Común de Competencia Digital Docente del INTEF (en adelante, Marco Común de Competencia Digital Docente), va un paso más allá y habla de dimensiones de aprendizaje de la competencia digital. Para trabajar y evaluar el desarrollo de la competencia digital, Area (Educalab educación, 2015) propone cinco dimensiones a observar:

- **Dimensión instrumental:** dominar el uso de los instrumentos tecnológicos (software y hardware). Tener la capacidad de utilizar la tecnología.
- **Dimensión cognitivo-intelectual:** dominio de la búsqueda de la información y capacidad para transformar esa información en conocimiento. Es decir, saber interpretar, otorgar significado y procesar esa información.
- **Dimensión expresiva-comunicacional:** creación de contenidos en diversos lenguajes (hipertexto, multi-

⁴ Todos los descriptores están detallados en el documento del Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0, disponible en <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.

⁵ Es un proyecto impulsado por el Gobierno Vasco para favorecer el desarrollo de la sociedad (competencia, participación, corresponsabilidad y competencia digital). Para más información, consultar la web: <http://www.innova.euskadi.eus/u62-ikanos2/es/>.

⁶ Para más información sobre la concreción curricular Heziberri 2020: <http://www.hezkuntza.ejvu.euskadi.eus/r43-hezi2020/es/>.

media, audiovisuales, iconos...) y comunicarlos en la red, habilitando interacción con el resto de internautas.

- **Dimensión axiológica:** dominar los aspectos relacionados con los valores y, en consecuencia, actuar con responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.
- **Dimensión emocional:** dominar el control de las emociones a través de la tecnología, tanto positivas como negativas. También implica el autocontrol con el uso de la tecnología. (Educalab educación, 2015)

Se puede establecer una relación entre las áreas de la competencia digital del Marco Común de Competencia Digital Docente (del marco DIGCOMP) y estas dimensiones de aprendizaje de la competencia digital propuestas por Área (Educalab educación, 2015).

| Dimensión de aprendizaje de la competencia digital (Área, 2015) | Área de la competencia digital (DIGCOMP, Marco Común de Competencia Digital Docente, 2013) | Subcompetencia relacionada (DIGCOMP, Marco Común de Competencia Digital Docente, 2013) |
|---|--|---|
| Instrumental | Información | 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información 1.3 Almacenamiento y recuperación de información |
| | Comunicación | 2.2 Compartir información y contenidos |
| Cognitivo-intelectual | Información | 1.2 Evaluación de la información |
| | Creación de contenido | 3.1 Desarrollo de contenidos 3.2 Integración y reelaboración 3.4 Programación |
| | Resolución de problemas | 5.1 Resolución de problemas técnicos 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital |
| Expresiva-comunicacional | Comunicación | 2.1 Interacción mediante nuevas tecnologías 2.3 Participación ciudadana en línea 2.4 Colaboración mediante canales digitales 2.6 Gestión de la identidad digital |
| | Creación de contenido | 3.1 Desarrollo de contenidos |
| Axiológica | Comunicación | 2.5 Netiqueta |
| | Creación de contenido | 3.3 Derechos de autor y licencias |
| | Seguridad | 4.1 Protección de dispositivos 4.2 Protección de datos personales 4.3 Protección de la salud 4.4 Protección del entorno |
| Emocional | Comunicación | 2.2 Compartir información y contenidos |
| | Seguridad | 4.3 Protección de la salud 4.4 Protección del entorno |
| | Resolución de problemas | 5.3 Innovar y utilizar la tecnología de forma creativa |

Tabla 5: Relación entre dimensiones, áreas y subcompetencias del Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0
Fuente: elaboración propia.

● Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura (Gobierno de Extremadura, 2015)

Este marco, elaborado por el Gobierno de Extremadura (2015), toma como base la premisa del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020). El Diario Oficial de Extremadura –DOE– (2015) indica lo siguiente:

Señala dentro de sus objetivos estratégicos tanto el de mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, como el de mejorar la educación y formación de profesores y formadores, en particular para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento. [...] Del mismo modo, la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX) señala en el apartado III de la exposición de motivos que hace una apuesta estratégica, entre otros elementos, por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En el apartado IV se añade, además, que presta especial atención, como aspecto esencial de la función docente, a la formación inicial y permanente, con específica referencia al dominio de la TIC y a su integración en el proceso educativo. (p. 1)

En ese contexto, el marco insiste en la necesidad de “orientar al profesorado en la determinación de sus niveles de Competencia Digital Docente” (DOE, p. 2). Teniendo en cuenta el Marco DIGCOMP (IPTA, 2013) y el Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0 (INTEF, 2013), el Gobierno de Extremadura, a través del DOE (2015), postula lo siguiente:

Es, pues, fundamental que el profesorado cuente con un Portfolio de la Competencia Digital Docente que le permita determinar:

1. *El nivel competencial de cada área se sitúa respecto a estándares establecidos.*
2. *Los conocimientos, destrezas y actitudes que resta por incorporar para lograr los objetivos competenciales que se proponga conseguir.*
3. *Los itinerarios formativos y de capacitación que deben realizar para alcanzarlos. (p. 3).*

En el Portfolio de la Competencia Digital Docente de Extremadura se toma como base el Marco Común de Competencia Digital Docente, pero se establecen seis niveles de adquisición, diferenciados en tres bloques, realizando un paralelismo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁷.

- Usuario Principiante: niveles A1 y A2.
- Usuario Medio: niveles B1 y B2.
- Usuario Avanzado y Experto: niveles C1 y C2.

Para determinar el nivel del profesorado en el portfolio, el marco pone a disposición de los usuarios los siguientes documentos:

⁷ Disponible en http://cuc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cuc_mer.pdf.

- **Autoevaluación de niveles de competencia digital docente⁸**: se trata de una tabla en la que el profesorado puede situarse en los seis niveles de adquisición de cada área de la competencia digital docente, pudiendo realizar una reflexión sobre los puntos fuertes y los puntos débiles.
- **Escala global de niveles de competencia digital docente para actividades formativas⁹**: esta tabla recoge los mismos niveles de adquisición que la anterior, pero su objetivo es evaluar las acciones formativas en relación a la competencia digital docente.
- **Tabla de descriptores de competencia digital docente por niveles¹⁰**: esta tabla ofrece un nivel de concreción lo suficientemente exhaustivo como para realizar una autodiagnóstico profundo sobre todas las áreas de la competencia digital docente y detectar las necesidades de formación. Está pensada para ser un instrumento para uso personal de los docentes, ofreciendo herramientas para marcar objetivos para el desarrollo de la competencia digital docente.

● Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017)

García, jefe de área de formación en red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) nos explicó lo siguiente sobre la elaboración del Marco Común de Competencia Digital Docente del 2017¹¹:

Desde ese momento que se publica el marco 2.0 hasta 2016 hay un parón en el trabajo de la ponencia. La ponencia no se vuelve a reunir por diferentes circunstancias y en 2016 se reactiva otra vez la ponencia de competencia digital docente con la idea de avanzar hasta el desarrollo de los descriptores de las 21 sub-competencias de las cinco áreas y nivelar, aterrizar un poco más los niveles competenciales. En ese contexto Europa saca el marco de organizaciones educativas digitalmente competentes y además lanza una versión actualizada del marco DIGCOMP para el ciudadano con ocho niveles competenciales. Nosotros trabajamos con bastante frecuencia en colaboración con JRF Sevilla... colaboramos mucho con ellos en muchas otras cosas, pero sobre todo en este tema de competencia digital docente. Y, bueno, hay una jornada que organiza el INTEF en mayo de 2016, precisamente organizaciones educativas digitalmente competentes, a raíz de la cual o previa a la cual en el día antes realmente se vuelve a reunir la ponencia con la idea de avanzar en el mismo camino que está avanzando Europa, aterrizar como te comento el marco con un poco más de profundidad. (M. J. García, comunicación personal, 23 de febrero de 2017)

Por lo tanto, la base del Marco Común de Competencia Digital Docente (en su tercera versión, la del 2017) es el marco DigComp 2.0, y las áreas se actualizaron a las propuestas en el marco DigComp 2.0:

⁸ Disponible en el anexo 7 y en las páginas 50-51 del Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura, disponible en <http://recursos.educarex.es/pdf/porfolio/porfoliopublicadoendoe.pdf>.

⁹ Disponible en el anexo 8 y en las páginas 52-53 del Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura, disponible en <http://recursos.educarex.es/pdf/porfolio/porfoliopublicadoendoe.pdf>.

¹⁰ Disponible en las páginas 54-71 del Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura, disponible en <http://recursos.educarex.es/pdf/porfolio/porfoliopublicadoendoe.pdf>.

¹¹ La transcripción de la entrevista está disponible en el anexo 1



Figura 18. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. Fuente: INTEF.

Mientras que el Marco Común de Competencia Digital Docente del 2013 clasificaba los niveles de desarrollo de competencia digital en inicial (I), medio (M) y avanzado (A), la hora de describir la competencia digital docente, la versión del marco del 2017 la tercera versión del marco discierne descriptores en tres niveles de desarrollo: A (Básico), B (Intermedio) y C (Avanzado). Asimismo, el desarrollo de los descriptores está también dividido en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2, los mismos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en el Portfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura) en todas las subcompetencias¹².

¹² El desarrollo de descriptores en seis niveles competenciales está disponible en las páginas 43-66 del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), disponible en <https://www.slideshare.net/educacionlab/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017?ref=http://blog.educalab.es/intef/2016/12/22/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017-intef/>

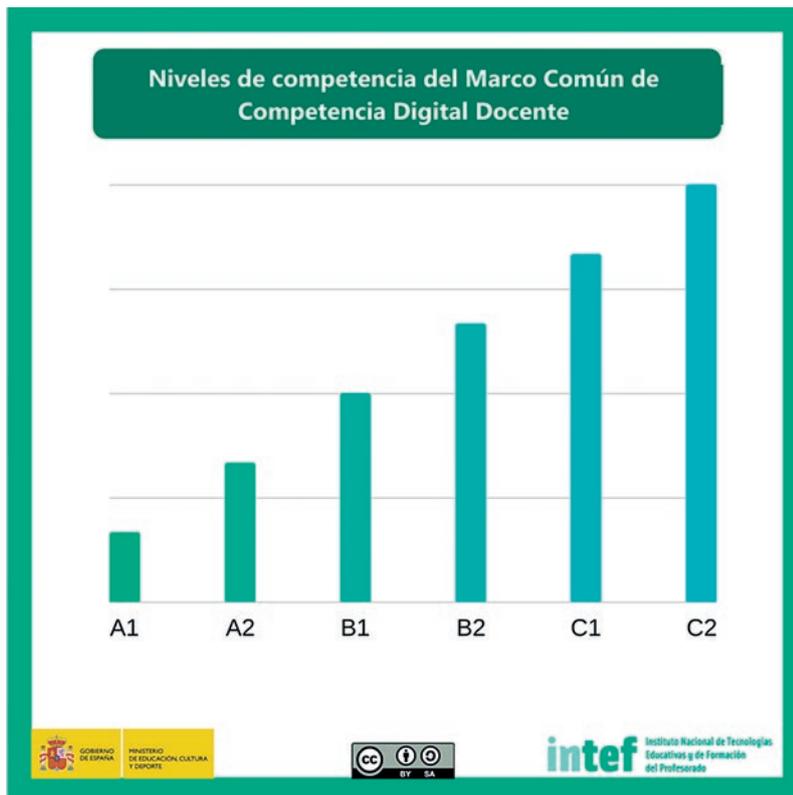


Figura 19. Niveles de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente. Fuente: INTEF.

Teniendo en cuenta la actualización del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), actualizamos también la relación entre las áreas de la competencia digital del Marco Común de Competencia Digital Docente (del marco DIGCOMP 2.0) y las dimensiones de aprendizaje de la competencia digital propuestas por Area (Educalab educación, 2015).

| Dimensión de aprendizaje de la competencia digital (Area, 2015) | Área de la competencia digital (DigComp 2.0, Marco Común Competencia Digital Docente, 2017) | Subcompetencia relacionada (DigComp 2.0, Marco Común Competencia Digital Docente, 2017) |
|---|---|---|
| Instrumental | Información y alfabetización informacional | 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital. 1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital. |
| | Comunicación y colaboración | 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales. |
| Cognitivo-intelectual | Información y alfabetización informacional | 1.2 Evaluación de la información, datos y contenido digital. |
| | Creación de contenidos digitales | 3.1 Desarrollo de contenidos digitales 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales. 3.4 Programación |
| | Resolución de problemas | 5.1 Resolución de problemas técnicos. 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital. |

(.../...)

| | | |
|------------------------------|-------------------------------------|--|
| Expresiva- comunicacional | Comunicación y colaboración | 2.1 Interacción mediante tecnologías digitales. 2.3 Participación ciudadana en línea. 2.4 Colaboración mediante canales digitales. 2.6 Gestión de la identidad digital. |
| | Creación de contenidos digitales | 3.1 Desarrollo de contenidos digitales. |
| Axiológica | Comunicación y colaboración | 2.5 Netiqueta |
| | Creación de contenidos digitales | 3.3 Derechos de autor y licencias. |
| | Seguridad | 4.1 Protección de dispositivos. 4.2 Protección de datos personales y privacidad. 4.3 Protección de la salud y el bienestar. 4.4 Protección del entorno. |
| Emocional | Comunicación y colaboración | 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales. |
| | Seguridad | 4.3 Protección de la salud y el bienestar. 4.4 Protección del entorno. |
| | Resolución de problemas | 5.3 Innovar y utilizar la tecnología de forma creativa |

Tabla 6: Relación entre dimensiones, áreas y subcompetencias del Marco Común de CCD (INTEF, 2017)
Fuente: elaboración propia.

En la entrevista que nos ofreció, García nos explicó los próximos pasos que se prevén para el Marco Común de Competencia Digital Docente y su objetivo, que no es otro que¹³:

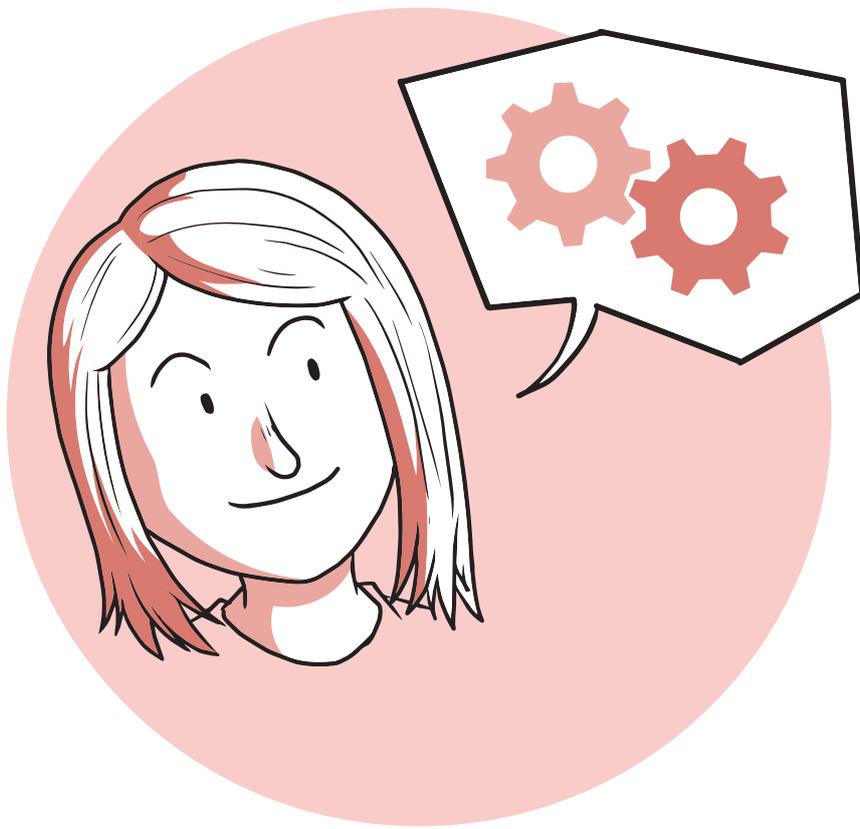
Caminar hacia un portfolio de la competencia docente que sirva como instrumento de certificación. Y en eso estamos. [...] Trabajamos con la Universidad de La Laguna, con Manuel Area, en el desarrollo y la redacción de todos esos descriptores y en paralelo trabajamos en el desarrollo tecnológico de un portfolio digital de la competencia digital docente. Y en ese portfolio, que ya lo tenemos, no es público todavía porque estamos en proceso de pilotaje, [...] siguiendo la ideal de portfolio de lenguas, readaptándolo obviamente a la competencia digital docente, [...] lo que hemos hecho ha sido una biografía de la competencia digital docente y esa biografía tiene varias secciones. Tiene una línea de tiempo donde los docentes pueden ir subiendo diferentes experiencias o diferentes hitos que hayan alcanzado respecto de su mejora de la competencia digital docente y tiene una herramienta de autoevaluación, automática, donde se han volcado todos los suscriptores de los seis niveles competenciales de las competencias y las áreas, y el profesor se puede ir autoevaluando automáticamente por áreas, por competencias y por niveles. De manera que cuando termina el área 1, el portfolio le arroja en qué nivel está en esa área en ese momento y así sucesivamente con las cinco áreas y los seis niveles por cada área.

13 La transcripción de la entrevista está disponible en el anexo 1

La siguiente parte que tiene el portfolio es un portaevidencias, un dossier donde el docente puede ir agregando evidencias que avalen que lo que dice en la autoevaluación es verdad. Cosas que haya hecho, experiencias de aula, recursos, proyectos en los que haya participado, charlas, objetos digitales, insignias digitales que haya ganado porque ha demostrado ser competente en X formaciones, certificados también. En fin, están divididas más o menos en proyectos, recursos, certificaciones, premios, insignias y unos varios que hemos puesto como cajón de sastre.

La idea de hacer este portaevidencias, aparte de contrastar esa autoevaluación, es un poco que le sirva también al docente como currículum en esa materia, en esa competencia que es transversal a toda la función docente en nuestra opinión. Y por otro lado, porque el portfolio nace con la vocación de poder llegar a convertirse en un servicio de certificación en lo que estamos trabajando también. Con lo cual, cualquier docente se puede autoevaluar, la herramienta de autoevaluación le va a dar un nivel, un nivel por áreas y un nivel global; pero si queremos que una Administración educativa lo llegue a certificar, necesitamos un portaevidencias, necesitamos contrastar que lo que tú dices es verdad. Se puede contrastar y se puede avalar con una serie de evidencias. Y esa es la parte que lleva el portaevidencias. Todo eso unido desemboca en el pasaporte de la competencia digital docente que es lo que te da, tú puedes compartir además públicamente en redes sociales, en tus espacios digitales, blog, página web, lo que tengas y además puedes solicitar a tu administración educativa que te valide ese pasaporte. En ese pasaporte sale el nivel en ese momento que tengas global de la competencia digital docente, que se va sumando según lo que hayas obtenido en la herramienta de autoevaluación y todas las evidencias que tú has aportado. Es actualizable regularmente, es decir, que en tu pasaporte va a salir la fecha de tu última actualización. Puedes compartirlo públicamente, puedes dejarlo totalmente en privado, o puedes llegar a un nivel de privacidad medio en el que tú lo que únicamente quieres es que una autoridad competente en educación te lo valide. Para eso hay un botón, que es "solicitar validación del pasaporte", entonces la autoridad educativa competente mirará tus evidencias, mirará el nivel y te lo validará mediante un certificado digital. Y eso es lo que estamos trabajando ahora mismo. (M. J. García, comunicación personal, 23 de febrero de 2017)

Por lo tanto, el Marco Común de Competencia Digital Docente tiene recorrido previsto hasta alcanzar la articulación de un sistema de certificación de la competencia digital docente que, al parecer, no está tan lejos de convertirse en un estándar real.



CAPÍTULO 3:

Los entornos personales de aprendizaje

Fue en el año 2001 cuando este concepto apareció por primera vez, en el marco del proyecto NIMLE (*Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment*), financiado por el JISC (*Joint Information System Committee* de la Gran Bretaña). Adell y Castañeda (2013) citan a Brown (2010) para explicar que se empezó:

A desarrollar la idea de un entorno de aprendizaje centrado en el alumno como evolución de los ya por entonces populares entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, centrados en la institución. Un entorno que pudiera recoger y centralizar recursos de diversas instituciones. (p. 12)

Más tarde, en el año 2004, en el congreso anual de JISC se utilizó el término PLE (*Personal Learning Environmet*) de manera oficial. En los inicios, existieron dos corrientes alrededor de este concepto: por un lado, estaba la visión tecnológica, en la que el PLE se “entiende como un artefacto tecnológico y cuyo objetivo es crear y generalizar la mejor herramienta de PLE posible” [Wilson, 2005, 2007; Van Harmelen, 2006, 2008; Taragui et. Al. 2009; Vavuola y Sharples, 2009; y en España, Casquero et al., 2008]” (Adell y Castañeda, 2013, p. 13); por el otro, estaba la visión pedagógica, que “entiende que el PLE es una idea pedagógica sobre cómo aprenden las personas con tecnología, respaldada por diversos autores [Attwell, 2007, 2010; Waters, 2008; Downes, 2010; Adell y Castañeda, 2010, entre otros]” (Adell y Castañeda, 2013, p. 13). En la evolución de este concepto, la visión pedagógica ha ido ganando terreno y hoy en día es la visión más aceptada.

Adell y Casteñeda defienden que “la idea de que todas las personas tienen un entorno, *personal* por tanto, en el que aprenden es inherente al hecho mismo de que las personas aprenden a lo largo de toda su vida y en todo momento” (Adell y Castañeda, 2013, p. 11). Por lo tanto, el concepto de entorno personal de aprendizaje, en realidad, no es algo nuevo: siempre ha existido, porque siempre hemos aprendido, independientemente de las herramientas que hayamos utilizado para ello.

Sin embargo, el concepto PLE se ha *expandido* gracias a la llegada de Internet, la web 2.0 y todo el flujo de información en el que hoy en día nos movemos. Según explican Adell y Castañeda, “podemos acceder a una ingente cantidad de información, recursos y conversación sobre casi cualquier cosa, proveniente de fuentes diversas, con perspectivas heterogéneas y orígenes múltiples, en una extraordinaria variedad de formatos” (Adell y Castañeda, 2013, p. 12). Por eso, nuestro PLE es más rico, aunque siempre ha estado ahí.

Magro explica que “construir nuestro PLE es decidir el contexto desde donde queremos movilizar la red de personas y el conjunto de conocimientos que necesitamos para aprender y trabajar en la sociedad digital” (Magro, 2015). Pero la definición más aceptada por la comunidad investigadora es la que Adell y Castañeda propusieron en el 2010: “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, pág. 23). Por lo tanto, podemos decir que un PLE es el entorno que cada persona crea para favorecer su aprendizaje. Gracias a las herramientas de la web 2.0, disponemos de recursos y fuentes de información. Asimismo, podemos contactar con personas con las que crear conocimiento y, además, disponemos de herramientas para compartir la información que encontramos y el conocimiento que construimos. Todo ello nos posiciona dentro de un entorno o ecosistema ideal para el aprendizaje, en el que decidimos qué y de quién aprender. Este ciberespacio, este no lugar (Augé, 1992), nos permite desarrollarnos de una manera totalmente novedosa. No tanto por el modo de aprender, que es análogo al aprendizaje no formal o informal de toda la vida; sino por las posibilidades tanto comunicativas como de difusión que ofrecen las herramientas disponibles. Es un aprendizaje que casa con el aprendizaje a lo largo de la vida, tan importante para la construcción del conocimiento y el desarrollo personal.

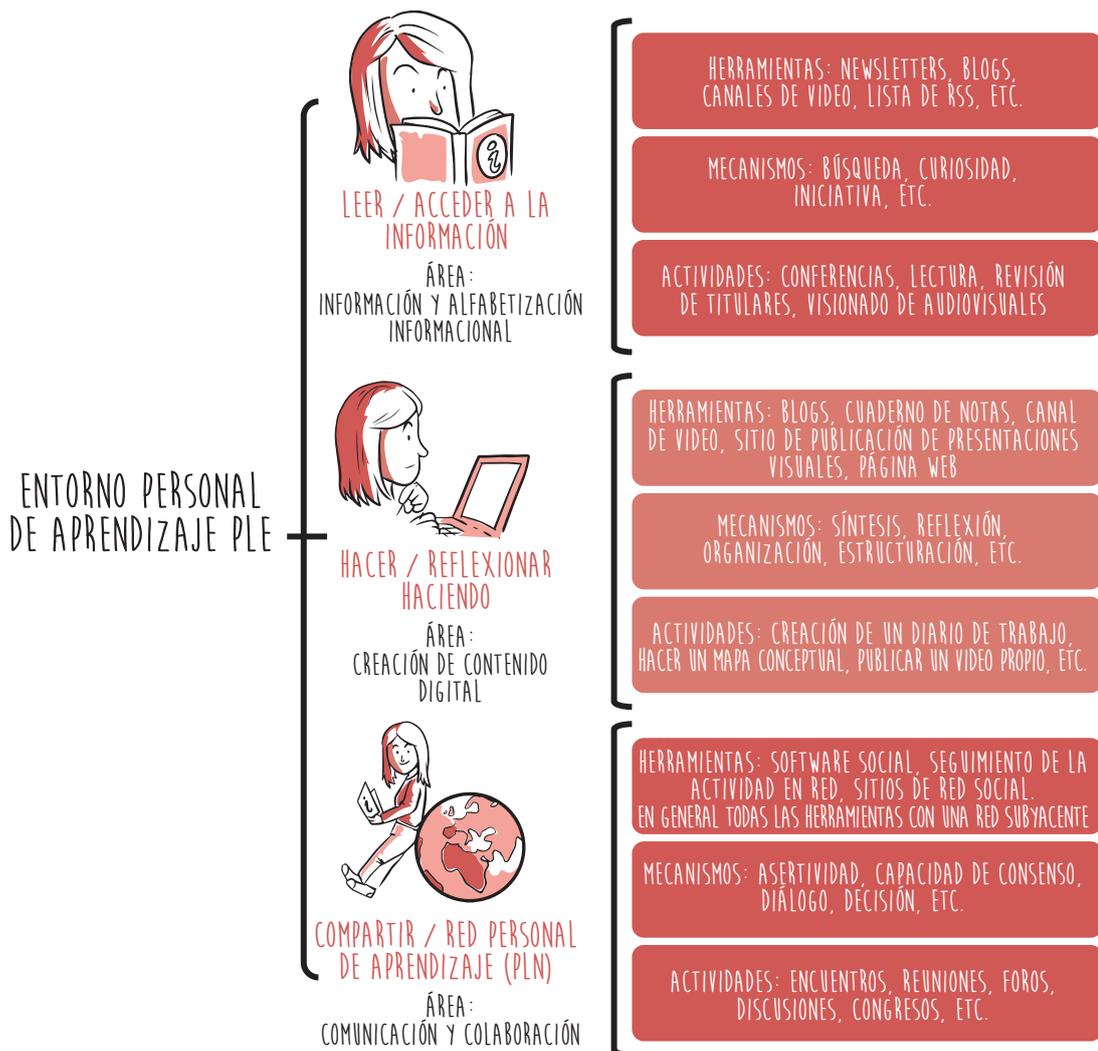


Figura 20: Esquema sobre los entornos personales de aprendizaje
 Fuente: Adell y Castañeda (2010), elaborado por Arroyo y González (2017)

No podemos negar la relación entre el PLE y la competencia digital: teniendo en cuenta que gran parte de las fuentes de información son digitales hoy en día, nuestro nivel de competencia digital determinará, en gran medida, nuestro PLE. De ahí la importancia de aunar estos dos conceptos clave. Si nos fijamos en los componentes del PLE que describen Adell y Castañeda, veremos que tratan sobre tres de las cinco áreas de la competencia digital.

Álvarez coincide con este paralelismo de tres de las cinco áreas de la competencia digital y el PLE. Tal y como explica, el PLE se parece al marco DigComp 2.0: habla de fuentes de información, y el marco DigComp 2.0 tiene un área de conocimiento trata sobre la información y la alfabetización informacional; habla de herramientas, dispositivos y servicios para modificar y construir información, y un área de DigComp 2.0 correspondo a la creación de contenidos digitales; y, finalmente, tenemos la parte de redes personales, los espacios donde nos comunicamos, y hay un área en el marco DigComp 2.0 que es la de la comunicación y la colaboración. Realmente, estamos hablando de lo mismo. Esta es la vinculación entre el concepto de entorno personal de aprendizaje y el marco DigComp 2.0 (Álvarez en Josi IKT Berritzegune Nagusian, 2015). Basándose en esta explicación, Álvarez afirma que “una persona digitalmente competente es alguien que es consciente de su Entorno Personal de Aprendizaje y lo pone en ejercicio de forma permanente para sacar el máximo partido de sus oportunidades de aprendizaje” (Álvarez en Josi IKT Berritzegune Nagusian, 2015). Por lo tanto, es innegable la relación entre la competencia digital y el PLE.

3.1. ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DEL PLE

Pero, más allá de los tres elementos que destacan Adell, Castañeda y Álvarez como componentes del PLE, podemos argumentar que la construcción y desarrollo del PLE implica cuatro elementos clave:

- **Competencias:**
 - **Competencia digital:** es necesario ser digitalmente competente para poder desarrollar el PLE. Si no desarrollamos nuestra competencia digital, difícilmente podremos buscar, analizar, gestionar y evaluar información; tampoco podremos adquirir destrezas para crear contenidos con medios digitales; y menos aún podremos comunicarnos eficazmente en entornos virtuales para compartir y aprender con otras personas en la red.
 - **Competencia para aprender a aprender:** adquirir un compromiso con el aprendizaje y desarrollar estrategias para aprender en la nueva era (llena de información, con grandes oportunidades para la comunicación y la creación de contenido) es vital. La liquidez de la sociedad actual (parafraseando a Bauman, 2007) nos obliga a seguir aprendiendo continuamente, lo cual no hace más que subrayar la importancia de aprender a aprender, más allá de aprender contenidos caducos. Tal y como afirman Adell y Castañeda, “los PLE son aprender a aprender en la era digital” (Adell y Castañeda, 2013, p. 22).
- **Actitudes:**
 - **Actitud positiva ante los cambios constantes:** vivimos en un cambio constante, en el que la competencia para aprender a aprender tiene más valor que el conocimiento en sí. Es decir, saber cómo construir conocimiento es más importante que el conocimiento mismo. Todo cambia y debemos entender

esos cambios como oportunidades para seguir aprendiendo y desarrollarnos, tanto profesionalmente como personalmente.

- **Motivación por aprender constantemente:** la razón y el impulso para seguir aprendiendo en esta sociedad en continuo cambio debe ser intrínseca. La realidad es que la motivación puede ser distinta índole: sobre todo, exterior (obligación de sacarse títulos o realizar cursos para mantener el puesto de trabajo, por ejemplo). Pero la motivación intrínseca, el interés por seguir aprendiendo y sentir la necesidad personal por actualizarse es una cualidad muy importante para tener una actitud positiva ante los cambios y desarrollar el PLE plenamente.

- **Recursos:**
 - **Tecnológicos:** como hemos comentado anteriormente, gran parte de las fuentes de información son digitales hoy en día. Utilizamos muchos recursos de la web 2.0 para conseguir información, comunicarnos, crear contenido, resolver problemas... Por eso, es innegable que los recursos tecnológicos sean uno de los elementos clave para desarrollar el PLE. De hecho, este punto es el más evidente y conocido a la hora de trabajar la construcción y desarrollo del PLE.
 - **No tecnológicos:** los recursos no tecnológicos son los más olvidados a la hora de hablar sobre el desarrollo del PLE. Pero si de verdad queremos entender el concepto desde una perspectiva pedagógica y no únicamente tecnológica, su presencia también es innegable. Por eso, las personas (principalmente, aunque no solo ellas; ya que los libros en formato papel, por ejemplo, también son una fuente de información muy importante que no debemos olvidar) forman parte de los elementos a tener en cuenta para un desarrollo pleno del PLE. Al fin y al cabo, cuando hablamos de PLN (*Personal Learning Network*) hablamos de recursos no tecnológicos (personales, en este caso), aunque la comunicación con ellas la hagamos a través de recursos tecnológicos.

- **Enfoque del aprendizaje:**
 - **Comprender el constructivismo y el conectivismo:** comprender qué tipo de aprendizaje hay detrás de esa forma de aprender es un elemento clave para poder desarrollar plenamente nuestro entorno personal de aprendizaje. Por un lado, está la comprensión del constructivismo: la idea de que el conocimiento no se transfiere sino se construye (con un gran componente social) es esencial en la comprensión del PLE. Pero no solo eso, ya que el conocimiento y la comprensión del conectivismo nos ofrece la posibilidad de entender la implicación que tiene la arquitectura de la red en el aprendizaje. Comprender estos dos enfoques del aprendizaje nos ayuda a entender cómo funciona el ecosistema educativo en red, en el que el PLE juega un papel muy importante.
 - **Valorar el aprendizaje no formal e informal:** el aprendizaje formal (sobre todo a nivel universitario, con los títulos correspondientes) tiene mucho peso en nuestra sociedad. Sin embargo, las vivencias, las experiencias y las iniciativas personales están tomando cada día más valor en la formación profesional y continua. El aprendizaje autónomo y ser autodidacta se han convertido en piezas clave para desarrollarse profesionalmente, hasta el punto de ser cualidades muy valoradas a la hora de tener oportunidades profesionales. Como hemos comentado anteriormente, el modo de aprender en el ecosistema PLE es análogo al aprendizaje no formal o informal de toda la vida. Por lo tanto, valorar este tipo de aprendizaje

hace que valoremos el desarrollo del PLE como algo muy válido: no solo a nivel personal (para nuestro propio interés o hobby), sino como algo con peso profesional que tiene una valoración externa.

Estos elementos pueden considerarse clave a la hora de construir y desarrollar nuestro PLE, porque, gracias a ellos, podemos entender cómo el desarrollo del PLE es un aliado del desarrollo personal y profesional. En el caso del profesorado, este ejercicio tiene un aporte mayor, ya que nos ayuda a comprender la importancia del desarrollo del PLE de nuestro alumnado para el futuro. Es por eso que todos los elementos clave deberían tener su lugar y trabajo, para que la construcción y desarrollo del PLE no se limite al conocimiento instrumental de herramientas tecnológicas y tenga una visión tecno-pedagógica más global.



Figura 21: Claves para desarrollar el PLE
Fuente: Arroyo y González (2017)

3.2. PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA DEL PLE

Anteriormente, hemos destacado tres principios sobre la perspectiva educomunicativa:

1. La comunicación horizontal-dialógica (comunicar)
2. La participación (colaborar)
3. El aprendizaje como construcción (aprender)

Estos tres principios pueden servirnos para analizar la perspectiva educomunicativa del PLE y definirlo: no solo como un concepto tecno-pedagógico, sino también como un concepto educomunicativo.

En el PLE, comunicamos: nos comunicamos con personas, a través de las tecnologías para comunicar, objetos de contenido o cara a cara. Esa comunicación, generalmente, es horizontal, donde las aportaciones de todas tienen el mismo valor, sin responder a una jerarquía forzada. Esa horizontalidad se refleja en una relación dialógica, donde todo el mundo puede participar en un diálogo universal. Claro ejemplo de ello es la red social Twitter: miles de usuarios conectados conversando sobre temas abiertos, donde todos los comentarios y aportaciones tienen cabida. Al fin y al cabo, en los entornos personales de aprendizaje, nos comunicamos para conseguir información, para contrastar, para dialogar, para construir... No debemos olvidar que “en todo acto comunicativo, sea cara a cara o mediatizado por una tecnología, tiene que producirse un acto de encuentro y de reciprocidad entre todos los que participan en ese canto comunicativo” (Aparici, 2010, p. 14). Eso nos conecta con el siguiente principio educomunicativo.

En el PLE, colaboramos: la reciprocidad mencionada se traduce como participación y colaboración. Muchas personas creen que para construir nuestro entorno personal de aprendizaje basta con conocer muchas fuentes de información o difundir la información encontrada. Pero, para construir y desarrollar plenamente nuestro PLE, es necesario participar de forma activa en el acto comunicativo: realizar preguntas, contrastar ideas, problematizar... Así como crear y aportar contenido a la red: convertirse en una fuente de información para los demás participantes. En definitiva, colaborar: participar en la red y en los PLE de los demás es mucho más que buscar y analizar información; compartir e involucrarse son vitales. Y es que, según apunta Kaplún, “solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuesta, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento” (Kaplún, 1998, p. 51). Y eso nos lleva al último principio educomunicativo.

En el PLE, aprendemos: es de suma importancia entender el entorno personal de aprendizaje como un reflejo de nuestra forma de aprender. Informarse es solo una parte de nuestro PLE. Sin ella, el PLE no tiene sentido; pero tampoco lo tiene si no transformamos esa información en conocimiento a través de creación de contenido y colaboración. Y esos dos actos son actos comunicativos, en los que el diálogo y la comunicación son vitales. De ahí la perspectiva educomunicativa del PLE: es comunicación y educación. Al fin y al cabo, como Freire (1973) afirma:

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. (p. 62)

Entender el PLE desde una perspectiva educomunicativa nos permite construirlo para el desarrollo, para el aporte, para entender que aprender es mucho más que informarse: es comunicar y colaborar.

CAPÍTULO 4:

Los entornos organizacionales de aprendizaje

Para hablar de entornos organizacionales de aprendizaje, primero, debemos hablar sobre el aprendizaje organizacional. Wikipedia la define como “el proceso dinámico y continuo de adquisición e integración de conocimiento, habilidad y actitudes para el desarrollo de recursos hacia la mejora de estos aspectos”. Pero Senge, Cambron-McCabe, y Lucas (2002) van más allá y concretan cinco disciplinas clave para el aprendizaje organizacional en las escuelas:

- **Dominio personal:** *Esta es la práctica de crear una imagen coherente de su visión personal, el resultado que anhela obtener en la vida, junto con una evaluación objetiva de la actual realidad de su vida. Esto produce una especie de tensión interior que, si se cultiva, puede ampliar su capacidad de tomar mejores decisiones y alcanzar más de los resultados que busca.*
- **Visión compartida:** *Esta disciplina compartida fija un común propósito. Los que tienen un propósito común (v. gr. maestros, administradores y personal escolar) aprenden a alimentar un sentido de compromiso en un grupo y organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que buscan crear y guías que les ayuden a llegar a esa meta. Una escuela o comunidad que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida.*
- **Modelos mentales:** *Esta disciplina de reflexión e investigación se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros. Trabajar con modelos mentales también puede ayudar a definir más clara y honradamente la realidad corriente. Puesto que en educación la mayoría de tales modelos suelen ser “indiscutibles” y están ocultos, un acto crítico de la escuela que aprende consiste en desarrollar la capacidad de hablar sin peligro y productivamente sobre temas delicados.*
- **Aprendizaje en equipo:** *Esta es una disciplina de interacción en un grupo. Con técnicas como el diálogo y la discusión, grupos pequeños de personas transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales de sus miembros. Aprendizaje en grupo se puede fomentar en el salón de clase, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los “grupos piloto” que trabajan por el camino escolar.*
- **Pensar en sistemas:** *En esta disciplina se aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio, y por tanto a hacer frente con más eficiencia a las fuerzas que dan forma a las consecuencias de nuestros*

actos. Este modo de pensar se basa en un cuerpo de doctrina cada vez mayor, sobre el comportamiento de la retroinformación y la complejidad: tendencias básicas de un sistema que a la larga llevan al crecimiento o la estabilidad. Técnicas tales como diagramas de flujo, arquetipos de sistemas, laboratorios de aprendizaje y simulaciones ayudan al estudiante a entender mejor las materias que estudia. (p. 19)

Teniendo en cuenta las claves que Senge, Cambron-McCabe y Lucas proponen, el aprendizaje organizacional se puede entender como un aprendizaje que necesita consenso, compromiso y esquemas comunes para construirlo. Un aprendizaje necesario para que una organización reme en la misma dirección, para ir todos a una y seguir aprendiendo.

Es en este marco donde encaja el entorno organizacional de aprendizaje (OLE). Tal y como indica Castañeda, debemos entender que “las características de la organización no responden estrictamente a las de los individuos que las conforman” (Castañeda en ScolaTIC, 2016). Por lo tanto, el entorno organizacional de aprendizaje no es la suma de los entornos personales de aprendizaje de los individuos que conforman esa organización. Sin embargo, Castañeda recalca que es un proceso que sí implica a todos los individuos que forman parte de esa organización (tanto internos como externos), porque “el aprendizaje debe suceder a todos los niveles organizativos e implica la autotransformación de la organización” (Castañeda en ScolaTIC, 2016). Esta misma autora (Castañeda en ScolaTIC, 2016) postula la definición del OLE de esta manera:

Un OLE es la visión de conjunto de un equipo y organización de los entornos personales de aprendizaje. El conjunto de fuentes de información, herramientas, actividades, mecanismos cognitivos y redes de personas que usa una organización de forma asidua para aprender. (Castañeda, 2016)

Al igual que hemos explicado en el capítulo sobre el PLE, en el caso del OLE también se puede seguir el esquema de la figura 19, en el que existe una correlación entre los elementos del PLE y tres de las cinco áreas de la competencia digital:

- Leer/ Acceder a la información (área de Información y alfabetización informacional):
 - Herramientas: newsletters, blogs, canales, vídeo, lista de RSS, etc.
 - Mecanismos: búsqueda, curiosidad, iniciativa, etc.
 - Actividades: conferencias, lectura, revisión de titulares, visionado de audiovisuales.
- Hacer / Reflexionar haciendo (área de creación de contenido digital):
 - Herramientas: blogs, cuaderno de notas, canal de vídeo, sitio de publicación de presentaciones virtuales, página web.
 - Mecanismos: síntesis, reflexión, organización, estructuración, etc.
 - Actividades: creación de un diario de trabajo, hacer un mapa conceptual, publicar un vídeo propio, etc.

El entorno organizacional de aprendizaje (OLE) no es la suma de los entornos personales de aprendizaje (PLE) de los individuos que conforman esa organización, pero es un proceso que sí implica a todos los individuos que forman parte de esa organización.

- Compartir / Red Personal de Aprendizaje (PLN) (área de comunicación y colaboración):
 - Herramientas: de software social, seguimiento de la actividad en red, sitios de red social. En general todas las herramientas con una red social subyacente.
 - Mecanismos: asertividad, capacidad de consenso, diálogo, decisión, etc.
 - Actividades: encuentros, reuniones, foros, discusiones, congresos, etc.

En el caso del OLE, los elementos mencionados son tanto internos como externos, ya que hacen referencia a la acción (ya sea informativa, comunicativa o de creación) tanto interna como externa del conjunto de la organización. El análisis y la reflexión sobre estos elementos nos puede dar pistas para construir y desarrollar el OLE del centro educativo; pero el objetivo final de un OLE no es la construcción y el desarrollo del mismo, sino construir una comunidad profesional que aprende y tener un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje del alumnado (Castañeda en ScolaTIC, 2016). De ahí la importancia del OLE, porque es un instrumento para sistematizar el aprendizaje continuo de la escuela. Y es que, como explican Ravet y Attwell, “las organizaciones, como los individuos, aprenden a través de la reflexión sobre la propia práctica, su investigación colaborativa y sus redes de conocimiento” (Ravet y Attwell, 2007, p. 2).

4.1. MARCO DIGCOMPORG

Como hemos comentado anteriormente, el estudio DIGCOMP comenzó a realizarse en enero del 2011 y dio lugar al marco DIGCOMP sobre la competencia digital (Ferrari, 2013) y al marco DigComp 2.0 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016). Ya hemos indicado que ese marco inicial se ha convertido en el marco de referencia, y que organismos nacionales y autonómicos han tomado como base en sus estudios, experiencias o documentos referentes.

El Marco Europeo para la Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital (Kampylis, Punie y Devine, 2015), también denominado DigCompOrg, se puede entender como evolución, desarrollo o expansión del marco DIGCOMP, para trabajar la comprensión del desarrollo de la competencia digital y sus implicaciones a nivel de organización del ámbito educativo. Según explican Kampylis, Punie y Devine (2015):

Su finalidad es prestar apoyo a las organizaciones educativas para proceder a su digitalización de una forma sistemática y estratégica y para que los responsables de elaboración de políticas puedan diseñar, implementar y evaluar intervenciones de políticas para la integración y el uso eficaz de tecnologías de aprendizaje digital en Educación y Formación. [...] El marco puede facilitar la transparencia y la comparabilidad entre iniciativas relacionadas y existentes en toda Europa y juega un papel importante para abordar la fragmentación y el desarrollo desigual entre los Estados Miembros. (p. 2)

Este marco nos ayuda a comprender la competencia digital como un vehículo para construir conocimiento, sistematizar el uso de la tecnología desde una perspectiva tecnopedagógica y considerar todas las implicaciones educativas que ello tiene a nivel organizacional. Al fin y al cabo, el desarrollo de la competencia digital a nivel organizacional puede ser un impulso para cumplir la misión y reforzar la visión de la organización. Ese desarrollo debe hacerse en

tres dimensiones: la dimensión pedagógica, la dimensión tecnológica y la dimensión organizativa. Para analizar y comprender esa perspectiva global Kampylis, Punie y Devine (2015) explica lo siguiente:

El marco DigCompOrg tiene siete elementos clave y quince subelementos que son comunes a todos los sectores de la educación. También hay sitio para añadir elementos y subelementos específicos de cada sector. Para cada uno de los elementos y subelementos de DigCompOrg, se desarrollaron varios descriptores [74 en total]. (p 4) ¹⁴

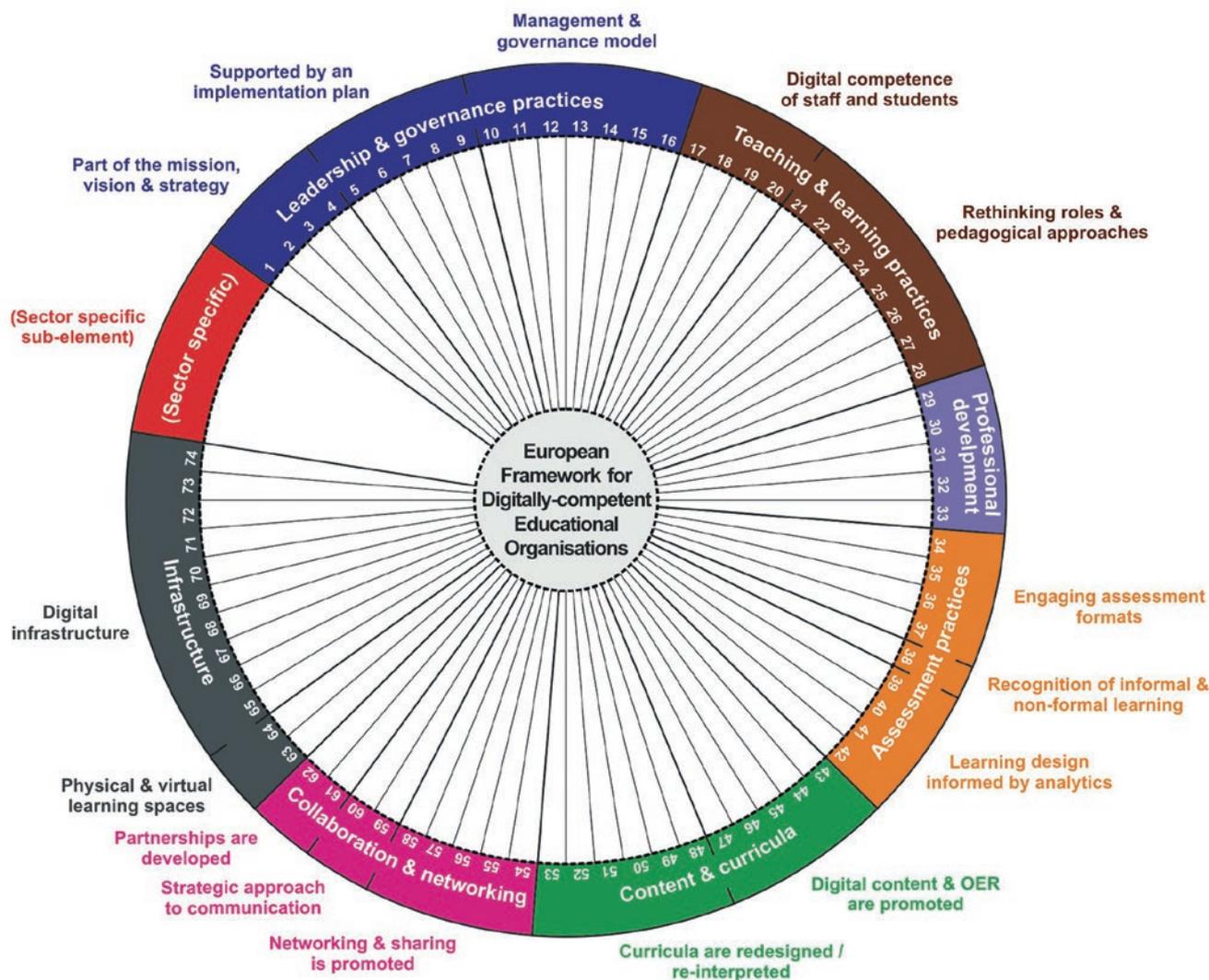


Figura 22: Descriptores del Marco DigCompOrg
Fuente: Kampylis, Punie y Devine (2015)

14 Los 74 descriptores se detallan en el documento original, disponible en http://educalab.es/documents/10180/216105/DigCompOrg_IPTS-INTEF_ES.pdf. Los elementos, subelementos y descriptores de DigCompOrg se presentan gráficamente como los sectores de un círculo, haciendo énfasis en su interrelación e interdependencia (figura 21).

Hasta hace poco, la competencia digital se entendía como algo personal, algo que cada docente debía desarrollar para luego implementarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, el alumnado trabajaría y desarrollaría su propia competencia digital, y el sistema educativo garantizaría el pleno desarrollo. Sin embargo, esa visión personificada y atomizada del desarrollo de la competencia digital no toma en cuenta la comunidad educativa como tal. La organización educativa es algo más que el profesorado y su implicación y desarrollo personal; por eso, era necesario un marco que considerara el desarrollo y la implementación de la competencia digital en los procesos educativos como algo más global. El marco DigCompOrg responde a esa necesidad, porque ayuda a realizar un análisis en el que no participa únicamente el profesorado (y de manera independiente). Por eso, este marco supone una extensión cualitativa del concepto de competencia digital, llevándolo a un nivel de compromiso e implicación organizacional, que está en línea con las cinco disciplinas clave para el aprendizaje organizacional que Senge, Cambron-McCabe y Lucas (2002) postulan:

- Dominio personal
- Visión compartida
- Modelos mentales
- Aprendizaje en equipo
- Pensar en sistemas

4.2. ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DEL OLE

Al igual que ocurre con el PLE, los recursos (tecnológicos o no) no son lo único que importa a la hora de construir y desarrollar el OLE de una organización. Podemos destacar los mismos cuatro elementos clave que hemos mencionado en el capítulo sobre el PLE, pero con las particularidades del OLE:

- **Competencias:**
 - **Competencia digital:** a pesar de que el OLE no sea la suma de los PLE de los integrantes de la organización, es necesario que esos integrantes sean digitalmente competentes para poder desarrollar conjuntamente el OLE. La gran ventaja de hablar en plural (de miembros de una organización) es que el nivel de competencia digital no depende de una sola persona. El conjunto de personas pueden ayudar a que la competencia digital se pueda desarrollar en colaboración con el resto de miembros. Así buscar, analizar, gestionar y evaluar información, crear contenidos con medios digitales y comunicarse tanto interna como externamente se convierten en tareas de todos, del conjunto de la organización.
 - **Competencias sociales y cívicas:** para desarrollar la visión compartida y el aprendizaje en equipo que Senge, Cambron-McCabe y Lucas citaban (2002), el profesorado de la organización educativa debe desarrollar competencias sociales y cívicas. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (la ley LOMCE del 2013) explica que las competencias sociales y cívicas “conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales” (MECD, s.f.). Una organización puede entenderse como parte de una sociedad con esas características, por lo que estas competencias son imprescindibles de cara a interpretar las posibles

adversidades y lograr avanzar en el proceso de aprendizaje para la mejora. Además, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (2013) explica que:

La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. (MECD, 2013)

Velar por ese bienestar es totalmente necesario para construir una organización unida, capaz de desarrollar la capacidad para aprender a través de la reflexión sobre su OLE.

- **Actitudes:**

- **Pertenencia al grupo:** sentirse parte del grupo de configuración del OLE es vital para su construcción. De nada sirve un grupo de personas no comprometidas con el grupo. Desarrollar una actitud de pertenencia al grupo está estrechamente ligado a la visión compartida citada por Senge, Cambron-McCabe y Lucas (2002). Todos los miembros de una organización deben tener una misión común, remar en la misma dirección: ser un grupo, al fin y al cabo. Sin pertenencia al grupo, no hay construcción del OLE.
- **Actitud solidaria con el aprendizaje conjunto:** además de la pertenencia al grupo, la actitud solidaria es indispensable. Esto implica la predisposición a colaborar con el resto del grupo y participar de forma activa para crear una cultura compartida. Una de las claves para desarrollar esta actitud es la empatía, ya que ayuda a conectar con los demás y favorecer la implicación entre iguales.

- **Recursos:**

- **Tecnológicos:** gran parte de las fuentes de información, recursos para la creación de contenido y para la comunicación que se utilizan a nivel de organización son digitales hoy en día. Por eso, es innegable que los recursos tecnológicos sean uno de los elementos clave también a la hora de construir y desarrollar el OLE.
- **No tecnológicos:** al igual que ocurre en el PLE, los recursos no tecnológicos también tienen mucha presencia en el OLE. Las personas son, en gran medida, los recursos más útiles en el OLE: tanto dentro como fuera de la organización, son los elementos clave para suscitar el aprendizaje en la organización. Por eso, la conexión y la comunicación pueden considerarse el epicentro del OLE.

- **Enfoque del aprendizaje:**

- **Valorar el aprendizaje entre iguales:** como ya hemos comentado anteriormente, una escuela que aprende es una escuela que construye una comunidad profesional que aprende y su objetivo es tener un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje del alumnado (Castañeda, 2016). Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una comunidad no siempre debe recaer en alguien externo. Como dice Álvarez, el activo máspreciado de las organizaciones son sus recursos humanos (2016). Valorar el aprendizaje entre iguales para la construcción y desarrollo del OLE puede ser de gran ayuda, ya que el aprendizaje, además de ser en conexión y comunicación con agentes externos (otras escuelas, profe-

sionales y objetos digitales), ocurre entre iguales. Valorar este aprendizaje de modo positivo puede ser una clave muy importante.

- **Comprender la importancia del *learning by doing*:** anteriormente, hemos explicado que Dewey puso en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado y lo convirtió en el protagonista; no solo del proceso en sí, sino también de la acción de aprender. Ese mismo procedimiento es válido para que los miembros de una organización aprendan (el profesorado en la escuela, por ejemplo). Si los miembros de la organización comprenden la funcionalidad de aprender haciendo, el aprendizaje se convierte en un estado (Castañeda, 2016), una reflexión y búsqueda constante orientadas hacia la mejora. De ahí que esa comprensión sea clave en la construcción y el desarrollo del OLE.



Figura 23: Claves para el desarrollo del OLE
Fuente: Arroyo y González (2017)

Tomar en cuenta estas claves a la hora de comprometerse para construir y desarrollar el OLE en una organización ofrece la posibilidad de sistematizar e impulsar el aprendizaje de la organización, tanto a nivel individual como grupal. Hablar solo de herramientas no es suficiente en el caso del PLE; pero, en el caso del OLE, la necesidad de desarrollar otro tipo de competencias, actitudes y enfoques es más evidente, debido a la implicación social que tiene el concepto. El compromiso de todos los implicados en el proceso es fundamental para lograr el verdadero objetivo: ser una organización o una escuela que aprende.

4.3. PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA DEL OLE

Anteriormente, hemos destacado tres principios sobre la perspectiva educomunicativa:

1. La comunicación horizontal-dialógica (comunicar)
2. La participación (colaborar)
3. El aprendizaje como construcción (aprender)

Al igual que hemos hecho con el PLE, vamos a utilizar estos tres principios para analizar la perspectiva educomunicativa del OLE y definirlo más allá de la perspectiva tecno-pedagógica: como concepto educomunicativo.

En el OLE, comunicamos: nos comunicamos con personas, a través de las tecnologías para comunicar, objetos de contenido o cara a cara, al igual que en el PLE. Pero esa comunicación fluye en dos direcciones: internamente, entre los integrantes de la organización; y externamente, los integrantes de la organización con otras personas, otras organizaciones u objetos digitales. Al contrario que en el PLE, la comunicación no tiende a ser horizontal, ya que suelen existir jerarquías que marcan el peso de las aportaciones (en caso de que sea bidireccional) o la dirección (y, por lo tanto, impone la comunicación unidireccional, donde la horizontalidad es imposible). Para que el OLE sea un instrumento para la mejora de la organización, la comunicación debe entenderse desde la perspectiva educomunicativa: una comunicación horizontal y dialógica. Tal y como defiende Freire (1973):

Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en "seres para otros". (p. 57)

Esa transformación es la verdadera lógica de la construcción y el desarrollo del OLE; por lo tanto, es imprescindible cambiar la visión comunicativa hacia una perspectiva educomunicativa. En esa perspectiva, Aparici defiende que el diálogo debe entenderse como "una modalidad que indague en los saberes mutuos y cuestione el conocimiento preestablecido. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía" (Aparici, 2010, p. 13) y es la clave para que la comunicación sea efectiva en el OLE. Tal y como defiende el mismo autor, "no se trata de una cuestión tecnológica, sino de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica" (Aparici, 2010, p. 13).

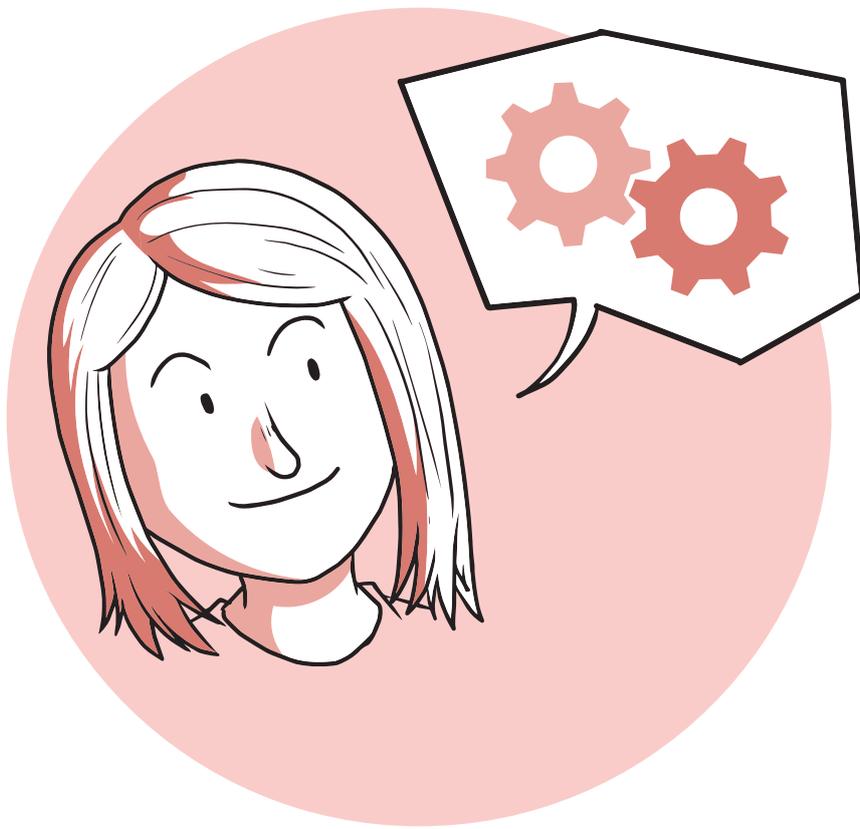
En el OLE, colaboramos: también en este caso, al igual que en el PLE, la reciprocidad u horizontalidad mencionada en relación a la comunicación se traduce como participación y colaboración. Es imposible construir y desarrollar el OLE de una organización sin la participación y la implicación de los integrantes; es decir, sin colaboración. Kaplún defiende que el proceso educativo y comunicativo "tiene que ser así, participativo, no solo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia" (Kaplún, 1998, p. 51). Si entendemos el OLE como un proceso continuo de aprendizaje y mejora, no podemos dejar a un lado la decisión de democratizar la participación para conseguir una colaboración constructiva. En esta misma línea, Servaes y Malikhao (2007) señalaban lo siguiente:

La forma más desarrollada de participación es la autogestión. [...] Sin embargo, no todos desean o deben ser involucrados en su implementación práctica. Es más importante que la participación sea posible a nivel de la toma de decisiones [...]. Uno de los obstáculos fundamentales contra la decisión de adoptar la estrategia participativa consiste en que ésta significa una amenaza para las jerarquías existentes. Sin embargo, la participación no implica que especialistas del desarrollo, planificadores y dirigentes institucionales ya no tengan ningún papel. Sólo significa que los puntos de vista de los grupos locales del público son tomados en cuenta". (p. 47)

Esa visión compartida (Senge, Cambron-McCabe y Lucas, 2002) se consigue gracias a la colaboración, lo que implica mirar el OLE desde un prisma educucomunicativo.

En el OLE, aprendemos: así como debemos entender el PLE como un reflejo de nuestra forma de aprender, es de suma importancia entender el OLE como un proceso de aprendizaje continuo, mejora y transformación de la organización. Castañeda incide en que el aprendizaje puede entenderse como un estado (Castañeda, 2016), una búsqueda constante de transformación y mejora. En ese proceso, la organización en general, y sus integrantes en particular, deben aprender, desaprender y volver a aprender constantemente, comunicando y colaborando. Al fin y al cabo, esa es la perspectiva educucomunicativa del OLE: entenderlo como una herramienta o un instrumento para impulsar el proceso de aprendizaje (organizacional, en este caso), un proceso comunicativo en el que participan todos sus integrantes, aportando para aprender en equipo (Senge, Cambron-McCabe y Lucas, 2002).

Entender el OLE desde una perspectiva educucomunicativa nos permite construirlo en comunidad, algo indispensable para que sea una herramienta útil para conseguir el verdadero objetivo a nivel de organización escolar: tener un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje del alumnado (Castañeda, 2016).



CAPÍTULO 5:

La Pedagogía de la Confianza

La Pedagogía de la Confianza es el marco pedagógico de Arizmendi Ikastola, la institución educativa objeto de esta investigación. Para hablar de ella, debemos entender dos puntos básicos: cómo nace y cómo entiende la confianza.

Esta pedagogía, tal y como nos explicó Amaia Antero¹⁵, la directora de Innovación Pedagógica en la ikastola:

Empieza un poco a implementarse hace ocho años dentro de la ikastola, cuando todavía no tenía ese nombre. Y eso es curioso, porque en aquel momento se reúne un grupo de expertos del mundo de la psicología: un psiquiatra, Rafael Cristóbal (que es también experto en psicología infantil), un grupo de profesores de la universidad de Mondragón, y otro grupo de personas del mundo cooperativo, ¿no? De las cooperativas. Y gente de nuestra ikastola. Y entonces empiezan en un proceso de reflexión y una de las preocupaciones del mundo cooperativo, del mundo empresarial, es que en este momento tenemos en el valle toda una estructura cooperativa, todo un despliegue de empresas, todo un tejido industria, etcétera, dentro del movimiento cooperativo, pero que nos faltan personas cooperativas, ¿no? ¿Qué es lo que pasa, no? Hemos montado todo este tinglado, pero no hay conciencia de sujeto cooperativo, de participación, de autogestión, y esto se está asemejando mucho a nivel conceptual a una SA, por ejemplo... entonces, ¿dónde queda toda esa responsabilidad individual, etcétera? Y una de las cosas que se da en ese grupo de reflexiones, que la persona cooperativa se crea, sobre todo, en el 0 a 3, en educación infantil. Que el sujeto cooperativo, las bases del sujeto cooperativo, se crean en educación infantil. Y que lo que verdaderamente hay que reforzar en el valle es educación infantil, y entonces es ya, digamos, cuando entramos en acción. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Por lo tanto, la Pedagogía de la confianza nace de una necesidad socio-empresarial local, del valle al que pertenece Arizmendi Ikastola, y su movimiento cooperativo¹⁶. Además, también responde a un momento de transformación pedagógica, “por dos razones fundamentales: la primera, que la pedagogía tradicional no respeta, por decirlo de

¹⁵ Entrevista disponible en el anexo 2

¹⁶ Para más información sobre el movimiento y la estructura cooperativa del Valle Leniz, consultar la página del Grupo Mondragon: <http://www.mondragon-corporation.com/experiencia-cooperativa/historia/>

algún modo, las leyes del desarrollo personal. Y la segunda, que la pedagogía tradicional no prepara al alumnado para las necesidades actuales y futuras” (Antero, 2015, p. 33). Antero nos describió el contexto educativo actual de la siguiente manera:

¿Qué pasa hoy en día? Que la mayoría de los alumnos y alumnas se aburren en la escuela, y la mayoría del profesorado pues tiene una gran insatisfacción, y una gran frustración frente a ese aburrimiento y esa falta de motivación. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Esas tres razones fundamentales (necesidad socio-empresarial local, necesidad de respetar las leyes del desarrollo personal y necesidad de preparar al alumnado para las necesidades actuales y futuras) pusieron en marcha la maquinaria para desarrollar un proyecto de transformación pedagógica que comenzó con un pilotaje. Según nos explicó Antero:

Se opta por empezar el pilotaje en uno de nuestros centros de educación infantil, [...] en Uribarri. [...] Se piden voluntarios para un grupo para pilotar todo esto. Se da formación a toda la educación infantil, pero luego lo pilota un determinado grupo de profesores y profesoras, se trabaja también con familias... y entonces empieza ya el pilotaje en Uribarri. Y todo esto tiene dos enfoques. Por un lado, metodológico, y por otro lado arquitectónico. [...] Y empezamos a crear espacios nuevos con profesores que tienen una formación específica para potenciar justamente eso, ¿no? Cómo responder a las necesidades de los niños y niñas del 0-6, Educación Infantil, para que lleguen a ser personas cooperativas. Este era uno de los enfoques, y luego está por otro lado también la necesidad de innovación pedagógica, ¿no? Que ya venía de antes dentro de la ikastola. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Una vez entendido el nacimiento de esta pedagogía, es imprescindible comprender qué es la confianza en este contexto. Tal y como indica Antero:

Concebimos la confianza estrechamente ligada a la seguridad y a la certidumbre. Nuestros niños y jóvenes desarrollarán sus capacidades en la medida en que estén seguros de sí mismos, de los demás y de su entorno. Así pues, queremos lograr que cada niño y joven de nuestra ikastola confíe en sí mismo, que se considere una persona valiosa, e, igualmente, confíe en los demás y en su entorno más cercano. Solo así estará preparado para descubrir sus capacidades, desarrollarse y ser feliz. Y, viceversa: la confianza viene de que cada cual conozca y viva sus capacidades. Para fiarse de algo o alguien hay que tener en qué confiar, debemos ver algo positivo, valioso. La confianza no se construye en el aire, sino sobre una base que otorga firmeza. (Antero, 2015, p. 45)

Eso quiere decir que Arizmendi comprende la confianza como el espacio en el cual las personas puedan sentirse seguras, confiadas, sin miedo a ser ellas mismas y desarrollarse. Esta es la clave de la Pedagogía de la confianza sobre la cual se desarrollan las metodologías activas más idóneas para cada caso. Antero nos explicó que se trabaja de la siguiente manera:

De persona a persona, antes que de profesor a alumno, que es lo que decimos siempre dentro de la Pedagogía de la confianza. En nuestros centros, en la ikastola Arizmendi, es muy importante ver primero personas en las aulas. Tenemos personas que vienen a aprender, no tenemos alumnos o alumnas. Tenemos personas y esas personas vienen a aprender, y nosotros y nosotras también aprendemos con ellos, ¿no? Conjuntamente. Entonces es qué hago yo, qué hacemos nosotras y nosotros, educadores, que clima creamos para que esa persona se sienta tranquila, en paz, segura, y tenga motivación para aprender algo (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017).

5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Lo fundamental de esta pedagogía es su continuo desarrollo. Antero nos explicó que “en la Pedagogía de la confianza estamos continuamente bebiendo. Bebiendo de fuentes diversas y seguiremos bebiendo en ese sentido, (...) bebiendo de todo lo que nos ayude a desarrollar a una persona confiada, plena y feliz” (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017).

Partiendo de esa base de desarrollo continuo, la Pedagogía de la confianza se basa en cinco fundamentos teóricos:

→ La observación de los instintos desde la etología:

En la RAE, la palabra etología tiene dos acepciones: por un lado, la define como “estudio científico del carácter y modos de comportamiento del hombre”; y, por otro, como la “parte de la biología que estudia el comportamiento de los animales”. La Wikipedia, en cambio, explica lo siguiente:

La etología es la rama de la biología y de la psicología experimental que estudia el comportamiento de los animales en sus medios naturales, en situación de libertad o en condiciones de laboratorio, aunque son más conocidos los estudios de campo.

Lo cierto es que los seres humanos también somos animales, por lo que el estudio de los comportamientos animales también nos incluye. Tal y como explica Antero:

Gracias a investigaciones realizadas en esta disciplina, sabemos que tanto al ser humano como a los animales se nos activan una serie de instintos (el de apego, el de huida o miedo, el de exploración, el social y de amistad, el de agresión, el sexual, etc.) y que la función de dichos instintos es garantizar la supervivencia de la especie. (Antero, 2015, p. 53)

La Pedagogía de la confianza se nutre de esta teoría para identificar, interpretar y responder a las necesidades surgidas de esos instintos naturales, ya sea ofreciendo ayuda para cultivar o aprender cómo responder a los mismos.

→ La psicología conductista:

La RAE define el conductismo como la “orientación metodológica que estudia el comportamiento en términos de estímulo y respuesta sin tener en cuenta la consciencia, que es considerada un epifenómeno”. Teniendo como base esa definición, la Pedagogía de la confianza considera tres autores dentro de esa corriente, cada cual con su aportación:

| | Aportación | Explicación | Aportación a la Pedagogía de la confianza |
|---------|--------------------------------|--|---|
| Pavlov | El condicionamiento clásico | Los animales y los humanos tenemos la capacidad de establecer asociaciones entre estímulos naturales y neutros. | El profesorado debe tener en cuenta los estímulos que ofrece y las asociaciones que establece el alumnado, para que estén ligadas al bienestar y el placer. |
| Skinner | El condicionamiento operante | Los refuerzos positivos y negativos inciden en la motivación para realizar acciones y ayudan a fijar hábitos y costumbres. | El profesorado debe utilizar refuerzos positivos para motivar al alumnado y ayudarle a crear hábitos y costumbres positivas y valiosas en su desarrollo. |
| Bandura | El aprendizaje por observación | La observación ayuda en la asimilación de comportamientos. | El profesorado debe tener en cuenta la validez de los comportamientos observables en el proceso de aprendizaje. |

Tabla 7: Fundamentos teóricos conductistas de la Pedagogía de la confianza.
Fuente: elaboración propia.

Según nos explicó Antero que la Pedagogía de la confianza considera la psicología conductista “no en el sentido de que somos conductistas, sino que nos ayuda a comprender igual lo que no ayuda a cambiar, ¿no? O sea, es importante saber qué es lo que ayuda y qué es lo que no ayuda” (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017).

→ La pedagogía socioconstructivista:

Hemos tratado esta teoría en el punto 1.2 (páginas 30-36), en el cual hemos explicado la esencia de constructo social de esta teoría. En relación a la Pedagogía de la confianza, Antero nos comentó lo siguiente:

La teoría nos la sabemos, pero nos cuesta, ¿no? Nos cuesta creer todavía que las mejores explicaciones no las damos nosotros como profesor o profesora, sino ese alumno o esa alumna que está al lado, y que si los ponemos al cooperativo seguramente aprenden más, que necesitamos los inputs. Y yo eso lo tengo muy cla-

ro, ¿no? Necesitan momentos de explicación tradicional, pero solo momentos muy limitados, cortos. Y luego ponlos a co-construir. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Aunque van implícitos en la teoría, Arizmendi Ikastola también subraya la acción social y socializadora de la perspectiva socioconstructivista:

Su función es desarrollar las capacidades de la persona e integrarlas en la cultura en la que vive. Esto se consigue gracias al lenguaje. A través del lenguaje planteamos preguntas, explicamos ideas, construimos categorías y conceptos para desarrollar el pensamiento, establecemos vínculos entre ellos, etc. (p. 57)

Por lo tanto, la Pedagogía de la confianza se nutre de esta teoría para construir el aprendizaje en colaboración-cooperación y afianzar la labor social que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

→ **La psicología cognitiva:**

Según la Wikipedia, la psicología cognitiva “se encarga del estudio de la cognición; es decir, de los procesos mentales implicados en el conocimiento”, teniendo en cuenta que los mecanismos básicos por los que se construye el conocimiento son, entre otros, la percepción, la memoria y el aprendizaje. Antero explica que “cuando reflexionamos sobre nuestra forma de pensar, estamos ejercitando la metacognición” (Antero, 2015, p. 58). La misma autora explica las preguntas que guían o ayudan en esa metacognición:

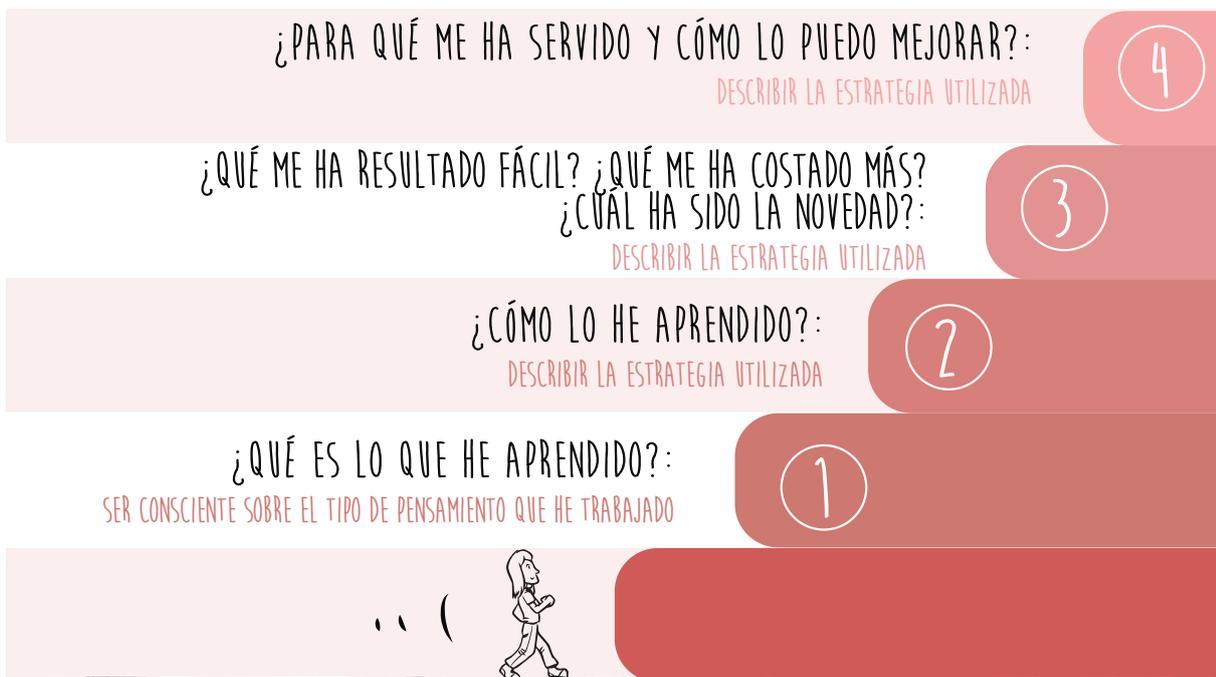


Figura 24: Escalera de metacognición. Fuente: Antero (2015, p. 58) y elaboración González (2017)

→ La neurociencia cognitiva:

Según explica la Wikipedia, la neurociencia cognitiva “se ocupa del estudio científico de los mecanismos biológicos subyacentes a la cognición, con un enfoque específico en los sustratos neurales de los procesos mentales y sus manifestaciones conductuales”. Antero matiza esa definición, añadiendo que “trata de estudiar los acontecimientos neurológicos, fisiológicos y químicos ligados al proceso de aprendizaje” (Antero, 2015, p. 59).

Asimismo, las aportaciones de Pérez Gómez en este campo han sido de gran calado en el desarrollo de la Pedagogía de la confianza. Concretamente, las siguientes:

| Aportación | Explicación | Aportación a la Pedagogía de la confianza |
|----------------------------|--|--|
| La plasticidad del cerebro | El cerebro es un órgano programado para aprender, más aún, para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Son las actividades las que condicionan la estructura cognitiva de nuestro cerebro, no al revés. | Las actividades realizadas por los niños desde pequeños son de vital importancia, ya que no son neutras y estructuran su cerebro, y el cerebro está en todo momento aprendiendo y reestructurándose. |
| El inconsciente | Las investigaciones demuestran que entre el 90 y el 95% de nuestra actividad cerebral se realiza de forma inconsciente. Dicho de otro modo: la consciencia no es necesaria para que nuestro cerebro funcione eficazmente. El cerebro tiende a automatizar procesos; concretamente, automatiza y mecaniza las actividades que le son repetitivas, significativas y funcionales. | Si queremos personas íntegras y libres, el educador debe ayudar al alumno a asimilar el funcionamiento de esos mecanismos automáticos (los modos de captar la realidad, de interpretarla y de actuar en ella), haciéndole reflexionar en torno a sus experiencias y prácticas. |
| Las emociones | El ser humano, antes que nada, genera emociones. Estas emociones son básicas al comienzo de la vida; posteriormente, se convierten en sentimientos y, por último, de los sentimientos emergen los estados de ánimo. Las emociones se ubican en el hipotálamo, el hipocampo y las amígdalas, y las reacciones ante cualquier estímulo exterior parten de ahí. | Si no logramos encender el interruptor de la emoción, difícilmente podremos poner en marcha un proceso de aprendizaje significativo, ni en los más pequeños ni en los adultos. El botón de la emoción acciona el foco de la atención, gracias al cual nos centramos en eso sobre lo que hemos puesto nuestra atención, y todo lo demás queda en la sombra. |

Tabla 8: Fundamentos teóricos de la neurociencia cognitiva a la Pedagogía de la confianza. Fuente: elaboración propia (explicaciones y aportaciones extraídas de Antero, 2015).

En relación al último apartado, el de las emociones, Antero nos explicó lo siguiente:

Hay una secuencia que para mí fue clave y fue comprender que para verdaderamente aprender, como profesor, como profesora, debo respetar cuatro pasos: primero, tengo que activar la motivación, hago que se pongan las pilas, porque si no activo la motivación no damos en el salto a la atención, no se focaliza la atención. Y, sin embargo, cuando activamos la motivación, focalizamos la atención; y cuando focalizamos la

atención, es verdaderamente cuando estamos preparados para comprender, para escuchar, para relacionar. Y desde ahí damos el salto ya a la memoria. Y entonces cuanto mayor motivación, cuanto mayor dosis de motivación hay, mayor... más a largo plazo nos queda en la memoria. Y cuanto más vivencial es el proceso, más se queda en la memoria. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Los cinco fundamentos teóricos en los que se sustenta la Pedagogía de la confianza se engloban en un marco general: el de la psicología humanista.



Figura 25: Los cinco fundamentos teóricos que sustentan la pedagogía de la confianza. Fuente: Arroyo y González (2017)

Antero considera que la psicología humanista es la que cubre el resto de fundamentos teóricos:

Hay una forma de entender a la persona. En la Pedagogía de la confianza siempre decimos que hay una forma de ver, porque siempre tenemos una forma de ver la vida, de entender la vida, de ver a la persona y aquí también. Entonces lo que decimos es que nosotros tenemos una visión positiva de la persona, lo cual no

quiere decir que todas las personas son maravillosas. Sí son maravillosas, lo que quiero decir es que las personas son maravillosas; los actos de esas personas no siempre son maravillosos. Pero en la persona siempre hay un lugar, un lugar donde ese fondo es bueno y, además, lo que decimos es lo que dice la psicología humanista, ¿no? Crea las condiciones indispensables para que el desarrollo de esa persona sea adecuado y esa persona sea maravillosa. [...]Y, además, hay otro mensaje positivo, y es que la persona está en continua evolución. Entonces la persona tiene derecho y tiene opción a evolucionar. Estamos en una evolución continua, ¿no? Entonces desde ahí ver a la persona como un ser único también, ¿no?, único e irreplicable es también fundamental para luego entender todo lo que hacemos, en el sentido de cultivar capacidades, inteligencias múltiples, etcétera, ¿no? [...] O sea, cada persona es única. Lo que tiene para aportar al mundo es único, entonces esto está muy relacionado con la vocación, ¿no? Con despertar vocaciones y con nuestra función también de ayudar a identificar proyectos vitales. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Al fin y al cabo, la Pedagogía de la confianza es el fruto de una combinación de fundamentos para responder a la visión, los objetivos y las necesidades concretos que tiene la institución. Por eso se recalca una y otra vez la continua evolución de la misma, ya que está en continuo crecimiento en un proceso que no tiene fin.

5.2. CONDICIONES PARA SU DESARROLLO

A la hora de poner en práctica la Pedagogía de la confianza, se habla de condiciones para su desarrollo; es decir, qué condiciones son indispensables para enmarcar la labor docente dentro de la Pedagogía de la confianza. En este sentido, Antero nos explicó que hablan de tres ámbitos:

- **Las condiciones para el desarrollo y el cuidado de la persona:** *“condiciones que generamos con respecto al individuo, ¿no? Condiciones para el desarrollo y para el bienestar de la persona” (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017).*
- **Las condiciones contextuales:** *“qué condiciones tenemos en el contexto, en su entorno, para que esa persona se sienta en confianza” (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017).*
- **Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje:** *“qué condiciones creamos en el proceso de aprendizaje y enseñanza para que esa persona se sienta segura y confiada. [...]Un trabajo es más individual, más direccionado a la persona, cómo conseguimos que esa persona confíe en sí misma, confíe en mí como educadora y confíe en los compañeros y en las compañeras de clase, de curso, qué condiciones creo yo para que confíe en su entorno, para que se sienta segura en ese espacio, en ese grupo, en esos tiempos, para que se sienta a gusto; y luego qué condiciones creamos cuando estamos inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)*

Además de definir tres ámbitos para la intervención, Arizmendi Ikastola se formuló preguntas para desglosar aún más los ámbitos mencionados. Antero (2015) las recoge de la siguiente manera:

- *¿Qué condiciones deben ofrecer y garantizar la ikastola y los educadores para que los alumnos confíen en sí mismos y en los demás?*

- ¿Qué condiciones deben ofrecer y garantizar la ikastola y los educadores para que los alumnos confíen en su entorno?
- ¿Qué condiciones deben ofrecer y garantizar la ikastola y los educadores para que el proceso de aprendizaje de los alumnos sea agradable y exitoso? (p. 66)

En respuesta a esas preguntas, se contemplaron varios descriptores en cada uno de los ámbitos. En total, actualmente, se han considerado trece indicadores como condición de desarrollo de la Pedagogía de la confianza, reparados de la siguiente manera:

| ÁMBITO | INDICADOR |
|---|---|
| Condiciones para el desarrollo y el cuidado de la persona | 1. Cultivar los instintos |
| | 2. Identificar, valorar y ayudar a desarrollar las capacidades |
| | 3. Detectar tempranamente las dificultades y ayudar a gestionarlas |
| | 4. Empatizar con el sufrimiento |
| | 5. Cuidar a los cuidadores |
| Condiciones contextuales | 6. Establecer un vínculo con la comunidad: la familia y la sociedad |
| | 7. Redefinir los espacios y los tiempos |
| | 8. Crear un ambiente agradable en el aula: las relaciones y la comunicación |
| | 9. Gestionar grupos operativos |
| Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje | 10. Movilizar la motivación |
| | 11. Centrarse en el aprendizaje activo |
| | 12. Practicar una evaluación formativa |
| | 13. Trabajar las inteligencias múltiples |

Tabla 9: Indicadores para el desarrollo de la Pedagogía de la confianza
Fuente: elaboración propia

Antero nos explicó que es importante cumplir los trece, porque enmarcan el protocolo de acción de la Pedagogía de la confianza. Sin embargo, nos explicó lo siguiente:

Lo perfecto es lo posible y real en cada momento. Entonces qué es posible para mí, qué es real para mí en este momento es lo perfecto. La Pedagogía de la confianza nos da un horizonte hacia donde caminar, hacia... entonces la perfección es continua, es continua si estoy haciendo lo posible y real en cada momento. Entonces es un camino hacia... No sé, un educador o educadora que sabe observar y que sabe cultivar, por ejemplo, las capacidades, las potencialidades de cada alumno o de cada alumna que están bajo su responsabilidad en ese momento, que sabe empatizar con el sufrimiento, que sabe... estoy cogiendo indicadores sueltos. Que sabe crear pues operativos, que sabe movilizar la motivación, que cultiva las competencias múltiples, que practica un aprendizaje activo. En fin, no estoy yo al 100% de todos los indicadores en todo momento. [...]En la Pedagogía de la confianza todo empieza por uno mismo o por una misma. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Esta persecución del cumplimiento de los indicadores es un proceso continuo de mejora muy ligado al desarrollo profesional de los docentes, ya que Antero siguió diciendo lo siguiente:

Es imposible ayudar al desarrollo personal de nuestros alumnos y alumnas si yo no cultivo mi propio desarrollo personal. Un educador o una educadora que está en la Pedagogía de la confianza está en continuo progreso personal, en camino personal de introspección, de trabajo personal para poder, de esa forma ayudar a los demás. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Por lo tanto, además de los trece indicadores repartidos en tres ámbitos, el desarrollo y la práctica de la Pedagogía de la confianza está muy ligada a un cambio personal del profesorado, ligado también al desarrollo de los descriptores mencionados en cada profesional.

5.3. PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA

Anteriormente, hemos destacado tres principios sobre la perspectiva educomunicativa:

- La comunicación horizontal-dialógica (comunicar)
- La participación (colaborar)
- El aprendizaje como construcción (aprender)

Estos tres principios pueden servirnos para analizar la perspectiva educomunicativa de la Pedagogía de la confianza y definir los procesos de carácter comunicativo que forman parte también del desarrollo del modelo.

En la Pedagogía de la confianza, la comunicación es importante: para analizar este punto, debemos detenernos en uno de los indicadores para su desarrollo. Se trata del indicador 8 “crear un ambiente agradable en el aula: las relaciones y la comunicación”, dentro del ámbito de las condiciones contextuales. Es interesante estudiar el enfoque que le da la Pedagogía de la confianza al término de comunicación, ya que lo enmarca dentro de la condición contextual para crear un ambiente agradable, subrayando la importancia y la necesidad de la comunicación no violenta. Según explica Antero (2015):

Además de una manera de comunicar, es también una forma de pensar, un modo de pensar y comunicar que busca el respeto y el entendimiento mutuos. Ofrece varias estrategias y herramientas, pero va más allá: su propósito es que las personas, en sus estrategias de comunicación, sean auténticas, sinceras y empáticas. [...] Expresar de forma no violenta y escuchar de forma no violenta, dos ejercicios tan diferentes como importantes. (p. 96)

Por lo tanto, el marco de la Pedagogía de la confianza trabaja el tema de la comunicación desde un punto de vista actitudinal respecto a las acciones y el pensamiento, tanto propios como de los demás. Pero, más allá del cómo, hemos querido ahondar en el proceso comunicativo en sí, y Antero nos explicó lo siguiente:

Uno de los cambios de la enseñanza tradicional a esta en la que vamos caminando poco a poco muchos y muchas, es que en la enseñanza tradicional la comunicación era sobre todo unidireccional y sobre todo unidireccional. [...] De ahí hay un salto tremendo a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso multidireccional. Yo pienso y siento que todavía no estamos ahí, o sea, yo situarme como educadora, no digo como profesora, como educadora, en el aula, entrar sintiendo y pensando que yo también voy a aprender... hay que dar muchos pasos hasta llegar hasta ahí. Y que si permito o facilito procesos multidireccionales de comunicación, todos vamos a aprender de todos. (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017)

Quizá la Pedagogía de la confianza no explicita este punto de vista comunicativo, esta comunicación horizontal-dialógica (o multidireccional, como vaticinó Antero); pero está claro que los procesos comunicativos responden a modelos que ponen el énfasis en el proceso (Kaplún, 1998).

En la Pedagogía de la confianza, la participación es básica: para ahondar en este punto, debemos tomar en cuenta tres de los trece indicadores, dentro de dos de los tres ámbitos:

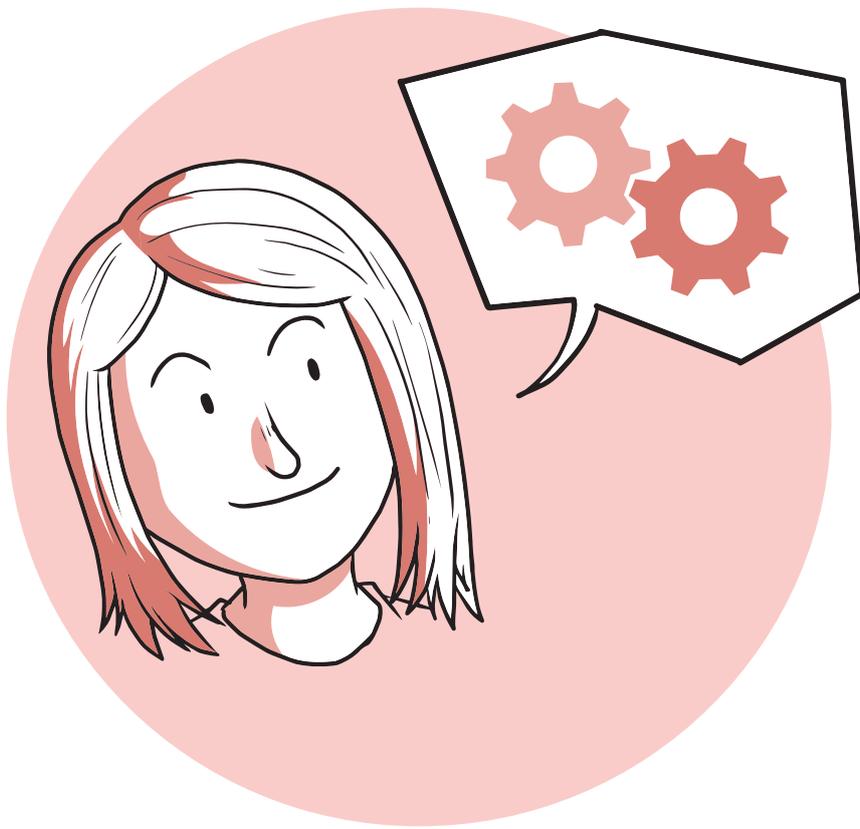
- Las condiciones contextuales:
 - 6. Establecer un vínculo con la comunidad: la familia y la sociedad.
 - 9. Gestionar grupos operativos.

- Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje:
 - 11. Centrarse en el aprendizaje activo.

Los tres indicadores citados son el reflejo de que la Pedagogía de la confianza suscita e invita a desarrollar procesos de participación y colaboración. Además, el hecho de que este marco tenga su origen en responder a la necesidad local de impulsar el espíritu cooperativo no hace sino recalcar la importancia de los procesos de participación (cooperativos y/o colaborativos) en la implantación de esta pedagogía: la participación y la colaboración son inherentes a la cultura cooperativa.

En la Pedagogía de la confianza, el aprendizaje es el objetivo: el aprendizaje entendido como desarrollo de la persona, tanto ella misma como con los demás; pero también entendido como cultivo de las capacidades, como respuesta a necesidades, como identificación de necesidades, como persecución de sueños, como emoción, como superación, como colaboración y como constructo social. Todos esos matices están ligados a los procesos comunicativos y participativos, sin los cuales el aprendizaje se limitaría a la transmisión de conocimiento y la potenciación de habilidades aleatorias.

Entender el la Pedagogía de la confianza desde una perspectiva educomunicativa nos permite entender la comunicación, la colaboración y el aprendizaje como parte de un mismo proceso, en el que las personas que forman parte de la comunidad educativa son los verdaderos protagonistas y responsables de desarrollar el marco en sí.





02 SEGUNDA PARTE

ESTUDIO Y ANÁLISIS



CAPÍTULO 6:

Diseño metodológico

6.1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Para llevar a cabo esta propuesta de investigación, hemos optado por la articulación de las técnicas cuantitativa y cualitativa; más concretamente, por la articulación encadenada. Como señalan Callejo y Viedma (2006), se utiliza esta metodología:

*Cuando el uso de varias técnicas o prácticas de investigación se establece sobre la lógica de que los resultados de una son utilizados por otra. Ello hace que [...] este tipo de diseño tenga un carácter obligatoriamente diacrónico, donde unas técnicas se llevan a cabo **antes** y otras **después**. (p 57)*

Hemos elegido el subtipo *d)* Cuando los resultados de la aplicación de técnicas cuantitativas informan el diseño de técnicas cualitativas, ya que los resultados obtenidos en la aplicación de técnicas cuantitativas informarán el diseño de técnicas cualitativas. De esta manera, los datos recogidos en la técnica cuantitativa servirán de base para los datos recogidos en las técnicas cualitativas.

Hemos optado por la articulación encadenada para converger resultados cualitativos y cuantitativos y poder justificar la validez de la información recogida. La idea es ir de lo más general en datos cuantitativos a lo más concreto en datos cualitativos. El uso conjunto de dos perspectivas no viene dado por la ampliación de lo que puede llegar a verse utilizando varias formas de mirar, sino que aparece destinado al control metodológico, a la validez. Desde la triangulación se asume que, cualquiera que sea la técnica utilizada, se apunta a la misma realidad. No cambia la realidad producida. Lo que cambia es, a lo sumo, el enfoque (Callejo y Viedma, 2006).

Tomando en cuenta la naturaleza de la información que vamos a analizar, consideramos que realizar una investigación puramente cuantitativa no era la mejor opción para obtener resultados óptimos. En primer lugar, y teniendo en cuenta la subjetividad de la información que se va a obtener, creemos que no debíamos limitarnos únicamente a la perspectiva cuantitativa porque, como explica Corbetta (2007):

En la investigación cuantitativa los datos son fiables, precisos, rigurosos e unívocos, o al menos, se espera que lo sean. [...] En español, se expresaría con los términos 'objetivos' y 'estandarizados'. Objetivo quiere decir que los datos no deben estar influidos por la subjetividad interpretativa del investigador, [...] ni por la subjetividad expositiva del sujeto estudiado. (p 49)

Evidentemente, la información obtenida no cumple las características de objetividad referentes a las técnicas cuantitativas.

En segundo lugar, y en relación a la flexibilidad, Corbetta arguye que “en investigación cuantitativa todos los sujetos reciben el mismo tratamiento. El instrumento de investigación utilizado es el mismo en todos los casos (por ejemplo, un cuestionario), o al menos tiene la capacidad para uniformar” (Corbetta, 2007, p. 48). En el presente caso, se han planteado varios grupos focales en las que la investigadora puede adaptar el planteamiento a las personas participantes, lo que viene a ser lo contrario de la falta de flexibilidad de las técnicas cuantitativas.

Igualmente, la estandarización es otra de las características de las técnicas cuantitativas. Corbetta explica que “los datos recopilados sobre los distintos sujetos, y tal vez por investigadores distintos, deben ser comparables entre sí, y para poder compararlos, se suelen expresar de forma numérica” (Corbetta, 2007, p. 49). Esta característica responde a la primera recogida de datos de la investigación, que sirve de base para las siguientes; pero también es contraria a la naturaleza de la información obtenida, ya que, como hemos aclarado anteriormente, el planteamiento de los grupos focales puede variar según los sujetos estudiados. Esto supone una falta de estandarización incompatible con las técnicas cuantitativas.

Por último, y en relación a la representatividad, Corbetta recuerda que “en los estudios cuantitativos el investigador está preocupado por la posibilidad de generalizar los resultados, y el uso de una muestra estadísticamente representativa es el indicador más claro de esta preocupación” (Corbetta, 2007, p. 47). El objetivo de esta investigación no es obtener generalizaciones de resultados, sino estudiar y comprender una realidad concreta y realizar propuestas de mejora. Es por esto por lo que la aplicación del cuestionario no busca generalizaciones, sino servir de base para los datos de los grupos focales y garantizar la validez de la información. Sin embargo, tomando en cuenta que la ikastola en la que va a realizar la investigación es la más grande del País Vasco, los resultados obtenidos pueden ser relevantes de cara a generalizaciones en otros centros educativos, dado el número de docentes que tiene.

Todo lo explicado supone una argumentación de peso para haber escogido la articulación encadenada y ofrece una visión global de las decisiones metodológicas que se han tomado.

6.2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el inicio del diseño de la presente investigación, planteamos unos objetivos generales y específicos que cumplir. Una vez aclarada la metodología (articulación encadenada), es interesante desgranar e interrelacionar los objetivos,

las hipótesis e interrogantes. Este cuadro resume los puntos citados, ofreciendo una visión clara de los objetivos, interrogantes e hipótesis de la investigación, así como de las herramientas utilizadas para investigar cada apartado:

| OBJETIVOS GENERALES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | HIPÓTESIS | INTERROGANTES | HERRAMIENTAS |
|--|--|---|---|---|
| OG1: Investigar cómo aprende el profesorado de formación reglada de Arizmendi Ikastola. | OE-1: Conocer el nivel de competencia digital del profesorado de cada etapa educativa de Arizmendi Ikastola. | <p>HI-1. El nivel de competencia digital del profesorado varía mucho depende de la etapa.</p> <p>HI-2. Existe una descompensación entre el nivel que el profesorado tiene en las 5 áreas de la competencia digital.</p> | - | HE-1. Test de autodiagnóstico de IKANOS |
| | OE-2: Analizar la relación entre el nivel de competencia digital y el conocimiento y desarrollo del PLE. | - | <p>I1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre su PLE?</p> <p>I2. ¿En qué medida influye ese conocimiento para mejorar el desarrollo profesional del profesorado?</p> | HE-2. Dos grupos focales de profesorado |
| | OE-3: Conocer el OLE de Arizmendi Ikastola y relacionarlo con el nivel de competencia digital y conocimiento del PLE del profesorado de la ikastola. | - | <p>I3. ¿Qué claves destacan en el OLE de Arizmendi Ikastola?</p> <p>I4. ¿En qué medida puede ayudar a sistematizar esa visión conjunta para mejorar el desarrollo profesional del profesorado de la ikastola?</p> | <p>HE-3. Un grupo focal con el equipo directivo.</p> <p>HE-4. Círculo con sectores del marco DigCompOrg adaptado a la investigación</p> |

(.../...)

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| OG2: Proponer vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo utilizando la red para mejorar su prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula. | OE-4: Acompañar a Arizmendi Ikkastola en la reflexión sobre la competencia digital y el PLE de su profesorado y su OLE. | - | 15. ¿Cómo puede la investigadora suscitar la reflexión sobre la competencia digital y el PLE en el profesorado, más allá de esta investigación? | HE-5. Presentación de resultados al claustro |
| | OE-5: Ofrecer pautas específicas para mejorar la competencia digital del profesorado, así como para desarrollar su PLE. | - | 16. ¿Qué se puede hacer para mejorar la competencia digital, el PLE del profesorado y el OLE de Arizmendi Ikkastola? | HE-6. Decálogo |
| | OE-6: Abrir nuevas líneas de investigación. | - | 17. ¿Qué preguntas ha generado la investigación que puedan convertirse en futuras líneas de investigación? | - |

Tabla 10: Relación entre objetivos, hipótesis, interrogantes y herramientas
Fuente: elaboración propia.

6.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La realización de esta investigación se divide en 6 etapas divididas en 2 fases.

Por un lado, está la fase organizativa. Durante esa fase, se realizaron todas las tareas preliminares para definir el proyecto de investigación: formular el objeto a investigar y delimitar el campo de estudio. Además, se elaboró una propuesta del diseño metodológico a seguir en el curso de la investigación. También se realizó un acercamiento al objeto de estudio a través de la revisión bibliográfica y webgráfica, que acompaña a la redacción del marco teórico.

Por otro lado, está la fase investigativa. Esta fase se centró en la puesta en marcha de la investigación propiamente dicha: se realizó la selección de sujetos a estudiar y se diseñaron los instrumentos de análisis. Asimismo, se recabó la información necesaria a través de ellos. Una vez realizado esto, se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos y se procedió a redactar el informe final, junto a la propuesta.

A pesar de seguir un orden, todas las fases mencionadas están interrelacionadas y han estado sujetas a revisiones y cambios continuos, a medida que el proceso de la investigación maduró y mejoró, siempre con el fin de la consecución de los objetivos marcados.

Esta tabla recoge, a modo de resumen, las fases y las etapas de la investigación:

| FASE ORGANIZATIVA | | FASE INVESTIGATIVA | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| ETAPA 1 | ETAPA 2 | ETAPA 3 | ETAPA 4 | ETAPA 5 | ETAPA 6 |
| Formulación del objeto y delimitación del campo de estudio. Diseño metodológico de la investigación. | Acercamiento al objeto de estudio, revisión bibliográfica y webgráfica y elaboración del marco teórico. | Selección de sujetos. Diseño de los instrumentos de análisis (cuestionarios, guion para el grupo focal y las entrevistas). | Recogida de la información: cuestionarios y realización de los grupos focales. | Análisis e interpretación de los resultados obtenidos. | Redacción del informe final y realización de la propuesta. Presentación de los resultados. |

Tabla 11: Fases de la investigación
Fuente: elaboración propia.

→ I. Fase organizativa

Etapa 1: Formulación del problema y delimitación del campo de estudio

Esta fase tiene carácter preparatorio y consistió en madurar el interés hasta delimitar el objeto de investigación. Para esto, realizamos las siguientes acciones:

- **Revisión bibliográfica y webgráfica** sobre los intereses preliminares.
- **Formulación de preguntas** que ayudan a delimitar el objeto de investigación.
- **Acotar los objetivos**, tanto generales como específicos, de la investigación.
- **Planteamiento de antecedentes del proyecto** (antecedentes, conceptos clave y relevancia social) **y campo de estudio** (establecer la relación con Arizmendi Ikastola para las siguientes etapas de la investigación).
- **Propuesta de diseño metodológico** a seguir en la investigación.

Etapa 2: Acercamiento al objeto de estudio, revisión bibliográfica/webgráfica y elaboración del marco teórico

Esta fase constituyó la maduración de la propuesta inicial. Una vez delimitado el objeto de investigación y el campo de estudio, procedimos a la profundización por medio de estas acciones:

- **Revisión bibliográfica y webgráfica:** para poder proceder a investigar sobre un tema, se debe conocer en profundidad. Las teorías y experiencias anteriores ofrecen una visión enriquecedora de cara a la investigación, imprescindible para la elaboración del marco teórico.
- **Elaboración del marco teórico:** este apartado es el marco de referencia fundamental de cara a la redacción de las conclusiones y la realización de la propuesta final. En él, se explica cada elemento que forma parte de la investigación: la competencia digital, el PLE y el OLE. Es el sustento teórico de la investigación, el fundamento y la justificación.

→ II. Fase investigativa

Etapa 3: Selección de sujetos y diseño de los instrumentos de análisis

Esta fase fue el comienzo de la acción investigativa propiamente dicha. Una vez claro el objeto a investigar y el método, comenzamos con la selección de sujetos y el diseño de los instrumentos de análisis.

- **Selección de sujetos:** para seleccionar los sujetos para los grupos focales, contactamos con un equipo de personas de Arizmendi Ikastola: el director, la responsable de innovación educativa, la dinamizadora TIC y la responsable TIC en la Federación de Ikastolas del País Vasco. Además, en el proceso de selección de los sujetos para los grupos focales, también intervinieron los directores de cada etapa: el director de Educación Infantil y la directora de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. En ese grupo (grupo de contacto, en adelante) se decidieron qué docentes participaron en los grupos focales de profesorado y qué miembros del equipo directivo participaron en el grupo focal del equipo directivo.
- **Diseño de los instrumentos de análisis:** al ser una investigación mixta, dispusimos de dos tipos de instrumentos: cuantitativos (el test de autodiagnóstico de competencias digitales del proyecto ikanos del Gobierno Vasco) y cualitativos (guiones para los grupos focales).

Etapa 4: Recogida de información (cuestionarios, grupo focal y entrevistas)

Una vez seleccionados los sujetos y preparados los instrumentos de análisis, procedimos a la recogida de datos:

- **Datos cuantitativos:** establecimos un espacio de tiempo para que todos los docentes de Arizmendi Ikastola cumplieran el test de autodiagnóstico de competencias digitales del proyecto ikanos del Gobierno Vasco.
- **Datos cualitativos:** el grupo de contacto movilizó a las personas que participaron en los grupos focales.

Etapa 5: Análisis e interpretación de los resultados

En esta etapa, volcamos los datos cuantitativos en gráficos fácilmente legibles, visionamos los vídeos del grupo focal y realizamos las transcripciones de las entrevistas. Como hemos explicado anteriormente, la metodología de la presente investigación es la articulación encadenada, por lo que en esta etapa en el que hemos incluido resultados cuantitativos y cualitativos. De esta forma, analizamos la información recabada, abriendo vías para redactar conclusiones y para futuras propuestas. Asimismo, tuvimos como referencia el marco teórico a la hora de interpretar los resultados.

Etapa 6: Redacción del informe final, realización de la propuesta y presentación de resultados

Para terminar, redactamos el informe final. Por un lado, desarrollamos un apartado sobre las conclusiones: la metodología de la presente investigación es la articulación encadenada, por

Conforme la investigación avanzaba, vimos la necesidad de realizar entrevistas personales que, en un principio, no habíamos planificado.

El proceso mismo nos dio claves para ahondar y obtener datos que enriquecieron la investigación.

lo que en esta etapa relacionamos los datos recogidos en los cuestionarios y los discursos de los grupos focales. Por otro lado, realizamos una propuesta de mejora para el desarrollo de la competencia digital, el PLE y el OLE de Arizmendi Ikastola, a modo de decálogo. Con esa redacción, hemos perseguido la consecución de los objetivos planteados.

6.4. CRONOGRAMA

Para llevar a cabo esta investigación, se marcaron los siguientes hitos a lo largo del tiempo:

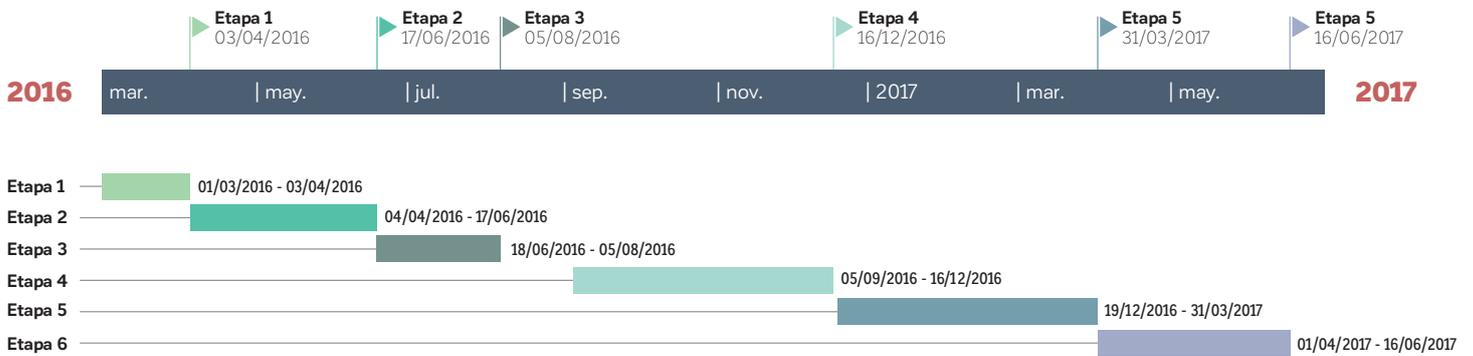


Tabla 12: Cronograma de la investigación
Fuente: elaboración propia



CAPÍTULO 7:

El caso de estudio: Arizmendi Ikastola

6.1. DESCRIPCIÓN



Figura 26: Inicios de Arizmendi Ikastola
Fuente: Arizmendi Ikastola

Para entender la dimensión actual de Arizmendi Ikastola, debemos conocer un poco su historia. En 1967 se fundó la primera ikastola del Valle de Léniz, San Frantzisko Xabier, en Arrasate-Mondragón. Fue el primer centro educativo que impulsó la enseñanza euskaldún en el valle, aunque más tarde aparecieron Loramendi Ikastola en Aretxabaleta (1968) y Jose Arana en Eskoriatza (1970).

Existían otros centros educativos en el valle: Almen (Asociación Leniz Mancomunidad de Enseñanza), Ume-Zaintza y la escuela San Viator. “Para facilitar la interacción entre las diferentes ikastolas de la comarca, se creó Hezibide Elkartea (1971), donde se coordinaron las diferentes perspectivas y actividades escolares” (Arizmendi, s.f.). La asociación Hezibide Elkartea abrió las puertas para la unión de las ikastolas del valle, lo que hoy en día es Arizmendi Ikastola. Por lo tanto, Arizmendi Ikastola es la unión de diversos centros educativos con un proyecto educativo común. Hoy en día, Arizmendi Ikastola es una cooperativa educativa vasca.

Una vez conocidas sus raíces, hay dos aspectos a tener en cuenta de Arizmendi Ikastola: por un lado, su tamaño (centros, profesorado y alumnado); y, por otro, su desarrollo pedagógico.

En cuanto al tamaño, tal y como hemos indicado anteriormente, Arizmendi Ikastola tiene doce centros educativos, distribuidos en tres localidades¹⁷:

| Localidad | Aretxabaleta | Eskoriatza | Arrasate-Mondragón |
|-----------|-----------------|---------------------------------------|--|
| Centros | Basabeazpi (EI) | Almen (EP, ESO, B) Jose Arana (EI) | Umezaintza (EI) Uribarri (EI) Olarte (EI) Santa Teresa (EI) Arimazubi (EP) Gazteluondo (EP) Gaztelupe (ESO, B) Zaldibar (FP) Ferixaleku (FP y central) |

Tabla 13: Centros de Arizmendi Ikastola por localidad
Fuente: elaboración propia.

Los mapas de los centros que Arizmendi Ikastola tiene en Aretxabaleta, Eskoriatza y Arrasate-Mondragón son:

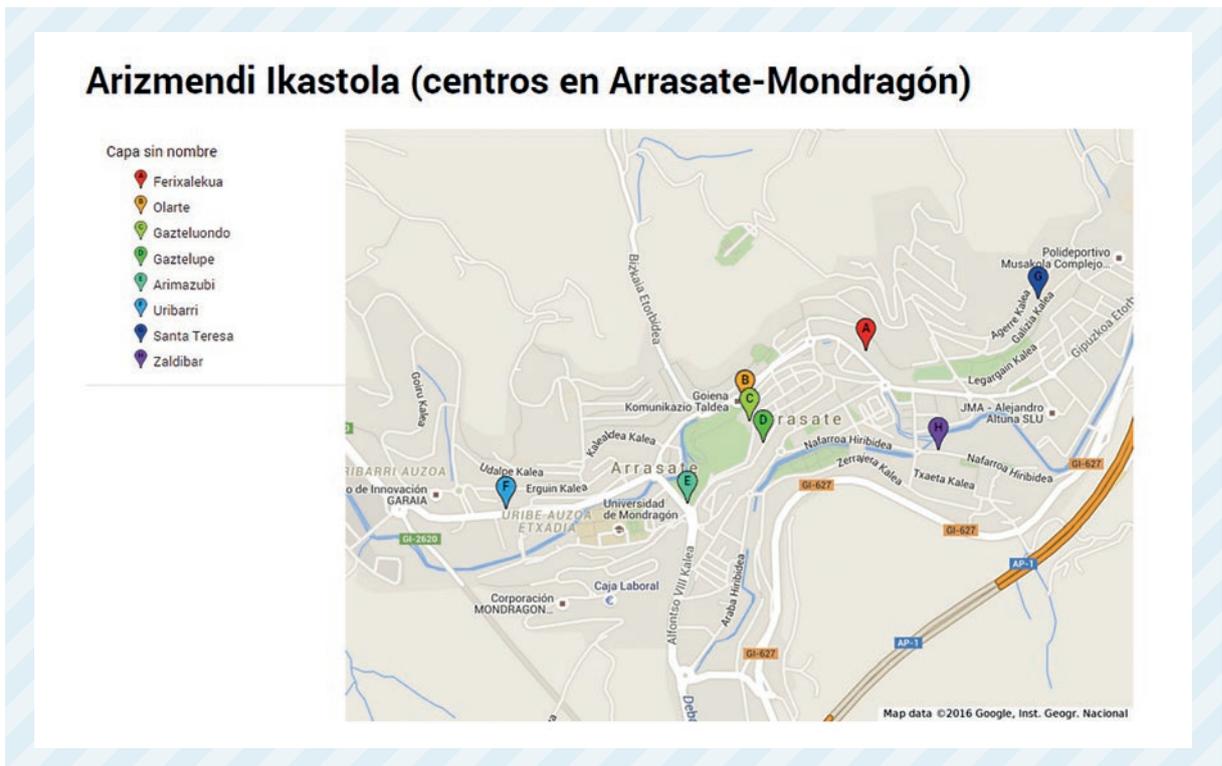


Figura 27: Centros de Arizmendi Ikastola en Arrasate-Mondragón
Fuente: Google Maps

17 EI: Educación Infantil
EP: Educación Primaria
ESO: Educación Secundaria Obligatoria
B: Bachiller
FP: Formación Profesional



Figura 28: Centros de Arizmendi Ikastola en Aretxabaleta y Eskoriatza
Fuente: Google Maps

En cuanto al número de docentes, según los datos que Arizmendi Ikastola nos ha facilitado, tienen una plantilla de 291 docentes para 2998 alumnos y alumnas, repartidos en todas las etapas. Así se reparten el profesorado y el alumnado en centros, etapas y edades:

| etapa | edad | curso | Jose Arana | | Basabeazpi | | Almen | | Umezaintza | | Uribarri | | Olarte | |
|-------|------|-------|------------|------|------------|------|-------|------|------------|------|----------|------|--------|------|
| | | | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof |
| EI | 0 | 1 | 132 | 15 | | | | | 184 | 23 | 151 | 21 | 201 | 21 |
| | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | 3 | | | 141 | 12 | | | | | | | | |
| | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 6 | | | | | | | | | | | | |
| EP | 6 | 1 | | | | | 374 | 24 | | | | | | |
| | 7 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 8 | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | 9 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| | 10 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| | 11 | 6 | | | | | | | | | | | | |

(.../...)

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----|---|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| ESO | 12 | 1 | | | | | 236 | 34 | | | | | | |
| | 13 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 14 | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | 15 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| FP medio | 16 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| BACH | 16 | 1 | | | | | 92 | | | | | | | |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| FP superior | 18 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 19 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| FP básica | 16 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | | | 132 | 15 | 141 | 12 | 702 | 58 | 184 | 23 | 151 | 21 | 201 | 21 |

| etapa | edad | curso | Sta Teresa | | Arimazubi | | Gazteluondo | | Gaztelupe | | Zaldibar | | Ferixaleku | |
|-------------|------|-------|------------|------|-----------|------|-------------|------|-----------|------|----------|------|------------|------|
| | | | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof | Alum | Prof |
| EI | 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | 3 | 77 | 6 | | | | | | | | | | |
| | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 6 | | | | | | | | | | | | |
| EP | 6 | 1 | 143 | 11 | 251 | 18 | 306 | 20 | | | | | | |
| | 7 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 8 | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | 9 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| | 10 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| | 11 | 6 | | | | | | | | | | | | |
| ESO | 12 | 1 | | | | | | | 429 | 48 | | | | |
| | 13 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 14 | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | 15 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| FP medio | 16 | 1 | | | | | | | | | | | 48 | 4 |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| BACH | 16 | 1 | | | | | | | 126 | | | | | |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| FP superior | 18 | 1 | | | | | | | | | | | 55 | 7 |
| | 19 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| FP básica | 16 | 1 | | | | | | | | | 52 | 7 | | |
| | 17 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Otros | | | | | | | | | | | | | | 20 |
| | | | 220 | 17 | 251 | 18 | 306 | 20 | 555 | 48 | 52 | 7 | 103 | 31 |

Tabla 14: Relación de profesorado y alumnado en centros, etapas y edades
Fuente: Arizmendi Ikastola

En cuanto a su desarrollo pedagógico, hay que destacar que es una ikastola con gran iniciativa, ya que diseña en su propio modelo educativo. Tal y como explican en su web,

Arizmendi Ikastola se ha comprometido a profundizar en su modelo educativo para el año 2020. Con este objetivo, construye y afianza día a día su propio programa pedagógico que engloba el conjunto de prácticas educativas desarrolladas para conseguir los objetivos propuestos, tanto a nivel individual como colectivo.

La base del programa pedagógico de Arizmendi Ikastola es el perfil de salida del alumnado que hace referencia al tipo de alumno-a que esperamos tener al finalizar su trayectoria educativa. Así, Arizmendi Ikastola tiene como objetivo ayudar a desarrollar personas cooperativas y euskaldunes que sepan responder y respondan a las situaciones de la vida. Todos los demás elementos que conforman el proyecto pedagógico derivan de dicho perfil.

Con este objetivo, Arizmendi Ikastola ha tomado unas determinadas opciones pedagógicas y didácticas. Nuestra decisión principal ha sido optar por la Pedagogía de la Confianza. Como consecuencia, y para que el proceso de enseñanza sea eficaz, elegimos la Pedagogía de la Integración, para que, así, nuestro alumnado aprenda a responder a diferentes situaciones vitales.

Todas estas decisiones pedagógicas toman cuerpo en los diferentes proyectos de etapa. Tenemos un proyecto en cada etapa. De esta forma, ERDU es el nombre que toma el programa pedagógico en Educación Infantil; GURA en Educación Primaria e IZEN en Educación Secundaria". (Arizmendi, s.f.)



Figura 29: Proyectos educativos de Arizmendi Ikastola
Fuente: Arizmendi Ikastola

Estos proyectos pedagógicos de etapa están sustentados en conocimientos psicológicos científicos sobre el desarrollo evolutivo de la infancia, basados sobre todo en estudios realizados por Rafael Cristóbal. Según explica la revista TULankide (revista de actualidad de la Corporación Mondragón), Rafael Cristóbal “acumula experiencias tanto en el ámbito educativo como en el médico. Vivió en Ginebra donde comenzó a analizar los comportamientos infantiles, y tras ocupar cargos de responsabilidad en centros médicos privados y públicos, creó Hazitegi, un proyecto de investigación destinado a la escuela infantil en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea” (Tulakinde, 2011). Sus investigaciones y conocimiento, junto con las investigaciones y conocimientos propios de la organización y sus profesionales, le permiten a Arizmendi Ikastola tomar decisiones y diseñar propuestas pedagógicas acordes a los objetivos planteados a nivel de organización. Esos objetivos se resumen en los siguientes: ayudar a desarrollar personas que sepan trabajar de forma cooperativa y desarrollar personas euskaldunes que sepan responder y respondan a las situaciones de la vida.

Más allá de los muros de la organización, la iniciativa pedagógica se expande y es algo más que una iniciativa interna: Amaia Antero, la responsable de innovación educativa de Arizmendi Ikastola, escribió el libro *La Pedagogía de la Confianza – el marco de Arizmendi Ikastola* (en 2015 en euskera y en 2016 en castellano). Además, un equipo de Arizmendi Ikastola mentoriza el cambio pedagógico en otros centros que quieran implantar el modelo que ellos han desarrollado. Por lo tanto, están sumergidos en un proceso de cambio tanto interno como externo: algo que les coloca en un lugar muy interesante dentro de las organizaciones que aprenden.



Figura 30: Rafael Cristobal • Fuente: Goiena

6.2. SELECCIÓN

Para que la investigación fuera abarcable y representativa, debía cumplir tres condiciones:

- Debía ser un centro que ofertara gran parte de la educación reglada: desde preescolar hasta formación profesional.
- Debía ser un centro con un número de docentes amplio. En el mejor de los casos debía componer uno de los claustros más amplios del País Vasco.
- Debía ser un centro diferenciador: debía tener algo que le hiciera destacar entre los demás y relevante para la investigación.

Con una muestra que cumpliera esos tres requisitos, se podría investigar la competencia digital y el PLE en el profesorado de todas las etapas, y también el OLE de una comunidad amplia, lo bastante representativa como para hablar de profesorado en general.

Teniendo en cuenta el número de centros que tiene (y la cantidad de docentes que eso supone) y la oferta educativa extensa que ofrece (todas las etapas obligatorias y más), Arizmendi Ikastola se consideró como muestra representativa del profesorado del País Vasco.

Además, con su proyecto educativo de la Pedagogía de la Confianza, está siendo referente para otros centros de la comunidad autónoma, lo que hace que sea un centro diferenciador, representativo y proactivo al cambio y a seguir aprendiendo, algo muy útil e interesante para la investigación. Cabe destacar que la cercanía de la investigadora con el centro ha sido clave para facilitar la relación con y el conocimiento del centro. Esto último ha sido muy útil en los avances de la investigación.

Todo deja en evidencia que investigar la situación actual de Arizmendi Ikastola es un valor añadido para el estudio, lo cual será de gran valor a la hora de definir futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 7:

Proceso de recogida de datos

7.1. INSTRUMENTOS

Los métodos de recolección y análisis que se han utilizado han sido los siguientes (el orden indicado):



Figura 31: Métodos de recolección y análisis utilizados • Fuente: Arroyo y González (2017)

→ Técnica cuantitativa: cuestionario autocumplimentado¹⁸

Se trata de un cuestionario para conocer el nivel de competencia digital, que todos los docentes de Arizmendi Ikasto-la han cumplimentado sin la presencia de una persona entrevistadora. Hemos utilizado el test de autodiagnóstico de competencias digitales del proyecto IKANOS del Gobierno Vasco, porque “es una herramienta cuyo objetivo es proporcionar una aproximación al perfil digital del profesorado de un centro educativo, basado en respuestas individuales del cuestionario” (IKANOS, s.f.).

El cuestionario toma como base el marco DIGCOMP de competencia digital, lo cual nos ayuda a estandarizar el nivel de competencia digital y nos permite compararlo objetivamente (tanto interna como externamente, si surgiera la ocasión). Además, nos ofrece la posibilidad de obtener los resultados a nivel de centro, de etapa o individual, lo cual nos ayuda a la hora de trabajar los resultados de la investigación.

¹⁸ Cuestionario disponible de forma pública en la siguiente dirección: <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697/lang-es>

Estos son los aspectos que analiza el test de autodiagnóstico de competencias digitales del proyecto IKANOS:

- Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales:
 - Equipamientos
 - Conectividad
 - Uso de Internet
- Bloque II: Bagaje TIC (conocimientos adquiridos y certificados en el ámbito digital)
 - Adquisición
 - Certificación
- Bloque III: Competencias digitales
 - Información
 - Comunicación
 - Creación de contenido
 - Seguridad y protección
 - Resolución de problemas

→ **Técnica cualitativa: los grupos focales del profesorado y del equipo directivo**

Corbetta (2007) se refiere al grupo focal como entrevista de grupo. Tal y como explica, “la interacción de un grupo puede permitir profundizar y favorecer la comprensión del fenómeno estudiado” (Corbetta, 2007, p. 359). En el caso de esta investigación, después de analizar los datos cuantitativos sobre la competencia digital de todos los docentes de Arizmendi Ikastola, podía ser relevante y representativo reunir a parte del profesorado de todos los centros de Arizmendi Ikastola para profundizar en mayor grado sobre la competencia digital y el PLE del profesorado. Tal y como recomienda Corbetta (2007), cada grupo estuvo formado por una decena de personas aproximadamente (10, más concretamente):

Cifra suficiente para incluir distintas posiciones, pero al mismo tiempo limitada para permitir la interacción entre todos los participantes. Las personas que forman parte del grupo serán más bien homogéneas (...); además, es imprescindible que todos los participantes conozcan el tema objeto de la investigación. (p 360)

Teniendo en cuenta que Arizmendi Ikastola tiene 291 docentes, se decidió realizar dos grupos focales del profesorado. En ambos grupos estuvieron representadas todas las etapas educativas que se ofrecen en Arizmendi Ikastola, así como el personal de servicios generales. Además de esos grupos focales, optamos por reunir a los miembros del equipo directivo en otro grupo focal. Los participantes ocupan cargos de responsabilidad en cada etapa educativa; por lo tanto, tienen una visión general que puede aportar información más apropiada para analizar el OLE de Arizmendi Ikastola. Los instrumentos utilizados en la técnica cualitativa nos permiten conocer en profundidad la realidad estudiada desde dentro, lo cual nos dará una visión más realista del estado del arte.

Para realizar los grupos focales, preparamos guiones específicos:

→ Guion para los grupos focales del profesorado

En estos grupos focales se trabaja, sobre todo, el PLE del profesorado. Por eso, el guion está basado en los elementos clave para desarrollar el PLE (punto 3.1).

1. **Presentación:**
 - Agradecimiento por la participación.
 - Idioma que utilizaremos (castellano)
 - Detalles sobre la grabación (uso, privacidad y derechos)
 - Apunte sobre la utilidad de sus respuestas para la investigación.
2. **Preguntas sobre competencias:**
 - ¿Cómo valoráis vuestra competencia digital? ¿Percibís que sois competentes digitalmente?
 - ¿Cómo valoráis vuestra competencia para aprender a aprender? ¿Creéis que es importante desarrollarla?
3. **Preguntas sobre actitudes:**
 - ¿Qué os parecen los cambios constantes que suceden? ¿Os bloquean? ¿Os parecen oportunidades para mejorar?
 - ¿Qué debemos hacer ante esos cambios constantes? ¿Qué os gustaría hacer?
4. **Preguntas sobre recursos:**
 - ¿Qué recursos tecnológicos utilizáis para aprender? Aplicaciones, fuentes de información...
 - ¿Qué recursos no tecnológicos utilizáis para aprender? Personas, lugares...
5. **Preguntas sobre enfoque del aprendizaje:**
 - ¿Qué es aprender? ¿Cómo aprende el profesorado? ¿Cómo entendéis el proceso de aprendizaje del profesorado?
 - ¿Qué tipos de aprendizaje valoráis? Por ejemplo, ¿Cómo valoráis la formación universitaria?
6. **Resumen y espacio para aportaciones.**
7. **Agradecimiento final.**

→ Guion para el grupo focal del equipo directivo

En este grupo focal se trabaja el entorno organizacional de aprendizaje, basado en el marco DigCompOrg. Por eso, el guion está basado en los 74 descriptores del marco citado (ver figura 22, Kampylis, Punie, Devine, 2015)¹⁹.

1. **Presentación:**
 - Agradecimiento por la participación.
 - Idioma que utilizaremos (castellano)
 - Detalles sobre la grabación (uso, privacidad y derechos)
 - Apunte sobre la utilidad de sus respuestas para la investigación.

¹⁹ Para la elaboración de este guion, se crearon unas tablas con los descriptores del marco DigCompOrg. Están disponibles en el anexo 9.

2. **Preguntas sobre prácticas de liderazgo y gobernanza:**
 - ¿Se integra de manera evidente y práctica el aprendizaje en la era digital en la misión, la visión y la estrategia global de Arizmendi Ikastola?
 - ¿Existe una estrategia para implementar gradual y lógicamente el aprendizaje en la era digital en Arizmendi Ikastola?
 - Si hay un plan de implementación del aprendizaje en la era digital, ¿es conocido por toda la comunidad educativa, para repartir responsabilidades, ofrecer recursos, comparar el estado de la implementación y supervisarla y evaluarla?
3. **Preguntas sobre prácticas de Enseñanza y Aprendizaje:**
 - ¿Existe algún tipo de metodología para trabajar la competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado de Arizmendi Ikastola? ¿Cómo se promueve, compara y evalúa?
 - ¿Cómo vivís el momento de cambio que en el que os encontráis con la pedagogía de la confianza? ¿Quién es el protagonista/agente del proceso de cambio? ¿Y qué cambios se prevén: a nivel de roles (del personal y del alumnado), del modelo pedagógico, del aprendizaje personalizado, del trabajo en grupo...?
4. **Preguntas sobre desarrollo profesional:**
 - ¿Qué política adopta Arizmendi Ikastola para favorecer el desarrollo profesional continuo del personal?
5. **Preguntas sobre prácticas de evaluación:**
 - ¿Cómo entiende Arizmendi Ikastola los procesos de evaluación del alumnado?
 - ¿Qué tipos de aprendizaje le reconoce Arizmendi Ikastola al colectivo profesional?
 - ¿Arizmendi Ikastola se apoya en la Analítica del aprendizaje para el diseño metodológico? Es decir, ¿se automatiza de alguna manera el análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado y se utilizan esos datos para el diseño metodológico?
6. **Preguntas sobre contenido y currículo:**
 - ¿Qué tipo de contenido utiliza Arizmendi ikastola para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (contenidos digitales, REA...)? ¿Quién genera contenido educativo en Arizmendi ikastola? ¿Qué licencias tiene ese contenido?
 - ¿Arizmendi Ikastola aprovecha la tecnología digital para rediseñar o reinterpretar el currículo vasco, aprovechando las posibilidades pedagógicas que aporta esa tecnología?
7. **Preguntas sobre colaboración y networking:**
 - ¿Arizmendi Ikastola promueve el networking, la compartición y la colaboración, tanto interno como externo?
 - ¿Arizmendi Ikastola adopta un modelo estratégico para la comunicación interna y externa y para la presencia online?
 - ¿Arizmendi Ikastola se compromete con el intercambio de conocimiento tanto interna como externamente?
8. **Preguntas sobre infraestructura:**
 - ¿Se diseñan espacios de aprendizaje, físicos y virtuales en Arizmendi Ikastola, para favorecer y reforzar el aprendizaje en la era digital?
 - ¿Existe un plan para gestionar la infraestructura digital, favorecer un uso aceptable de las tecnologías digitales (BYOD, apoyo técnico, inclusión digital, protección de la privacidad...) en Arizmendi Ikastola?

9. **Preguntas sobre investigación e innovación pedagógica:**
 - ¿Investiga Arizmendi Ikastola sobre la innovación pedagógica ligada al uso de la tecnología digital, estableciendo líneas de investigación, abordando planes de innovación y utilizando la tecnología digital como medio para ello?
10. **Resumen y espacio para aportaciones.**
11. **Agradecimiento final.**

7.2. PROCEDIMIENTO



Figura 32: Técnicas utilizadas y procedimiento • Fuente: Arroyo y González (2017)

→ Cuestionario autocumplimentado:

Se ofreció un espacio de tiempo amplio para que el profesorado cumplimentara del cuestionario de IKANOS sobre la competencia digital: desde el 12 de septiembre hasta el 28 de octubre del 2016. El Gobierno Vasco elaboró los informes correspondientes a los cuestionarios cumplimentados en diciembre y los recibimos el día 9 de noviembre. Recibimos un total de 7 informes. Por lo tanto, previmos un trabajo de análisis global en el estudio de los resultados.

→ Técnica cualitativa: guion para los grupos focales del profesorado

Tal y como hemos indicado, se realizaron dos grupos focales del profesorado:

- Grupo focal 1: 15 de noviembre del 2016, 17:00-18:30.
- Grupo focal 2: 17 de noviembre del 2016, 17:00-18:30.

Ambos grupos focales se realizaron en las instalaciones centrales de Arizmendi Ikastola. Estos son los participantes de cada grupo focal:

| Grupo focal | Etapas educativas | Participantes |
|-------------|----------------------------------|---|
| 1 | Educación Infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Maider Nafarrate • Marta Arriaran |
| | Educación Primaria | <ul style="list-style-type: none"> • Lourdes Arregi • Jon Kortazar • Aritz Oianguren |
| | Educación Secundaria Obligatoria | <ul style="list-style-type: none"> • Arantza Etxebarria • Xabi Latorre |
| | Formación Profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Iñaki Olalde • Arantza Hernandez |
| | Servicios generales | <ul style="list-style-type: none"> • Gari Ibarzabal |
| 2 | Educación Infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Olatz Arrese • Ainhoa Lazkano |
| | Educación Primaria | <ul style="list-style-type: none"> • Miren Bego García • Alaine Roa • Karmele Garai |
| | Educación Secundaria Obligatoria | <ul style="list-style-type: none"> • Rakel Murgiondo • Mireia Muriamendiaraz |
| | Formación Profesional | <ul style="list-style-type: none"> • David Berezibar • Jesus Arregi |
| | Servicios generales | <ul style="list-style-type: none"> • Ainara Arregi |

Tabla 15: Participantes de los grupos focales del profesorado • Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que, a pesar de preparar las mismas preguntas para ambos grupos, el grupo 1 fue mucho más participativo que el grupo número 2. Por esa razón, la duración del grupo focal del número 2 se vio afectada y duró cerca de una hora, cuando el grupo número 2 duró una hora y cuarto.

→ Técnica cualitativa: guion para el grupo focal del equipo directivo

Después de los grupos focales con el profesorado, se realizó la reunión del grupo del equipo directivo. Fue el 1 de diciembre del 2016, en las instalaciones centrales de Arizmendi Ikastola, y duró una hora y media aproximadamente. Estos fueron los participantes:

| Participante | Cargo |
|--------------------------|--|
| Joseba Iñaki Etxezarreta | Director general |
| Amaia Antero | Responsable de Innovación Pedagógica |
| Aitor Elizaran | Responsable de Educación Infantil |
| Elena Errasti | Responsable de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato |
| Ruth Otadui | Responsable de Secretaría |
| Miren Erdozia | Responsable de Recursos Humanos |
| Laurane Zubia | Responsable de Administración |

Tabla 16: Participantes del grupo focal del equipo directivo • Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 9:

Análisis de los datos

9.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Tal y como hemos explicado anteriormente, los datos cuantitativos de la investigación se han recabado mediante el test de autodiagnóstico del proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Este test se hace a nivel de centro, pero el caso de Arizmendi Ikastola es un poco diferente: no todos sus centros físicos corresponden con los centros de la lista de centros educativos del Gobierno Vasco. Por lo tanto, los informes a nivel de centro han recogido los datos según esta tabla:²⁰

| Informe | Centros |
|----------------------------|--|
| CPEI Basabeazpi | Basabeazpi (EI) |
| CPEI Jose Arana | Jose Arana (EI) |
| CPEI Ume-zaintza | Umezaintza (EI) |
| CPEPS Almen Ikastola | Almen (EP, ESO, B) |
| CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi | Gaztelupe (ESO, B) Arimazubi (EP) Uribarri (EI) |
| CPEIPS San Francisco | Olarte (EI) Sta Teresa (EI, EP) Gazteluondo (EP) Zaldibar (FP) Ferixaleku (FP) |

Tabla 17: Relación de informes y centros de Arizmendi Ikastola
Fuente: elaboración propia

²⁰ CPEI: Centro Privado de Educación Infantil
CPEPS: Centro Privado de Educación Primaria y Secundaria
CPEIPS: Centro Privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria
EI: Educación Infantil
EP: Educación Primaria
ESO: Educación Secundaria Obligatoria
B: Bachiller
FP: Formación Profesional

A la hora de realizar el análisis de cada informe de centro, hemos tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- La participación: el número de docentes que han respondido, comparándolo con el número total de docentes del centro en cuestión.
- Los bloques y los indicadores del test de autodiagnóstico de IKANOS:
 - Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales:
 - » Equipamientos
 - » Conectividad
 - » Uso de Internet
 - Bloque II: Bagaje TIC (conocimientos adquiridos y certificados en el ámbito digital)
 - » Adquisición
 - » Certificación
 - Bloque III: Competencias digitales
 - » Información
 - » Comunicación
 - » Creación de contenido
 - » Seguridad y protección
 - » Resolución de problemas

En los informes recibidos para realizar el estudio, no se incluía información sobre el bloque II, así que el estudio no analizará información relativa a ese bloque.

Seguidamente, realizaremos un estudio de cada uno de los informes, tomando en cuenta los puntos citados: participación y bloques I, II y III.

CPEI Basabeazpi

→ Participación

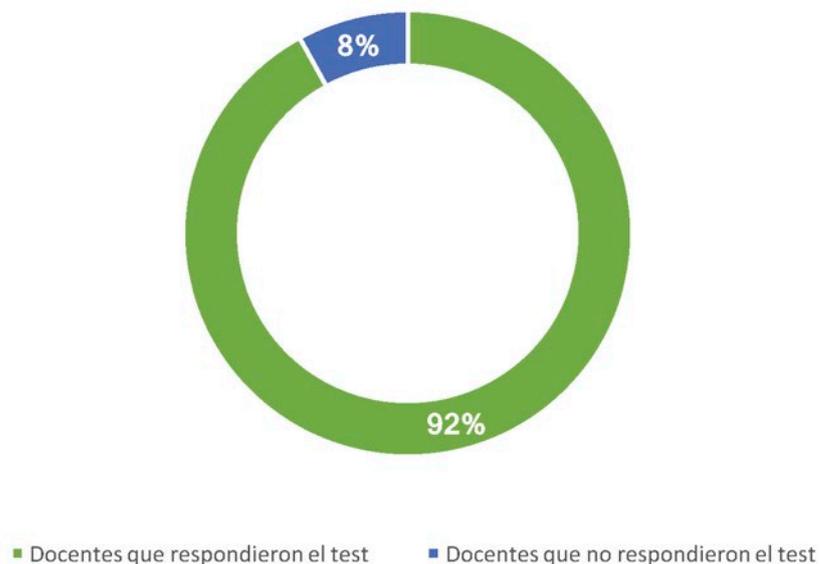


Gráfico 1: Participación de CPEI Basabeazpi • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 11 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 12 profesionales, la participación ha sido del 92 %.

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

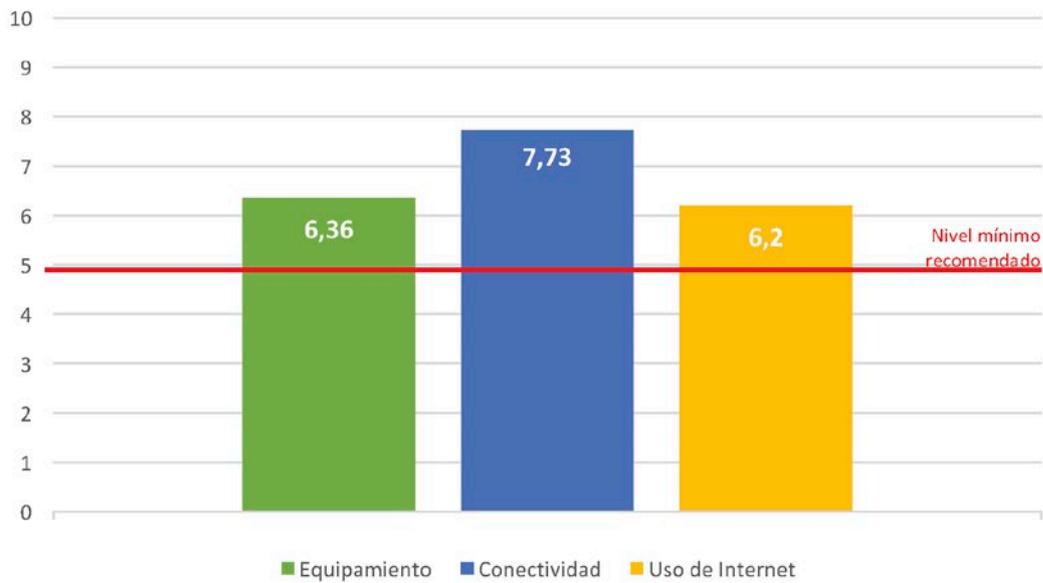


Gráfico 2: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Basabeazpi • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, el centro Basabeazpi dispone de un equipamiento aceptable, aunque no idóneo, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test autocumplimentado. La conectividad, en cambio, es mejor, aunque no determina un uso de Internet muy avanzado. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes del centro Basabeazpi:

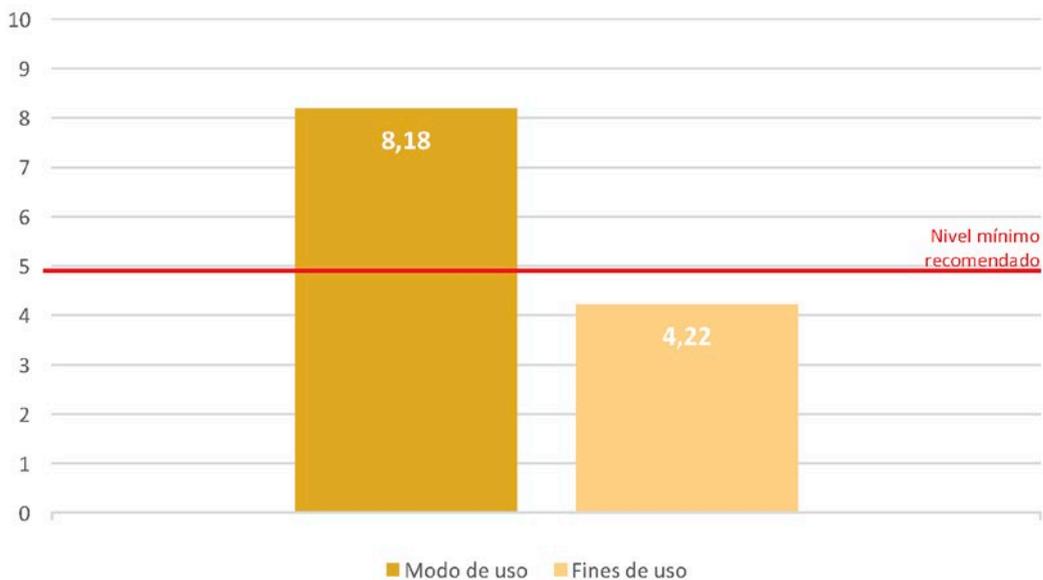


Gráfico 3: Uso de Internet de CPEI Basabeazpi • Fuente: elaboración propia

Según indica el informe, el nivel del uso de Internet se queda por encima del nivel mínimo recomendado; pero, si ahondamos en los datos sobre el uso, vemos que hay una disparidad entre el modo de uso y el fin del uso. Esto indica que el uso puede ser asiduo, pero los fines educativos de ese uso no responden al ideal marcado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

→ Bloque III: Competencias digitales

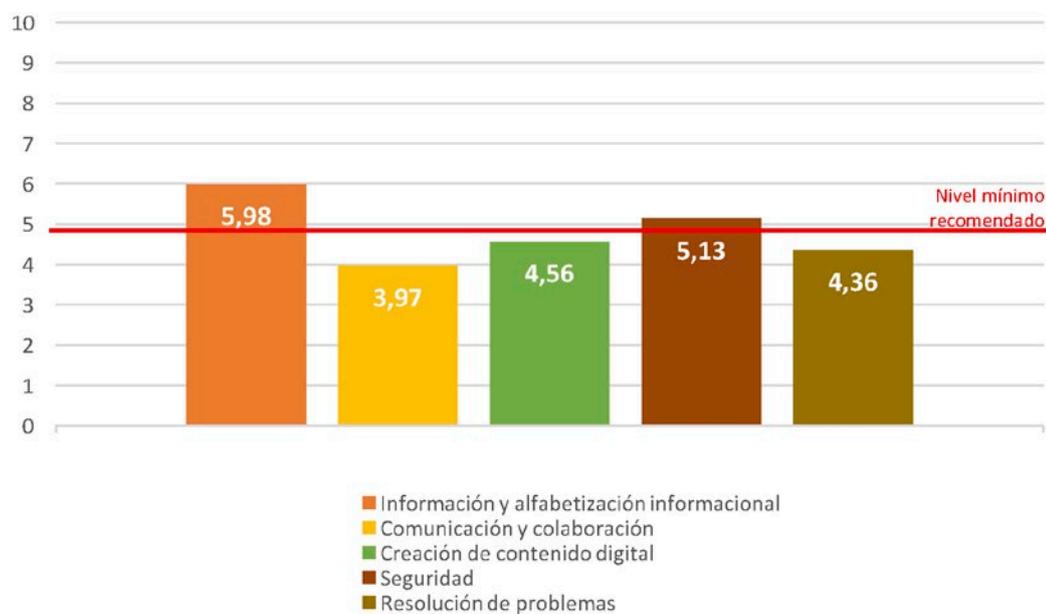


Gráfico 4: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Basabeazpi • Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla, se observa un mayor nivel de desarrollo en el área de información y alfabetización informacional. Con una puntuación un poco más baja, el nivel de desarrollo del área de seguridad también se mantiene por encima del nivel mínimo recomendado. Sin embargo, las áreas de comunicación y colaboración, creación de contenido digital y resolución de problemas obtienen una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en el centro Basabeazpi se sitúa en una puntuación del 4,80 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado del centro Basabeazpi no alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

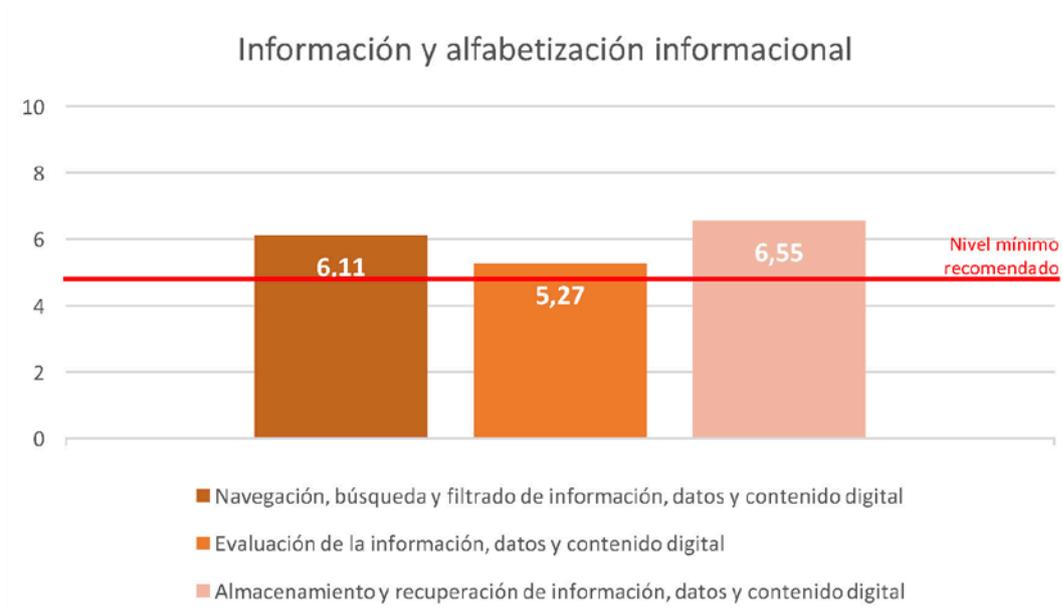


Gráfico 5: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Basabeazpi
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un mayor nivel de desarrollo en la competencia para almacenar y recuperar información, datos y contenido digital. La competencia para la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital obtiene un valor un poco más bajo. En el caso de la competencia para la evaluación de información, datos y contenido digital, se observa que está muy cerca del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. En general, las competencias relacionadas con el área de información y alfabetización informacional se quedan muy cerca del nivel mínimo recomendado.

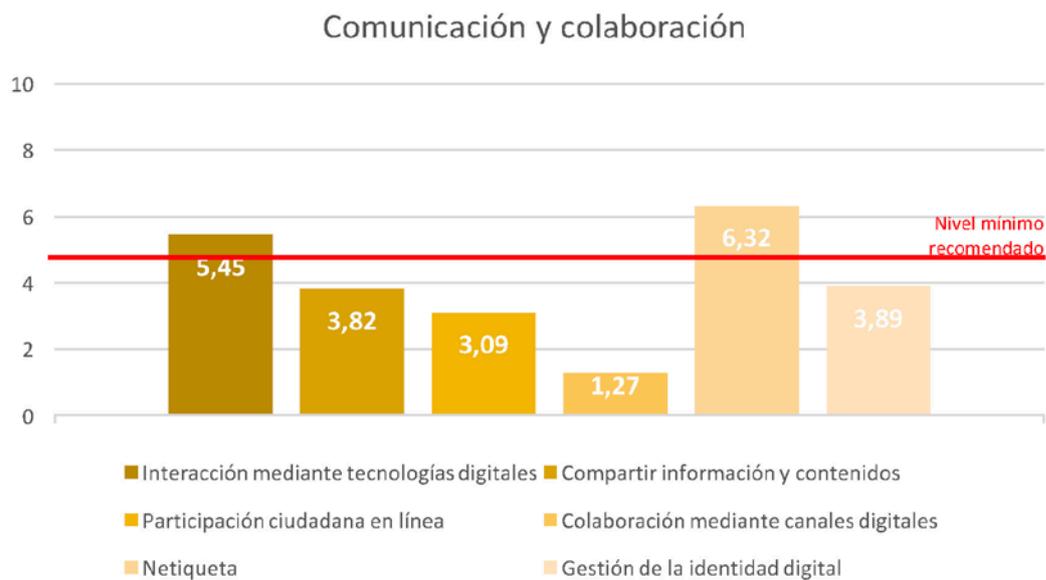


Gráfico 6: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Basabeazpi
Fuente: elaboración propia

En las competencias relacionadas con el área de comunicación y colaboración, se pueden observar niveles muy dispares de desarrollo. Las dos competencias en las que se observa un mayor nivel de desarrollo son la interacción mediante tecnologías digitales y la Netiqueta. Todas las demás competencias relacionadas con esta área (compartir información y contenidos, la participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales y la gestión de la identidad digital) se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Cabe destacar que la puntuación obtenida en la competencia para la colaboración mediante canales digitales es muy baja (1,27 puntos)

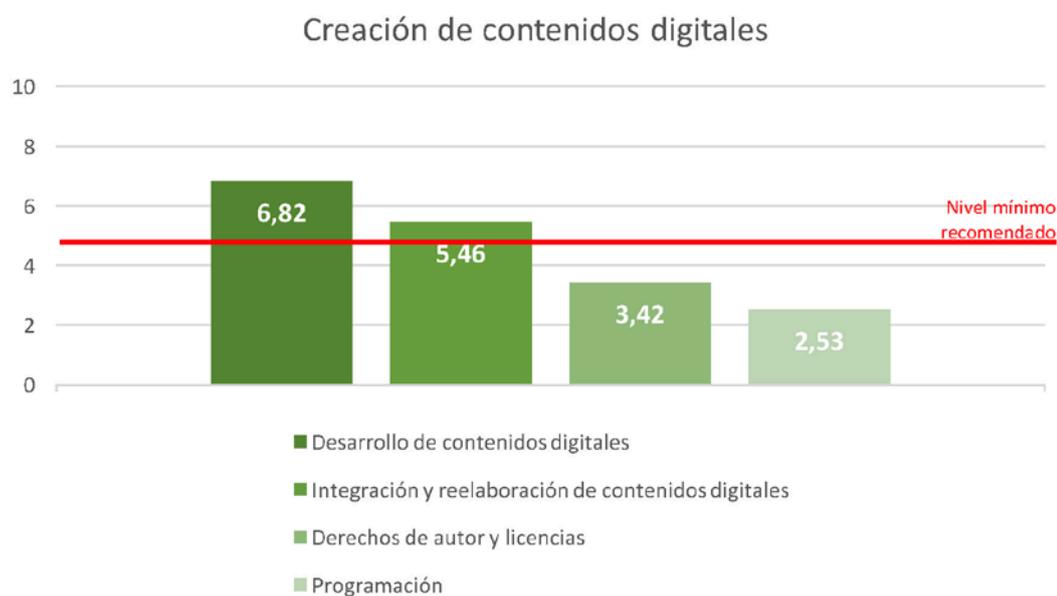


Gráfico 7: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Basabeazpi
Fuente: elaboración propia

En el área de comunicación y colaboración, se puede observar que se la puntuación de la competencia para el desarrollo de contenidos digitales destaca, porque se queda a casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. La competencia para la integración y reelaboración de contenidos digitales, ligada a la anterior, también se queda por encima del nivel mínimo recomendado, aunque casi al nivel. Sin embargo, las competencias relacionadas con los derechos de autor y licencias y la programación se quedan muy por debajo del nivel mínimo recomendado. Estos datos hacen que la media de las competencias relacionadas con la creación de contenidos digitales se quede por debajo del nivel mínimo recomendado; pero, en realidad, el profesorado del centro Basabeazpi considera que su competencia para el desarrollo de contenidos digitales es aceptable.

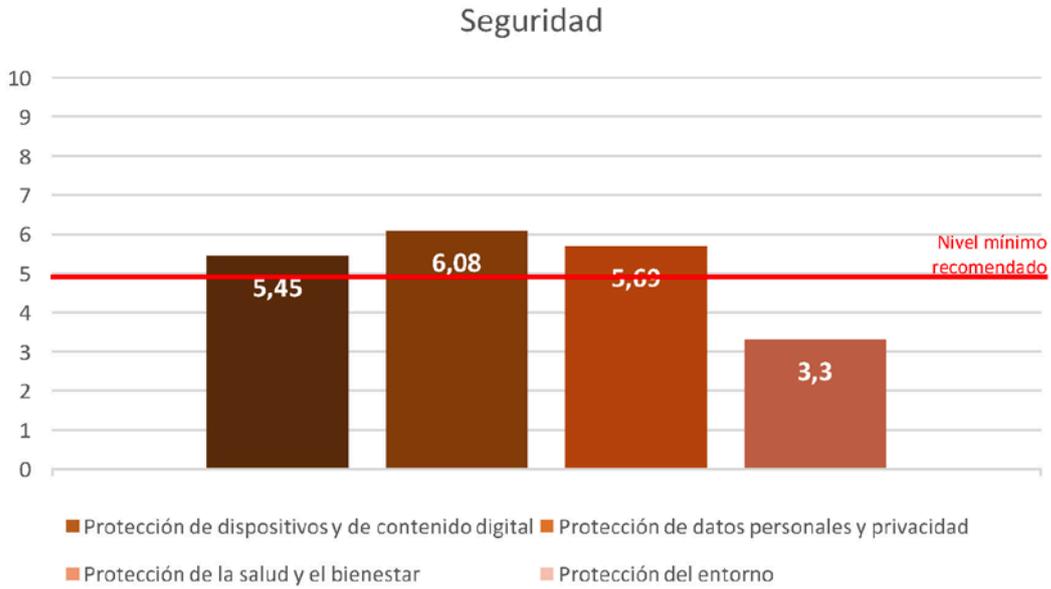


Gráfico 8: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Basabeazpi
Fuente: elaboración propia

Las competencias relacionadas con el área de seguridad han obtenido una puntuación muy cercana al nivel mínimo recomendado: la protección de dispositivos y de contenidos digital, la protección de datos personales y privacidad, y la protección de la salud y el bienestar. Cabe destacar que competencia para la protección del entorno indica un nivel bastante bajo y se queda por debajo del nivel mínimo recomendado. Estos datos hacen que la media del área de seguridad se quede por encima del nivel mínimo recomendado, a pesar de que una de las competencias relacionadas haya obtenido un nivel muy bajo.

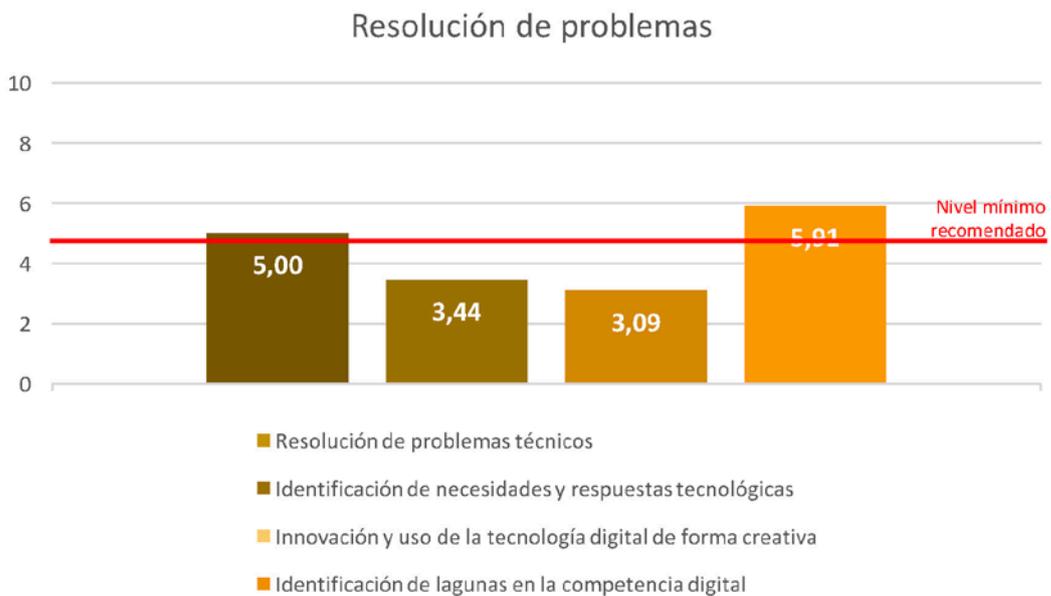
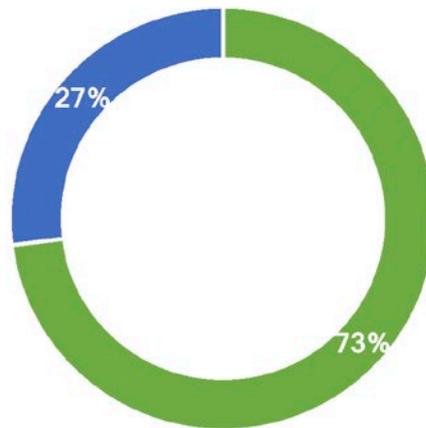


Gráfico 9: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Basabeazpi
Fuente: elaboración propia

En el área de resolución de problemas, la única competencia que se queda por encima del nivel mínimo recomendado es la identificación de lagunas en la competencia digital. La competencia para la resolución de problemas técnicos se queda justo en el nivel mínimo recomendado. Las competencias para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas y para la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa se quedan muy por debajo del nivel mínimo recomendado. Todo esto hace que la puntuación del área de resolución de problemas se quede por debajo del nivel mínimo recomendado.

CPEI Jose Arana

→ Participación



■ Docentes que respondieron el test ■ Docentes que no respondieron el test

Gráfico 10: Participación de CPEI Jose Arana • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 11 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 15 profesionales, la participación ha sido del 73 %.

→ Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales

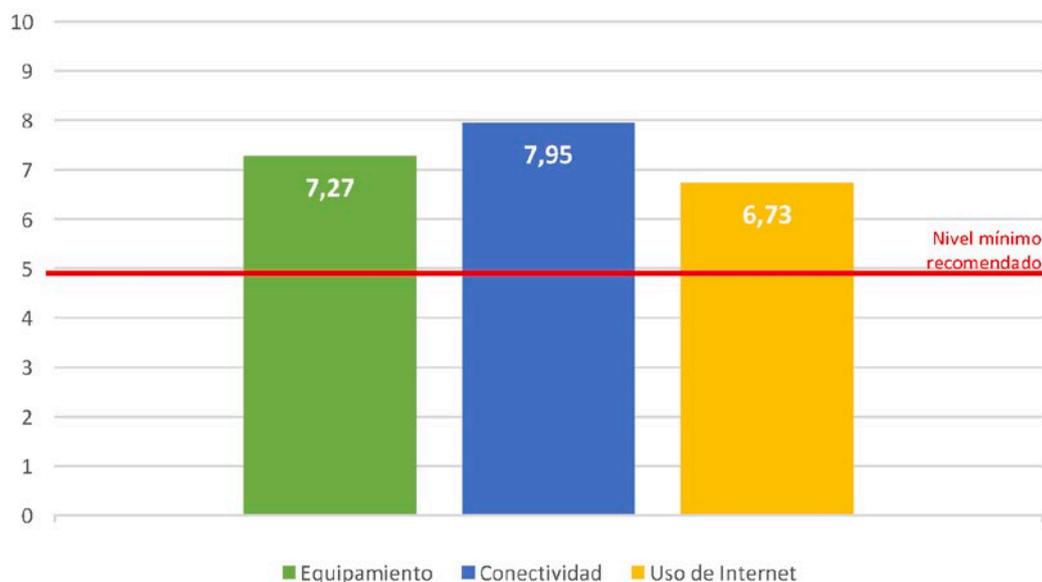


Gráfico 11: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Jose Arana • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, el centro Jose Arana dispone de un equipamiento bueno, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test autocumplimentado. La conectividad es aún mejor, aunque no determina un uso de Internet muy avanzado. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes del centro Jose Arana:

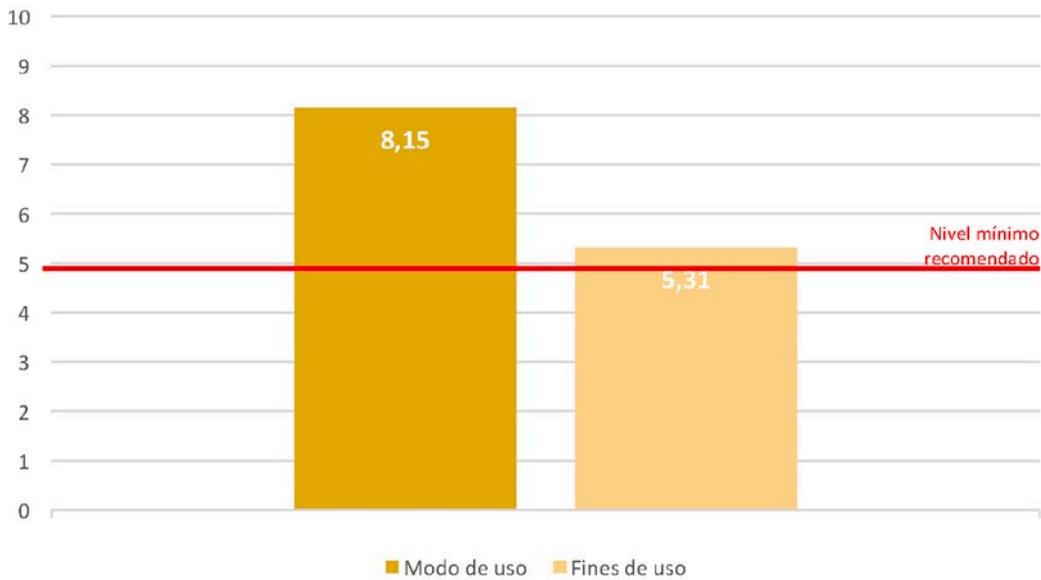


Gráfico 12: Uso de internet de CPEI Jose Arana • Fuente: elaboración propia

Según los datos sobre el uso que ofrece el informe del centro Jose Arana, el modo de uso de Internet es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, se queda muy cerca del nivel mínimo recomendado, aunque también es aceptable.

→ **Bloque III: Competencias digitales**

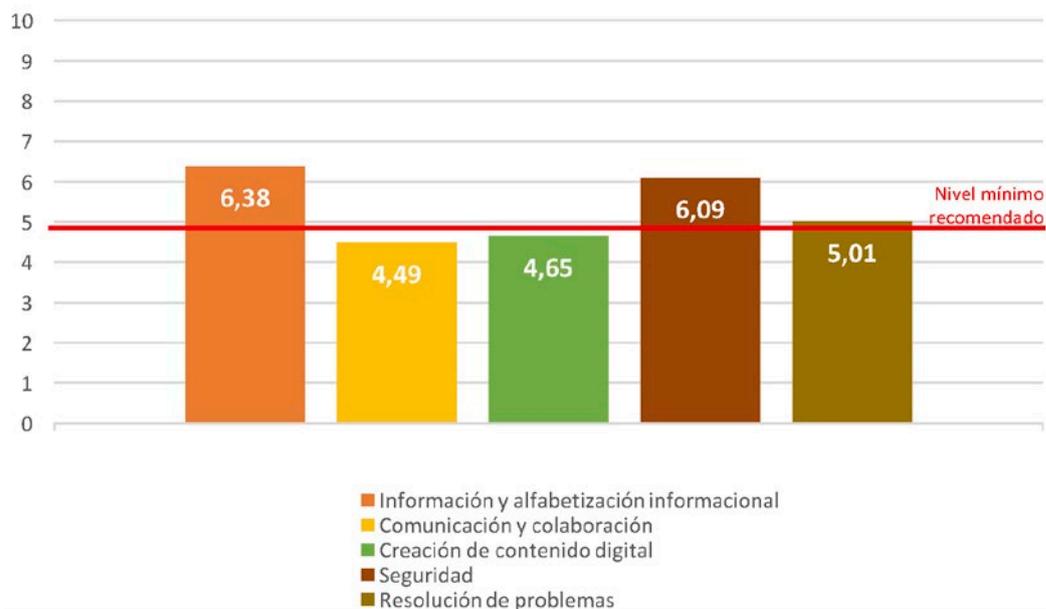


Gráfico 13: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Jose Arana • Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla, se observa un mayor nivel de desarrollo en el área de información y alfabetización informacional. Con una puntuación un poco más baja, el nivel de desarrollo del área de seguridad también se mantiene por encima del nivel mínimo recomendado. El área de resolución de problemas se queda en el nivel mínimo recomendado. Sin embargo, las áreas de comunicación y colaboración y creación de contenido digital obtienen una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en el centro Jose Arana se sitúa en una puntuación del 5,32 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado del centro Jose Arana alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

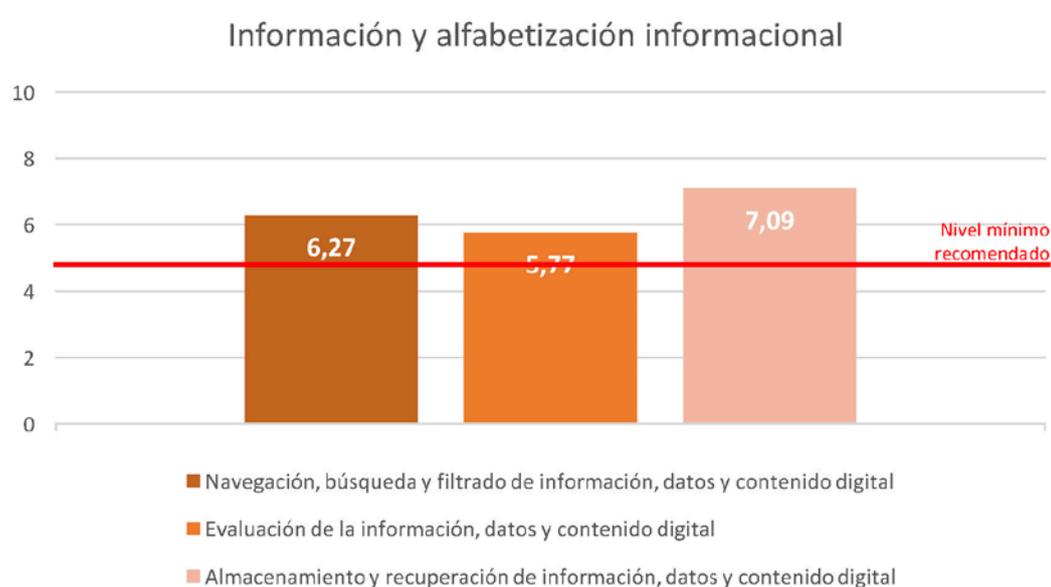


Gráfico 14: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Jose Arana
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un mayor nivel de desarrollo en la competencia para almacenar y recuperar información, datos y contenido digital. La competencia para la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital obtiene un valor un poco más bajo. En el caso de la competencia para la evaluación de información, datos y contenido digital, se observa que se acerca más al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Pero, en general, las competencias relacionadas con el área de información y alfabetización informacional se quedan por encima del nivel mínimo recomendado.

Comunicación y colaboración

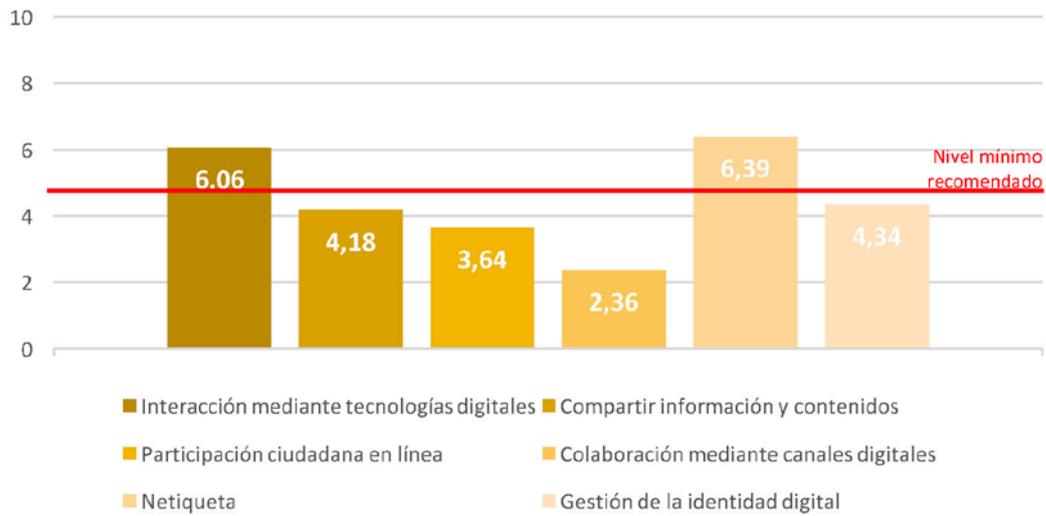


Gráfico 15: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Jose Arana
Fuente: elaboración propia

En el área de comunicación y colaboración, se observa que las competencias para la interacción mediante tecnologías digitales y la Netiqueta se quedan por encima del nivel mínimo recomendado, siendo la Netiqueta la que mayor nivel de desarrollo indica. Sin embargo, el resto de competencias (compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales y la gestión de la identidad digital) no llegan al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Entre esas competencias con un menor nivel de desarrollo, destaca la competencia para la colaboración mediante canales digitales, que ha obtenido una puntuación de 2,36 (lejos del nivel mínimo recomendado).

Creación de contenidos digitales

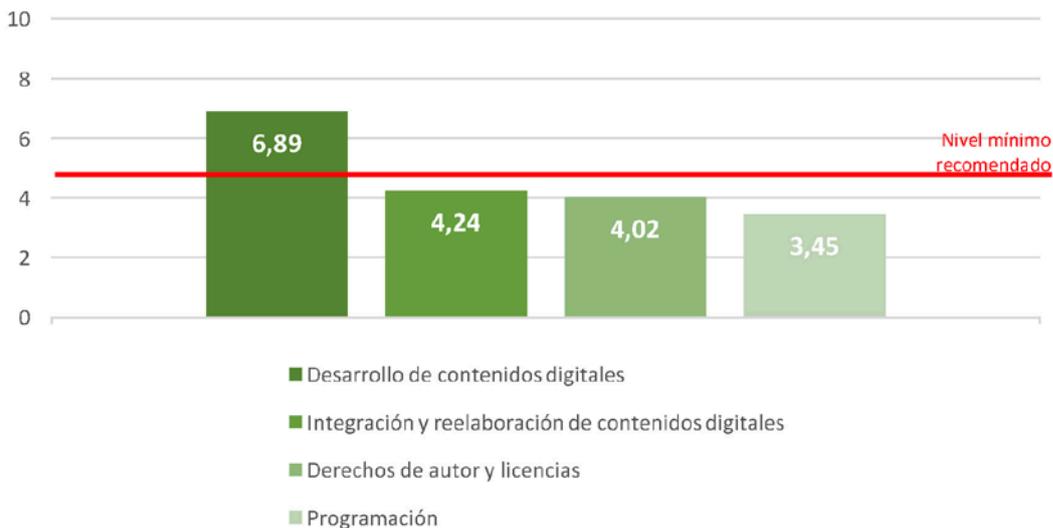


Gráfico 16: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Jose Arana
Fuente: elaboración propia

En el área de creación de contenidos digitales, destaca la puntuación de la competencia para el desarrollo de contenidos digitales. La puntuación obtenida en esa competencia se coloca casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado, lo cual la deja en una posición de un nivel más que aceptable. En el resto de competencias de esta área (integración y reelaboración de contenidos digitales, derechos de autor y licencias, y programación), el profesorado del centro Jose Arana ha demostrado un nivel de desarrollo bajo, ya que se observan puntuaciones bastante más bajas que el nivel mínimo recomendado. En general, esta área obtiene una puntuación media por debajo del nivel mínimo recomendado, a pesar de destacar en la competencia para el desarrollo de contenidos digitales.

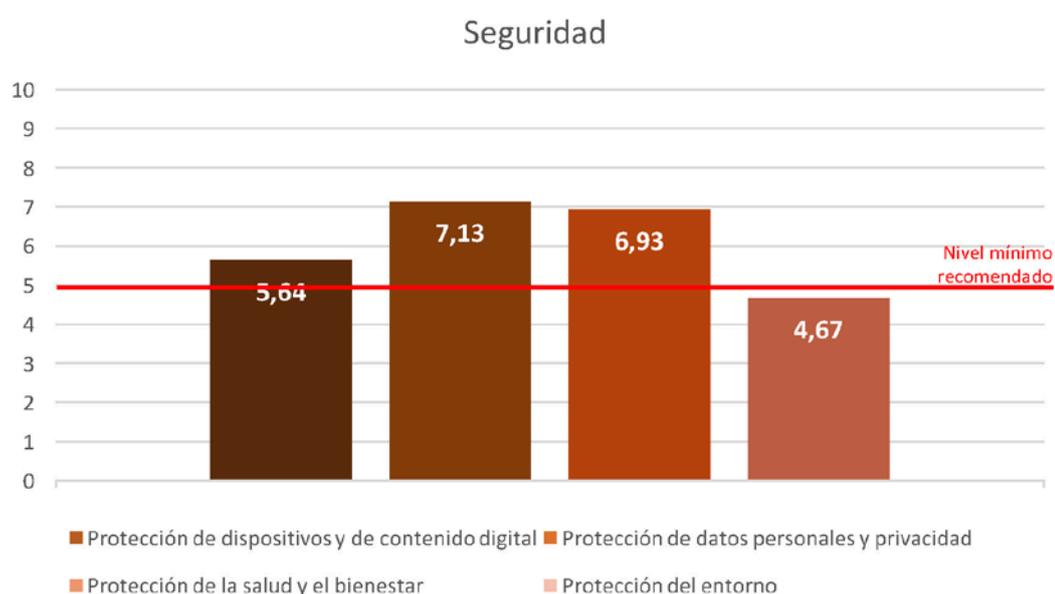


Gráfico 17: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Jose Arana
Fuente: elaboración propia

En general, las competencias relacionadas con el área de seguridad han obtenido una puntuación aceptable: la protección de dispositivos y de contenidos digital, la protección de datos personales y privacidad, y la protección de la salud y el bienestar están por encima del nivel mínimo recomendado. En el caso de las competencias para la protección de datos personales y privacidad y la protección de la salud y el bienestar, las puntuaciones son más que aceptables, porque se sitúan dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. Hay que resaltar que la competencia para la protección del entorno indica un nivel más bajo y se queda por debajo del nivel mínimo recomendado. Estos datos hacen que la media del área de seguridad se quede un punto por encima del nivel mínimo recomendado, a pesar del nivel bajo de la competencia para la protección del entorno.

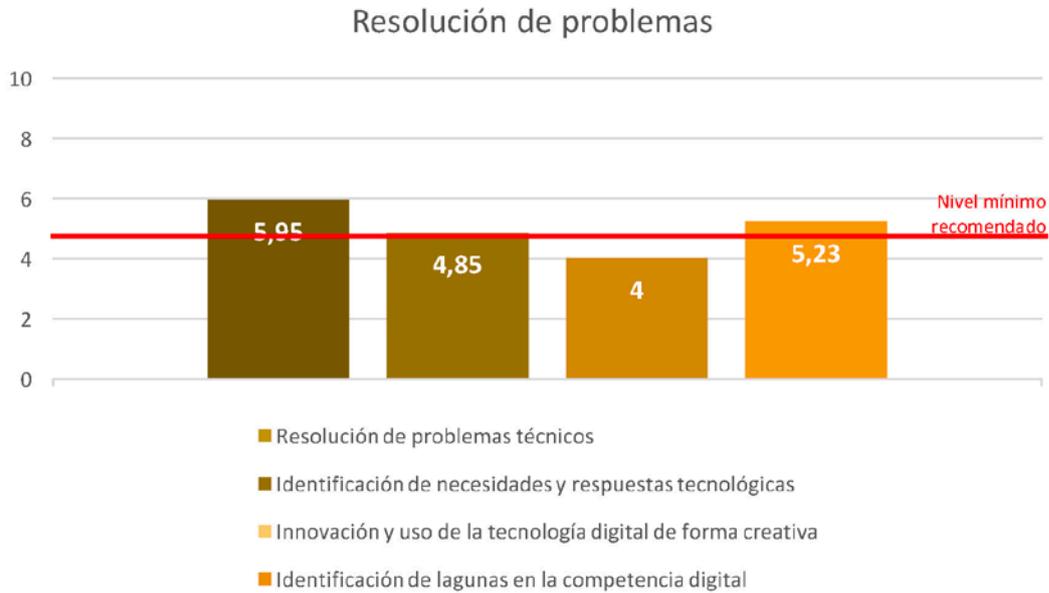


Gráfico 18: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Jose Arana • Fuente: elaboración propia

En general, el nivel de desarrollo de las competencias del área de resolución de problemas está bastante igualado. La competencia que destaca por una puntuación mayor es la competencia ligada a la resolución de problemas técnicos; pero cabe destacar que su puntuación apenas sobrepasa un punto el nivel mínimo recomendado. La siguiente competencia que destaca es la identificación de lagunas en la competencia digital. Esta también se queda por encima del nivel mínimo recomendado, aunque no por mucho. Las competencias para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas y para la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado, aunque no por mucho. Todo esto hace que la puntuación del área de resolución de problemas se quede en el nivel mínimo recomendado.

CPEI Umezaintza

→ Participación

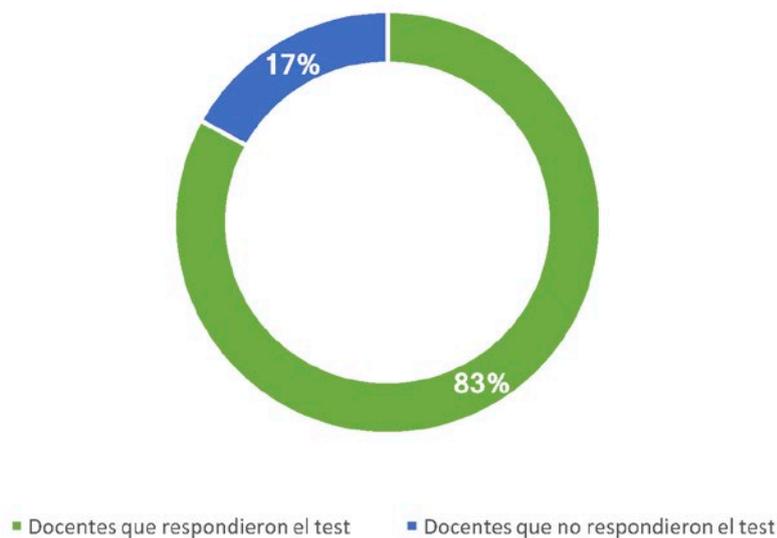


Gráfico 19: Participación de CPEI Umezaintza • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 19 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 23 profesionales, la participación ha sido del 83 %.

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

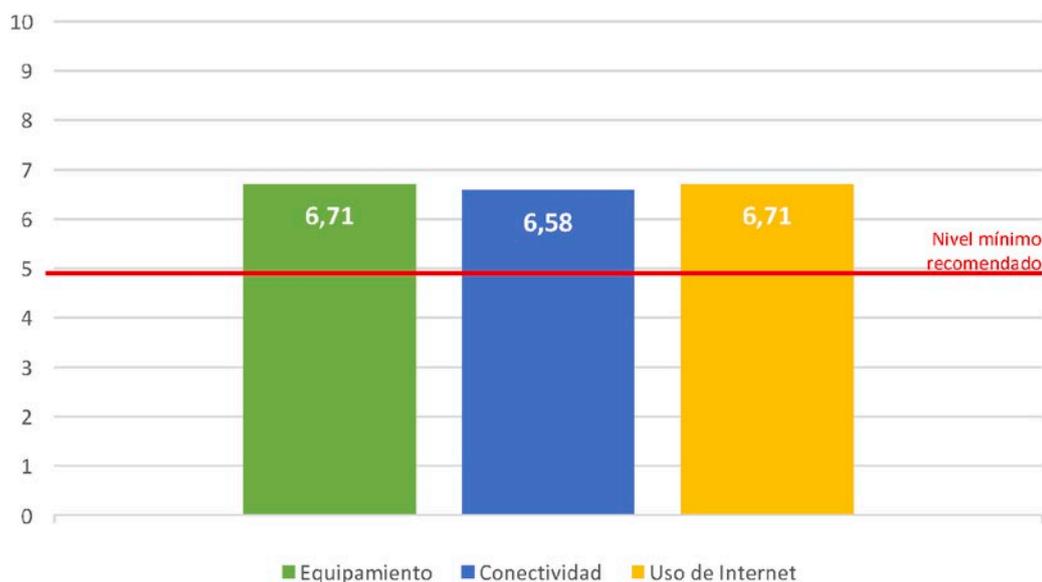


Gráfico 20: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Umezaintza
Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, el centro Umezaintza dispone de una conectividad buena, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test autocumplimentado. La conectividad es un poco peor, aunque también entra dentro de una puntuación aceptable. Al parecer, estos datos determinan un uso de Internet acorde al equipamiento y la conectividad, ya que obtienen una puntuación casi igual. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes del centro Umezaintza:

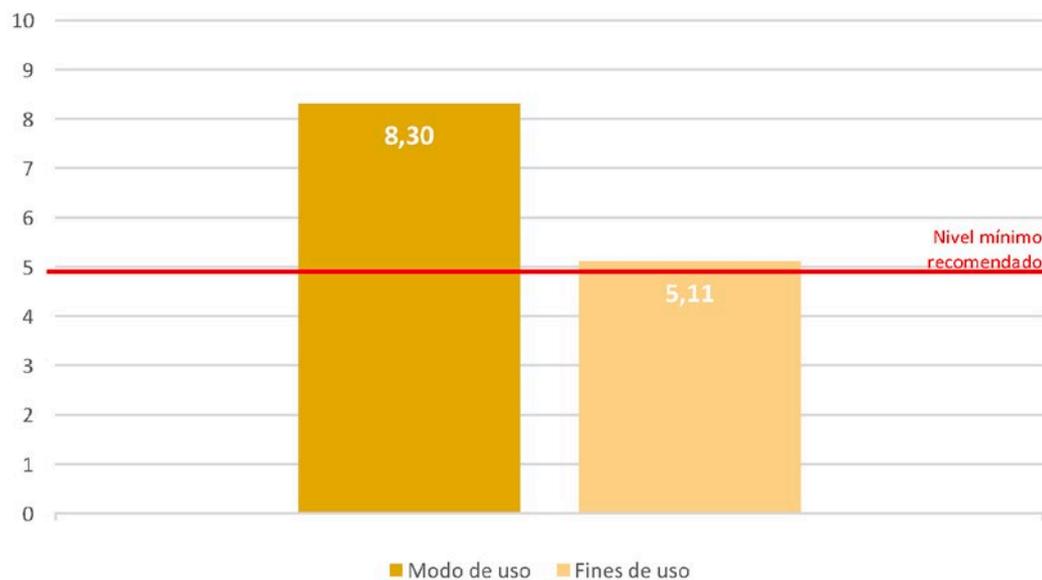


Gráfico 21: Uso de Internet de CPEI Umezaintza • Fuente: elaboración propia

Según los datos sobre el uso que ofrece el informe del centro Jose Arana, el modo de uso de Internet es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, se queda muy cerca del nivel mínimo recomendado, aunque es aceptable.

→ **Bloque III: Competencias digitales**

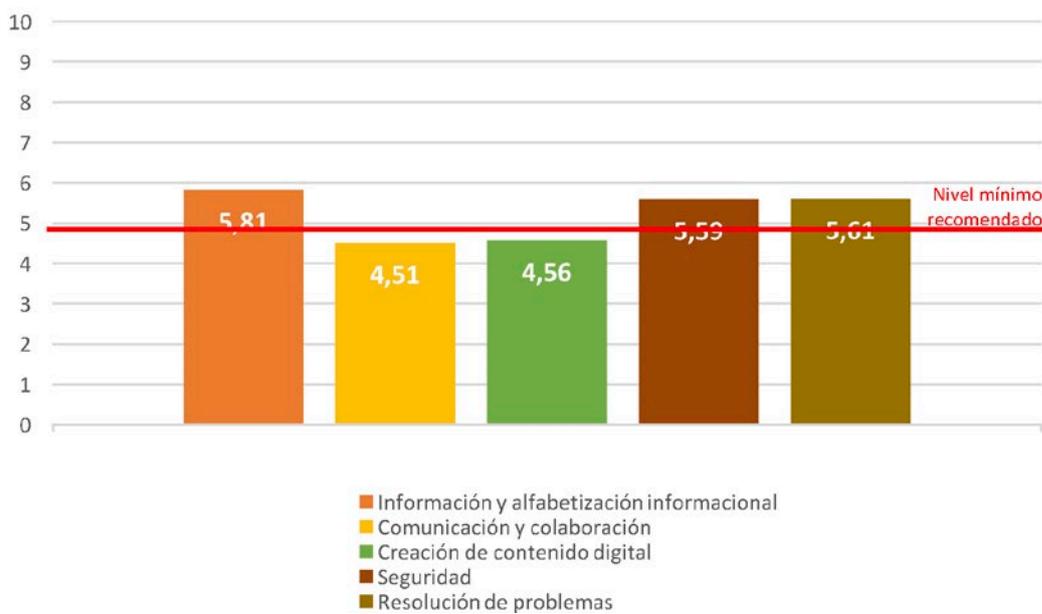


Gráfico 22: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEI Umezaintza
Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla, se observa un mayor nivel de desarrollo en el área de información y alfabetización informacional. Con una puntuación un poco más baja, las áreas de seguridad y resolución de problemas también se mantienen por encima del nivel mínimo recomendado. Sin embargo, las áreas de comunicación y colaboración y creación de contenido digital obtienen una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en el centro Umezaintza se sitúa en una puntuación del 5,22 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado del centro alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

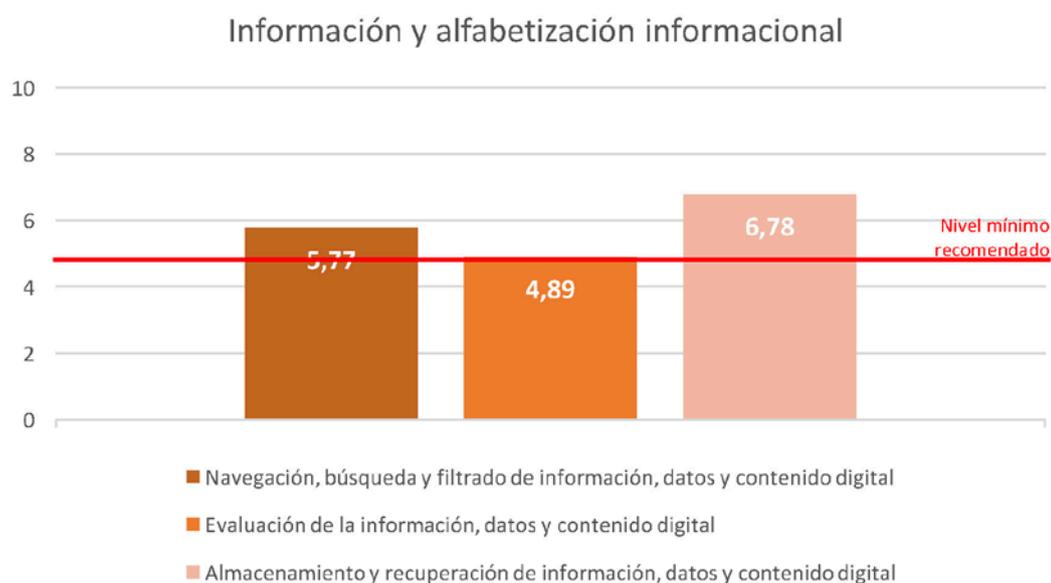


Gráfico 23: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEI Umezaintza
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un mayor nivel de desarrollo en la competencia para almacenar y recuperar información, datos y contenido digital: se sitúa casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado, indicando un nivel de desarrollo aceptable. La competencia para la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital obtiene un valor un punto más bajo. En el caso de la competencia para la evaluación de información, datos y contenido digital, se observa que se acerca más al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco, aunque no llega a él. En general, el nivel de desarrollo de las competencias relacionadas con el área de información y alfabetización informacional puede considerarse aceptable.

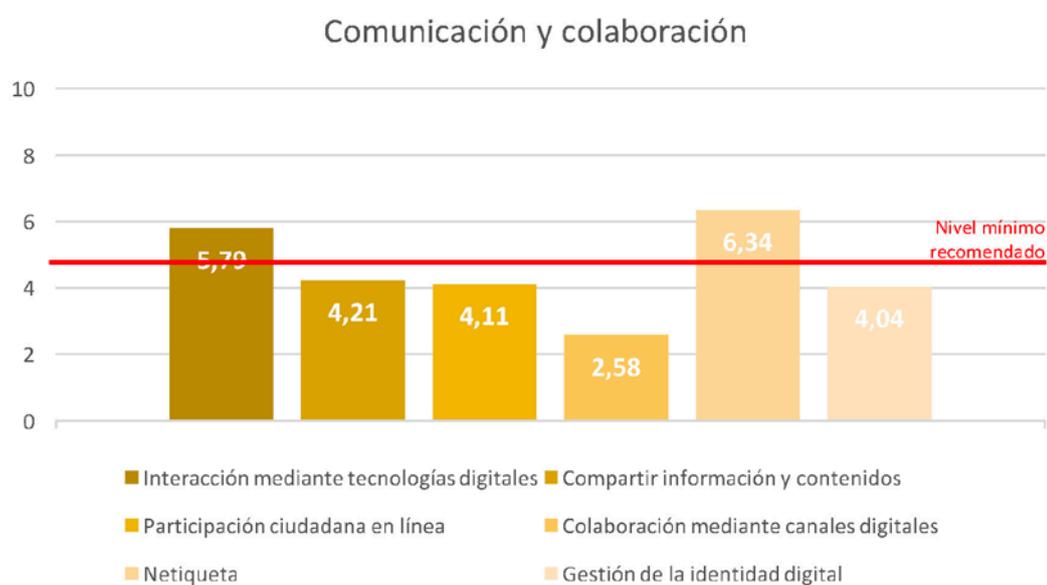


Gráfico 24: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEI Umezaintza
Fuente: elaboración propia

En el área de comunicación y colaboración, se observa que las competencias para la interacción mediante tecnologías digitales y la Netiqueta se quedan por encima del nivel mínimo recomendado, siendo la Netiqueta la que mayor nivel de desarrollo indica. Sin embargo, el resto de competencias (compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales y la gestión de la identidad digital) no llegan al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Entre esas competencias con un menor nivel de desarrollo, destaca la competencia para la colaboración mediante canales digitales, que ha obtenido una puntuación lejana del nivel mínimo recomendado (2,58, concretamente).

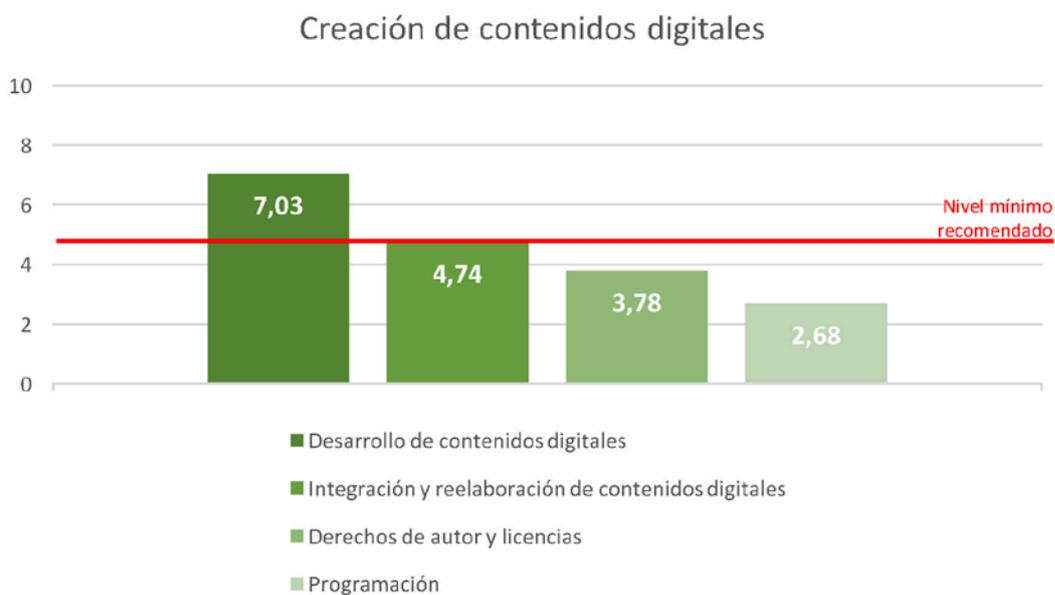


Gráfico 25: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEI Umezaintza
Fuente: elaboración propia

En el área de creación de contenidos digitales, destaca la puntuación de la competencia para el desarrollo de contenidos digitales. La puntuación obtenida en esa competencia está dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado, lo cual la deja en una buena posición en cuanto al nivel de desarrollo se refiere. El nivel del resto de competencias de esta área (integración y reelaboración de contenidos digitales, derechos de autor y licencias, y programación) está por debajo del nivel mínimo recomendado. La competencia que ha obtenido una menor puntuación ha sido la competencia para la programación, con 2,68 puntos. En general, esta área obtiene una puntuación media por debajo del nivel mínimo recomendado, a pesar de destacar en la competencia para el desarrollo de contenidos digitales.

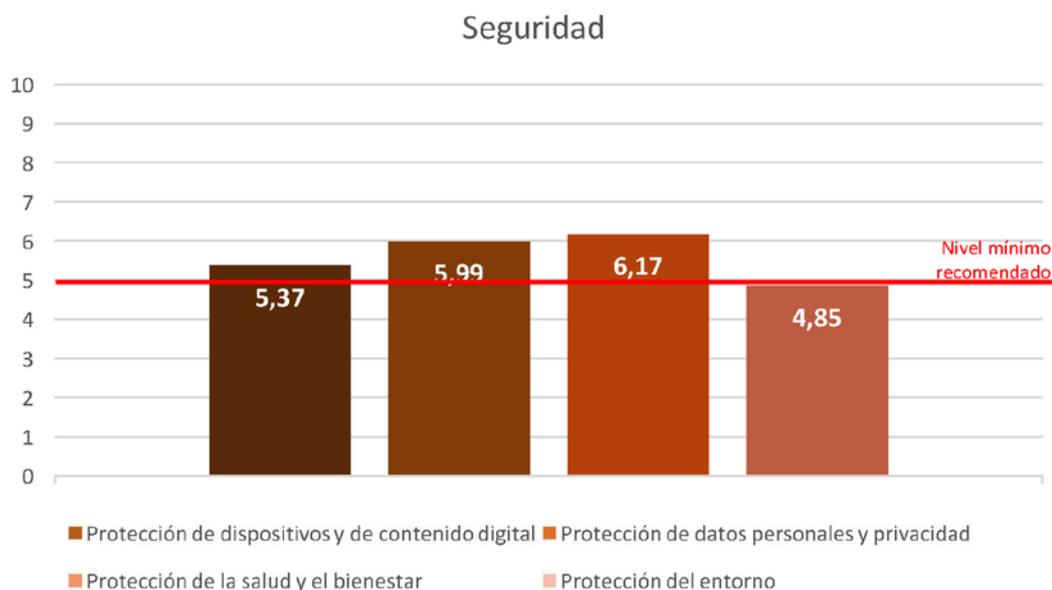


Gráfico 26: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEI Umezaintza • Fuente: elaboración propia

En relación a las competencias relacionadas con el área de seguridad, hay que destacar que las cuatro han obtenido niveles muy cercanos al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. En el centro Umezaintza, la competencia para la protección de la salud y el bienestar ha sido la que ha obtenido una puntuación más alta. Seguidamente, con una puntuación cercana, está la competencia para la protección de datos personales y privacidad; y, después, la competencia para la protección de dispositivos y de contenidos digital. En el caso de las competencias para protección del entorno, la puntuación se coloca por debajo del nivel mínimo recomendado, por lo que se indica un nivel de desarrollo más bajo. Estos datos componen una media del área de seguridad con una puntuación mayor al nivel mínimo recomendado, a pesar del nivel bajo de la competencia para la protección del entorno.



Gráfico 27: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEI Umezaintza • Fuente: elaboración propia

El nivel de desarrollo de las competencias del área de resolución de problemas bastante dispar. La competencia que destaca por una puntuación mayor es la competencia ligada a la identificación de lagunas en la competencia digital. La puntuación de la competencia para la resolución de problemas técnicos se sitúa un punto por debajo, obteniendo también un nivel de desarrollo bastante aceptable. El resto de competencias (la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, y la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa) se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado. La competencia para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa es la que ha obtenido una puntuación menor. Las puntuaciones hacen que la puntuación del área de resolución de problemas se quede en el nivel mínimo recomendado; pero debemos tener en cuenta que, al tener unos niveles dispares, la media no ofrece una puntuación realista, ya que hay una de las competencias que indica un nivel de desarrollo bastante bajo.

CPEPS Almen Ikastola

→ Participación

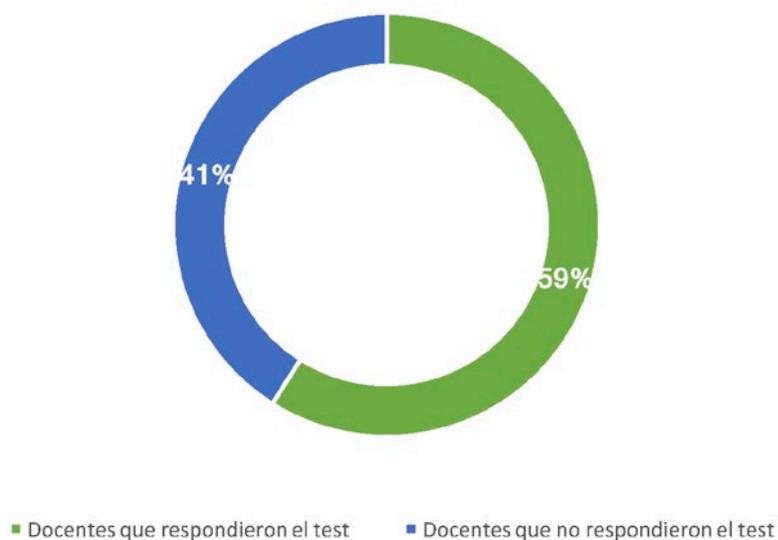


Gráfico 28: Participación de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 34 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 58 profesionales, la participación ha sido del 59 %. En el centro Almen, hay docentes de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En el siguiente gráfico se clasifican por etapas los docentes que respondieron al test autocumplimentado.

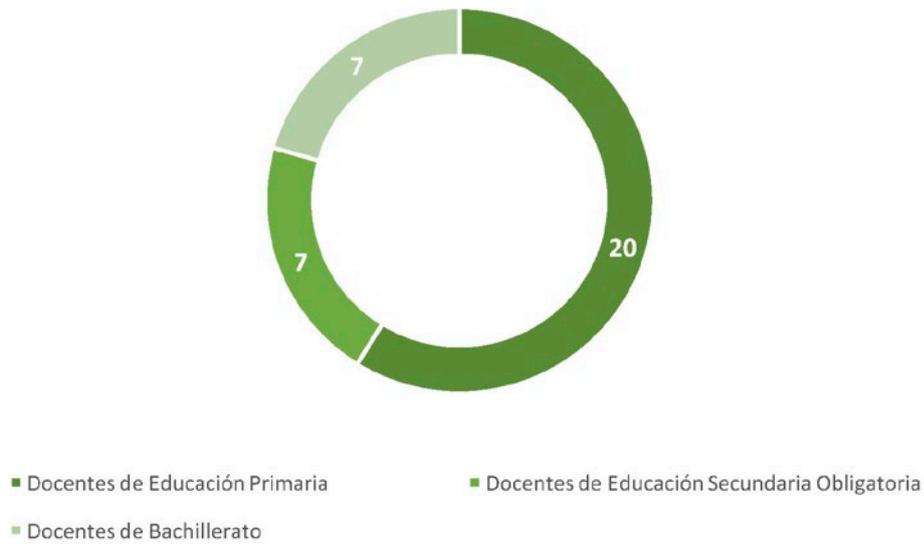


Gráfico 29: Participación por etapas de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

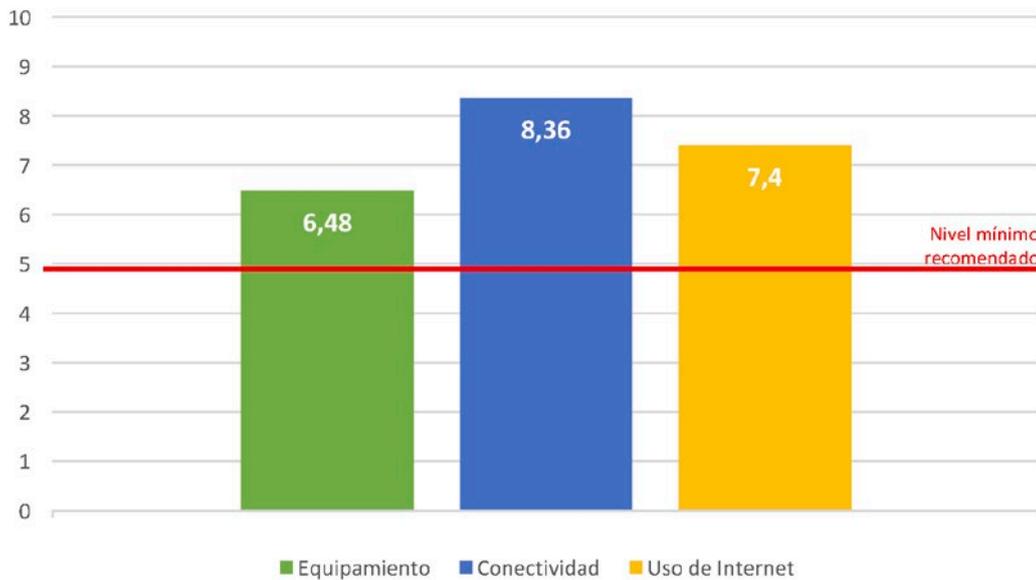


Gráfico 30: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, el centro Almen destaca por su buena conectividad, según los docentes que respondieron el test autocumplimentado. El equipamiento obtiene una puntuación aceptable. La puntuación del uso de Internet se sitúa más de dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado, lo que indica que el profesorado que ha respondido el test tiene una percepción más que buena sobre el uso que de Internet hace. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes del centro Almen:

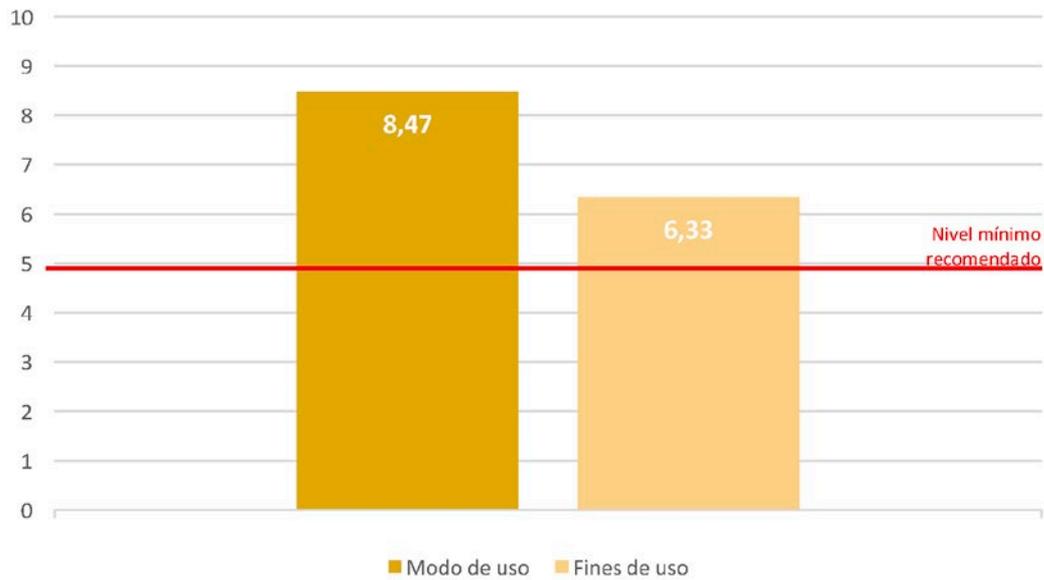


Gráfico 31: Uso de Internet de CPEPS Almen Ikastola • Fuente: elaboración propia

Según los datos sobre el uso que ofrece el informe de este centro, el modo de uso de Internet es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, obtiene una puntuación más baja, aunque sigue siendo aceptable, a más de un punto del nivel mínimo recomendado.

→ **Bloque III: Competencias digitales**

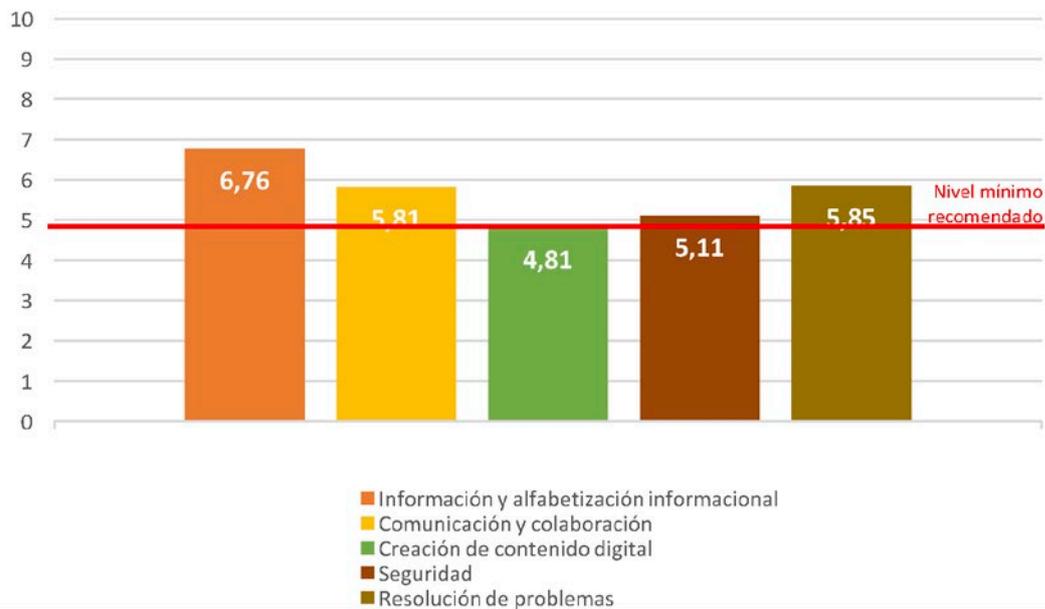


Gráfico 32: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEPS Almen Ikastola • Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla, el área de información y alfabetización informacional indica un mayor nivel de desarrollo. Con puntuaciones casi un punto más bajas, el nivel de desarrollo de las áreas de comunicación y colaboración y

resolución de problemas indican un menor nivel de desarrollo. El área de seguridad ha obtenido una puntuación un poco más baja y se queda en el nivel mínimo recomendado. Sin embargo, el área de creación de contenido digital obtiene una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en el centro Almen Ikastola se sitúa en una puntuación del 5,67 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado del centro alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

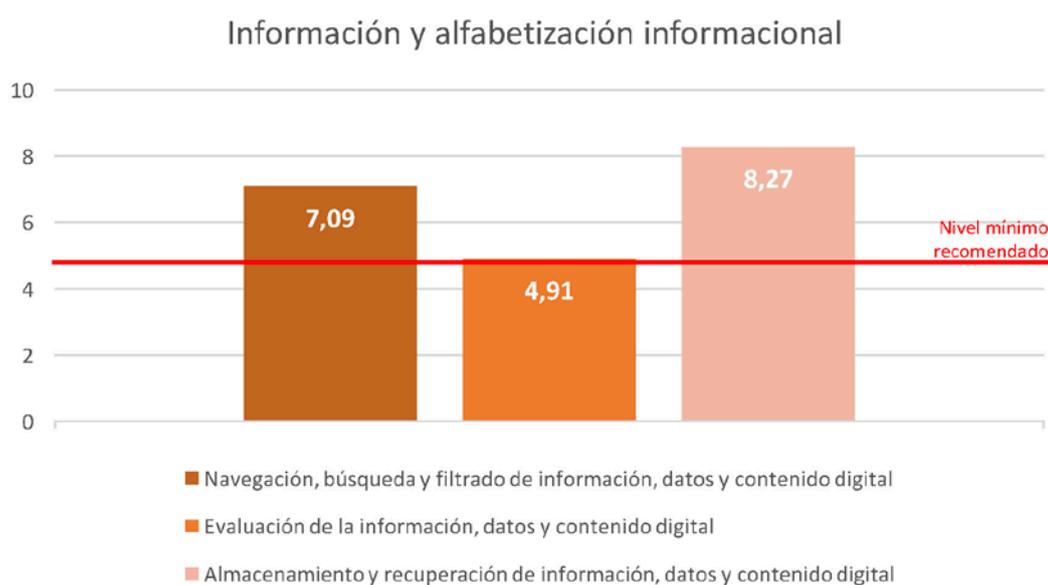


Gráfico 33: Nivel de desarrollo de área de información y alfabetización informacional de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un mayor nivel de desarrollo en la competencia para almacenar y recuperar información, datos y contenido digital. La competencia para la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital obtiene un valor un poco más bajo, aunque también obtiene una puntuación bastante alta, con más de dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. En el caso de la competencia para la evaluación de información, datos y contenido digital, el nivel de desarrollo es menor, ya que la puntuación se queda por debajo del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. En general, los datos sobre las competencias relacionadas con el área de información y alfabetización informacional demuestran que el nivel es dispar.

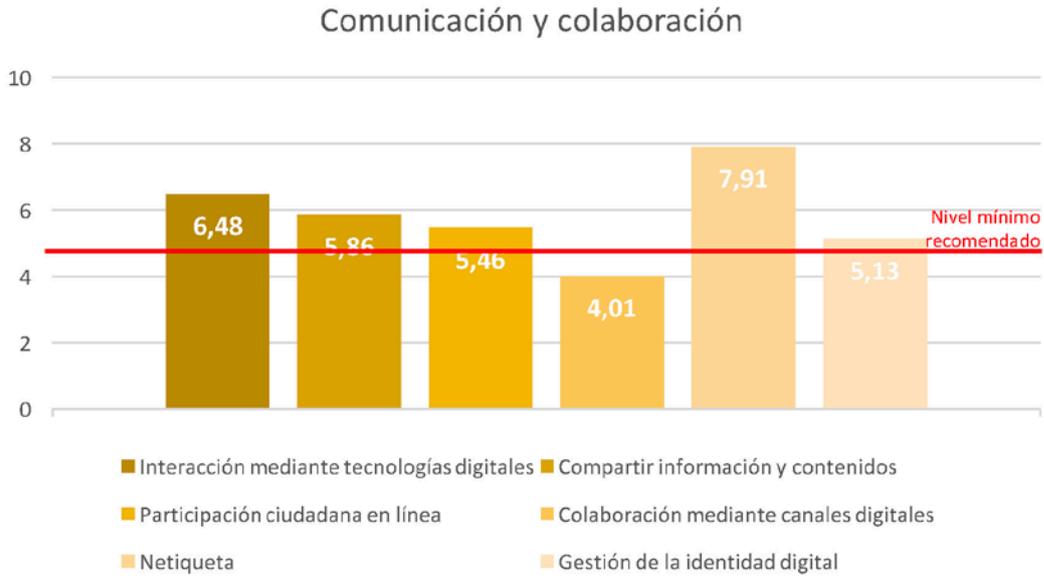


Gráfico 34: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

En el área de comunicación y colaboración, se observa que la competencia que indica un mayor nivel de desarrollo es la relacionada con la Netiqueta, situándose casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. La competencia para la interacción mediante tecnologías digitales también destaca por su puntuación. Las competencias para compartir información y contenidos, la participación ciudadana en línea y la gestión de la identidad digital se quedan por encima del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco, pero con una puntuación muy cercana a ese nivel, lo cual indica que no hay un nivel de desarrollo muy amplio. La única competencia que se queda por debajo del nivel mínimo recomendado es la competencia para la colaboración mediante canales digitales, con una puntuación de 4,01.

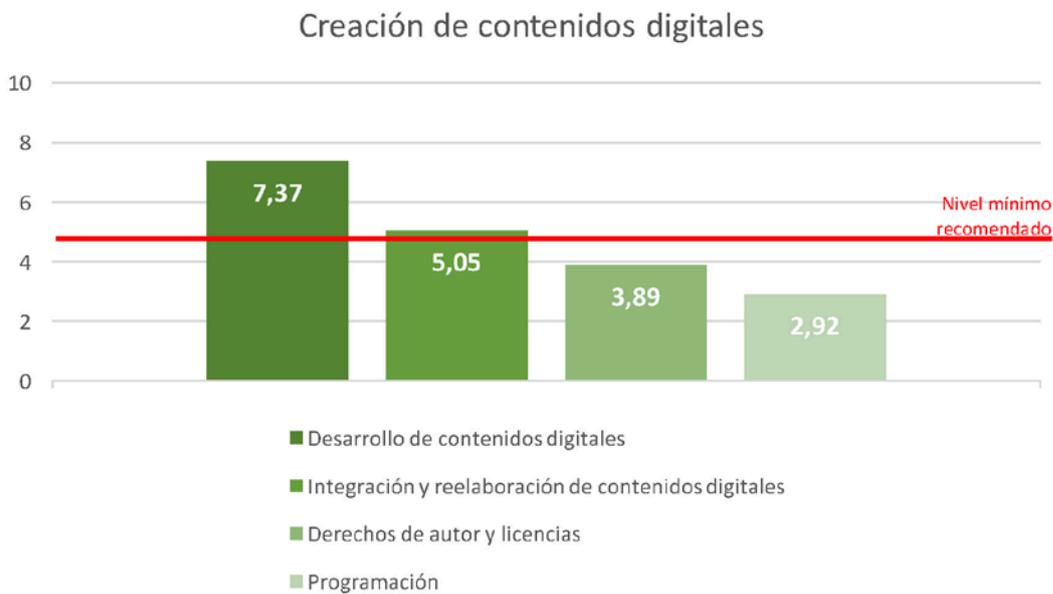


Gráfico 35: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

En el área de creación de contenidos digitales, la competencia que ha obtenido una puntuación más alta es la competencia para el desarrollo de contenidos digitales. La competencia para la integración y reelaboración de contenidos digitales también está por encima del nivel mínimo recomendado, pero se queda casi en el límite. En el resto de competencias de esta área (derechos de autor y licencias, y programación), el profesorado del centro Almen ha demostrado un nivel de desarrollo bajo, ya que se observan puntuaciones bastante más bajas que el nivel mínimo recomendado. En general, esta área obtiene una puntuación media por debajo del nivel mínimo recomendado, a pesar de destacar en la competencia para el desarrollo de contenidos digitales.

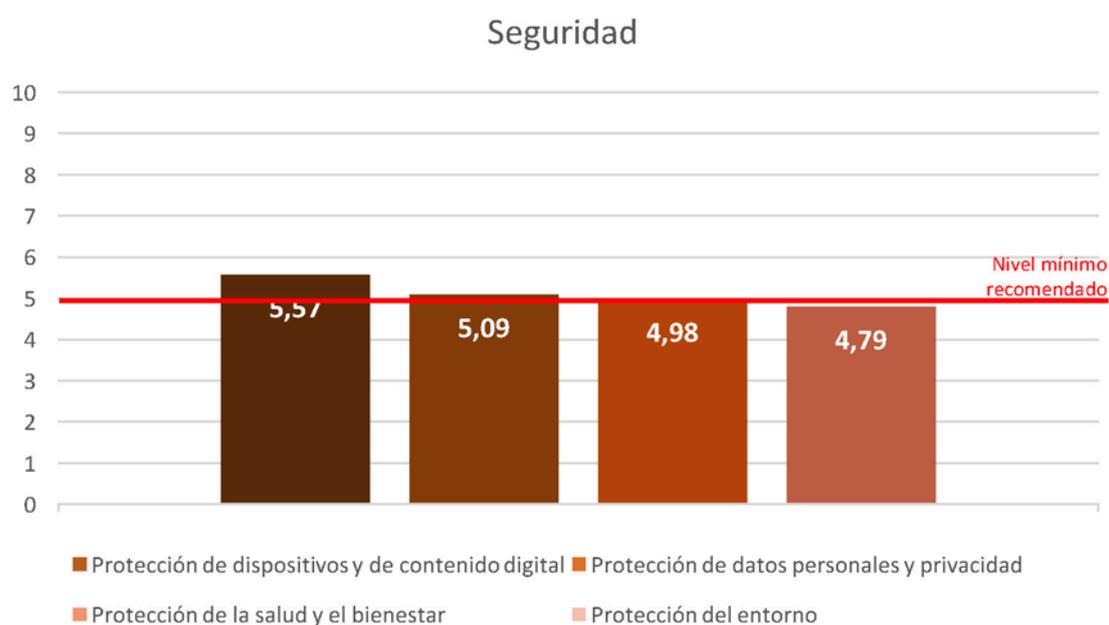


Gráfico 36: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEPS Almen Ikastola
Fuente: elaboración propia

Las competencias relacionadas con el área de seguridad indican un nivel de desarrollo bastante cercano al nivel mínimo de desarrollo indicado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. La única competencia que destaca un poco es la protección de dispositivos y de contenido digital. El resto, se quedan con una puntuación parecida, ya sea por encima o por debajo del nivel mínimo recomendado. Esto hace que la media del área de seguridad se quede un punto por encima del nivel mínimo recomendado, lo cual indica un nivel de desarrollo mejorable.

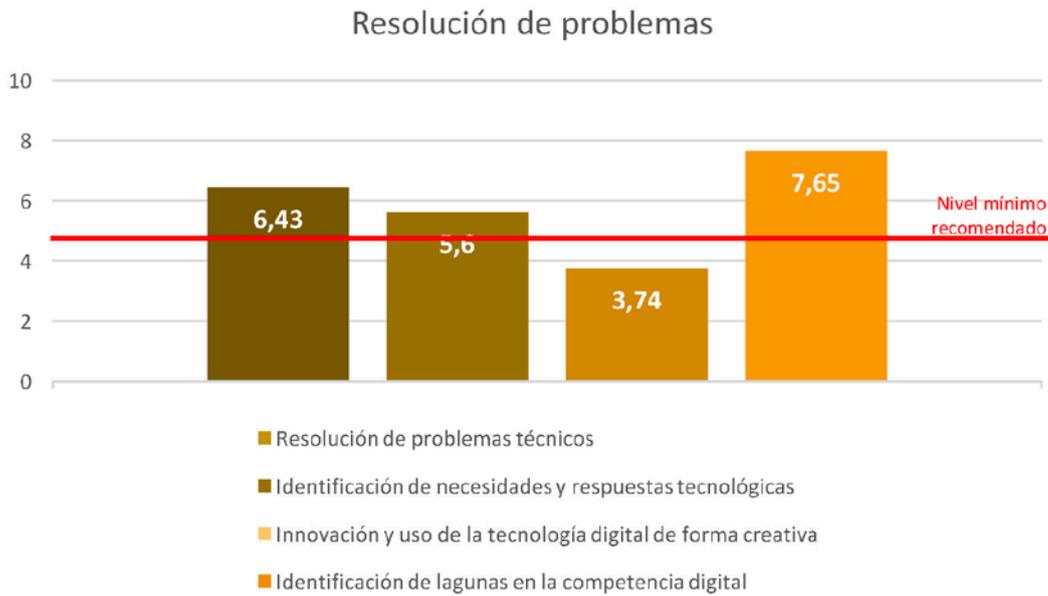


Gráfico 37: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEPS Almen Ikastola • Fuente: elaboración propia

Entre las competencias ligadas al área de resolución de problemas destaca la competencia para la identificación de lagunas en la competencia digital. Esa competencia ha obtenido una puntuación mayor, más de dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. La siguiente competencia con un nivel mayor de desarrollo es la competencia ligada a la resolución de problemas técnicos. La competencia para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas sobrepasa el nivel mínimo recomendado, pero no destaca como las anteriores. La competencia para la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa se queda por debajo del nivel mínimo recomendado, con una puntuación bastante baja (3,74, exactamente). Todo esto hace que la puntuación del área de resolución de problemas se quede por encima del nivel mínimo recomendado, aunque no hay que descuidar el nivel bajo de la competencia para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.

CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi

→ Participación



Gráfico 38: Participación de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 55 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 87 profesionales, la participación ha sido del 63 %. Como hemos indicado anteriormente, el informe Gaztelupe-Arimazubi reúne los datos de los centros Gaztelupe, Arimazubi y Uribarri. En esos centros hay docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En el siguiente gráfico se clasifican por etapas los docentes que respondieron al test autocumplimentado.

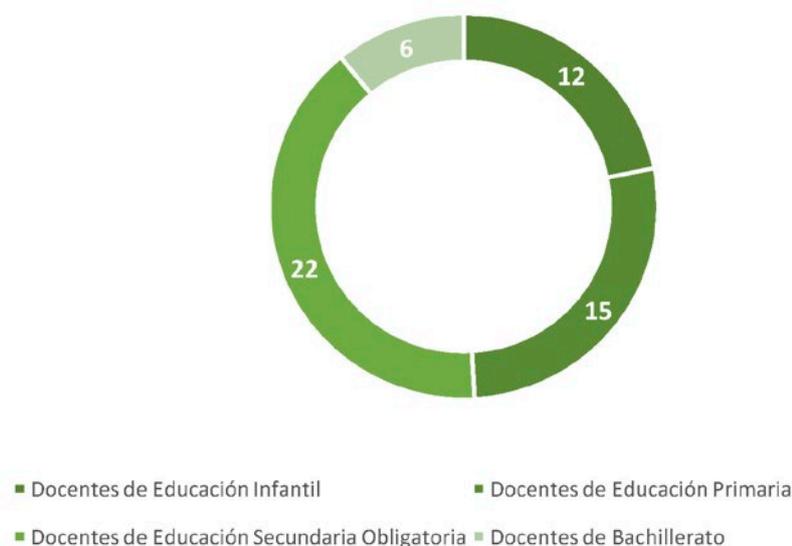


Gráfico 39: Participación por etapas de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi • Fuente: elaboración propia

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

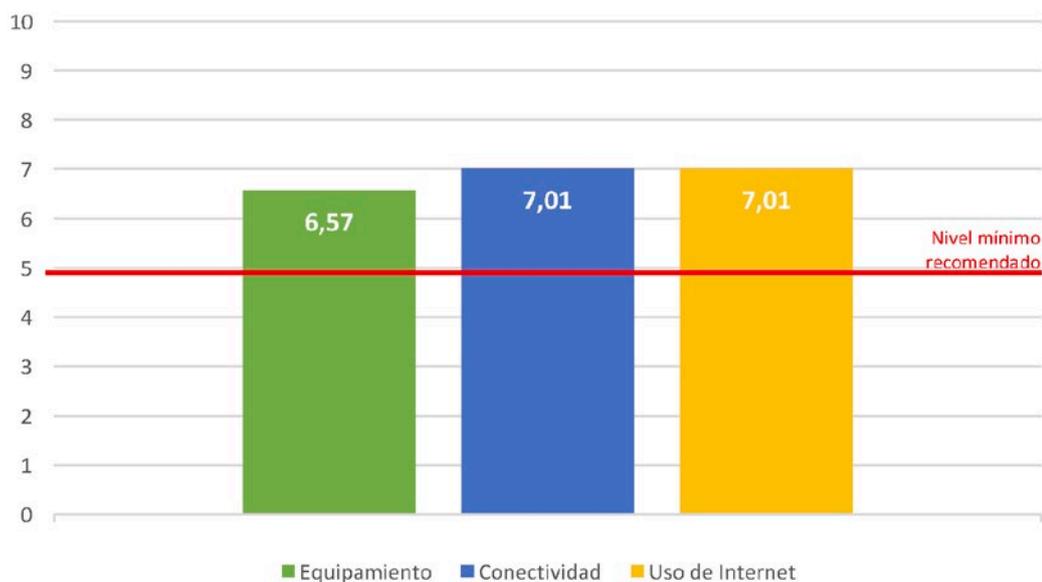


Gráfico 40: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi
Fuente: elaboración propia

Según los datos, los centros que se incluyen en este informe disponen de un equipamiento aceptable, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test. La conectividad es mejor y, al parecer, determina un uso de Internet bastante bueno. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes de los centros Gaztelupe, Arimazubi y Uribarri:

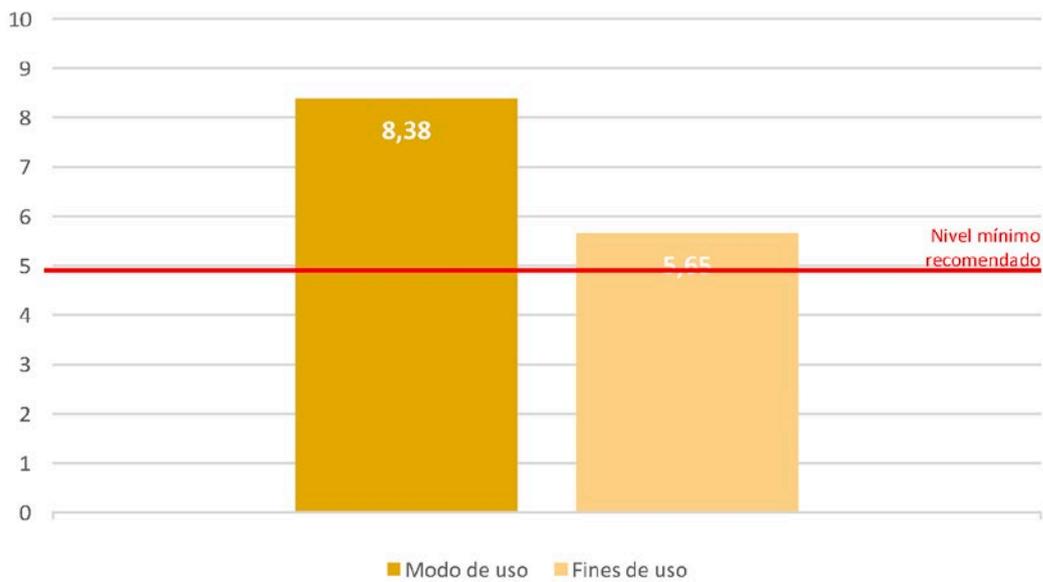


Gráfico 41: Uso de Internet de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi • Fuente: elaboración propia

Los datos sobre el uso indican que el modo de uso de Internet es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, se queda muy cerca del nivel mínimo recomendado, aunque es aceptable.

→ **Bloque III: Competencias digitales**

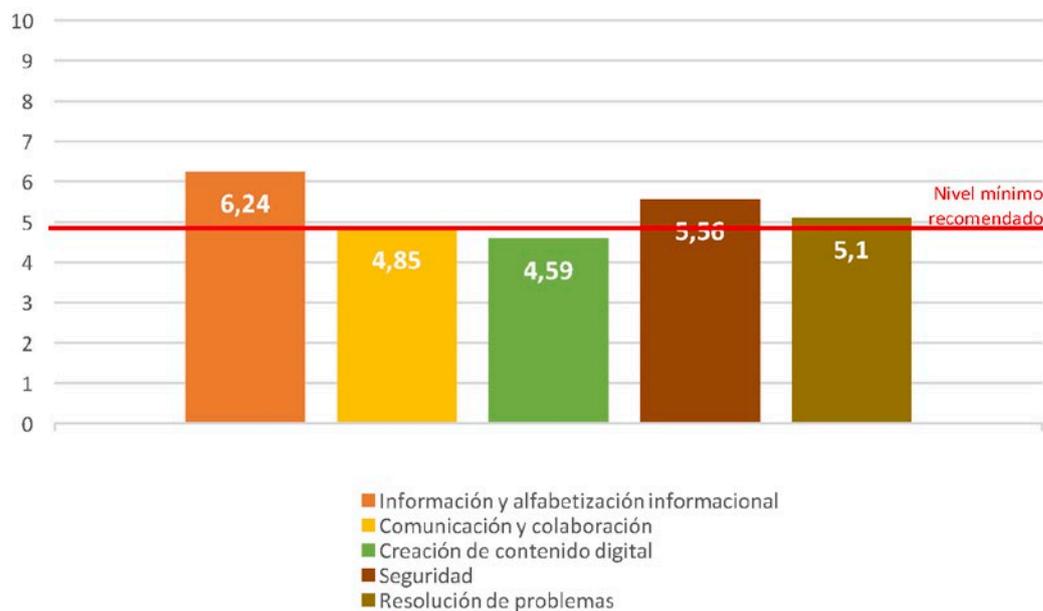


Gráfico 42: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados sobre las competencias digitales, el área de información y alfabetización informacional tiene un mayor nivel de desarrollo. Con puntuaciones un poco más bajas, el nivel de desarrollo de las áreas de seguridad y resolución de problemas también se mantienen por encima del nivel mínimo recomendado. Las áreas de comunicación y colaboración y creación de contenido digital, en cambio, obtienen puntuaciones inferiores al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en los centros Gaztelupe, Arimazubi y Uribarri se sitúa en una puntuación del 5,27 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado esos centros alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

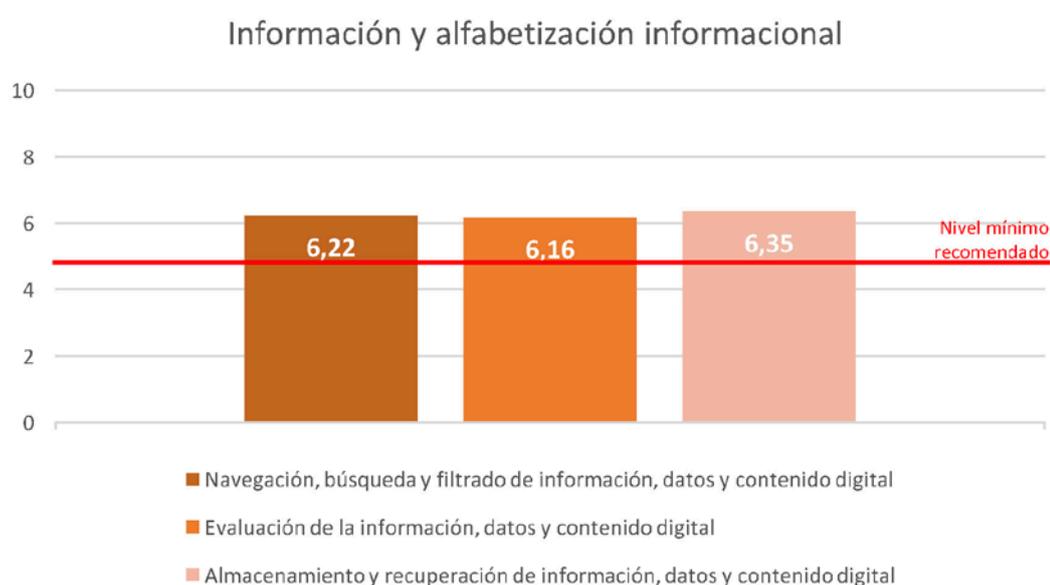


Gráfico 43: Nivel de desarrollo área de información y alfabetización informacional de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi
Fuente: elaboración propia

Las competencias relacionadas con el área de información y alfabetización informacional han obtenido una puntuación bastante similar. Las tres competencias relacionadas con el área se quedan más de un punto por encima del nivel mínimo recomendado, así que el área ha obtenido una media aceptable.

Comunicación y colaboración

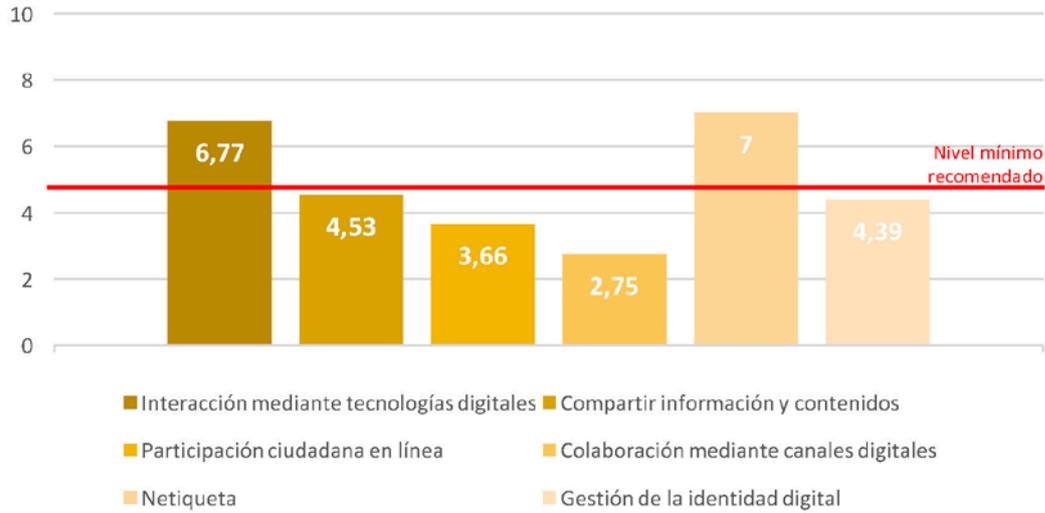


Gráfico 44: Nivel de desarrollo de área de comunicación y colaboración de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi
Fuente: elaboración propia

En el área de comunicación y colaboración, se observa que las competencias para la interacción mediante tecnologías digitales y la Netiqueta son las únicas que se quedan por encima del nivel mínimo recomendado, las dos con una puntuación similar. La puntuación del resto de competencias (compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales y la gestión de la identidad digital) no llega al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Entre esas competencias, destaca la competencia para la colaboración mediante canales digitales, ya que se ha quedado lejos del nivel mínimo recomendado, con una puntuación de 2,75.

Creación de contenidos digitales

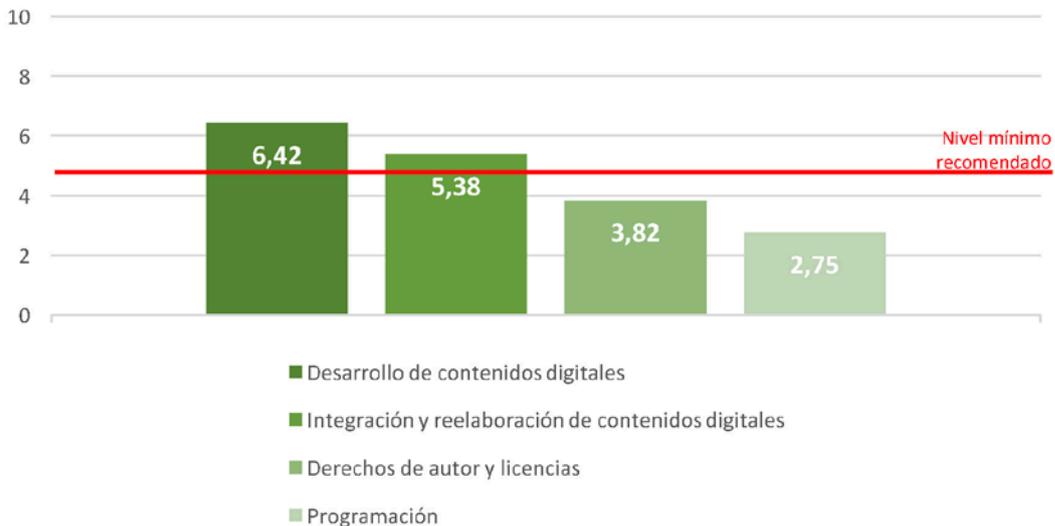


Gráfico 45: Nivel de desarrollo de área de creación de contenidos digitales de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi
Fuente: elaboración propia

En el área de creación de contenidos digitales, la puntuación de la competencia para el desarrollo de contenidos digitales es la que ha obtenido una puntuación más alta, situándose más de un punto por encima del nivel mínimo recomendado. La competencia para la integración y reelaboración de contenidos digitales también se sitúa por encima del nivel mínimo recomendado, aunque no muy por encima, y se queda con un nivel mínimo. El resto de competencias de esta área (derechos de autor y licencias, y programación) ha obtenido una puntuación bastante baja, lo cual indica un nivel de desarrollo bajo. En general, esta área obtiene una puntuación media por debajo del nivel mínimo recomendado, a pesar de destacar en la competencia para el desarrollo de contenidos digitales.

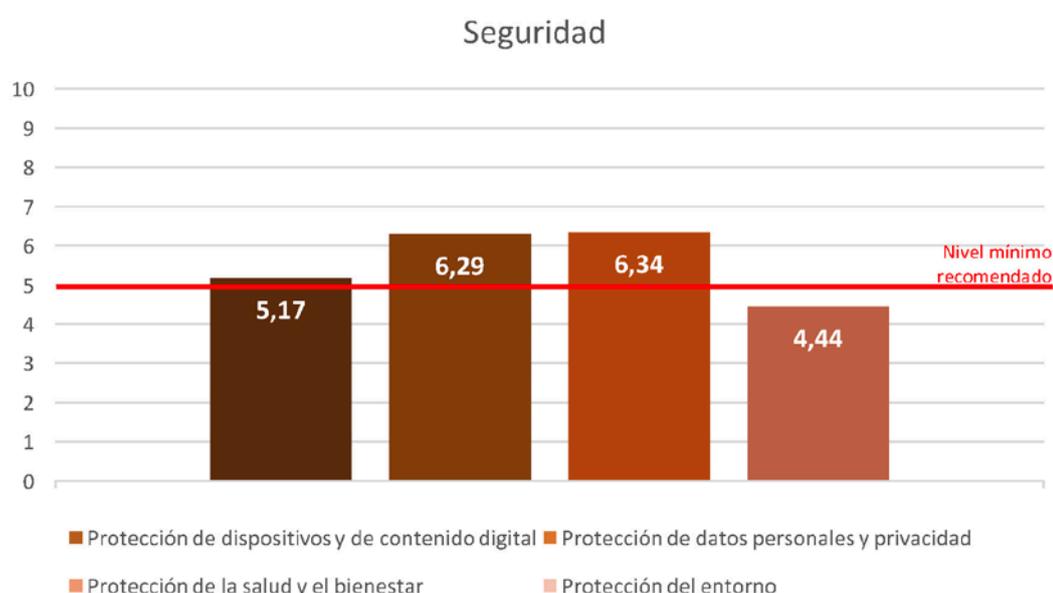


Gráfico 46: Nivel de desarrollo de área de seguridad de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi
Fuente: elaboración propia

En general, las competencias relacionadas con el área de seguridad han obtenido una puntuación dispar: destacan las competencias para la protección de datos personales y privacidad y la competencia para la salud y el bienestar, ambas con puntuaciones más de un punto más altas que el nivel mínimo recomendado. La competencia para la protección de dispositivos y de contenidos digital se queda casi en el nivel mínimo recomendado, por lo que también indica un nivel aceptable (aunque bastante ajustado al mínimo). La competencia para la protección del entorno indica un nivel más bajo y se queda por debajo del nivel mínimo recomendado. Estos datos hacen que la media del área de seguridad se quede por encima del nivel mínimo recomendado, a pesar del nivel bajo de la competencia para la protección del entorno.

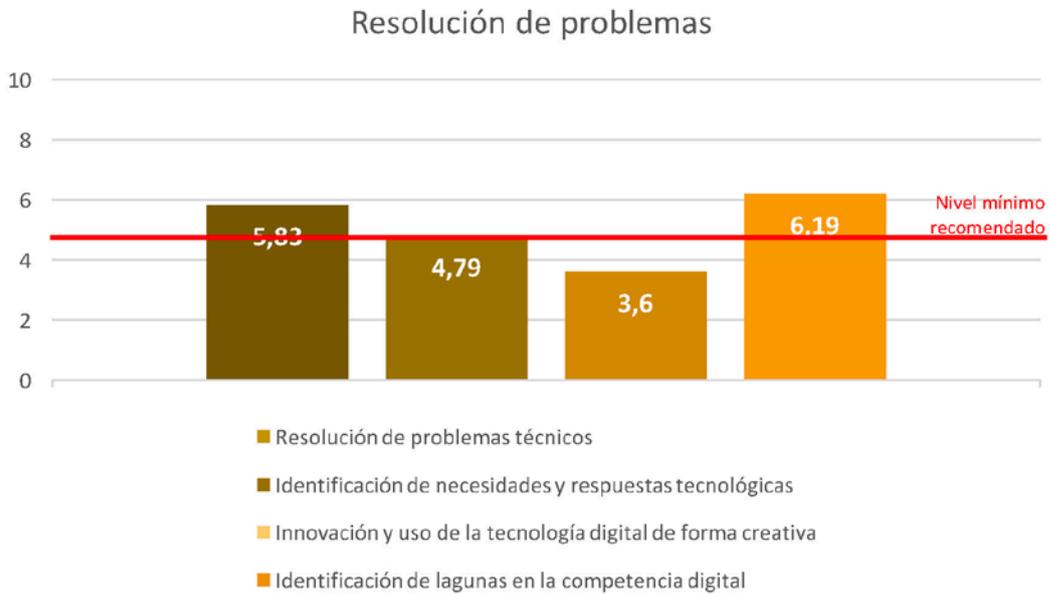


Gráfico 47: Nivel de desarrollo de área de resolución de problemas de CPEIPS Gaztelupe-Arimazubi • Fuente: elaboración propia

En el área de resolución de problemas, la competencia que ha obtenido una mayor puntuación ha sido la competencia para la identificación de lagunas en la competencia digital: ha obtenido una puntuación más de un punto por encima del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Seguidamente, con una puntuación un poco menor, se coloca la competencia para la resolución de problemas técnicos, también por encima del nivel mínimo recomendado. Las competencias para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas y para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado. Cabe destacar que la competencia que ha obtenido una puntuación menor ha sido la competencia para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa. Todo esto indica una media muy próxima al nivel mínimo recomendado.

CPEIPS San Frantzisko Xabier

→ Participación



Gráfico 48: Participación de CPEIPS San Frantzisko Xabier • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 80 profesionales en este centro. Teniendo en cuenta que en el centro hay 96 profesionales, la participación ha sido del 63 %. Como hemos indicado anteriormente, el informe Gaztelupe-Arimazubi reúne los datos de los centros Olarte, Santa Teresa, Gazteluondo, Zaldibar y Ferixaleku. En esos centros hay docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Formación Profesional y otros. En el siguiente gráfico se clasifican por etapas los docentes que respondieron al test autocumplimentado.

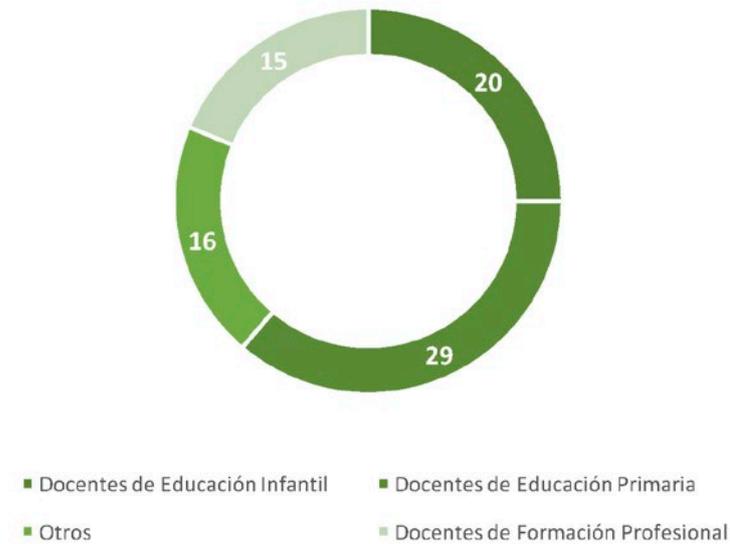


Gráfico 49: Participación por etapas de CPEIPS San Frantzisko Xabier • Fuente: elaboración propia

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

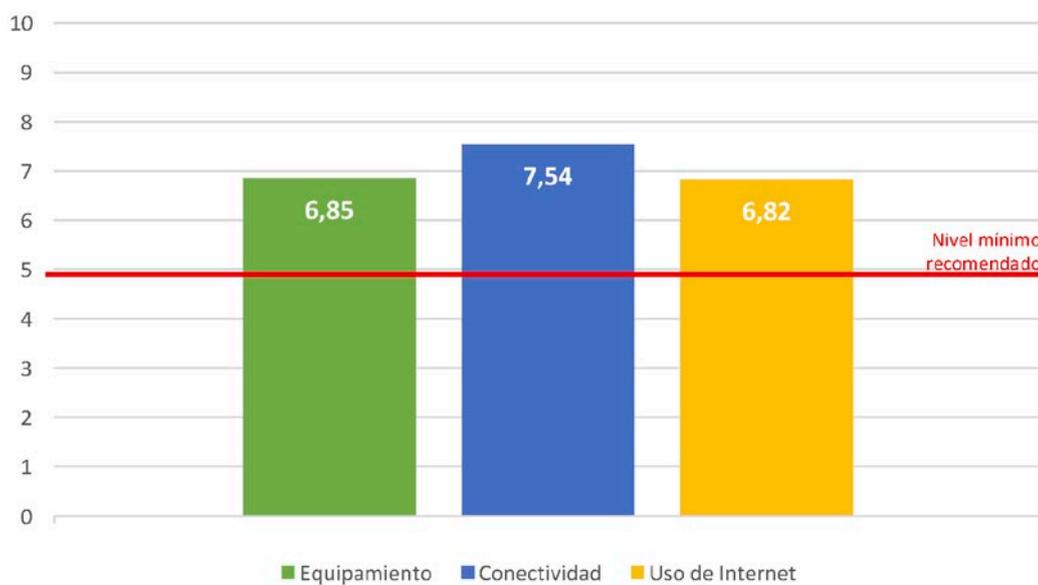


Gráfico 50: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, los centros Olarte, Santa Teresa, Gazteluondo, Zaldibar y Ferixaleku disponen de una conectividad buena, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test autocumplimentado. La conectividad es aún mejor, aunque no determina un uso de Internet muy avanzado. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes de los centros mencionados:

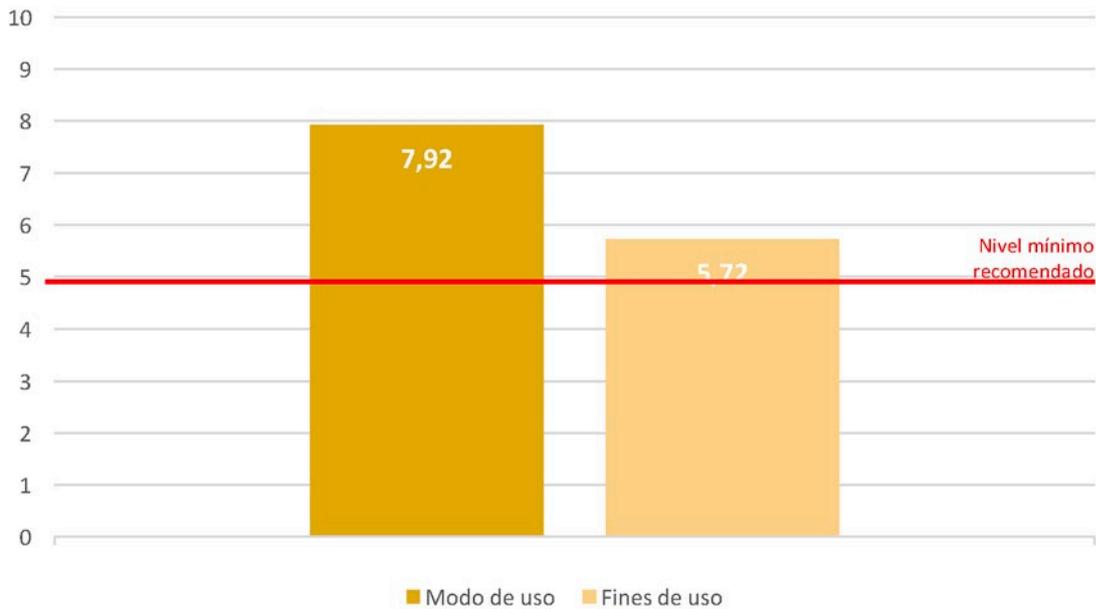


Gráfico 51: Uso de Internet de CPEIPS San Frantzisko Xabier • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados sobre el uso, el modo de uso de Internet del profesorado de los centros Olarte, Santa Teresa, Gazteluondo, Zaldibar y Ferixaleku es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, se queda más cerca del nivel mínimo recomendado, aunque es aceptable.

→ Bloque III: Competencias digitales

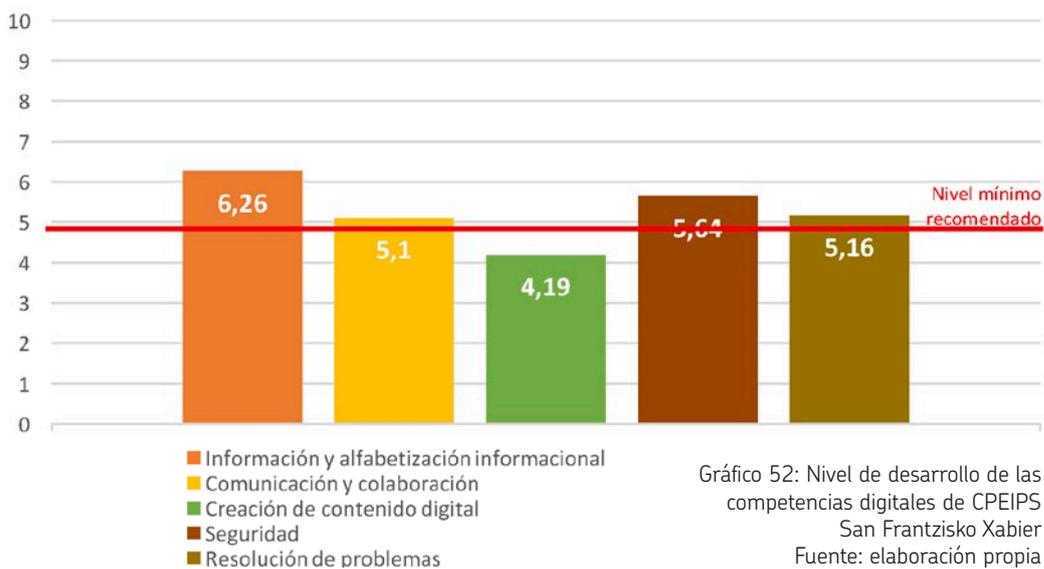


Gráfico 52: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

Según los datos recibidos en el informe, se observa un mayor nivel de desarrollo en el área de información y alfabetización informacional. Con una puntuación un poco más baja, el nivel de desarrollo del área de comunicación y colaboración, seguridad y resolución de problemas también se mantienen por encima del nivel mínimo recomendado. El área de creación de contenido digital es la única que obtiene una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado. La media de las áreas de competencia en los centros Olarte, Santa Teresa, Gazteluondo, Zaldibar y Ferixaleku se sitúa en una puntuación del 5,27 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado de los centros mencionados alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

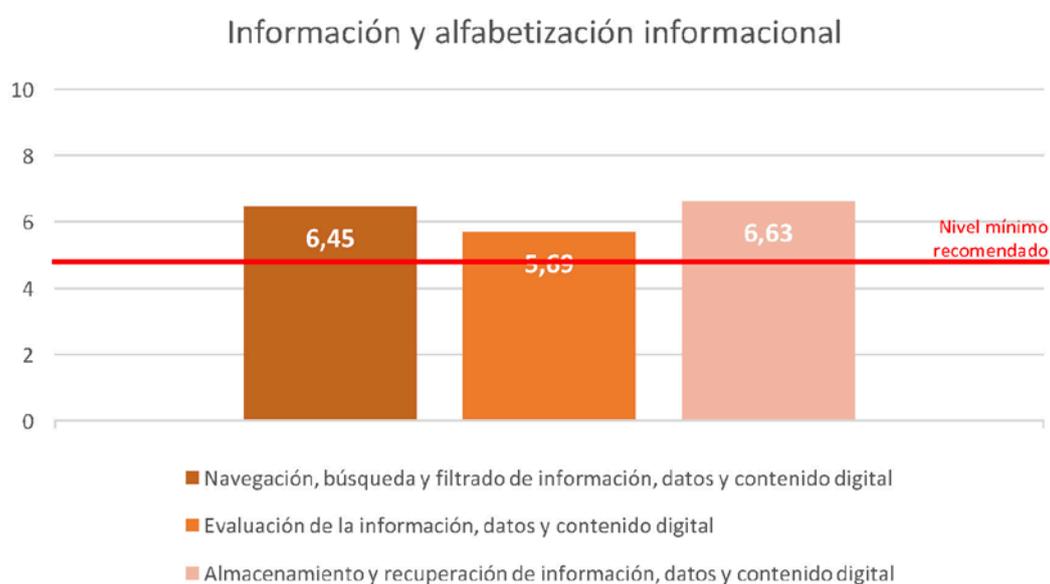


Gráfico 53: Nivel de desarrollo del área de información y alfabetización informacional de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un nivel de desarrollo similar en las competencias para navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digital y para almacenar y recuperar información, datos y contenido digital. Ambas competencias han obtenido una puntuación más un punto mayor que el nivel mínimo recomendado, lo que las sitúa en un nivel aceptable. La competencia para evaluación de información, datos y contenido digital ha obtenido una puntuación más baja. Sin embargo, se queda por encima del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco, así que las tres competencias muestran un nivel aceptable.

Comunicación y colaboración

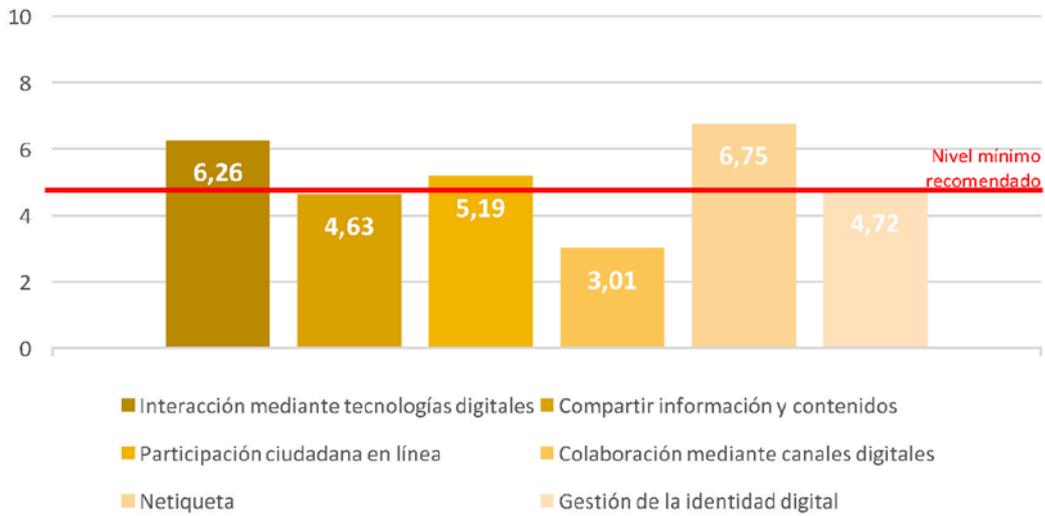


Gráfico 54: Nivel de desarrollo del área de comunicación y colaboración de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

Los datos sobre el área de comunicación y colaboración indican que las competencias para la interacción mediante tecnologías digitales y la Netiqueta son las que tienen un nivel mayor de desarrollo. Se quedan por encima del nivel mínimo recomendado, con más de un punto más que el nivel indicado. La competencia para la participación ciudadana en línea también se queda por encima del nivel mínimo recomendado, aunque muy cerca del límite. El resto de competencias (compartir información y contenidos, colaboración mediante canales digitales y la gestión de la identidad digital) no llegan al nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Destaca la competencia para la colaboración mediante canales digitales, ya que ha obtenido puntuación más baja (3,01).

Creación de contenidos digitales

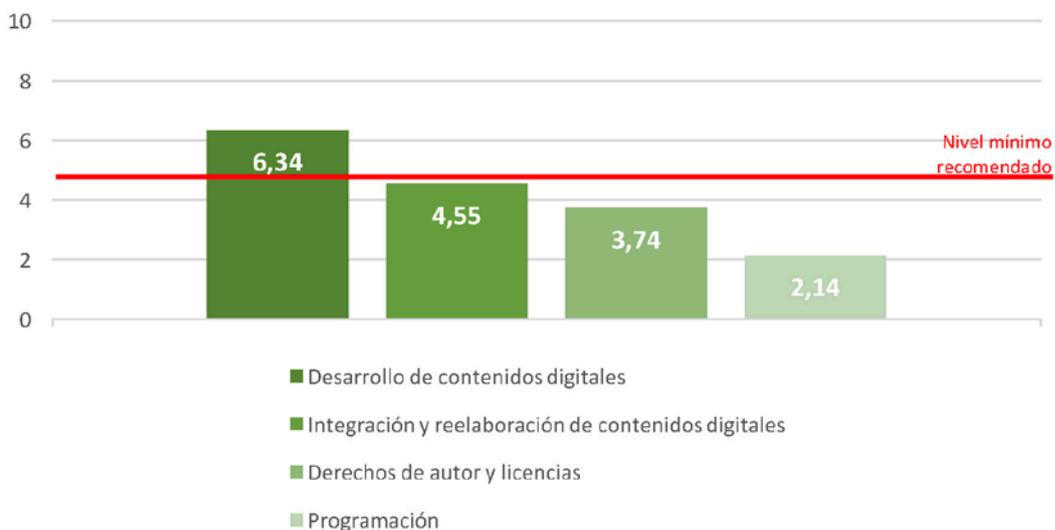


Gráfico 55: Nivel de desarrollo del área de creación de contenidos digitales de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

En el área de creación de contenidos digitales, destaca la puntuación de la competencia para el desarrollo de contenidos digitales, indicando un nivel de desarrollo aceptable. La puntuación del resto de competencias de esta área (integración y reelaboración de contenidos digitales, derechos de autor y licencias, y programación) se coloca por debajo del nivel mínimo recomendado, lo que indica que el profesorado de los centros Olarte, Santa Teresa, Gazte-luondo, Zaldibar y Ferixaleku ha demostrado un nivel de desarrollo menor en esas competencias. En general, esta área obtiene una puntuación media por debajo del nivel mínimo recomendado, a pesar de destacar en la competencia para el desarrollo de contenidos digitales.

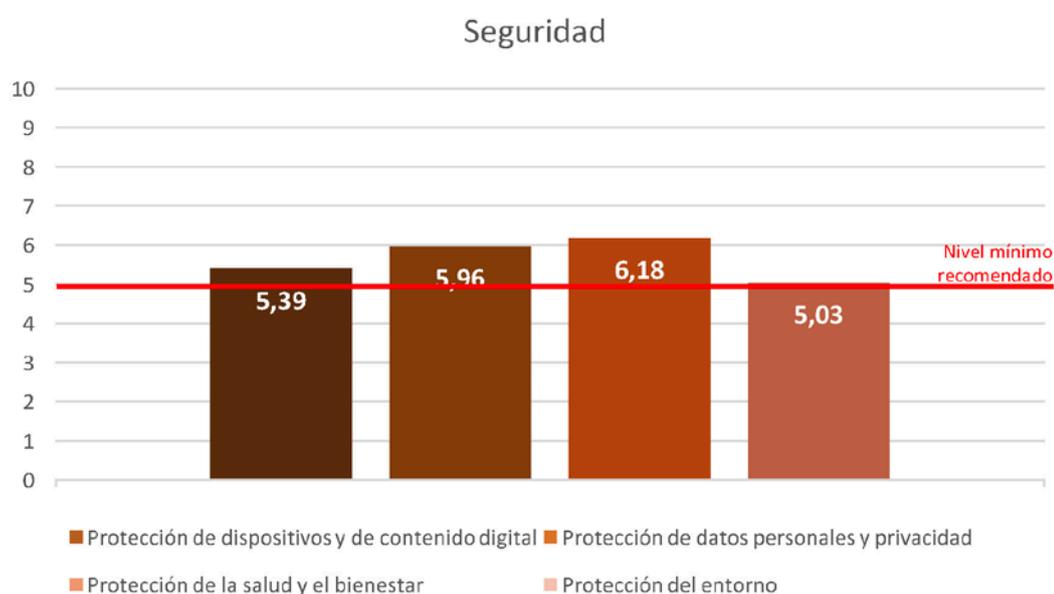


Gráfico 56: Nivel de desarrollo del área de seguridad de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

En general, las competencias relacionadas con el área de seguridad han obtenido una puntuación similar: la protección de dispositivos y de contenidos digital, la protección de datos personales y privacidad, y la protección de la salud y el bienestar están por encima del nivel mínimo recomendado. Destacan las competencias para la protección de datos personales y privacidad y la protección de la salud y el bienestar, por obtener unas puntuaciones un poco más altas que el resto.

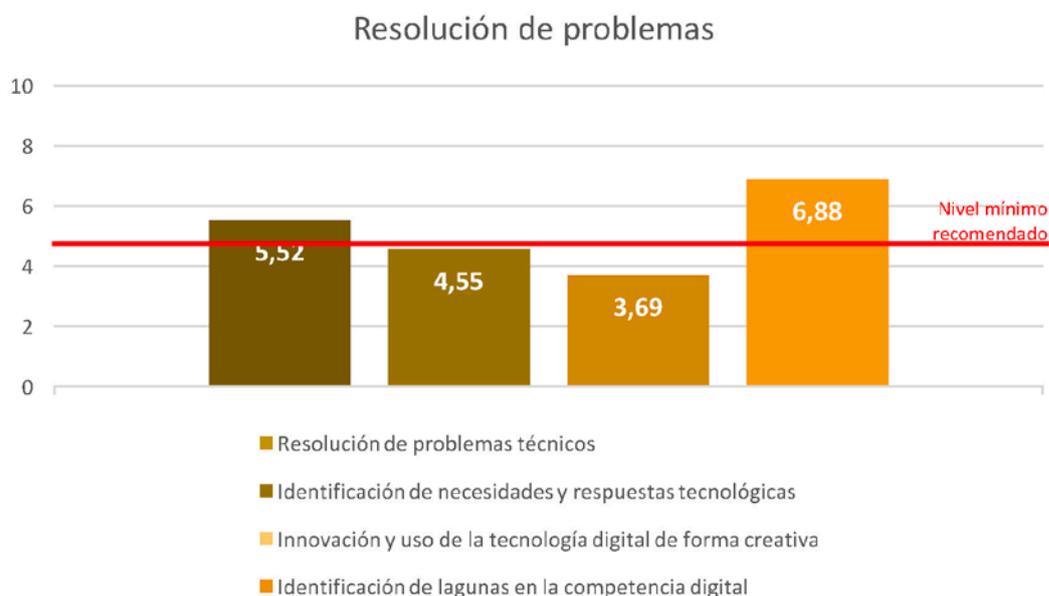


Gráfico 57: Nivel de desarrollo del área de resolución de problemas de CPEIPS San Frantzisko Xabier
Fuente: elaboración propia

En el área de resolución de problemas destaca el nivel de desarrollo de la competencia para la identificación de lagunas en la competencia digital. La competencia para la resolución de problemas técnicos también se queda por encima del nivel mínimo recomendado, aunque no ha obtenido una puntuación muy destacable. Las competencias para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas y para la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado, destacando el nivel bajo de la competencia para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa. Las puntuaciones recibidas hacen que la puntuación del área de resolución de problemas se quede en el nivel mínimo recomendado, a pesar de las puntuaciones bajas de dos de las competencias.

9.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

Ta y como hemos indicado anteriormente, los datos cualitativos que hemos recabado se diferencian en dos temáticas: por un lado, hemos realizado grupos focales del profesorado, en los cuales hemos recabado información sobre el PLE del profesorado; por otro lado, hemos realizado un grupo focal con el equipo directivo, donde hemos trabajado el OLE de Arizmendi Ikastola. A la hora de realizar el análisis de los datos cualitativos, diferenciaremos los temas, para discernir los datos y favorecer la extracción de conclusiones.

→ Análisis sobre el PLE del profesorado

El análisis del discurso de los docentes participantes en cada grupo focal se guiará con el guion preparado para esta técnica (página 106).

Grupo focal del profesorado 1

- **Preguntas sobre las competencias necesarias para desarrollar el PLE:**

En relación a la competencia digital, en general, la percepción que los participantes tienen sobre su nivel de competencia digital. El sujeto H1 explicó lo siguiente: “me manejo bastante bien. Es verdad que tampoco soy un experto en nada, pero, bueno, me puedo manejar en diferentes ámbitos bastante bien”. El sujeto H2 dijo que “en lo que me hace falta en mi labor diaria, me arreglo bastante bien, no tengo ningún problema para poder hacer mis cosillas, y la verdad es que hoy en día estamos todo el día con el ordenador”. El sujeto H3 dijo ser relativamente competente, ya que:

A veces me siento competente digitalmente, pero veo que es una cosa que todo el día tengo que estar formándome, y de hecho bueno, me tengo que poner con nuevos programas. Siempre veo algo que tengo que hacer, o sea, es como si tuviéramos que estar desarrollando continuamente esa competencia digital. Y por eso digo “relativamente”. Para algunas cosas me veo que ya sé, pero en otros momentos pues tengo que seguir aprendiendo.

El sujeto H4 coincidió en la relatividad del nivel de competencia y explicó que:

Siendo un recurso que cambia tanto, se supone que yo tendría que saber bastante más de lo que sé. (...) Es que con las TIC lo que pasa es que cada uno utiliza lo que sabe; entonces como yo solo uso lo que sé, pues soy competente. Pero si mi punto de vista es más amplio, si me junto con otros que saben más, pues lógicamente entonces me daré cuenta que no controlo tanto del tema.

Casi todos los sujetos coincidieron en que se sentían digitalmente competentes, a pesar de las carencias que podían tener. Sin embargo, el sujeto H6 destacó al asegurar que:

me considero bastante incompetente en el digital, yo no me considero competente. A mí lo que... lo justo y necesario pues tengo que aprender, tengo que aprender pero, claro, ahí está el abismo digital, ¿no? (...) Pero gente de nuestra edad, el sacrificio que estamos haciendo... Bueno, sacrificio... Cuesta mucho más el paso, ¿no? El paso ese. Para nosotros es un lenguaje totalmente desconocido, ¿no?, no es natural. Y es mucho. Yo no me considero competente, yo lo que hago es: “esto es así” vale, entonces no sé por qué, ni el siguiente paso cuál es ni nada, o sea: esto es así, pues es así.

Fue el único sujeto en destacar su incompetencia.

En cuanto a la competencia para aprender a aprender, destacó la idea del sujeto H3, que afirmó que:

Está unido con las ganas de aprender que tengas tú o lo motivado que puedas estar o con las tecnologías o con el aprendizaje. Y yo creo que la profesión me ha enseñado a aprender a aprender, y las TIC mucho más.

El sujeto H2 coincidió con lo expuesto por el sujeto H3 y añadió que “cuanto más sabes, más quieres aprender. Es un mundo que no tiene fin”. El sujeto H5 también coincidió y explicó que la tecnología digital “a mí, personalmente, sí que me ha ayudado a aprender a aprender, a ser autodidacta, a ir a un curso y decir «pues esto para la enseñanza verdaderamente tiene que ir bien»”. Una vez más, destacó el sujeto H6, y vaticinó que “tú aprendes cualquier cosa con 20, 25, 30 años... fuá... pues haces bastante rápido. Pero con cincuenta y todos pues ya te cuesta más”. Al parecer, el sujeto H6 determinó que la edad es un condicionante para la competencia para aprender a aprender.

• **Preguntas sobre las actitudes necesarias para desarrollar el PLE:**

En relación a la actitud que mostraron los participantes ante los cambios constantes que suceden (entro ellos los cambios relacionados con la tecnología digital), la mayoría de ellos afirmó que, a pesar de los miedos que provoquen, son necesarios para responder a las necesidades que se van creando. El sujeto H5 explicó que “tienes que tener una actitud (...) positiva ante las nuevas tecnologías”. El sujeto H3 añadió que:

Necesita algo de ilusión. A mí me motiva. En el aula digital, estoy dando mucho más a gusto las clases ahí que cuando daba anteriormente. Me motivan más las cosas nuevas y, no sé, el hacer cosas diferentes y de intuición que estar haciendo todos los días lo mismo.

El sujeto H5 dijo que:

Estoy en Primaria, y además con alumnos con dificultad, de Educación Especial. Entonces, los alumnos de Educación Especial, si tú les poner un programa que es apto para ellos, aprenden más fácil que con papel y bolígrafo. Eso, demostradísimo. Entonces, claro, para esto tú te tienes que formar y tienes que estar en continuo aprendizaje. (...) Si tú tienes una actitud positiva, es como un recordatorio, simplemente. Y ya no le tienes miedo. (...) El no tener miedo yo creo que es lo que te hace pues seguir avanzando.

Los participantes estuvieron de acuerdo en que los cambios son una oportunidad de mejora. El sujeto H2 argumentó que:

*Los cambios son vitales y yo también me siento a gusto porque, bueno, al final cada vez sabemos más; cada vez sabemos que, bueno, va evolucionando todo, ¿no? Entonces somos más conscientes de qué cosas son más válidas, qué no. Entonces, creo que los cambios son **impepinables** para poder estar un poco a la última, para que los alumnos se motiven, estar medianamente a gusto y que vayan saliendo más cosas.*

Los participantes coincidieron en que la sociedad exige unos cambios y el profesorado tiene que formarse para ellos. El sujeto H2 explicó que “creo que la sociedad está cambiando tan rápido, la sociedad, la tecnología, la vida... entonces nos exige a nosotros también, ¿no? Poder adaptarnos a ello y poder subirnos al tren, digamos”. Esa exigencia, explicó el sujeto H5, está ligada a compartir, comunicar, ayudar... El sujeto H3 coincidió con la exigencia de la sociedad, pero también añadió que:

Los cursos más altos ya de tercero de ESO hasta Bachillerato lo que nos lo piden no es la sociedad, son los alumnos. Entonces, existe la motivación y el nivel de exigencia es... Es que no puedes estar con ellos trabajando y ellos estar en una y tú en otra.

El sujeto H6 teorizó un poco cuando explicó que:

La digitalización es el futuro. Bueno, el futuro no, es el presente; el futuro a saber cómo es. (...) En cuanto a lo que la sociedad nos pide, el miedo que me da con los ordenadores en la educación... Bueno, no es que me dé miedo, (...) Todos los ordenadores, es que es no es el cambio, de todos los ordenadores es el cambio de instrumento, ¿no? O sea, lo que no podemos hacer es antes teníamos los libros, vamos a hacer lo mismo que hacíamos antes con los libros ahora con los ordenadores, y todo lo que estaba antes de los libros lo escaneamos y venga. Eso no tiene ningún sentido. Bueno, sí tiene sentido; hay que ver el soporte, ¿no? Pero, vamos, yo creo que la sociedad nos está pidiendo otro cambio, y habría que pensar qué es lo que hacemos con los ordenadores, porque todo el material que estaba diseñado para leer en los libros está mucho mejor en libros... Si vamos a trabajar en la era digital habrá que cambiar algo; no puedes decirle a una chavala de 7 y 8 años o 15 años, «aquí traes el ordenador y tienes que aprender todo eso».

El sujeto H3 resumió las ideas anteriores de la siguiente manera: “es cambio de mentalidad por completo”.

- **Preguntas sobre los recursos necesarios para desarrollar el PLE:**

En cuanto a los recursos tecnológicos mencionados por los participantes para favorecer el aprendizaje como docentes, se mencionaron los siguientes: el buscador de Google, la Wikipedia, los video-tutoriales, los vídeos cortos (noticias, recetas, manualidades...), Scoop.it, los blogs y las redes sociales (Twitter, Facebook y Pinterest). El sujeto H3 destacó que “tienes que seleccionar alguna fórmula: qué es lo que quieres hacer, lo que necesitas y, depende del momento, pues necesitarás unas cosas (herramientas) y otras”.

En cuanto a los recursos no tecnológicos para aprender, el mismo sujeto destacó el tiempo. Explica que “si tienes ganas, ansias de saber, necesitas tiempo también para poder gestionar tu aprendizaje”. El sujeto H7 subrayó la importancia de la comunicación con las personas, porque, según explica, “estamos perdiendo unos valores fundamentales en el día a día, para vivir, que... O sea, están a un metro e igual se están comunicando en vez de hablando”. El sujeto H5 volvió a recalcar la importancia de compartir, aunque añadió que “para aprender no hay nada como la experimentación”. Unida a esa idea, el sujeto H4 citó lo manipulativo y la lógica. El sujeto H3 añadió la simulación y el sujeto H1 destacó también la importancia del juego.

- **Preguntas sobre el enfoque del aprendizaje necesario para desarrollar el PLE:**

En relación al enfoque del aprendizaje, los participantes explicaron cómo creen que aprenden. En general, todos ellos destacaron la importancia de poner en práctica la teoría, lo recibido o lo que se quiere aprender para culminar el proceso de aprendizaje. El sujeto H1 explicó que “cuando lo pongo o lo llevo a la práctica de lo que he leído, lo que he oído, de lo que he visto en vídeo...”. El sujeto H5 concretó que “he aprendido cuando soy capaz de expresarme, compartir eso con alguien”. El sujeto H7 matizó lo anterior: “cuando el resto apren-

de de lo que tú estás queriendo aprender. (...) Probando y viendo prácticas con los alumnos”. El sujeto H3 resaltó la importancia que tiene la necesidad o el conflicto para aprender:

Cuando tengo necesidad, tengo un problema, tengo algo. Entonces, eso me lleva a solucionarlo, me lleva a tener que coger información, a tener que utilizarla, ¿no? Y para mí eso es aprender. Se puede aprender para dar clase, pero se puede aprender también para vivir y yo creo que todos los días estamos aprendiendo, cosas para dar cosas, pero cosas para vivir mejor, para estar más equilibrado, para... no sé”.

Sobre todo, la experimentación es algo que destacó entre los participantes.

En cuanto a la valoración de los distintos tipos de aprendizaje, la formación universitaria no fue especialmente valorada: según explicó el sujeto H1, en la universidad:

Yo por lo menos lo que yo he vivido, te dan una formación básica, unas ideas básicas (...). Pero luego yo, desde luego, lo tengo claro que donde más he aprendido es como docente, estando en clase y estando con chavales y estando con los demás profesores. O sea, sin ninguna duda, vamos.

El sujeto H2 destacó “que muchas veces también aprendemos inconscientemente. (...) hablando en el café (...) has aprendido un montón de cosas sin darte cuenta”. El sujeto H8 también explicó que “de vez en cuando sí que la persona que más sabe sí que nos juntamos y nos enseña igual algún programa”. Cabe destacar que el sujeto H10 dijo lo siguiente: “yo soy vieja y necesito mi base teórica”. El sujeto H7 recordó la frase de Benjamin Franklin: “dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Grupo focal del profesorado 2

- **Preguntas sobre las competencias necesarias para desarrollar el PLE:**

En relación al nivel de competencia digital, se comentaron varios factores. En primer lugar, los participantes destacaron que ser digitalmente competente es relativo. El sujeto H1 explicó que el nivel de competencia no es el mismo “según con quién te compares”. También explicaron que la etapa y el curso donde imparta clase el profesorado influyen en el nivel de competencia digital. Por ejemplo, el sujeto H5, profesora de la ESO y Bachillerato, explicó que “los profesores que estamos con esos alumnos, que hemos empezado el conocimiento digital con ellos. En primero de la ESO y en Bachillerato tienen todo por ordenador. Ahí sí nos tenemos que poner las pilas sí o sí”. El sujeto H8 matizó diciendo que:

Depende en qué ciclo estés pues tienes más competencias. (...) Porque yo, por ejemplo, estoy en el ciclo inicial (primaria), entonces, como no tengo que saber más, pues tampoco tienes o no me interesa. (...) En cambio, si estás en el tercer ciclo, pues saben mucho más, porque, bueno, claro, tienen que aprender, tienen que estar al día con los chavales. Entonces, yo veo eso, ¿no? Nosotras, yo por lo menos, me siento competente para mi trabajo ahora, porque estoy con niños de segundo.

En segundo lugar, se destacó el nivel bajo en el aspecto de seguridad. El sujeto H7 explicó que “no me siento competente en el aspecto de seguridad. Qué páginas utilizar, cuáles no. En ese aspecto sí que me he sentido... un poco perdida”.

El sujeto H5 destacó la necesidad de desarrollar la competencia de aprender a aprender cuando explicó que:

La pregunta no es entonces si te sientes competente o no; o sea, no es que sepas o controles los programas o lo que sea, sino que seas capaz de que cualquier cosa que te llega hacerle frente y aprender.

El mismo sujeto añadió que:

Te vienen un montón de cosas diferentes. Entonces, te tienes que dar cuenta de que es imposible que controles todo y que, bueno, pues que si ellos son capaces tú con enterarte un poquito de lo que hay, adelante, porque es que... es imposible todo eso.

- **Preguntas sobre las actitudes necesarias para desarrollar el PLE:**

En relación a la actitud que mostraron los participantes ante los cambios constantes que suceden, cabe destacar que los participantes mostraron comprensión por el miedo que ellos generan. El sujeto H7 explicó que “al principio, como todo cambio, un poco... Hay un poco de miedo”. El sujeto H6 destacó que “son cosas nuevas y es un problema” y, según el sujeto H3, “al principio con un poco de miedo, vértigo”. Sin embargo, los participantes destacaron que perder el miedo es el primer paso. El sujeto H8 subrayó que “lo más importante es que estemos abiertos a todo lo que venga, perder el miedo”. El sujeto H7 dijo que “siempre además te viene bien y aprende más cosas”. El sujeto H3 explicó que “te enfrentas y sacas adelante”.

En cuanto a lo que el profesorado hace o tiene que hacer ante los cambios, el sujeto H1 destacó que:

Mucho también es la línea de la gente de la que estás rodeada, ¿no? Muchas veces depende de eso. (...) Si tienes alrededor gente que está haciendo lo mismo, pues te animas un poquito. (...) Tiene que tener un punto de tranquilidad en tu desconocimiento.

El sujeto H5 subrayó que el profesorado debe formarse y avanzar:

Hay tantos cambios y tantas cosas nuevas que te pueden venir así, en goteo... eso está ahí; si no, te estás quedando bloqueado. Si estás viendo, sobre todo en nuestra profesión, que los alumnos están intentando utilizar también más cosas y tú te estás bloqueando y tú te estás bloqueando y no vas adelante... lo primero, va a haber un mal rollo, porque no estás siguiendo su ritmo: ellos van a saber utilizar una cosa y tú no vas a poder utilizar esas cosas. Desde el trabajo que tenemos es que es totalmente obligatorio estar abierto a todos esos cambios.

El sujeto H5 añadió que “bastante grande es la diferencia entre su mundo (del alumnado) y el tuyo (del profesorado) como para abrir otra (brecha) más grande...”.

• **Preguntas sobre los recursos necesarios para desarrollar el PLE:**

En cuanto a los recursos tecnológicos mencionados por los participantes para favorecer el aprendizaje del profesorado, destacaron los siguientes: tutoriales, vídeo-tutoriales, la ayuda que ofrecen los programas o aplicaciones, el buscador de Google, Pinterest, Drive, páginas web de interés.

En cuanto a los recursos no tecnológicos para aprender, el sujeto H3 destacó en primer lugar “meter horas”. Es decir, el tiempo como recurso. El mismo sujeto también mencionó “pedir ayuda al compañero”. No es la única mención a personas, ya que se mencionaron los siguientes: los miembros del departamento de orientación, reuniones con orientadores de otros centros, asociaciones, profesionales externos, los padres y las madres del alumnado y psicólogos. Entre los recursos no tecnológicos, el sujeto H8 destacó también los libros.

• **Preguntas sobre el enfoque del aprendizaje necesario para desarrollar el PLE:**

En relación al enfoque del aprendizaje, los participantes explicaron cómo creen que aprenden, como docentes. El sujeto H2 destacó acciones como “salsear, manipular, un poco más de investigación...”. El sujeto H8 coincidió, explicando que “es el utilizar. (...) Son cosas que tienes que utilizar en el día a día para que... te vayan entrando en la cabeza. (...) Si lo utilizas, lo aprender, sino... Si no lo utilizas, ahí se queda”. El sujeto H1 opinó que “aprendemos de los alumnos, (...) investigando un poquito. (Aprender es) ser capaz de (...) hacerlo con tus alumnos”. El sujeto H7 explicó que aprender es “saber adaptarte a los cambios que vienen”, lo que va en la línea de la opinión del sujeto H3: aprender es “ser capaz de resolver las situaciones que se te presenten en la realidad”. El sujeto H5 fue un poco más allá y dijo que aprender es “aplicar las cosas que has aprendido en otras situaciones diferentes. (...) No aprender para luego utilizarlo, sino cuando lo necesitas, lo creas necesitar... y sobre todo ahora, que ya todo va con el uso”.

En cuanto al tipo de aprendizaje valorado por los participantes, el sujeto H3 explicó que “la ikastola te ofrece diversas formaciones”. Cabría destacar la explicación del sujeto H5:

Dependiendo del tema, porque hay temas para los que no te puede ayudar el profesor en estos momentos, porque estás pensando en un cambio muy grande y a lo mejor aquí no tienes quién te pueda ayudar y te tienen que venir de fuera para ayudar en eso.

Este sujeto explicó que hacen visitas a centros de Madrid: “lo que tú ves y lo que vives cuando estás ahí y lo que te cuentan, vale más que una formación que te den aquí”. El sujeto H2 también explicó una experiencia similar: “vamos a dinámicas diferentes (...). Entonces, la práctica es fundamental”.

→ Análisis sobre el OLE de Arizmendi Ikastola

El análisis del discurso del grupo focal del equipo directivo se guiará con el guion explicado anteriormente (páginas 106-108).

• Preguntas del bloque 1: Prácticas de liderazgo y gobernanza

Al preguntar si se integra de manera evidente y práctica el aprendizaje en la era digital en la misión, la visión y la estrategia global de Arizmendi Ikastola, el sujeto H1 explicó que:

Pretendemos en nuestra misión o en nuestra finalidad (...) preparar a las personas para que sean capaces de resolver situaciones que se les presenten en la vida real y puedan responder y respondan. Que utilicen lo que saben para eso, y ahí la competencia digital pues es una de las claves para formar a las personas, ¿no? Que necesita este siglo y los venideros. (...) La competencia digital, además, es una de las competencias explícitas en nuestra finalidad, en los fines educativos que pretendemos. Dentro de la competencia comunicativa, eso sí.

El mismo sujeto matizó su discurso, añadiendo que:

Además, es un instrumento para otras cosas (...). Estamos descubriendo que no es la única manera que ayuda y no en todas las situaciones a diferentes personas con diferentes estilos de aprendizaje; no siempre lo digital es lo mejor o la vía digital es lo mejor. Es un instrumento, un recurso extraordinario, es bueno, porque favorece y apoya tanto el aprendizaje como la enseñanza; pero no para todas las actividades, ni para todos los momentos, ni para todas las otras competencias.

En cuanto a la estrategia para implementar gradual y lógicamente el aprendizaje en la era digital, el sujeto H3 respondió que “explícita... no diría. (...) No tenemos una visión global”. El sujeto H2 explicó que:

En Infantil, el trabajo que se hizo con la dirección anterior yo creo que sí que está establecido cómo integrar las TIC, las nuevas tecnologías, en los proyectos. (...) Sí que hay una secuenciación de cómo integrar en los proyectos que hacemos, en los rincones, es decir, en la actividad escolar infantil.

El sujeto H1 añadió que:

En el 2006, 2008, por ahí, (...) en su momento, decidimos que (...) nuestro proyecto educativo se vertebraría en torno a tres ejes. Era... uno de ellos dijimos que iban a ser las nuevas tecnologías. (...) Después, durante el proceso de introdujo EKI, el proyecto EKI, y EKI sí que tiene una secuencia explícita definida por cada curso y, además, por cada área. (...) Para cada unidad didáctica en cada área está establecido qué herramientas digitales, qué se va a utilizar. Se van a utilizar para acompañar la enseñanza-aprendizaje y también para que salga la competencia digital. En Ba-

chillerato también menos explícita, pero también están introducidas. Sí que hay una, digamos... bueno, todo el mundo, todos los profesionales que estamos en esas dos etapas sabemos que en nuestras secuencias de enseñanza-aprendizaje han de estar integradas las TIC. (...) No tenemos tan, tan, tan explícito lo que es desde Infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional.

El sujeto H4 matizó lo anterior, diciendo que:

Creo que la respuesta está en el propio EKI. Cuando se diseñó, se planteó si las TIC tenían que estar en el proceso de aprendizaje como una herramienta, como algo que se tiene que tener como competencia y, por tanto, trabajarlo explícitamente o utilizarlo como una cosa que está integrada dentro del propio proceso de aprendizaje. Lo cual llevó a que en EKI se hiciera una secuencia ordenada en la que el uso de las TIC era casi, casi, casi imprescindible. (...) Este tema no está ni en Primaria ni en Infantil, de tal forma que el alumnado de Infantil no cuenta, así como su profesorado, con esa secuencia de qué es lo que tengo que hacer en cada momento para que las TIC sean una parte natural del propio proceso de aprendizaje. (...) Hay una ruptura evidente entre lo que es Primaria y Secundaria, desde el momento en que empiezas con EKI, la incorporación de las TIC es una incorporación absolutamente consustancial al aprendizaje, mientras que en Primaria digamos que es más un apéndice, un instrumento, un medio que se incorpora según el momento. Esa yo creo que es la diferencia. (...) Arizmendi no lo tiene en el proceso de aprendizaje. Ha ido de forma intuitiva haciendo una cosa y otra, ha hecho una apuesta más importante que otra, (...) pero no ha hecho, según un plan de aprendizaje, un plan de proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso... yo creo que carecemos de eso". Además, el mismo sujeto H4 concretó su visión de las TIC en el aprendizaje, explicando que "a través (...) de estas tecnologías se pueden hacer las cosas más eficazmente, (...) con mayor diversidad (...) y también se pueden hacer mejor. (...) el uso de las TIC en el aprendizaje no debe responder a una secuencia, sino más tiene que responder a lo que en cada momento y cada tarea cada persona crea que es lo más eficaz, lo más diferente o diverso, y lo mejor en esas condiciones. Y eso hoy todavía pues Arizmendi (...) ni tenía una secuencia cuando hizo un plan para eso, ni tiene ahora tampoco claro el uso de las TIC, si debe ser en la forma en que previamente o intuitivamente veíamos que debía ser la forma masiva y en todo el proceso.

• Preguntas del bloque 2: Prácticas de enseñanza y aprendizaje

En relación si existe algún tipo de metodología para trabajar la competencia digital tanto del alumnado como del profesorado, las respuestas sobre el alumnado se dan en el bloque anterior, al tratar el tema de la implementación y secuenciación del aprendizaje en la era digital. En cuanto al profesorado, el sujeto H4 destacó que:

La composición del profesorado es muy, muy, muy heterogénea. (...) Su disposición al conocimiento de esto no es uniforme, y, en base a eso, las respuestas también pues son dispares. Lo que sí ha hecho Arizmendi es procurar combinar la formación que debería de tener el profesional con la implantación de aplicaciones que paulatinamente, entre comillas, fuercen, obliguen,

induzcan, a que los profesionales de Arizmendi empleen en su labor diaria eso que se llaman las TIC. Desde ese punto de vista, Arizmendi sí ha hecho un plan, no solo en la parte administrativa, sino también en todo lo que es la parte de la gestión académica.

El sujeto H5 reafirmó la heterogeneidad del profesorado y explicó que:

Somos muchos. Cada uno somos diferentes, entonces, cada uno estamos acostumbrados a trabajar de una forma diferente. El ir a un sitio donde sean las cosas de una forma no se ve igual desde Secretaría, por ejemplo (que creemos que sería mejor para trabajar menos, para trabajar mejor, para disponer como es debido de la información). Desde el punto de vista del profesorado es «me cambias las formas de trabajar, no me aseguras que me vaya a funcionar como yo quiero...». Y entonces eso nos está costando un montón.

El sujeto H1 destacó la labor que se está haciendo y dijo que:

Se está haciendo yo creo que un esfuerzo muy grande para implantar las nuevas tecnologías como aliadas y además para que nos mejoren nuestro trabajo; no solamente como profesores, sino además como... bueno, en tu gestión, como profesor, no ya en el aula, sino en otras cosas. (...) Como estamos implementando algo nuevo, primero exige un esfuerzo extra para aprender a funcionar con lo nuevo, lo cual quiere decir que le tienes que dedicar más tiempo a eso que a otras cosas, quitando de otras o añadiendo, más bien. Y luego, pues no siempre a la primera, a la segunda y a la tercera funciona. Entonces eso da inseguridad, crea inseguridad y ya se pone la gente en contra, creo yo, de la herramienta. (...) Con la inseguridad pues nos bloqueamos y si nos bloqueamos pues: en el mejor de los casos, entendemos que es, a lo mejor, una cosa pasajera; y, en el peor de los casos, pues nos ponemos a lo que no pasa a todos los humanos...

El mismo sujeto corroboró la metodología explicada por el sujeto H4: “siempre ha habido todo cambio con un plan de formación. (...) primero, provocar un poco, crear la necesidad, implementar el cambio, intentar implementar el cambio junto a la formación. Yo creo que esa es la política que se sigue”.

Teniendo en cuenta que Arizmendi Ikastola está sumergida en un cambio pedagógico muy profundo a nivel institucional, en este bloque también trató cómo afrontar el cambio. En relación a este tema, el sujeto H3 explicó que:

La transformación yo diría que en general se está viviendo con mucha motivación e ilusión. (...) La fuerza, la energía en los recursos están igual más centrados en Primaria y en Bachillerato. (...) Yo diría que el colectivo de profesionales en ese sentido está con mucha ilusión, pero eso no deja que... haya también miedo, preocupación... (...) Vértigo, yo hablaría de la palabra «vértigo» en este momento. Hay ilusión, hay una necesidad de cambio y se vive con coherencia el camino que estamos tomando, pero se ve vértigo y en algún caso diría que también resistencia, ¿no? Porque nos supone también salir de esta zona de confort.

El sujeto H1 añadió que:

Es un montón de emociones, un montón de emociones. (...) desde la pasión, la ilusión, motivación, «qué suerte tenemos...», «No vamos a hacer siempre lo mismo...». (...) Junto con eso pues a veces miedo, inseguridad y decir «uf...». Mucho, mucho trabajo. La sensación esa de mucho trabajo y de «no podemos, no estamos acertando...». Miedos y también esa preocupación. Y luego pues viviendo a contrarreloj.

El mismo sujeto fue más allá y concretó que el cambio “transciende del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la cultura de todas las personas, entre todas las personas de Arizmendi; o sea, también entre los profesionales, también con las familias, también entre nosotros...”. El sujeto H3 fue en la línea de lo anterior cuando comentó que:

Es una forma de estar en el mundo. O sea, no es una forma de trabajar, es una forma de verte a ti misma, mirarte primero a ti para luego poder mirar a los demás, entonces es muy difícil. (...) Es un proceso de cambio personal, por eso es tan difícil.

• Preguntas del bloque 3: Desarrollo profesional

En cuanto a la política que Arizmendi Ikastola adopta para favorecer el desarrollo profesional continuo del personal, el sujeto H6 explicó que:

Los nuevos planteamientos de cambios metodológicos están acompañados con una formación, entiendo, desde nuestra capacidad económica. Somos conscientes que deberíamos hacer más, que deberíamos liberar más a las personas para generar el material tecnológico que necesitamos para llevar a cabo esa renovación que estamos haciendo. Pero yo creo que estamos en ello. (...) Arizmendi hace un esfuerzo muy importante en la formación de las personas.

El sujeto H4 matizó esto último, explicando que:

Hay una gran partida de dinero que se va todos los años en sustituciones para que los profesionales de esta ikastola vayan, acudan (no uno y traigan la información), sino que vayan masivamente a una formación que les permita poder desarrollar lo que diariamente tienen que hacer en su oficio.

El sujeto H1 recalcó la importancia que tienen la práctica diaria y dar ejemplo en esa formación continua del personal:

En la forma de hacer que cada uno tenemos está, para mí, la parte de la clave del éxito. (...) Los que tenemos la responsabilidad que tenemos damos ejemplo o a veces interiorizamos una forma de hacer diferente que sea un ejemplo, que sirva para otros, para que eso haga una cultura diferente. (...) Teniendo en cuenta que no tenemos recursos para formar como quisiéramos

a todo el mundo, pues el efecto que pueda tener en la forma de hacer pues también es muy importante para mí.

• **Preguntas del bloque 4: Prácticas de evaluación**

A la hora de tratar el tema de las prácticas de evaluación del alumnado, el sujeto H4 destacó que “una cosas es lo que (Arizmendi) entiende y otra cosa es lo que hace”. El sujeto H3 explicó que:

El proceso de evaluación lo entendemos clarísimamente dentro del proceso de aprendizaje. (...) La evaluación se puede contemplar como un proceso independiente al proceso de aprendizaje, el cual valida o no valida ese proceso de aprendizaje. (...) Ese es un proceso externo al proceso de aprendizaje, ¿no? Lo identificamos con la evaluación sumativa, calificativa. (...) ¿Cuál es la evaluación que verdaderamente nos parece eficaz y coherente con lo que somos y decimos? La evaluación formativa. O sea, la evaluación formativa que no es externa al proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que se incorpora, se integra dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces es un proceso que nos ayuda a saber dónde estamos, a dónde vamos y cuál es el camino más adecuado para llegar. Entonces es un proceso continuo que no nos lleva tanto a calificar sino a guiarnos en el proceso de aprendizaje.

El mismo sujeto explicó que hay un conflicto entre el ideario y las prácticas de Arizmendi respecto a la evaluación:

Si tenemos claro que la evaluación sumativa o calificativa no ayuda a aprender, porque eso lo tenemos claro, la pregunta es... ¿vamos a seguir calificando? O ¿cuándo vamos a calificar y por qué? En cuanto a la ley, sí que tenemos obligación de presentar unas actas, eso por supuesto. (...) Otra cosa es qué hacemos en cuanto a la transmisión, información de esas calificaciones. Las tenemos que dar, no las tenemos que dar; tenemos que mantener los tres «timers», las tres evaluaciones calificativas... en fin. Ahí estamos.

El sujeto H1 añadió que:

La evaluación certificativa (...) no solo no ayuda a aprender: sino además a veces se hace un uso indebido de ella: se utiliza como arma, como herramienta para... como punitiva o como que justamente atenta contra los principios de lo que pretendemos, de esa forma de mirar a la persona, de esa forma de entender a la persona también.

Según explicó el sujeto H3, como alumnado:

Me coloco en el tres, en el cinco, en el diez. Entonces, según en ese método dónde me coloco, pues voy construyendo mi auto concepto y mi autoestima. Entonces soy un cuatro, no es que tengo un cuatro, sino que soy un cuatro, soy un siete, soy un diez.

Al fin y al cabo, todos coincidieron con lo que dijo el sujeto H3 cuando afirmó que ese tipo de evaluación “condiciona tanto al profesorado, como al alumnado y las familias”. El sujeto H2 destacó que “Infantil siempre se estaba más cerca de la evaluación formativa que de la otra. (...) De hecho, tanto en Infantil y en Primaria, (...) se están dando unos pequeños pasos en cuanto a la evaluación”. Este tema dejó interrogantes sobre la mesa: el sujeto H3 se preguntó “¿cómo vamos a recoger las evidencias del aprendizaje? Vamos a aprender a recoger evidencias de todo tipo”; y el sujeto H4 expuso que:

Creo que este es el problema... yo creo que es la clave de todo: la evaluación. (...) Si lo tenemos que hacer así (basado en la pedagogía de la confianza), una de las cosas que tenemos que cuidar con un esmero absoluto es la confianza en uno mismo y la confianza en los demás. La evaluación es un elemento que o refuerza eso o lo destruye. Hoy la evaluación cuantitativa que tenemos la destruye. Ahora bien: para que hagamos una alternativa a esa evaluación destructiva, tengo que reconocer, yo personalmente por lo menos, y llevo algún tiempo sobre esto, en que hoy el conocimiento que tenemos de la pedagogía, de la didáctica y de los ritmos madurativos de las personas y de sus inteligencias nos es desconocido. (...) Tenemos una debilidad muy importante a la hora de hacer una alternativa a una evaluación destructiva. (...) Tenemos un agujero negro, un agujero terriblemente negro que no nos permite avanzar fácilmente. Pero, sin embargo, lo que tenemos sabemos que destruye. Entonces, una de las cuestiones es: tendremos que quitar la evaluación cuantificada destructiva, vale; pero tendremos que idear muy inteligentemente un modelo de evaluación que acoja los tres elementos que he descrito, que son el ámbito competencial, el ámbito de los proyectos y el ámbito de los contenidos, de tal forma de que sea creíble lo que hacemos, a pesar de que no sea exacto. Porque será más creíble, más constructivo, que la evaluación destructiva que tenemos ahora. Ése es el quid de la cuestión, y hemos leído de esto un montón. Le estamos dando un montón de vueltas.

En relación al colectivo profesional y la evaluación de sus aprendizajes, el sujeto H1 opinó que “eso va unido (...) al perfil profesional que pretendemos”. El sujeto H4 explicó que:

Hoy por hoy, lo que estamos introduciendo en un porcentaje altísimo es que esté formado en la pedagogía de la confianza, y en todo lo que eso supone. Entonces, nuestro gran esfuerzo como ikastola es, en estos momentos, que en vez de cada profesor se busque su propia formación para su propia especialidad o su propio interés, esté centrada en la transformación pedagógica de Arizmendi. Y eso pasa por que la dirección promueva, facilite, motive a que se haga una formación muy específica que está en torno a la pedagogía de la confianza. Tanto en formatos de contraste, como formatos más... de formación por seminarios o lo que sea. (...) En principio, la formación en la pedagogía de la confianza es nuestro «leitmotiv».

Entre los participantes surgió el tema de la gran importancia que se le dan a los títulos universitarios. El sujeto H3 lo calificó de “titulitis”. El sujeto H2 explicó que es:

Un reflejo de la sociedad: cuantos más cursos, cuantos más títulos tengan... claro, yo a veces me quedo asustado de todos los compañeros y compañeras que se van a cursos. Que está bien; pero a veces me da miedo que muchos y muchas piensan que si tengo un currículum así voy a tener más posibilidades de entrar que uno que tenga así, y es una equivocación. (...) Evidentemente, tendrá que tener los títulos que necesita, pero son las buenas prácticas en (...) la pedagogía de la confianza.

El sujeto H3 profundizó en este tema y expuso que:

Hemos hipervalorado algo también en dirección, es que tenemos muy claro que necesitamos educadores más que profesores. Entonces, queremos educadores, educadoras de Infantil, Primaria, Secundaria... y ¿cómo entendemos el perfil de educador? Pues por un lado tiene que tener una formación humana muy potente, o sea, entender a la persona: cómo funciona la persona, cómo funciona porque estamos trabajando con personas. Y luego tiene que tener... otro componente muy importante es cómo aprende esa persona y cómo me puede ayudar en ese aprendizaje. Entonces, a nosotros nos vale todo el camino que haya recorrido en esos dos ámbitos. (...) Y, por supuesto, titulación sí que necesitamos. Porque al final la ley también nos obliga.

El sujeto H1 añadió el tema del portfolio:

Una cosa interesante en el planteamiento laboral que hemos hecho ahora, por ejemplo, así como con los alumnos pretendemos que la evaluación sea formativa y formadora, también para los profesionales planteamos el portfolio de cada uno. O sea, qué camino he hecho, qué estoy haciendo, qué es lo mejor que he hecho este año, dónde tengo para mejorar... esa reflexión personal. (...) Entonces, a mí me parece también algo interesante (...) y muy coherente con lo que pretendemos también con el alumnado.

• Preguntas del bloque 5: Contenido y currículo

En cuanto al contenido, el sujeto H1 explicó que:

En Bachillerato ahora mismo hemos empezado a crear contenido digital en una plataforma digital que estamos probando y será nuestra, es un Moodle enriquecido, «Xtend». (...) El de la ESO el contenido está creado en la Federación de Ikastolas, y ahí sí han participado alguno de nuestros profesores también, en la creación de ese contenido. (...) Libros de texto así, en Secundaria al menos como libro de texto, no se utiliza. Salvo en francés. (...) Se hace, bueno, pues... son contenidos, digamos, cogidos desde otros sitios, pero que ha hecho el profesor, una curación de contenidos. Se utiliza la curación.

Respecto a Primaria, explicaron que en sexto está el proyecto EKI y, según explicó el sujeto H4, "luego están los otros cursos IKASYS, que también es de la Federación". El sujeto H2 explicó que:

En Infantil el libro de texto que se ha venido utilizando ha sido Urtxintxa (material de la Federación de las Ikastolas), pero se utiliza hoy en día como complemento. (...) No se utiliza y trabajamos por proyectos que parten del interés de los alumnos y de las alumnas, y se va creando material nuevo en torno al proyecto que ellos eligen. (...) en la experimentación y en la manipulación, materiales miles, pero que se compran en el mercado. (...) Utilizábamos el material de la Federación de Ikastolas, pero pensamos que era incoherente un poco con nuestra práctica pedagógica.

En cuanto a la licencia de todos los materiales comentados, los materiales de la Federación de las Ikastolas tienen copyright, porque funciona a modo de editorial. El sujeto H1 dijo que en las producciones propias de Bachillerato “sí se cuida que sean licencias Creative Commons”. En el caso de Infantil, el sujeto H2 indicó que la licencia es “para andar por casa”.

Respecto al currículo y la posibilidad de aprovechar la tecnología digital para rediseñar o reinterpretar el currículo vasco, el sujeto H4 expuso que:

No creemos que las TIC posibiliten el cambio del currículum. Las TIC (...) tienen un uso más instrumental, en ese sentido, que ideológico, que es la única opción curricular. La opción curricular es una opción ideológica, y la opción de las tecnologías no es una opción ideológica, es una opción mucho más instrumental, ¿por qué? Porque se hace de forma más eficaz, porque se hace de una forma más diversa y se hace mejor. (...) Es que sobra la opción curricular: nuestra opción tiene que ser ideológica. Y, por lo tanto, la forma de entenderle al niño, adolescente, a su proceso de enseñanza y aprendizaje, etcétera, etcétera, y por lo tanto entramos en todos los elementos culturales que corresponden a eso, de un aprendizaje que puede ser básico y común a muchos contextos, pero específico en la medida en que es propio nuestro, en base nuestras propias concepciones pedagógicas y a nuestras propias concepciones culturales o de entorno. Pero las concepciones sobre las TIC no mediatizan la opción ideológica. La opción ideológica es la primera.

• Preguntas del bloque 6: Colaboración y networking

Los participantes destacaron la colaboración y el networking en Arizmendi Ikastola. En relación a la colaboración y el networking externo, según explicó el sujeto H1:

En este momento, estamos compartiendo (...) la pedagogía de la confianza, el marco teórico y la intervención pedagógico coherente con ese marco. Estamos compartiendo con otras ikastolas. Con todas aquellas ikastolas que quieran colaborar con nosotros, dando a veces y otras veces dando y tomando o elaborando o cooperando.

Es decir, externamente, están en contacto y colaboración con otros centros educativos y, tal y como explicó el sujeto H2, “incluso con diferentes instituciones como pueden ser LKS, (...) la facultad HUHEZI de Mondragón Unibertsitatea...”.

En cuanto a la colaboración y el networking interno, el sujeto H2 recalcó que “interna(mente) mucho más, porque no nos queda otra. Tal y como está nuestra estructura...”. El sujeto H4 utilizó una metáfora para explicar cómo es el modelo estratégico para la comunicación interna:

Hay un mando único en la flota, pero cada barco de la flota pues indudablemente se tiene que gobernar por sí mismo. No hay un radar central, ni hay un ordenador central, ni nada de eso. Cada uno tiene sus propios sistemas de navegación, dentro de una dirección única.

El sujeto H1 aclaró que hay:

Canales establecidos: comunicación a padres, pues ya tenemos circulares, quiosco, email del presidente... Hay productos o canales tangibles para comunicar. (...) De cara a toda la comunidad. Y, luego, como herramienta de comunicación interna, el correo electrónico más ahora lo que queremos es (...) sustituir, reemplazar el correo pues por esta otra herramienta, este aplicativo que también da posibilidades de comunicarse con padres, con alumnado y entre los mismos profesionales”. En cuanto a la presencia on line, el mismo sujeto explica que “tenemos las redes sociales, sí. Twitter, Facebook, creo que Google Plus. Como institución. También tenemos la página web, algún blog....

El sujeto H5 anunció que “tendremos próximamente una app para los padres donde tendrán toda la información. La semana que viene”. El sujeto H4 determinó que las TIC tienen un papel muy importante aquí y explica que:

Creo que este es uno de los elementos más importantes que hay. (...) las TIC, en el tema comunicativo, el tema relacional, la velocidad es de vértigo. El correo electrónico u otras formas de chateo, han permitido que hoy lleguemos a las familias, a los profesionales, a los alumnos y ellos lleguen a nosotros a través de esos medios porque tenemos abiertos un montón de canales que nos permiten tener continuamente información, hasta el punto de que muchas veces hay ruido de información. Mucho ruido. (...) yo no lo considero una desventaja, lo considero una de las grandes ventajas, porque supone luego un reto de gestión de saber qué es lo principal, qué es lo secundario, qué es lo terciario; de tal forma que en un momento determinado también indicar las prioridades. Y te obliga también a que los esquemas clásicos de comunicación tradicional (...) o los canales de circulación de la memoria clásica escrita (...), te plantea que teniendo la información y el nivel de información que hay, en qué tiene que incidir para que la información sea significativa.

• Preguntas del bloque 7: Infraestructura

En relación a los espacios físicos y virtuales de aprendizaje de Arizmendi Ikastola, el sujeto H1 destacó la plataforma “Xtend, el Moodle propio y el Moodle del proyecto EKI. Y luego Google también, las herramientas Google”.

En este bloque también se trató la existencia de un plan para la gestión de la infraestructura digital y para favorecer un uso aceptable de las tecnologías digitales (BYOD, apoyo técnico...). En este sentido, el sujeto

H1 explicó que:

Cuando empezamos, pues con un modelo; y hoy en día, pues hemos avanzado: en cuanto a dispositivos, disponibilidad de dispositivos, poner al alcance dispositivos tanto a profesionales como al alumnado... (...) Después, hemos invertido, por ejemplo, para privacidad, para bloquear elementos... bueno, en este momento disponemos, sobre todo en los dos centros de Secundaria (donde hay más alumnado y más, bueno... estamos más tiempo conectados), hay antenas inteligentes que nos dan información sobre los usos y las conexiones, sobre páginas, cuánto tiempo están conectados a qué...

Esa vigilancia y control, explicó el mismo sujeto:

No tanto por cortar y por cerrar, porque en esto también hemos hecho una evolución. Antes era prohibir y en este momento no, no hay prohibición; pero sí hay recogida de información cuando tenemos alertas". Al parecer, no hay un plan definido, porque el sujeto H1 sigue explicando que "todavía estamos más por aprender a convivir con las nuevas tecnologías (...). En esto también hemos tenido que hacer una evolución.

• **Preguntas del bloque 8: Investigación e innovación pedagógica**

El último tema tratado en el grupo focal del equipo directivo fue la investigación e innovación pedagógica. En relación a este tema, el sujeto H3 destacó que la tecnología digital "entendemos que es un recursos y un medio muy importante también para el desarrollo de esta nueva tecnología que queremos llevar a cabo e incluso como medio de investigación también". El sujeto H1 recalcó que "estamos en ello". El sujeto H3 coincidió y añadió que "tenemos personas también. Yo creo que es muy importante eso, tener una persona con dedicación también para eso. El tema de la investigación en sí, desde el punto de vista de este nuevo enfoque metodológico". El sujeto H1 fue un poco más allá y opinó que:

En este momento es difícil de desligar la innovación metodológica de la innovación TIC. (...) Van juntas. Si estamos planteando el nuevo planteamiento de Bachillerato, a la fuerza, es que junto con ello, va qué herramientas, qué instrumentos... (...) No se puede separar, yo no concibo.

El sujeto H3 profundizó más en el caso de Bachillerato y explicó que:

Vamos a trabajar por proyectos y ayer estábamos justo diseñando un poco la secuencia, la guía de ese proyecto de Bachillerato. Estamos continuamente preguntándonos «bueno, ¿cuál es la plataforma más adecuada? ¿Qué es lo que vamos a colocar en esa plataforma pedagógica para que los alumnos puedan ir realizando el proyecto de una forma guiada? ¿Qué les puede ayudar a los profesores? ¿Y en eso la tecnología en qué nos ayuda?». Pues está presente continuamente.

El sujeto H2 añadió que "es difícil visualizarlo de otra manera" y el sujeto H4 lo matizó, diciendo que "tan imposible como que nosotros no podemos trabajar hoy en día sin las TIC".





03 TERCERA PARTE

RESULTADOS, CONCLUSIONES,
PROPUESTA Y LIMITACIONES



CAPÍTULO 10:

Resultados y conclusiones

10.1. SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Estos son los resultados generales extraídos del estudio de los datos cuantitativos recabados sobre la competencia digital docente en Arizmendi Ikastola.

→ Participación

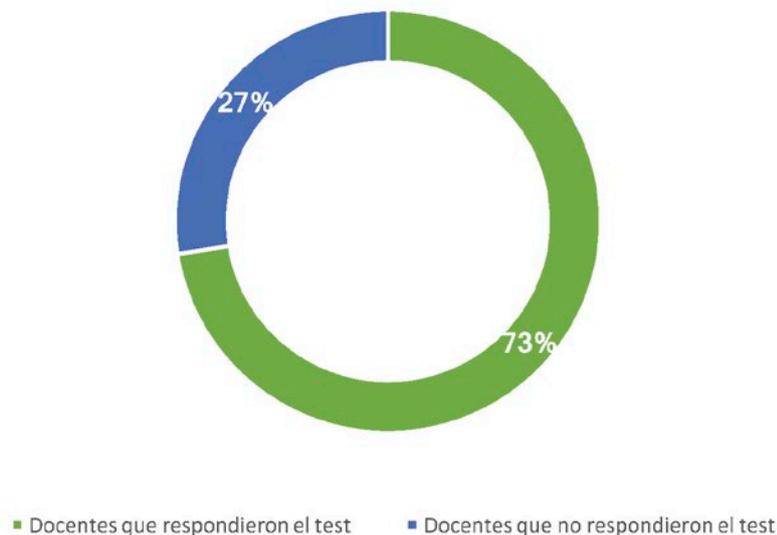


Gráfico 58: Participación de Arizmendi Ikastola. • Fuente: elaboración propia

El test de autodiagnóstico de IKANOS fue cumplimentado por 211 profesionales de Arizmendi Ikastola. Teniendo en cuenta que en total hay 291 profesionales, la participación fue del 73 %. La participación fue aceptable, por lo que la muestra recogida nos ha ofrecido datos suficientes para extraer conclusiones generales acerca de la competencia digital docente de Arizmendi Ikastola. En el siguiente gráfico, se recogen los datos de participación por nivel educativo en el que desempeñan la labor docente los profesionales.

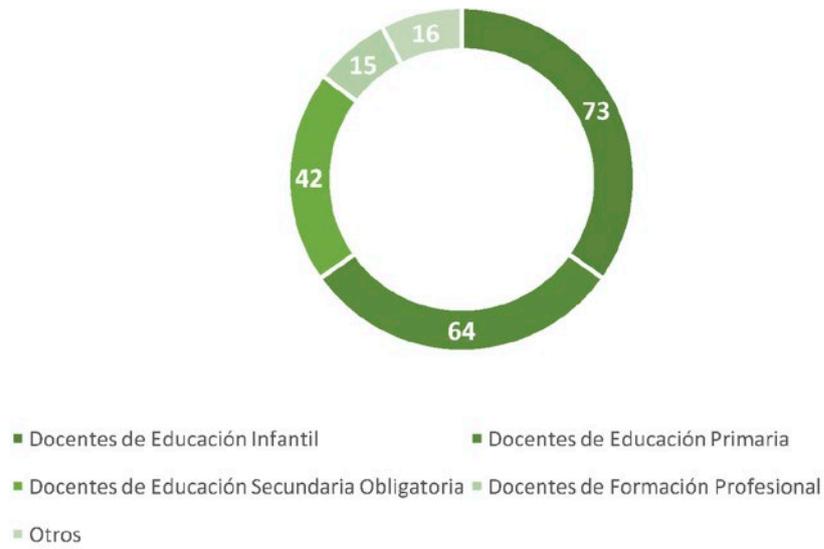


Gráfico 59: Participación por etapas de Arizmendi Ikastola. • Fuente: elaboración propia

→ **Bloque I: Potencial de desarrollo de las competencias digitales**

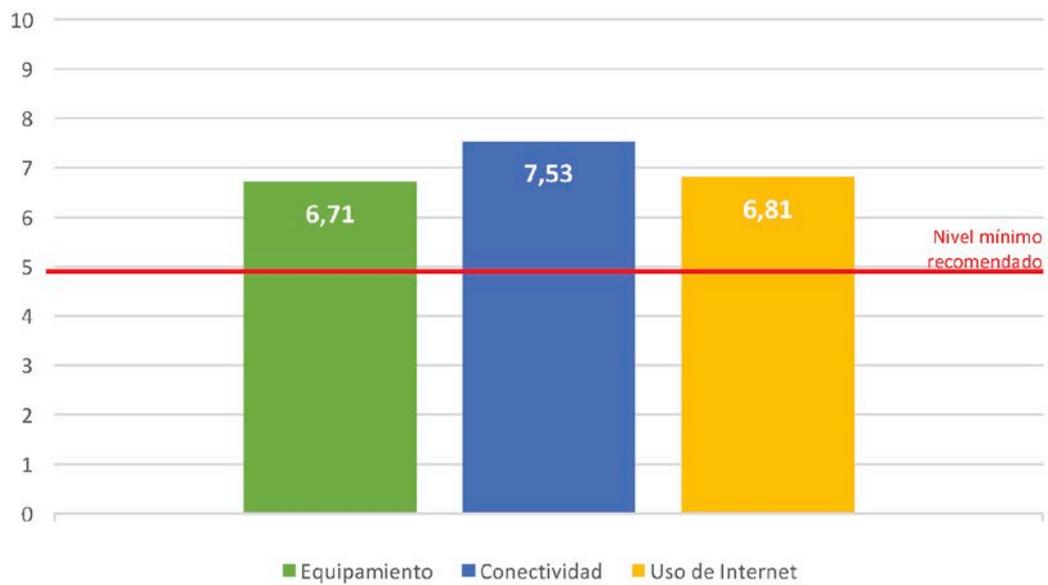


Gráfico 60: Potencial de desarrollo de las competencias digitales de Arizmendi Ikastola. • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados, los 11 centros de Arizmendi Ikastola disponen de un equipamiento bueno, desde el punto de vista de los docentes que respondieron el test autocumplimentado. La conectividad es aún mejor, aunque no determina un uso de Internet muy avanzado. Seguidamente, tenemos información más específica sobre el uso de Internet de los docentes:

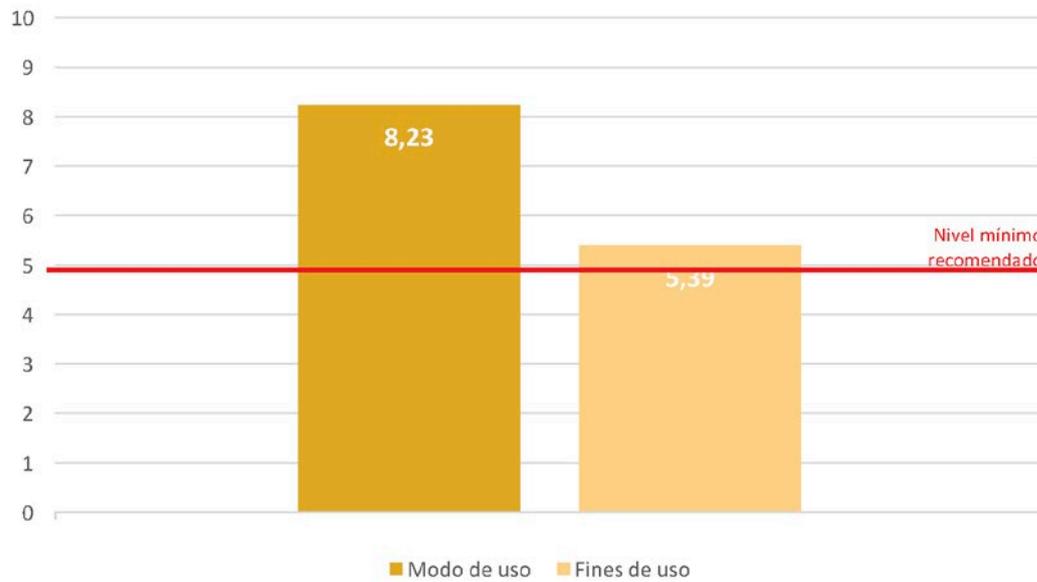


Gráfico 61: Uso de Internet de Arizmendi Ikastola. • Fuente: elaboración propia

Según los datos recabados sobre el uso, el modo de uso de Internet del profesorado de Arizmendi Ikastola es avanzado. El fin de ese uso, en cambio, se queda más cerca del nivel mínimo recomendado.

→ **Bloque III: Competencias digitales**

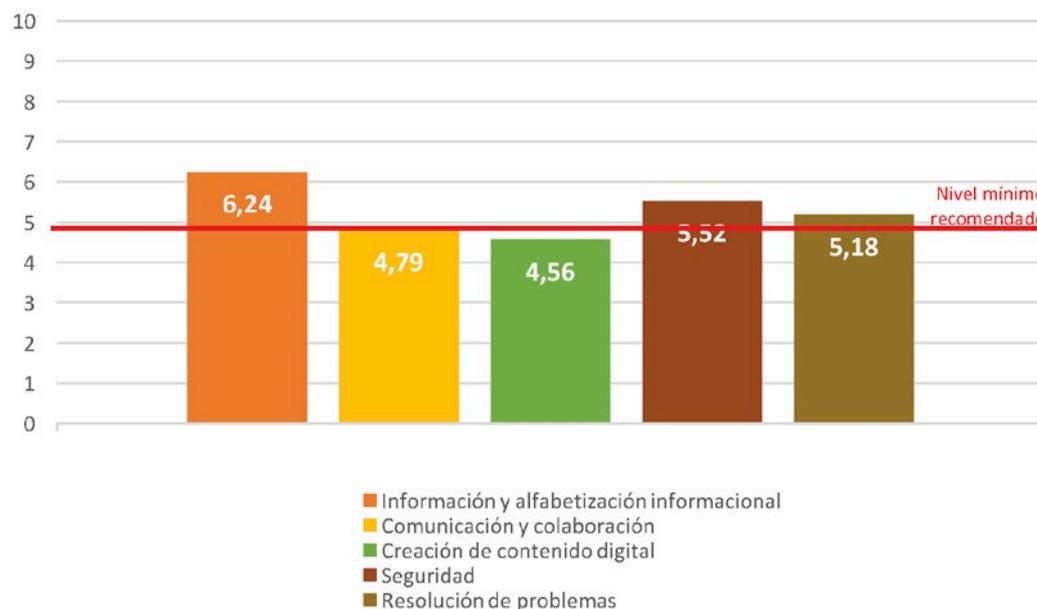


Gráfico 62: Nivel de desarrollo de las competencias digitales de Arizmendi Ikastola. Fuente: elaboración propia

Según los datos recibidos en el informe, se observa un mayor nivel de desarrollo en el área de información y alfabetización informacional. Con una puntuación un poco más baja, el nivel de desarrollo del área de seguridad y reso-

lución de problemas también se mantienen por encima del nivel mínimo recomendado. Las áreas comunicación y colaboración y de creación de contenido digital han obtenido una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado.

La media de las áreas de competencia digital docente en Arizmendi Ikastola se sitúa en una puntuación del 5,26 sobre 10, lo que indica que, a modo global, el nivel de competencia digital del profesorado alcanza el nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco. Desde nuestro punto de vista, ese nivel no debería ser suficiente, ya que compensa áreas con un nivel mayor con áreas en las que el nivel se queda por debajo del mínimo recomendado. En este caso, pues, la media no nos ofrece un resultado fiable para reflejar el nivel de competencia digital global.

Veamos cada área por separado, para analizar las subcompetencias correspondientes.

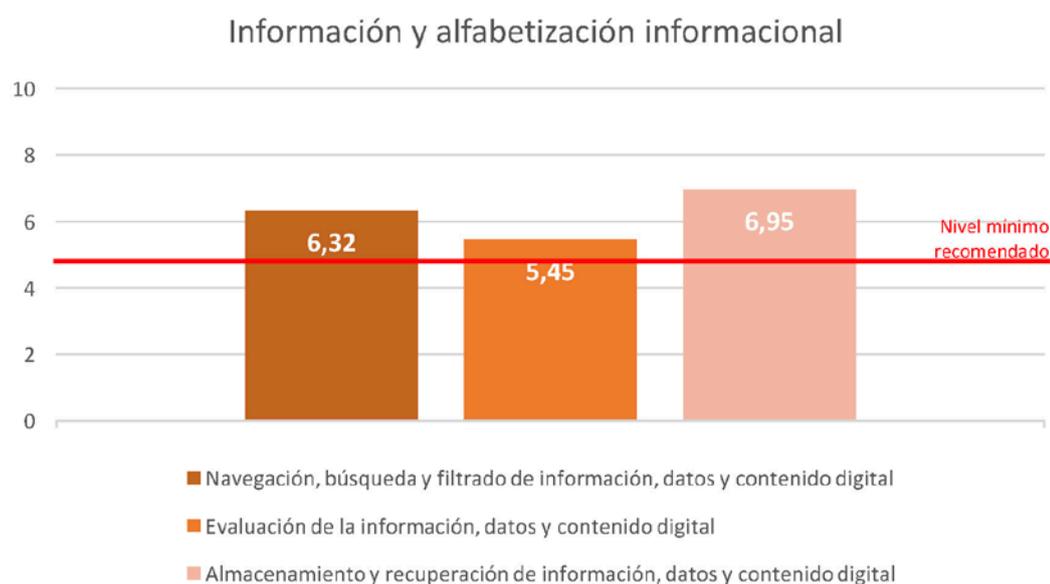


Gráfico 63: Nivel de desarrollo del área información y alfabetización informacional de Arizmendi Ikastola.
Fuente: elaboración propia

En el área de información y alfabetización informacional, se puede observar un nivel de desarrollo mayor en la competencia para el almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital, puesto que se sitúa casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. Es decir, el profesorado de Arizmendi Ikastola ha demostrado competencias en “gestionar y almacenar la información, datos y contenido digital para facilitar su recuperación; organizar información y datos” (INTEF, 2017, p. 12). Esto indica que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene un buen nivel a la hora de guardar información, datos y contenido digital, así como para recuperarlo, poniendo en marcha estrategias para localizar y ubicar lo guardado.

La competencia para navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digital se encuentra en un nivel un poco inferior a la anterior, aunque también es un nivel aceptable. Podríamos afirmar que los profesionales de Arizmendi Ikastola tienen desarrollada la competencia para las siguientes subcompetencias que detalla el INTEF

(2017) en el Marco Común de Competencia Digital Docente: “Buscar información, datos y contenidos digital en red y acceder a ellos, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información y crear estrategias personales de información” (INTEF, 2017, p. 11). Es decir, el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene habilidad para bucear en la red para buscar información, datos y contenido digital relevante, utilizando para ello estrategias de filtrado adecuadas.

Por último, la competencia para la evaluación de información, datos y contenido digital es la que ha obtenido una puntuación más baja. Aunque no muy por encima, esta última también se queda por encima del nivel mínimo recomendado por el proyecto IKANOS del Gobierno Vasco, lo que significa que los docentes que han respondido al cuestionario no tienen tan desarrolladas las competencias para “reunir, procesar, comprender y evaluar la información, fuentes de datos y contenido digital, de forma crítica (INTEF, 2017, p. 12).

Esos datos indican que las tres competencias muestran un nivel aceptable, con una media de 6,24 puntos sobre 10. A pesar de ello, consideramos preocupante que las subcompetencias relacionadas con la visión crítica de la información, datos y contenido digital sean las que menor puntuación han obtenido. Debemos tener en cuenta que el profesorado es quien ayuda a desarrollar esa visión crítica al alumnado, por lo que no debería ser suficiente el nivel mínimo recomendado. Subrayamos la importancia que ese dato tiene y nos parece que la puntuación global no ofrece una visión clara de la competencia digital que los docentes de Arizmendi Ikastola han obtenido en el estudio cuantitativo.

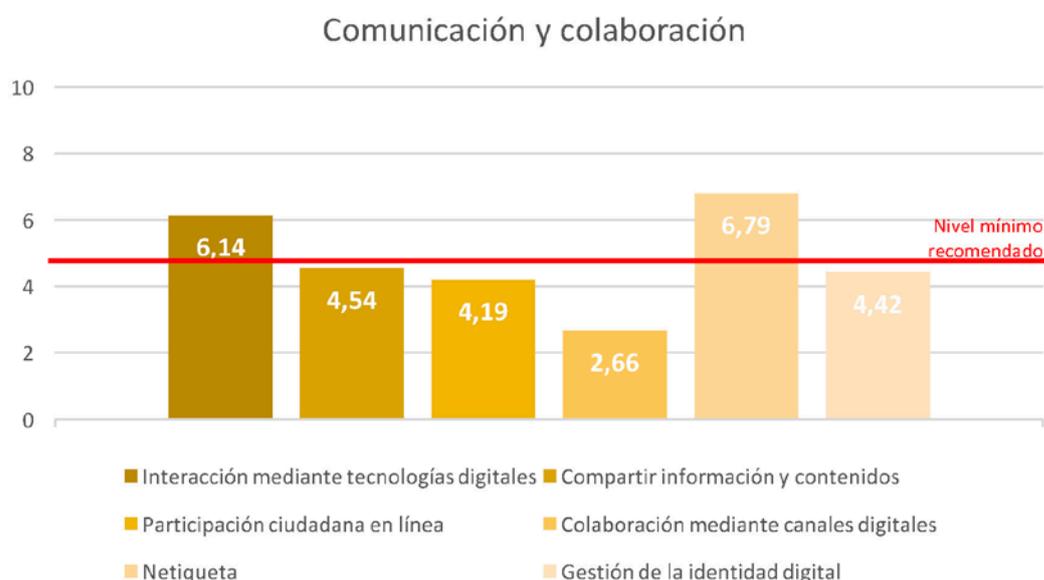


Gráfico 64: Nivel de desarrollo del área de comunicación y colaboración de Arizmendi Ikastola.
Fuente: elaboración propia

Los datos sobre el área de comunicación y colaboración indican que las competencias para la interacción mediante tecnologías digitales son las que tienen un nivel mayor de desarrollo. Esto significa que el profesorado de Arizmendi Ikastola se desenvuelve en las siguientes competencias detalladas en el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017):

Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, contemplar diferentes formatos de comunicación, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos. (p. 13)

Las competencias relacionadas con la Netiqueta también han obtenido un nivel de desarrollo aceptable, casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado. En este caso, se refiere a las competencias que indica el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) para:

Estar familiarizado/a con las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales, estar concienciado/a en lo referente a la diversidad cultural, ser capaz de protegerse a sí mismo/a y a otros de posibles peligros en línea (por ejemplo, el ciberacoso), desarrollar estrategias activas para la identificación de las conductas inadecuadas. (p. 16)

Estas competencias tienen una base actitudinal que no siempre está ligada a las tecnologías digitales; por lo tanto, creemos que su alta puntuación puede tener su origen en esa razón: las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales no tienen por qué diferir en exceso de las normas de conducta en interacciones “analógicas”.

A nivel de Arizmendi Ikastola, el resto de competencias de esta área se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado. Las competencias para compartir información y contenidos se quedan un poco por debajo del nivel mínimo recomendado. Nos referimos a las competencias, sobre todo, para “estar dispuesto y ser capaz de compartir conocimiento, contenidos y recursos” (INTEF, 2017, p. 14). Según indican los datos, los profesionales de Arizmendi Ikastola no llegan a nivel mínimo de disposición o capacidad para compartir, lo que resulta de suma importancia en el área de comunicación y colaboración.

La competencia relacionada con la gestión de la identidad digital ha obtenido una puntuación similar a la anterior. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), denomina de la siguiente manera esa competencia: “Crear, adaptar y gestionar una o varias identidades digitales, ser capaz de proteger la propia reputación digital y de gestionar los datos generados a través de las diversas cuentas y aplicaciones utilizadas” (INTEF, 2017, p. 17). La razón de que esa competencia esté cerca del nivel mínimo recomendado puede ser la cautela a la hora de compartir la información personal en la red. Puede que no comprendan exactamente el concepto de identidad digital, pero el rechazo a subir datos/información personal suele ser la razón habitual de no compartir demasiada información, lo que puede considerarse una medida de prudencia para controlar o gestionar la identidad digital.

En relación a la competencia para la participación ciudadana en línea, el nivel baja un poco más y se queda a casi un punto por debajo del nivel mínimo recomendado. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), denomina de la siguiente manera esa competencia: “Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el auto-desarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana” (INTEF, 2017, p. 15). Esto significa que el profesorado de Arizmendi no consigue enfocar del todo el uso de las tecnologías digitales como un modo de empoderar a la ciudadanía. Esto puede estar relacionado a factores personales ligados

a la participación ciudadana en general (que no participen tampoco por medios “analógicos”) o factores ligados a los medios disponibles para la participación ciudadana en línea (que no haya suficientes medios disponibles para articular esa participación). Como el test no analiza las razones, no podemos establecer una fundamentación sobre la baja participación ciudadana en línea.

Por último, destacan las competencias relacionadas con la colaboración mediante canales digitales, por haber obtenido una puntuación muy baja (por debajo de los tres puntos). El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) describe esta competencia de la siguiente manera: “Utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo, para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos” (INTEF, 2017, p. 16). Cabe destacar que en este caso también subyacen factores actitudinales que no siempre están ligados a las tecnologías digitales; por lo tanto, deberíamos buscar una interrelación con las competencias relacionadas con la colaboración en general, no solo mediante canales digitales. Esto nos daría datos para determinar si la baja puntuación es debida a la naturaleza digital de los medios propuestos en el estudio o a la predisposición para colaborar.

El dato global de esta área indica que las cinco competencias muestran un nivel cercano al mínimo recomendable, con una media de 4,79 puntos sobre 10. A pesar de ello, creemos que existen grandes diferencias entre las subcompetencias del área. Considerar que esta área está cerca de un nivel mínimo recomendado es no destacar las puntuaciones bajas en las competencias relacionadas, sobre todo, con la colaboración y la participación. No podemos dejar a un lado estos bajos resultados, ya que pueden estar relacionados con factores que no estén directamente ligados a variables puramente digitales. Su estrecha relación con factores actitudinales hace que no podamos sino destacar la baja puntuación en esas competencias.

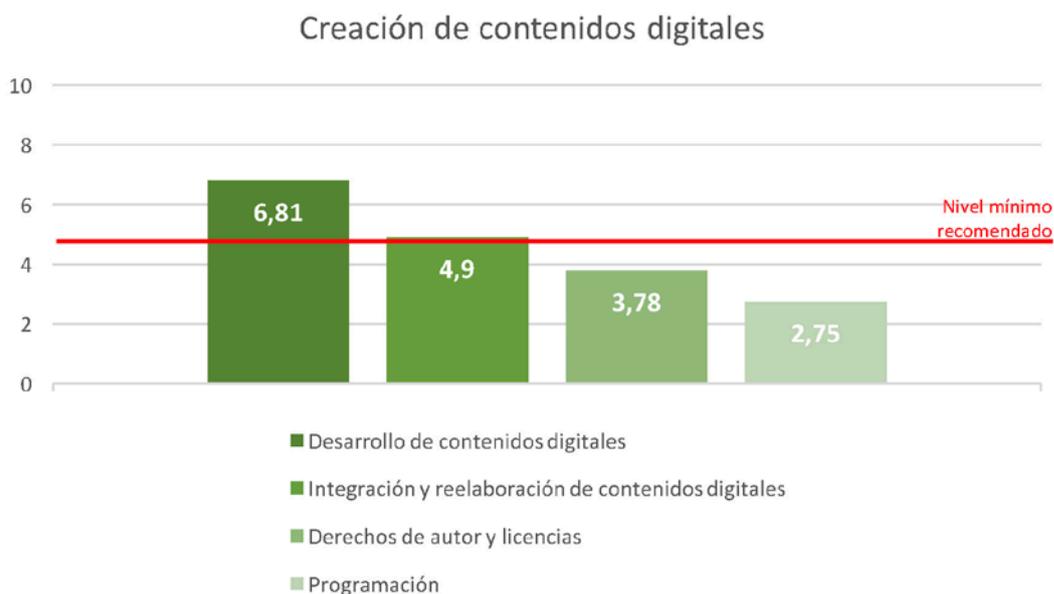


Gráfico 65: Nivel de desarrollo del área de creación de contenidos digitales de Arizmendi Ikastola.
Fuente: elaboración propia

Los datos sobre el área de creación de contenidos digitales indican que las competencias para el desarrollo de contenidos digitales son las que tienen un nivel mayor de desarrollo. Esas competencias han obtenido una puntuación casi dos puntos por encima del nivel mínimo recomendado, lo que significa que el profesorado de Arizmendi Ikastola se desenvuelve en las siguientes competencias detalladas en el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017): “Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías” (INTEF, 2017, p. 18). Este nivel puede estar asociado a una necesidad para elaborar los propios materiales para el aula. Sabemos que gran parte de la labor del profesorado consiste en adaptar los materiales, el discurso, las situaciones... a las necesidades del alumnado. Esto, lejos de ser algo relacionado únicamente con medios “analógicos”, puede ser una razón para utilizar los medios digitales para desarrollar contenidos, ya que estos ofrecen posibilidades y facilidades que los medios “analógicos” pueden limitar: realizar y combinar texto, audio, vídeo e imágenes con relativa facilidad. Esto podría ser una de las razones por las que el profesorado de Arizmendi Ikastola pueda haber obtenido una puntuación mayor en esta competencia.

Destaca el dato relacionado con la competencia para la integración y reelaboración de contenidos digitales. Está bastante relacionada con la anterior; sin embargo, a pesar de quedarse muy cerca del nivel mínimo recomendado, ha obtenido un nivel inferior a él. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) detalla de la siguiente manera esa competencia: “Modificar, perfeccionar y combinar los recursos existente para crear contenido y conocimiento nuevo, original y relevante” (INTEF, 2017, p. 19). Creemos que la baja puntuación de esta competencia puede estar relacionada con las competencias relacionadas con las competencias para compartir y colaborar, del área 2 de la competencia digital docente (comunicación y colaboración), ya que considera la utilización de recursos creados por otras personas. Para eso, es de vital importancia colaborar con otros o, por lo menos, considerar lo que otras personas han aportado. De ahí la relación entre los aspectos destacados.

Las competencias relacionadas con los derechos de autor y licencias han obtenido un nivel todavía más bajo, alejándose del nivel mínimo recomendado. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) define de la siguiente manera las competencias citadas: “Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a la información y a los contenidos digitales” (2017, p. 19). Esto podría estar relacionado con que el profesorado de Arizmendi Ikastola no tenga formación e información en derechos de autor y licencias que legislan cómo compartir el material.

Por último, las competencias relacionadas con la programación son las que han obtenido un nivel más bajo, quedándose aún más alejadas del nivel mínimo recomendado. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) define de la siguiente manera esas competencias: “Realizar modificaciones en programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas, dispositivos, entender los principios de la programación, comprender qué hay detrás de un programa” (INTEF, 2017, p. 20). Hablando en general, podríamos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene dificultades para modificar funciones sencillas y configurar los programas informáticos. Podríamos afirmar que existe una necesidad de trabajar esta competencia, ya que el nivel se queda cercano a 3 puntos sobre 10.

En general, el área de creación de contenidos digitales ha obtenido una puntuación de 4,56 sobre 10, pero la realidad es que la media obtenida no refleja las grandes desigualdades entre las competencias estudiadas. Cabe destacar el

nivel alto en desarrollo de contenidos digitales; pero también hay que resaltar el nivel bajo que han obtenido el resto de competencias. Podríamos concluir que la creación de contenidos digitales obtiene un mayor nivel de desarrollo cuando implica una creación personal, sin tener en cuenta las aportaciones de los demás, los derechos de autor y licencias, y sin comprender profundamente las implicaciones que tienen los medios digitales como sistemas informáticos.

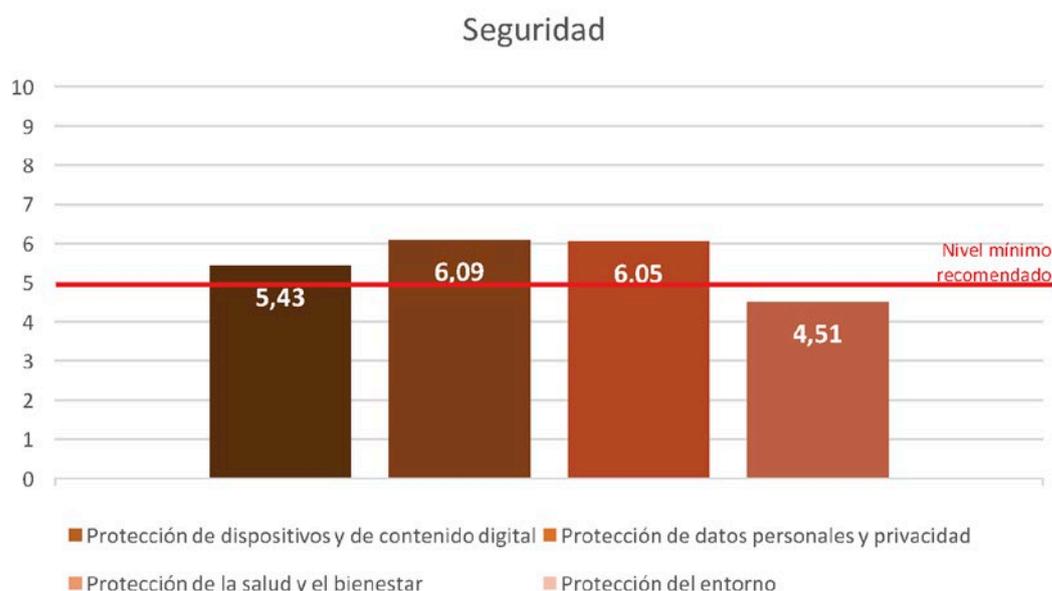


Gráfico 66: Nivel de desarrollo del área de seguridad de Arizmendi Ikastola.
Fuente: elaboración propia

En el área de seguridad, la competencia para la protección de datos personales y privacidad se queda un punto por encima del nivel mínimo recomendado. El Marco de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) se refiere a esa competencia como: “Entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, proteger activamente los datos personales, respetar la privacidad de los demás, protegerse a sí mismo de amenazas, fraudes y ciberacoso” (INTEF, 2017, p. 21). Al igual que hemos comentado en la competencia relacionada con la gestión de la identidad digital, las razones principales por las que esta competencia esté cerca del nivel mínimo recomendado pueden ser la cautela a la hora de compartir la información personal en la red, el rechazo a subir datos/información personal y no compartir demasiada información, lo que puede considerarse como una actitud prudente y protectora.

Con un nivel un poco más bajo, destaca también la competencia para la protección de la salud y el bienestar. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) la define de la siguiente manera: “Evitar riesgos para la salud relacionados con el uso de la tecnología en cuanto a amenazas para la integridad física y el bienestar psicológico” (INTEF, 2017, p. 22). Al parecer, el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene recursos para protegerse a sí mismo ante los riesgos que el uso de la tecnología pueda provocar en su persona, tanto física como psicológicamente. El nivel de desarrollo indicado implica que el profesorado es consciente de los efectos que ese uso pueda tener, más que el conocimiento de las estrategias que pueda adoptar cada individuo.

La competencia para la protección de dispositivos y de contenido digital se ha quedado muy cerca del nivel mínimo recomendado. El Marco de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) describe de la siguiente manera la protección de dispositivos y de contenidos digital: “Proteger los dispositivos y los contenidos digitales propios y comprender los riesgos y amenazas en red, conocer medidas de protección y seguridad” (INTEF, 2017, p. 21). Podríamos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola es consciente de qué riesgos pueden conllevar utilizar los dispositivos y compartir los contenidos digitales.

Por último, la protección del entorno es la competencia que ha obtenido un nivel de desarrollo menor en el área de seguridad. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) define esta competencia de la siguiente manera: “Tener en cuenta el impacto de las tecnologías digitales sobre el medio ambiente” (INTEF, 2017, p. 23). Al parecer, el profesorado de Arizmendi no ha desarrollado consciencia del impacto que el uso de las tecnologías digitales tiene en el medio ambiente. El nivel no es excesivamente bajo, por lo que puede que tomen medidas básicas de ahorro energético, pero solo como medida de protección del entorno más cercano, sin llegar a ahondar en las implicaciones globales del impacto que tiene el uso de las tecnologías digitales en el entorno.

Los datos generales sobre el área de seguridad indican que las cuatro competencias muestran un nivel aceptable, con una media de 5,52 puntos sobre 10. Consideramos que es un nivel aceptable, a pesar de tener un nivel de desarrollo menor en las competencias relacionadas con la protección del entorno.

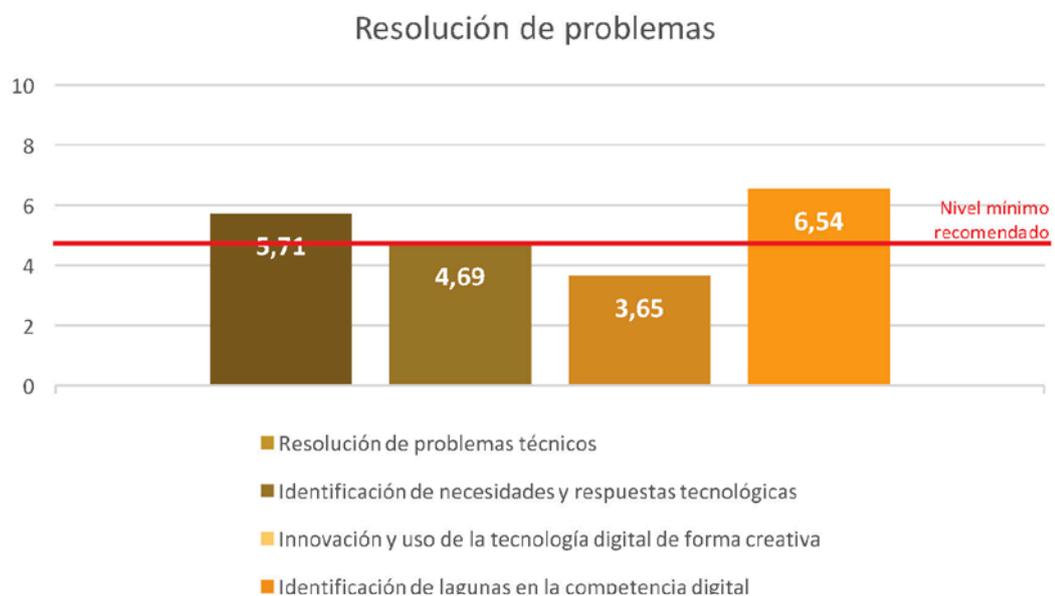


Gráfico 67: Nivel de desarrollo del área de resolución de problemas de Arizmendi Ikastola.
Fuente: elaboración propia

En el área de resolución de problemas, destaca el nivel de desarrollo de la competencia para la identificación de lagunas en la competencia digital, con una puntuación de 6,54 sobre 10. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) se refiere a ella como: “Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos

desarrollos” (INTEF, 2017, p. 26). Este es un punto muy destacable, ya que indica que el profesorado de Arizmendi Ikastola, sea cual sea su nivel de desarrollo competencial en el resto de competencias, tiene habilidades para ser consciente de sus necesidades y carencias en el campo de la competencia digital. Podríamos ligar ese nivel de desarrollo a la capacidad y la motivación para seguir aprendiendo en el campo de la competencia digital.

La competencia para la resolución de problemas técnicos también se queda por encima del nivel mínimo recomendado, aunque no ha obtenido una puntuación muy destacable. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) se refiere a esta competencia como “Identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de problemas básicos hasta la solución de problemas más complejos)” (INTEF, 2017, p. 24). Teniendo en cuenta la puntuación obtenida, consideramos que el nivel de desarrollo corresponde a la solución de problemas básicos, ya que la puntuación obtenida no es demasiado alta respecto al nivel mínimo recomendado. También está ligado a la capacidad para pedir ayuda, apoyo o asistencia para solucionar los problemas que surgen en la utilización de las tecnologías digitales, especificando qué tipo de ayuda necesita.

Las competencias para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas han obtenido una puntuación inferior al nivel mínimo recomendado, con un 4,69 sobre 10. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) define de la siguiente manera esas competencias:

Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, herramientas como de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar las herramientas a las necesidades personas y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y las herramientas digitales. (2017, p. 25)

Teniendo en cuenta la puntuación obtenida, consideramos que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene un nivel de desarrollo ligado a utilizar la tecnología para ciertas tareas, al mismo tiempo que es capaz de tomar decisiones sobre la utilización de algunas herramientas digitales en quehaceres cotidianos.

Por último, destacamos la puntuación obtenida en las competencias para la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa, ya que se quedan por debajo del nivel mínimo recomendado, con una puntuación de 3,65 sobre 10. El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) define esas competencias como:

Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales. (2017, p. 25)

Lejos de utilizar las tecnologías y los medios digitales para el desarrollo competencial o dar respuesta a las necesidades en todo momento, desde nuestro punto de vista, el profesorado de Arizmendi Ikastola las toma como recurso en algunas ocasiones, sin llegar a explotar su verdadero potencial para resolver ciertos problemas o utilizarla como palanca para la innovación en el aula.

Las puntuaciones recibidas en el área de resolución de problemas obtienen una media de 5,15 sobre 10, quedándose por encima del nivel mínimo recomendado. Sin embargo, consideramos de vital importancia subrayar la puntuación

baja obtenida en las competencias relacionadas con la innovación y el uso de la tecnología digital de forma creativa. Si consideramos que el uso de la tecnología en el aula tiene que tener un sentido y un objetivo, ese es el de aportar un valor añadido. Podemos llamarle innovación (como lo hace el Marco Común de Competencia Digital Docente, INTEF, 2017) o de otra manera, pero lo cierto es que estimar la tecnología de así proporciona una aplicación verdaderamente significativa y, posiblemente, pedagógica. En el caso de Arizmendi Ikastola, tomando en cuenta los datos recabados, parece que el profesorado es consciente de que la tecnología digital puede ser una fuente de creatividad, pero no parece que explote esa posibilidad. Creemos que este punto es destacable, porque puede provocar una brecha entre la realidad del alumnado y la realidad del profesorado, influyendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si analizamos todos los datos cuantitativos de manera global, el nivel de desarrollo obtenido como resultado es de 5,25 puntos sobre 10. Considerar este dato de manera aislada no aporta información suficiente para entender el nivel de desarrollo de la competencia digital docente de Arizmendi Ikastola. Por esa razón, hemos recogido en la siguiente tabla las conclusiones más destacadas de los datos cuantitativos recogidos.

| ÁREA DE LA COMPETENCIA DIGITAL (Marco Común de Competencia Digital Docente, INTEF, 2017) | PUNTUACIÓN MEDIA (sobre 10) | SUBCOMPETENCIAS DESTACADAS | PUNTUACIÓN MEDIA (sobre 10) | ASPECTOS A DESTACAR |
|--|-----------------------------|--|-----------------------------|--|
| Información y alfabetización informacional | 6,24 | 1.2 Evaluación de la información, datos y contenidos digitales | 5,45 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más bajo en esta área. Debemos tener en cuenta que el profesorado es quien ayuda a desarrollar la visión crítica del alumnado. |
| Comunicación y colaboración | 4,79 | 2.4 Colaboración mediante canales digitales | 2,66 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más bajo en esta área. Puede ser debido a factores actitudinales que no tienen por qué estar ligados a las tecnologías digitales. |
| | | 2.5 Netiqueta | 6,79 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más alto en esta área. Creemos que las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales no tienen por qué diferir en exceso de las normas de conducta en interacciones “analógicas”. |

(.../...)

| | | | | |
|----------------------------------|------|---|------|---|
| Creación de contenidos digitales | 4,56 | 3.1 Desarrollo de contenidos digitales | 6,81 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más alto en esta área. Este nivel puede estar asociado a una necesidad para elaborar los propios materiales para el aula. |
| | | 3.4 Programación | 2,75 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más bajo en esta área. Podríamos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene dificultades para modificar funciones sencillas y configurar los programas informáticos. |
| Seguridad | 5,52 | 4.4 Protección del entorno | 4,51 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más bajo en esta área. Puede que tomen medidas básicas de ahorro energético, pero solo como medida de protección del entorno más cercano, sin llegar a ahondar en las implicaciones globales del impacto que tiene el uso de las tecnologías digitales en el entorno. |
| Resolución de problemas | 5,15 | 5.3 Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa | 3,65 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más bajo en esta área. El profesorado de Arizmendi Ikastola toma las tecnologías digitales como recurso en algunas ocasiones, sin llegar a explotar su verdadero potencial para resolver ciertos problemas o utilizarla como palanca para la innovación en el aula. |
| | | 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital | 6,54 | Es la subcompetencia que ha obtenido un nivel más alto en esta área. El profesorado de Arizmendi Ikastola, sea cual sea su nivel de desarrollo competencial en el resto de competencias, tiene habilidades para ser consciente de sus necesidades y carencias en el campo de la competencia digital. |

Tabla 18: Conclusiones globales sobre los datos cuantitativos sobre la competencia digital.
Fuente: elaboración propia

10.2. SOBRE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

En las siguientes líneas, resumimos los resultados generales extraídos del estudio de los datos cualitativos recabados sobre los entornos personales de aprendizaje (PLE) del profesorado de Arizmendi Ikastola.

→ Sobre las competencias necesarias para desarrollar el PLE:

En el caso de Arizmendi Ikastola, parece que la mayoría del profesorado consideró que tiene un nivel mínimo de desarrollo de **competencia digital**, pero siempre entendiendo ser competente digital como saber manejar la tecnología, los programas o las herramientas digitales. La comprensión global percibida no responde al total de las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente, porque se reduce al área 3 (creación de contenidos digitales) y, si acaso, a la resolución de problemas técnicos (un apartado concreto del área 5, resolución de problemas) o a la seguridad. Además, destaca la relatividad que afirmaron como inherente a la propia competencia: según el profesorado de Arizmendi Ikastola, depende del nivel educativo donde desarrolles tu labor docente, tienes un nivel de competencia digital u otra; o depende de con quién te compares, eres competente digital o no. Tomaron eso como una realidad totalmente aceptable y natural, porque, según ellos, el nivel del alumnado marca el nivel de competencia digital del profesorado.

Como ya comentamos anteriormente, ser competente digitalmente hablando aporta una buena base para desarrollar el entorno personal de aprendizaje. El nivel o la esencia de esa competencia no deberían estar ligados al nivel del alumnado, sino a un estándar. Como sabemos, existe ese estándar y es el Marco Común de Competencia Digital Docente. Creemos que no conocen este marco y, quizá, ni siquiera haya consenso en cuanto a qué es la competencia digital.

En relación a la **competencia para aprender a aprender**, destaca la unanimidad que se muestra: un docente debe saber aprender a aprender. Es interesante cómo destacan dos factores: por un lado, la influencia que tiene la motivación en la competencia de aprender a aprender, porque te ofrece ganas de seguir aprendiendo más, como si uno alimentara el otro continuamente; por otro lado, la imposibilidad de aprender todo, ya que les pareció que, a pesar de seguir aprendiendo, es imposible aprender todo lo relacionado con las tecnologías digitales. En este último aspecto, destaca el comentario que realizó el sujeto H5 (profesora de ESO): “la pregunta no es entonces si te sientes competente o no; o sea, no es que sepas o controles los programas o lo que sea, sino que seas capaz de que cualquier cosa que te llega hacerle frente y aprender”.

Por lo que hemos podido estudiar, los docentes de Arizmendi Ikastola tienen claro que aprender a aprender es inherente a la labor docente: los profesores no pueden dejar de aprender porque tienen que responder a las necesidades del alumnado, que cambian continuamente. Parece que esa competencia también se valora a nivel personal, como motivación y fuente de aprendizaje.

Tomando en cuenta los datos recabados, podríamos concluir que el profesorado de Arizmendi Ikastola es consciente de la importancia que tiene la competencia para aprender a aprender en su entorno personal de aprendizaje. Quizá, en su caso, lo unan más con responder las necesidades del alumnado; pero ya comentamos que esa

competencia también es vital para seguir aprendiendo en la sociedad actual que, con sus cambios, nos obliga a seguir aprendiendo continuamente.

→ **Sobre las actitudes necesarias para desarrollar el PLE:**

Podríamos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene una **actitud** bastante positiva **ante los cambios constantes**. Según los datos estudiados, la mayoría de los sujetos valoran los cambios como oportunidades para seguir aprendiendo, por lo que el punto de partida es positivo para poder desarrollar los entornos personales de aprendizaje. Cabe destacar que, a pesar de esa actitud positiva, subrayaron que la adaptación a los cambios es un proceso en el que el primer paso puede ser el miedo o el vértigo.

Consideramos que son situaciones son de naturaleza común para casi todos los docentes, pero la actitud positiva para avanzar en esos cambios percibida en el estudio nos hace pensar que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene una buena base actitudinal para desarrollar los entornos personales de aprendizaje. Debemos tener en cuenta el momento de cambio en el que se encuentra esta ikastola actualmente, en plena implantación de la pedagogía de la Confianza; por lo que puede que esta actitud positiva tenga que ver con la situación actual que vive este colectivo.

Según el estudio de los datos, el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene **motivación por aprender constantemente**. Se mezcla con la obligación de responder a las necesidades del alumnado, con evitar la brecha entre alumnado y profesorado, con miedo a lo que vendrá, con exigencia por parte de la sociedad... pero también se mezcla con ilusión por hacer las cosas de otra manera y por cambiar la mentalidad por completo. Destaca la influencia que citaron del entorno cercano, ya que, según indicaron, la línea de la gente de la que estás rodeada contagia y tranquiliza, lo que tiene una gran influencia en la motivación.

Creemos que la motivación por aprender constantemente está más que justificada en el colectivo estudiado. Además, teniendo en cuenta el discurso de los datos recogidos, consideramos que la motivación es intrínseca, muy ligada a su compromiso como docente. Esto no hace más que enriquecer la base para desarrollar el entorno personal de aprendizaje.

→ **Sobre los recursos necesarios para desarrollar el PLE:**

En la siguiente nube de palabras, hemos recogido los **recursos tecnológicos** que más se citaron en los datos recogidos en el estudio.



Figura 33: Nube de palabras de los recursos tecnológicos para desarrollar el PLE. • Fuente: Arroyo y González (2017)

Los recursos tecnológicos que más se citaron fueron los video tutoriales (para aprender), Drive (para organizar y compartir la información o los datos), Google (para buscar información) y Pinterest (para buscar ideas para aplicar al aula). Estos recursos tecnológicos ofrecen opciones, sobre todo, para informarse y comunicarse. Las herramientas digitales para crear contenido no parecen tener tanto calado en el colectivo estudiado, por lo que podríamos concluir que utilizar las herramientas digitales, sobre todo, para conseguir y compartir información, datos o contenidos digitales. Podríamos relacionar la elección de herramientas y el uso con las áreas 1 y 2 del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Si tenemos en cuenta que a la hora de desarrollar el PLE nos informamos y nos comunicamos, esto ofrece una base bastante buena para desarrollar el PLE. Sin embargo, el PLE no es algo puramente pasivo, sino que también considera la creación de contenido. En el caso estudiado, no parece que consideren muchos recursos para crear contenido. Citaron los blogs, pero no como blogs personales en los que escriben y crean, sino como fuentes de información. Por eso, consideramos que existe un déficit en cuanto a herramientas para crear contenido, las cuales enriquecerían esa base para desarrollar los entornos personales de aprendizaje, ya que la web 2.0 nos ofrece recursos para crear contenido de formas que analógicamente nos serían muy difíciles de desarrollar.

Tal y como hemos indicado anteriormente, los **recursos no tecnológicos** también forman parte de los entornos personales de aprendizaje. En el estudio realizado, se citaron los siguientes:

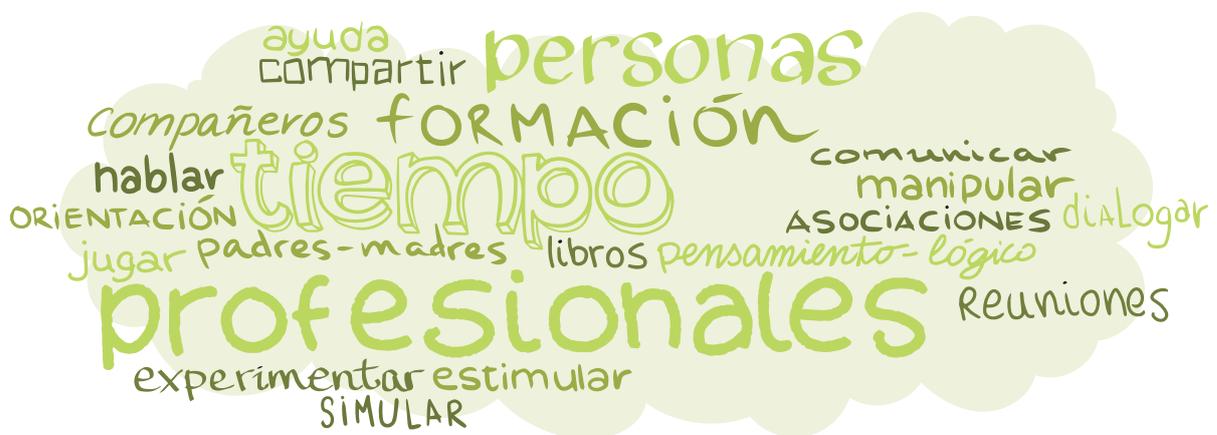


Figura 34: Nube de palabras de los recursos no tecnológicos para desarrollar el PLE. • Fuente: Arroyo y González (2017)

Los recursos no tecnológicos que más se citaron fueron el tiempo, los profesionales externos a la ikastola, la formación y las personas. Es sabido que la gran carga de horas lectivas del profesorado no ayuda en la disposición de tiempo para aprender, de ahí que sea uno de los recursos no tecnológicos más demandados a la hora de aprender o desarrollar los entornos personales de aprendizaje. Es el máspreciado de los recursos no tecnológicos. De ahí en adelante, podemos diferenciar dos grandes grupos de recursos no tecnológicos: las personas (profesionales, compañeros, padres y madres, asociaciones...) y acciones (comunicar, manipular, dialogar, experimentar, estimular, simular, hablar, compartir, ayudar...). Por lo tanto, según el profesorado de Arizmendi Ikastola, los recursos no tecnológicos se reparten entre las personas con las que conectamos y qué hacemos con esas personas. Todos esos recursos no tecnológicos son fuentes de riqueza en el desarrollo de los entornos personales de aprendizaje, sin ninguna duda.

→ **Sobre el enfoque del aprendizaje para desarrollar el PLE:**

En los resultados globales sobre el enfoque del aprendizaje, ha sido interesante analizar **qué es aprender** para el profesorado de Arizmendi Ikastola. A modo global, la mayoría de los docentes explicaron que aprender es experimentar, investigar, solucionar problemas, saber adaptarse... pero, sobre todo, es poner en práctica lo aprendido con el alumnado. Es decir, para los docentes que han participado en el estudio, un docente ha aprendido cuando puede poner en práctica y comparte lo aprendido con sus alumnos. Podríamos relacionar esta definición de aprendizaje con la aportación de Dewey: enseñar por medio de la acción *–learning by doing–*. No es precisamente aprender por medio de la acción lo que menciona el profesorado de Arizmendi Ikastola, pero sí afirman necesitar la acción de aplicarlo con el alumnado para culminar el aprendizaje. Por lo tanto, sin esa acción no consideran que habría un aprendizaje. Por eso, la experimentación fue un factor clave en el discurso del profesorado estudiado.

Consideramos que el enfoque del aprendizaje está en línea con el planteamiento teórico realizado anteriormente: podemos considerar que el constructivismo está presente en esa experimentación que tanto recalcaron en el discurso analizado. Construir el aprendizaje es incorporar nuevos saberes a los esquemas mentales anteriores, pero, en su enfoque social, también es aprender con los demás, con el entorno, y eso es precisamente lo que defendió el profesorado de Arizmendi Ikastola. Creemos que el alumnado, que únicamente se cita como culminación del proceso de aprendizaje, tiene una importancia vital en el aprendizaje del profesorado, ya que le ayudará a corroborar si lo aprendido es significativo o no, al mismo tiempo que ayudará a encontrar el modo adecuado de aplicar los nuevos saberes al aula. Por lo tanto, podemos concluir que el enfoque constructivista social está presente en el enfoque del aprendizaje del profesorado de Arizmendi Ikastola.

En cuanto al conectivismo, no creemos que se explicitara en ningún momento este enfoque. En realidad, responde a una esencia más tecnológica que, al parecer, el profesorado objeto de estudio no consideró a la hora de hablar sobre qué es aprender. Esto puede ser debido a la falta de consideración explícita de los entornos virtuales como espacios para el aprendizaje. El caso es que ningún participante habló de la importancia que las conexiones (en su máxima expresión como arquitectura de la red) tienen en la comprensión del aprendizaje del profesorado.

En relación a **la valoración del aprendizaje no formal e informal**, consideramos importante destacar que sí se mencionó el aprendizaje informal: el aprendizaje inconsciente (por ejemplo, hablando en el café) fue una anécdota que subrayó uno de los sujetos participantes, lo cual indica que el aprendizaje informal también es considerado como fuente de aprendizaje válido. En general, el aprendizaje formal universitario no fue muy valorado, pero sí el aprendizaje no formal, como pueden ser las visitas a centros para ver la práctica de otros docentes. Esto último fue muy bien valorado, lo que nos coloca ante un escenario en el que el aprendizaje entre iguales toma fuerza a la hora de considerar acciones formativas.

Esto ofrece una base muy sólida para desarrollar los entornos personales de aprendizaje. Las vivencias, las experiencias y las iniciativas entre iguales tienen un gran valor para los docentes de Arizmendi Ikastola, y eso significa que le dan validez al aprendizaje no formal (y al informal, en menor medida). Tal y como hemos indicado en el apartado teórico, el ecosistema PLE es análogo al aprendizaje no formal o informal de toda la vida, por lo tanto,

valorar este tipo de aprendizajes hace que valoremos el desarrollo del PLE como algo muy válido, tanto a nivel personal como profesional.

Si analizamos todos los datos cualitativos sobre los entornos personales de aprendizaje de manera global, podemos concluir que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene potencial para el desarrollo su entorno personal de aprendizaje. A pesar de no comprender de manera global qué es la competencia digital, la competencia para aprender a aprender está muy presente en su discurso. En cuanto a las actitudes, podemos afirmar que, pese a los miedos, el profesorado muestra una actitud positiva ante los cambios constantes, junto a la motivación por aprender constantemente. En tema de recursos, los tecnológicos quedan un poco limitados a actitudes un tanto pasivas en el ámbito digital, ya que se presentan herramientas digitales que están relacionadas con la búsqueda y organización de información, y menos con la creación de contenidos digitales. En los recursos no tecnológicos, destaca el valor que ofrecieron a las personas y a lo que hacemos con esas personas (comunicar, experimentar, estimular...). Por último, en el enfoque del aprendizaje, cabe destacar que sus prácticas responden a modelos experimentales (*learning by doing*) y constructivistas sociales, no habiendo explicitado nada sobre el conectivismo. El aprendizaje no formal e informal se valoran positivamente, por encima del aprendizaje formal. Todo esto ofrece una panorámica con un potencial muy alto para el desarrollo de los entornos personales de aprendizaje.

En la siguiente tabla, hemos recogido las conclusiones más destacadas de los datos cualitativos estudiados.

| CLAVE PARA DESARROLLAR EL PLE | ELEMENTOS | ASPECTOS A DESTACAR |
|-------------------------------|--|---|
| Competencias | Competencia digital | <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión global percibida no responde al total de las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente: se reduce al área 3 (creación de contenidos digitales) y, si acaso, a la resolución de problemas técnicos (un apartado concreto del área 5, resolución de problemas) o a la seguridad (área 4). • Afirieron que la competencia digital es relativa: depende del nivel educativo donde desarrolles tu labor docente y depende de con quién te compares. |
| | Competencia para aprender a aprender | <ul style="list-style-type: none"> • Existe unanimidad: un docente debe saber aprender a aprender. • Destacaron dos factores en la competencia de aprender a aprender: la influencia de la motivación y la imposibilidad de aprender todo. |
| Actitudes | Actitud positiva ante los cambios constantes | <ul style="list-style-type: none"> • A pesar del miedo o vértigo inicial, la mayoría de los sujetos valoraron los cambios como oportunidades para seguir aprendiendo. |
| | Motivación por aprender constantemente | <ul style="list-style-type: none"> • Existe esa motivación: se mezcla con la obligación de responder a las necesidades del alumnado, con evitar la brecha entre alumnado y profesorado, con miedo a lo que vendrá, con exigencia por parte de la sociedad... pero también se mezcla con la ilusión. |

(.../...)

| | | |
|-------------------------|---|---|
| Recursos | Tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> • Los más citados: video tutoriales (para aprender), Drive (para organizar y compartir la información o los datos), Google (para buscar información) y Pinterest (para buscar ideas para aplicar al aula). |
| | No tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> • Los más citados: el tiempo, los profesionales externos a la ikastola, la formación y las personas. |
| Enfoque del aprendizaje | Comprender el constructivismo y el conectivismo | <ul style="list-style-type: none"> • Definieron aprender como experimentar, investigar, solucionar problemas, saber adaptarse... pero, sobre todo, poner en práctica lo aprendido con el alumnado. • Casa con <i>learning by doing</i> y con el constructivismo social. No se explicitaron ideas sobre el conectivismo. |
| | Valorar el aprendizaje no formal e informal | <ul style="list-style-type: none"> • Se valoró tímidamente el aprendizaje informal (como inconsciente). • Se valoró positivamente el aprendizaje no formal, por ejemplo, las visitas a centros para ver la práctica de otros docentes. |

Tabla 19: Conclusiones globales sobre los datos cualitativos sobre los entornos personales de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia.

10.3. SOBRE EL ENTORNO ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAJE

En las siguientes líneas, resumimos los resultados generales extraídos del estudio de los datos cualitativos recabados sobre los entornos organizacionales de aprendizaje (OLE) de Arizmendi Ikastola.

→ Sobre el bloque 1: prácticas de liderazgo y gobernanza

Los datos recogidos nos indican que Arizmendi Ikastola integra de manera evidente y práctica el aprendizaje en la era digital en la misión, la visión y la estrategia llevada a cabo. Contrastando el discurso con ese primer subelemento del marco DigCompOrg²¹, podemos concluir que la institución educativa marca y considera claramente el potencial de las tecnologías de aprendizaje digital. De todos modos, Arizmendi Ikastola matiza que las tecnologías de aprendizaje digital, a pesar de sus beneficios, no son siempre la mejor vía: son un recurso más que debe implementarse cuando suponga un beneficio para el aprendizaje. Esto demuestra una visión crítica muy útil a la hora de utilizar la tecnología digital desde un punto de vista pedagógico, limitando su uso al beneficio y el valor añadido que puedan ofrecer.

²¹ Los descriptores están disponibles en las tablas del anexo 9 o las páginas 18-20 del documento *Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital (Kampylis, Punie y Devine, 2015)*, disponible en http://educalab.es/documents/10180/216105/DigCompOrg_IPTS-INTEF_ES.pdf

Por otro lado, en relación segundo subelemento del marco DigCompOrg sobre si la estrategia para el aprendizaje en la era digital se apoya con un plan de implementación, podemos afirmar que Arizmendi Ikastola no tiene un plan ligado al desarrollo de la competencia digital. Existe una secuenciación de cómo integrar herramientas digitales en las unidades didácticas de Educación Secundaria Obligatoria, pero responde al material escolar que utilizan a nivel de centro (Proyecto EKI de la Federación de las Ikastolas), por lo que no es una secuenciación propia creada en la institución y puede que no responda total o directamente a sus principios y necesidades. Esto nos indica que, a pesar de Arizmendi Ikastola cumple el descriptor 3 del marco DigCompOrg sobre el plan estratégico que comprende el aprendizaje en la era digital, carece como institución de una visión global de la integración de la competencia digital explícitamente en el aprendizaje. A pesar de ello, se realizan acciones intuitivas que responden a necesidades concretas. Según indicaron:

A través (...) de estas tecnologías se pueden hacer las cosas más eficazmente, (...) con mayor diversidad (...) y también se pueden hacer mejor. (...) El uso de las TIC en el aprendizaje no debe responder a una secuencia, sino más tiene que responder a lo que en cada momento y cada tarea cada persona crea que es lo más eficaz, lo más diferente o diverso, y lo mejor en esas condiciones. Y eso hoy todavía pues Arizmendi (...) ni tenía una secuencia cuando hizo un plan para eso, ni tiene ahora tampoco claro el uso de las TIC, si debe ser en la forma en que previamente o intuitivamente veíamos que debía ser la forma masiva y en todo el proceso.

En resumen, podemos afirmar que, aunque considere claramente el potencial y los posibles beneficios de las tecnologías digitales, el modelo de dirección y gobernanza establecido en Arizmendi Ikastola no tiene un plan y tampoco parece que vea la necesidad de diseñar uno. Creemos que la visión de la tecnología digital es más instrumental, como simple recurso, más allá de ligarla a una competencia propiamente dicha. Esto hace que la institución considere que la implantación deba ser circunstancial y ocasional. Esto nos lleva de vuelta al enfoque de la competencia digital y el aprendizaje en la era digital en la misión, visión y estrategias globales, pudiendo afirmar que considerar el potencial y los beneficios de las tecnologías digitales no significa integrar el aprendizaje en la era digital.

→ Sobre el bloque 2: prácticas de enseñanza y aprendizaje

En el caso de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y más concretamente sobre el subelemento que considera promover, comparar y evaluar la competencia digital, el discurso analizado nos indica que existe una planificación o metodología para trabajar la competencia digital del profesorado. Tiene la siguiente estructura:

1. **Provocación.**
2. **Creación de necesidad.**
3. **Implementación del cambio con formación.**

Los datos nos indican que esa es la metodología utilizada a modo general, para todo tipo de cambios o recursos a implementar, así que no es algo exclusivo para favorecer el desarrollo de la competencia digital. A pesar de esa formación, no se han explicitado protocolos para la comparación y la evaluación de la competencia digital, ni para corroborar el éxito de la formación impartida.

En cuanto al segundo subelemento de este bloque, relacionado con el replanteamiento de roles y modelos pedagógicos, el discurso analizado subraya la integración del personal en el proceso de cambio. Ese proceso implica un cambio cultural y personal, por lo que la implicación personal es innegable. Asimismo, se prevén nuevos roles para el personal, más ligados con labores de diseño de situaciones de aprendizaje y guía que con protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, expandiendo así los modelos pedagógicos hacia un aprendizaje más autónomo, creativo y personalizado. Destacan las emociones durante el proceso de cambio: motivación, vértigo, resistencia, pasión, ilusión, miedo, preocupación... Podríamos afirmar que la implicación personal del personal de Arizmendi Ikastola está ligada a un cambio personal que provoca cambios emocionales fácilmente identificables en el discurso estudiado. En relación a la colaboración y el trabajo en grupo, creemos que el profundo cambio en el que están sumergidos sería imposible de abordar en un contexto sin colaboración y trabajo en grupo.

Como conclusión de este bloque, podríamos indicar que existe un replanteamiento de roles y modelos pedagógicos: es una característica que responde justo al momento que está viviendo Arizmendi Ikastola. Esto provoca la necesidad de formación del profesorado, pero este aspecto no es exclusivo sobre la competencia digital; podríamos afirmar que la formación en competencia digital no es ahora mismo la prioridad, por lo que no hemos tenido indicios de que se promueva, compare y evalúe explícitamente la competencia digital. En este momento de cambio pedagógico, la institución está más sumergida en promover, comparar y evaluar la implantación de la pedagogía de la Confianza, sin darle demasiado protagonismo al desarrollo de la competencia digital (ni siquiera ligado a la pedagogía de la Confianza).

→ Sobre el bloque 3: desarrollo profesional

En el estudio de los datos recabados, hemos visto que hay un fuerte compromiso con el desarrollo profesional continuo. Según indican, Arizmendi Ikastola está haciendo un esfuerzo tanto económico como de infraestructura (poniendo a personas sustitutas mientras otras se forman) para poder desarrollar competencias que ayuden a mejorar la labor diaria del profesorado. Eso nos indica que la mayoría de las acciones formativas son de carácter presencial, porque contratan a personas sustitutas para cubrir las horas de los docentes que se forman. No tenemos datos sobre la inversión que se hace por niveles educativos, pero el discurso no declara que haya desigualdades entre los profesionales de distintas etapas educativas.

Tampoco tenemos datos sobre la acreditación o certificación de la formación recibida, pero hay el discurso analizado nos da indicios de que se promueve la formación dentro de la institución (formación interna propia) y la formación en otros centros referentes (vivir experiencias y conocer realidades que sirvan como ejemplo). También destaca la labor del consejo de dirección, que insiste en dar ejemplo a la hora de poner en marcha nuevas prácticas que ayuden a mejorar la calidad de la labor docente.

En resumen, podríamos afirmar que Arizmendi Ikastola es una institución con un fuerte compromiso con la formación de sus profesionales, entiendo que sirve como palanca para afrontar y conseguir el cambio pedagógico en el que está sumergida.

→ Sobre el bloque 4: prácticas de evaluación

El bloque sobre las prácticas de evaluación ha sido un bloque importante en el discurso estudiado, ya que existe una incoherencia entre lo que la institución entiende como evaluación y lo que hace a la hora de evaluar. Lo que ocurre es que los formatos de evaluación en Arizmendi Ikastola están sumergidos en una profunda revisión: por un lado, la pedagogía de la Confianza necesita/responde a la evaluación formativa, entendiendo la evaluación de manera integrada en el proceso de aprendizaje y con el objetivo de aportar y ayudar en el mismo; por otro lado, el sistema educativo actual obliga a las instituciones educativas a un modelo determinado de calificación que responde a la evaluación sumativa o calificativa, la cual valida o no el proceso de aprendizaje. Ese tipo de evaluación es externa al proceso de aprendizaje y, según indican los profesionales de Arizmendi Ikastola, atenta contra los principios de la pedagogía de la Confianza. Es por eso por lo que la institución está en un momento de reflexión sobre cómo implantar un modelo de evaluación que responda a los principios pedagógicos que actualmente están en marcha.

En cuanto a los tipos de aprendizaje que valora la institución en sus profesionales, podemos destacar dos aspectos: por un lado, los profesionales tienen que tener la formación universitaria correspondiente para la contratación de profesores (grados relacionados con educación, psicología...); y, por otro lado, valoran la formación en la pedagogía de la Confianza. Esto no significa que esté exclusivamente formado en esa pedagogía (la formación sobre esta pedagogía la imparte la propia institución), sino que tenga formación o experiencias ligadas a la filosofía o los principios de la misma. Destacan la palabra “educador” por encima de “profesor”, subrayando el aspecto humano del profesional, además de su formación.

Estos dos aspectos sobre las prácticas de evaluación no han sido en ningún momento relacionados con la competencia digital o con las tecnologías digitales. Sospechamos que la institución no considera que puedan aportar demasiado en este campo, aunque no son datos explícitamente recogidos.

→ Sobre el bloque 5: contenidos y el currículo

En relación a los contenidos, los datos nos indican que hay distintos modelos a lo largo de las etapas educativas:

- Educación Infantil: existe libro de texto, pero como complemento.
- Educación Primaria: existe libro de texto.
- Educación Secundaria Obligatoria: existe libro de texto (digital).
- Bachillerato: se están creando contenidos.
- Formación profesional: no hay datos.

Los libros de texto son de la Federación de Ikastolas y hay docentes de Arizmendi Ikastola que participan en la creación de esos contenidos. En bachillerato, en cambio, van a trabajar por proyectos y citan la curación de contenidos. El discurso recogido no nos da una idea clara de qué entiende la institución por curación de contenidos, pero el hecho de que lo definan como “cogidos desde otros sitios” no nos aclara si son los docentes los que crean el contenido o se limitan a hacer un remix de lo existente. En cualquier caso, tampoco tienen muy clara la licencia que van a utilizar para el material creado, porque la consideran “para andar por casa”. Podríamos afirmar que hay una necesidad de información acerca de estos temas.

En este bloque también se trató el tema del currículo y cómo la tecnología digital puede ayudar a rediseñar o reinterpretar el currículo vasco. La postura hacia esta posibilidad es bastante categórica, afirmando que no consideran que la tecnología digital posibilite un cambio en el currículo: la colocan en un plano puramente instrumental y estiman que la posibilidad de rediseñar o reinterpretar el currículo está más ligada a aspectos ideológicos y culturales del entorno más cercano que a recursos tecnológicos y/o digitales.

Desde nuestro punto de vista, la visión puramente instrumental que tiene Arizmendi Ikastola sobre la tecnología digital hace que los contenidos y el currículo no beban de las posibilidades educomunicativas que ofrecen.

→ Sobre el bloque 6: colaboración y networking

En el apartado sobre colaboración y networking, Arizmendi Ikastola destaca por la labor que está realizando en otros colegios e incluso en empresas. En el análisis de los datos, hemos podido encontrar indicios de la motivación que tiene la institución para compartir su visión y misión pedagógica. Esto indica que la colaboración externa y el networking están presentes en las prácticas diarias, lo que demuestra una actitud proactiva para compartir para seguir aprendiendo y colaborar para crear conjuntamente con otros. Creemos que corresponde perfectamente con una perspectiva educomunicativa, ya que la comunicación con otras instituciones les permite mantener vivo su proceso de aprendizaje respecto a la pedagogía de la confianza.

En cuanto a la colaboración y el networking interno, es interesante tomar en cuenta la estructura de esta institución: son 11 centros repartidos en 3 pueblos. Tal y como explican en el discurso analizado, la comunicación interna garantiza el ecosistema de la institución. De todos modos, creemos que en el discurso existe una confusión entre “la comunicación” y “la colaboración y el networking”. Lo cierto es que los datos no nos ofrecen datos más allá de los canales de comunicación que utilizan o las herramientas digitales que les permiten comunicarse de manera más eficaz y eficiente.

Eso último nos lleva a sospechar respecto a la colaboración y networking externo: ¿qué entiende Arizmendi Ikastola por colaborar? La verdad es que la misión de la institución y la Pedagogía de la Confianza recogen los valores cooperativos/colaborativos; sin embargo, el discurso sobre la comunicación interna se queda en un plano instrumental y las implicaciones que el uso de herramientas digitales tiene en el día a día.

→ Sobre el bloque 7: infraestructura

Los datos nos indican que Arizmendi Ikastola es una institución con una infraestructura adecuada en cuanto a tecnología digital se refiere: Moodle propio y dominio Google (con todas las herramientas digitales que ello implica). Además, según datos más actuales, la institución ha conseguido el nivel avanzado del Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo (Madurez TIC)²², otorgado bajo auditoría del Gobierno Vasco. Tal y como indica el decreto del Boletín Oficial del País Vasco (2015), eso significa lo siguiente:

22 El decreto del Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo (Madurez TIC) se aprobó en el 2012 y establece las certificaciones y sellos acreditativos de los diferentes niveles de madurez de los centros educativos. Decreto disponible aquí: <https://www.euskadi.eus/y22-bopu/es/bopu2/datos/2012/09/1204320a.pdf>

Las TIC forman parte de todos los procesos docentes, gestión, administración y comunicación. El centro, en su proyecto, y dentro de su autonomía, contemplará su uso generalizado por todo el personal y en todos los procesos citados. El Centro dispone de una plataforma educativa que permite una comunicación permanente y bidireccional con el resto de agentes de la comunidad educativa. (p. 2)

Por lo tanto, el centro cuenta con una infraestructura adecuada en lo que a tecnologías digitales se refiere, ya que el Gobierno Vasco lo ha certificado.

Asimismo, en este bloque también se recabaron datos sobre la existencia de un plan para la gestión de esa infraestructura y para favorecer un uso aceptable de las tecnologías digitales (BYOD, apoyo técnico...). Los datos nos indican que están sumergidos un proceso de aprendizaje en este campo: empezaron con prohibiciones, pero han pasado a no prohibir y recoger información sobre el uso. Esto significa que se favorece el uso de la infraestructura, pero están atentos a los usos indebidos o abusos que pueda haber. Creemos que esto demuestra un compromiso hacia el uso aceptable, respetuoso y, sobre todo, sano de las tecnologías digitales, lo que resulta muy interesante de cara a la investigación: la conciencia de esa necesidad de aprender a favorecer y controlar el uso resulta interesante.

Dentro de los datos recogidos, este bloque puede resultar quizá el más instrumental. Creemos que Arizmendi Ikkastola tiene una gran conciencia sobre el plano instrumental de las tecnologías digitales y los datos así lo corroboran: a pesar de no tener un plan estratégico explícito, los criterios para la elección, el uso, el control y las guías para la infraestructura digital están en continua revisión para responder a las necesidades que surgen.

→ **Sobre el bloque 8: investigación e innovación pedagógica**

En el caso de la investigación y la innovación pedagógica, los datos nos demuestran que Arizmendi Ikkastola no entiende las mismas sin la tecnología digital. Consideran que es un recurso indispensable para llevar a cabo procesos de investigación e innovación, incluso como medio para ello: en procesos de gestión, procesos de implantación de cambios e incluso en nuevos procesos metodológicos.

Como la institución está sumergida en un cambio metodológico, todavía están diseñando los espacios (tanto físicos como virtuales) para desarrollar esa investigación y esa innovación pedagógica ligada a las tecnologías digitales. Es interesante recalcar el punto de vista crítico en todos estos procesos: la innovación requiere un proceso de aprendizaje continuo y los datos nos indican que Arizmendi está en ese punto y que se sirve de las tecnologías digitales para llevar a cabo todo lo que implica investigación e innovación pedagógica.

En la siguiente tabla, hemos recogido las conclusiones más destacadas de los datos cualitativos estudiados.

| BLOQUE | ASPECTOS A DESTACAR |
|---------------------------------------|---|
| Prácticas de liderazgo y gobernanza | <ul style="list-style-type: none"> • Arizmendi Ikastola considera el potencial y los posibles beneficios de las tecnologías digitales, pero no hay una estrategia para implementar gradual y lógicamente el aprendizaje en la era digital. • La visión de la tecnología digital es instrumental y la implantación se considera como circunstancial y ocasional. |
| Prácticas de enseñanza y aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Existe un replanteamiento de roles y modelos pedagógicos: es el momento actual. • El profesorado necesita formación: la formación en la Pedagogía de la Confianza tiene casi todo el protagonismo, sin destacar la competencia digital. |
| Desarrollo profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Arizmendi Ikastola tiene un fuerte compromiso con la formación continua de sus profesionales. • La formación continua actúa como palanca para afrontar, implantar y conseguir el cambio pedagógico en el que está sumergida la institución. |
| Prácticas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Existe una confrontación entre lo que Arizmendi Ikastola entiende y hace. • Los aspectos sobre las prácticas de evaluación no se relacionan con la competencia y/o tecnología digital. |
| Contenido y currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Se crean contenidos propios e in situ, pero es algo exclusivo de Bachillerato. • La visión puramente instrumental de las tecnologías digitales hace que los contenidos y el currículo no beban de las posibilidades educomunicativas que ofrecen. |
| Colaboración y networking | <ul style="list-style-type: none"> • Arizmendi Ikastola colabora con otras instituciones para implantar el cambio de la Pedagogía de la Confianza. • La colaboración y networking interno se quedan un plano comunicativo instrumental. |
| Infraestructura | <ul style="list-style-type: none"> • Arizmendi Ikastola tiene una infraestructura digital avanzada, certificada por el Gobierno Vasco. • La conciencia sobre el plano instrumental se traduce en criterios trabajados en continua revisión. |
| Investigación e innovación pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Arizmendi Ikastola está en cambio continuo, por lo que los espacios (físicos y virtuales) están en pleno desarrollo. • Considera las tecnologías digitales como indispensables en la investigación y los procesos de innovación pedagógica. |

Tabla 20: Conclusiones globales sobre los datos cualitativos sobre el entorno organizacional de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Si analizamos manera global todos los datos cualitativos sobre el entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola, podemos concluir que es una institución en continuo aprendizaje. El momento de cambio en el que están sumergidos les hace ser conscientes y revisar su misión, visión y estrategia global para adecuar sus prácticas a la Pedagogía de la Confianza. Esto se traduce, además de la revisión continua de las prácticas de liderazgo y gobernanza, de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y revisión de los contenidos y el currículo (de centro), en una inversión

en el desarrollo profesional continuo de todos los agentes de la institución y en la infraestructura. La investigación y la innovación pedagógica son inherentes al proceso en sí, así que también es un aspecto que trabaja Arizmendi Ikastola. Todo eso, centralizado en el desarrollo de la Pedagogía de la Confianza, lleva a la institución a abrir vías de colaboración y comunicación externas, las cuales enriquecen aún más el proceso de aprendizaje de la organización.

El estado actual de la institución puede entenderse dentro de un contexto de aprendizaje organizacional, donde se pone en evidencia que las cinco disciplinas para el aprendizaje organizacional de Senge, Cambron-McCabe y Lucas (2002) enmarcan el marco DigCompOrg, ofreciendo un marco para el desarrollo de todos los descriptores de los bloques estudiados.

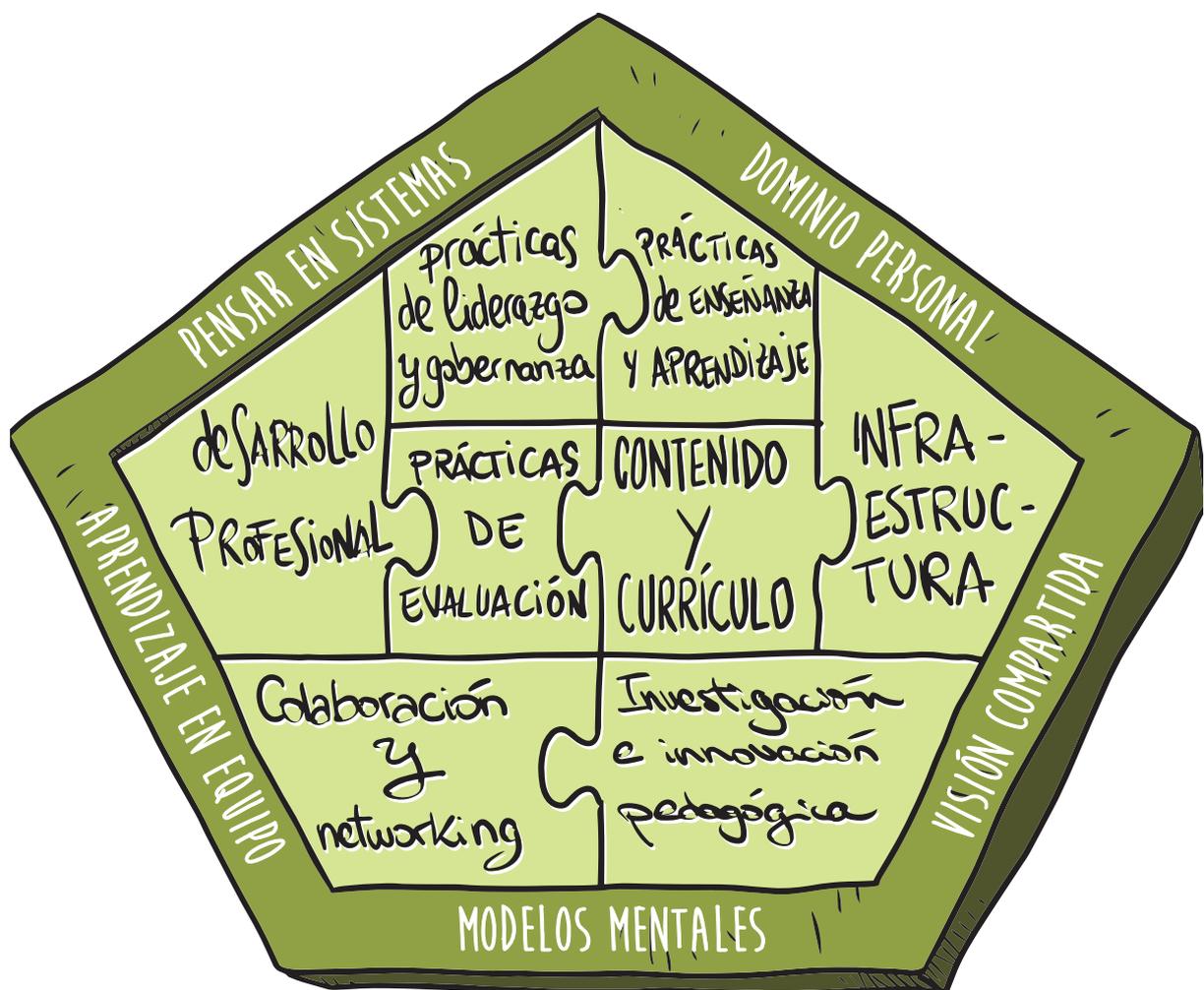


Figura 35: Interdependencia de las disciplinas para el aprendizaje organizacional y el modelo DigCompOrg.
Fuente: Arroyo y González (2017)

Cabe destacar que a la hora de estudiar el estado de la institución educativa, la competencia y la tecnología digital se han relevado a una posición secundaria, y la visión, los procesos y todas sus implicaciones han puesto evidencia que Arizmendi Ikastola tiene una visión muy instrumental de la tecnología digital.

10.4. CONSIDERACIONES FINALES

En la parte 2, en el capítulo correspondiente al diseño metodológico, elaboramos una tabla para recoger las hipótesis y los interrogantes ligados a esta investigación (tabla 10, pp. 92-93). Ahora es el momento de retomarlos y considerar si las hipótesis planteadas fueron correctas y si hemos podido dar respuesta a los interrogantes propuestos.

→ HI-1. El nivel de competencia digital del profesorado varía mucho dependiendo de la etapa

Para corroborar esta hipótesis hemos analizado los datos cuantitativos (conclusiones generales disponibles en la tabla 18) y los hemos comparado el nivel de desarrollo de competencia digital recogido en los diferentes centros de Arizmendi Ikastola, tomando como base el marco DigComp 2.0 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van de Brande, 2016) y el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Los datos indican que el centro Almen Ikastola destaca en cuatro de las cinco áreas de la competencia digital sobre el resto de centros. Estas son las áreas en las que destaca:

- Información y alfabetización informacional
- Comunicación y colaboración
- Creación de contenidos digitales
- Resolución de problemas

Arizmendi Ikastola afirmó de forma explícita que la competencia digital es relativa: depende del nivel educativo donde desarrolles tu labor docente, así como de con quién te compares

Los datos cualitativos (conclusiones generales disponibles en la tabla 19) nos ayudan a entender la razón de esa situación, ya que el estudio del discurso del profesorado de Almen Ikastola (disponible en el anexo 4) nos indica que llevan cinco años trabajando en la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, profesoras del primer ciclo de Educación Primaria afirmaron no tienen por qué tener un nivel de competencia digital muy avanzado, porque no se necesita en esas edades. Por lo tanto,

podemos afirmar que la hipótesis que planteamos es cierta, ya que el profesorado de Arizmendi Ikastola afirmó de forma explícita que la competencia digital es relativa: depende del nivel educativo donde desarrolles tu labor docente, así como de con quién te compares.

→ HI-2. Existe una descompensación entre el nivel que el profesorado tiene en las cinco áreas de la competencia digital

Tras el estudio de los datos cuantitativos generales (conclusiones generales disponibles en la tabla 18), podemos hablar en dos niveles.

Si hablamos de áreas del marco DigComp 2.0 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van de Brande, 2016) o del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), debemos destacar el área de información y alfabetización informacional (área 1) como el área que obtuvo un nivel de desarrollo más alto. Al contrario, las áreas de comunicación y colaboración (área 2) y creación de contenidos digitales (área 3) fueron las que obtuvieron un nivel de desarrollo menor, las dos por debajo del nivel mínimo recomendado.

Si hablamos de subcompetencias, dentro de las áreas con menor puntuación destacan con unos niveles muy bajos la colaboración mediante canales digitales y la programación, ambas por debajo de 3 puntos sobre 10. Asimismo, es destacable la baja puntuación que se obtuvo en la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.

Existen grandes diferencias entre los niveles de desarrollo de las cinco áreas de la competencia digital del profesorado de Arizmendi Ikastola, tanto entre áreas como entre subcompetencias

Las conclusiones extraídas nos indican que, efectivamente, nuestra hipótesis queda confirmada, ya que existen grandes diferencias entre los niveles de desarrollo de las cinco áreas de la competencia digital del profesorado de Arizmendi Ikastola, tanto entre áreas como entre subcompetencias.

→ I-1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre su PLE?

Para poder dar respuesta a este interrogante, hemos analizado los datos cualitativos extraídos de los grupos focales del profesorado. En ellos, indagamos sobre la conciencia que tiene el profesorado de Arizmendi Ikastola sobre las claves para desarrollar el PLE:

- **Las competencias:** competencia digital y competencia para aprender a aprender.
- **Las actitudes:** actitud positiva ante los cambios y motivación para seguir aprendiendo constantemente.
- **Los recursos:** tecnológicos y no tecnológicos.
- **La perspectiva educativa:** entender el constructivismo y el conectivismo, y valorar el aprendizaje no formal e informal.

Tal y como hemos indicado en los resultados extraídos (conclusiones generales disponibles en la tabla 19), podemos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola tiene potencial para el desarrollo de su entorno personal de aprendizaje, a pesar de no comprender de manera global qué es la competencia digital. En realidad, existe una correlación entre el nivel de desarrollo de la competencia digital y el PLE, tal y como afirma Álvarez cuando defiende que “una persona digitalmente competente es alguien que es consciente de su entorno personal de aprendizaje y lo pone en ejercicio de forma permanente para sacar el máximo partido de sus oportunidades de aprendizaje” (Álvarez, 2015).

De todos modos, a pesar del potencial demostrado para el desarrollo del PLE, tomando en cuenta el cariz del discurso estudiado (disponible en los anexos 3 y 4), podemos concluir que el profesorado de Arizmendi Ikastola no reflexiona mucho sobre su propio aprendizaje en la red, ya que, al parecer, no se ha parado a pensar en que ese no lugar (Augé, 1992) pueda ser el escenario para el “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, p. 23). Muchas de las reflexiones iniciales fueron desviadas hacia los procesos de aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza del profesorado. Por lo tanto, podríamos afirmar que el profesorado de Arizmendi Ikastola no tiene conocimiento explícito sobre su PLE, a pesar de tener trabajadas muchas de las claves para su desarrollo.

El profesorado de Arizmendi Ikastola no tiene conocimiento explícito sobre su PLE, a pesar de tener trabajadas muchas de las claves para su desarrollo

El estudio no ha recabado datos para poder determinar en qué medida influye el conocimiento del PLE por parte del profesorado para mejorar su desarrollo profesional.

→ **I-2. ¿En qué medida influye ese conocimiento para mejorar el desarrollo profesional del profesorado?**

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento del PLE propio por parte del profesorado permite “decidir el contexto desde donde queremos movilizar la red de personas y el conjunto de conocimientos que necesitamos para aprender y trabajar en la sociedad digital” (Magro, 2015). Además, ofrece la posibilidad de considerar la importancia de las competencias, actitudes, recursos y perspec-

tiva educativa ligada a un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y, eso puede dar claves a la hora de ayudar a desarrollar el PLE del alumnado.

En esta investigación hemos concluido que el profesorado de Arizmendi no conoce explícitamente su propio PLE, tal y como hemos indicado en el análisis del interrogante I-1. Por lo tanto, el estudio no ha recabado datos para poder determinar en qué medida influye el conocimiento del PLE por parte del profesorado para mejorar su desarrollo profesional.

→ **I-3. ¿Qué claves destacan en el OLE de Arizmendi Ikastola?**

Para dar respuesta a este interrogante, hemos estudiado los datos cualitativos extraídos del grupo focal del equipo directivo de Arizmendi Ikastola, basándonos en los bloques del marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015). Como ya hemos indicado anteriormente, en el momento del estudio, la institución estaba sumergida en un proceso de cambio (sobre todo metodológico, aunque con implicaciones a todos los niveles). Esta circunstancia les sumerge en un momento de reflexión y aprendizaje, y ha sido clave para el estudio del OLE, ya que, como afirman Ravet y Attwell, “las organizaciones, como los individuos, aprenden a través de la reflexión sobre la propia práctica, su investigación colaborativa y sus redes de conocimiento” (Ravet y Attwell, 2007, p. 2).

Hemos podido corroborar que una de las claves del entorno organizacional de aprendizaje Arizmendi Ikastola son tres:

- **La Pedagogía de la Confianza:** es su *leitmotiv*. Una pedagogía nacida de la institución y que responde a las necesidades detectadas tanto interna como externamente. Los datos no hacen sino corroborar la importancia y centralidad que tiene este proyecto educativo en Arizmendi Ikastola como esencia de la institución.
- **El proceso de aprendizaje continuo:** los cambios que implican la implantación de la Pedagogía de la Confianza subrayan la necesidad de revisar continuamente la misión, visión y estrategia global para adecuar las prácticas a las decisiones metodológicas. En el análisis hemos podido comprobar que las prácticas de evaluación son las que suponen el mayor reto actualmente.
- **La formación continua:** desarrollar e implementar la Pedagogía de la Confianza es imposible si no va unido a un proceso de aprendizaje e investigación, y este último es impensable sin la formación continua correspondiente. Los datos nos indican que actualmente la formación se centra en las prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la Pedagogía de la Confianza.

La interrelación de las tres claves es la verdadera esencia del aprendizaje organizacional de Arizmendi Ikastola: aprendizaje y formación continua para el desarrollo y la implementación de la Pedagogía de la Confianza.

Recalamos la visión instrumental de los procesos relacionados con la tecnología digital y todas sus implicaciones, así como la comprensión instrumental de la competencia digital, relevando su uso a pura herramienta ocasional y circunstancial.

La interrelación de las tres claves es la verdadera esencia del aprendizaje organizacional de Arizmendi Ikastola: aprendizaje y formación continua para el desarrollo y la implementación de la Pedagogía de la Confianza.

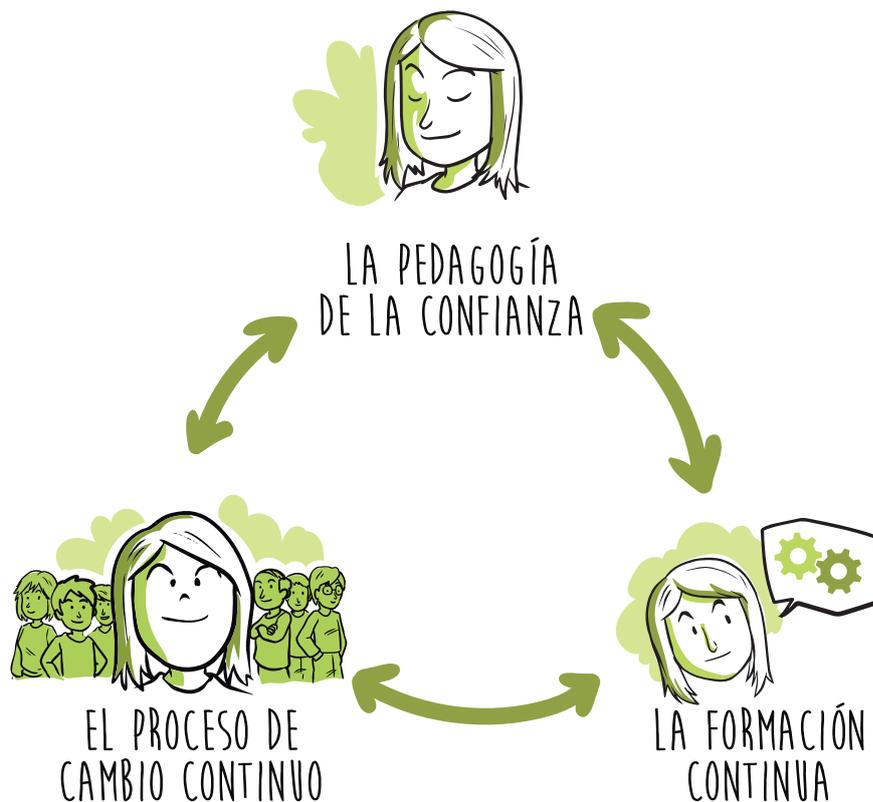


Figura 36: Claves del OLE de Arizmendi Ikastola. • Fuente: Arroyo y González (2017)

→ **I-4. ¿En qué medida puede ayudar a sistematizar esa visión conjunta para mejorar el desarrollo profesional del profesorado de Arizmendi Ikastola?**

En el análisis de los datos cualitativos sobre el grupo focal del equipo directivo (conclusiones generales resumidas en tabla 20), hemos destacado que las cinco disciplinas de Senge, Cambron-McCabe y Lucas (2002) enmarcan los resultados extraídos sobre los bloques del marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015). Entre esas disciplinas, se encuentra la visión compartida, y es innegable que Arizmendi Ikastola está trabajando por construir una visión conjunta sobre las prácticas educativas en general; más concretamente, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y de administración.

Al fin y al cabo, el constructo compartido o la inteligencia colectiva (Levy, 1997) que marca esa visión es la Pedagogía de la Confianza, y es la que dirige las prácticas de toda la institución: es la base y, al mismo tiempo, es el objetivo, por lo que retroalimenta un proceso continuo de cambio y aprendizaje. De este modo, el entorno organi-

La Pedagogía de la Confianza, y es la que dirige las prácticas de toda la institución: es la base y, al mismo tiempo, es el objetivo, por lo que retroalimenta un proceso continuo de cambio y aprendizaje

zacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola (con sus tres claves) alimenta el desarrollo profesional del profesorado, así como el desarrollo de la institución en general, al mismo tiempo que madura las cinco claves del aprendizaje organizacional (Senge, Cambron-McCabe y Lucas, 2002).

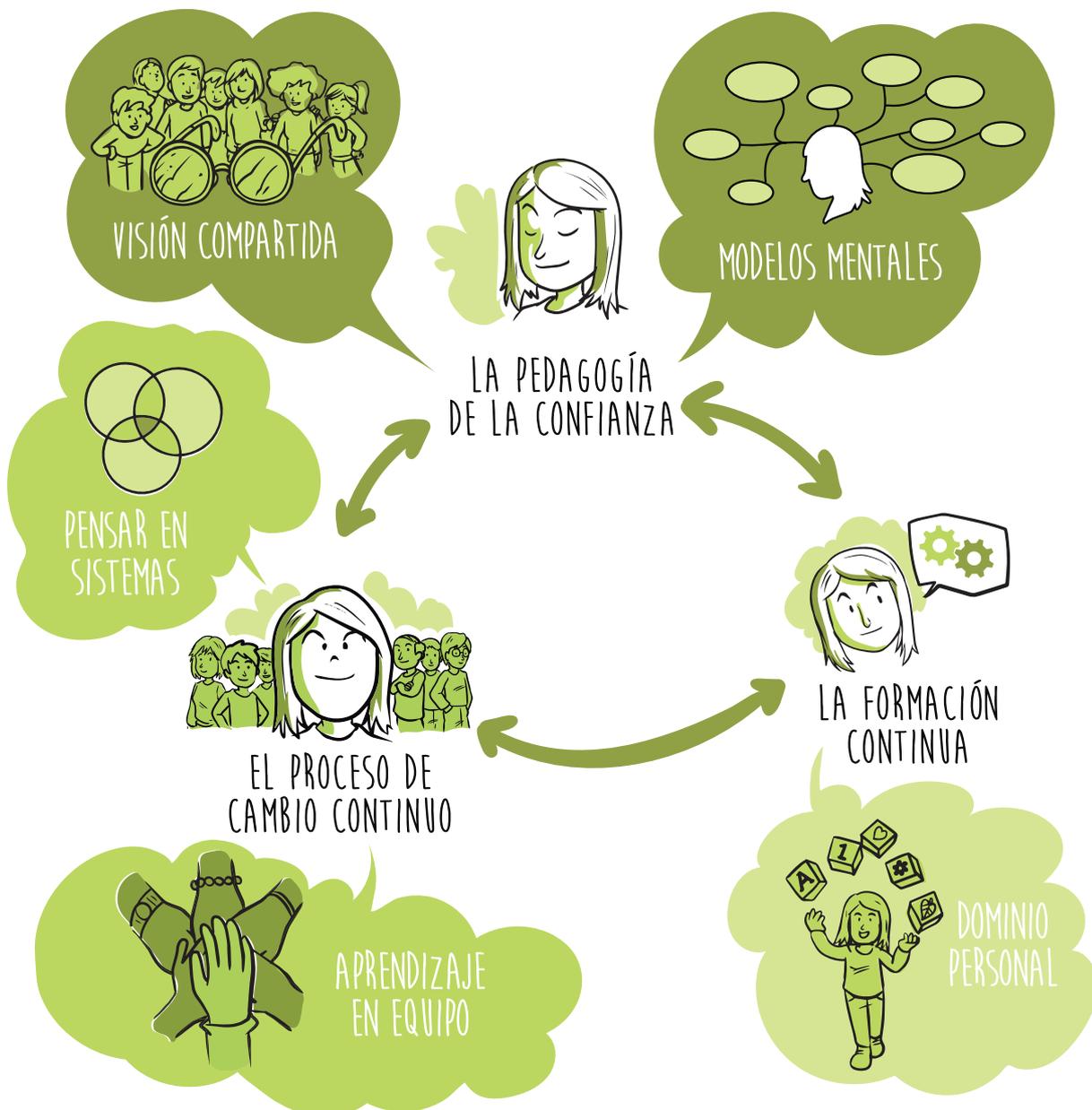


Figura 37: Las claves del OLE de Arizmendi Ikastola favorecen las cinco claves del aprendizaje organizacional. Fuente: Arroyo y González (2017)

→ I-5 / I-6. **¿Cómo puede la investigadora suscitar la reflexión sobre la competencia digital y el PLE en el profesorado, más allá de esta investigación? ¿Qué se puede hacer para mejorar la competencia digital, el PLE del profesorado y el OLE de Arizmendi Ikastola?**

Los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el presente estudio nos ofrecen una visión general de cómo aprende Arizmendi Ikastola, tanto a nivel docente como a nivel de organización, además de información detallada sobre su nivel de competencia digital, entendida dentro del marco DigComp 2.0 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van de Brande, 2016) y del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Estudiar y conocer profundamente los procesos de aprendizaje propios desde dentro de la organización es una tarea complicada, ya que la subjetividad de la práctica diaria puede determinar la información y las conclusiones. Por esa razón, los resultados extraídos de la presente investigación pueden ser de gran ayuda en los siguientes campos:

- **A nivel de profesorado:**
 - Para entender qué es la competencia digital y qué nivel de desarrollo tiene.
 - Para entender qué es el PLE y cómo puede ayudar al desarrollo profesional.
- **A nivel de organización:**
 - Para entender cómo aprende Arizmendi Ikastola como organización.
 - Para explicitar que la Pedagogía de la Confianza, además de ser una guía de prácticas educativas, ayuda a la organización a mantener vivo un proceso continuo de aprendizaje, cambio y mejora.

Para que la investigadora pueda ayudar a Arizmendi Ikastola a reflexionar sobre la competencia digital y el PLE de su profesorado y su OLE, se realizará una presentación de los resultados al claustro completo. El objetivo principal es devolverles el testigo de la reflexión para que, a partir de los datos extraídos, puedan alimentar su proceso continuo de aprendizaje, cambio y mejora. Para ello, se realizarán las siguientes dinámicas:

- **Presentación de conclusiones y consideraciones finales.**
- **Reflexión por equipos heterogéneos.**
- **Presentación de la propuesta (desarrollada en el capítulo 11) a modo de decálogo.**

Creemos que esas dinámicas ayudarán a suscitar la reflexión sobre la competencia digital y el PLE del profesorado, así como del OLE de Arizmendi Ikastola. También creemos que ayudarán a crear conciencia sobre cómo aprende la organización y subrayar la importancia que el desarrollo de la competencia digital y el PLE tienen en la labor docente.

Se realizará una presentación de los resultados al claustro completo. El objetivo principal es devolverles el testigo de la reflexión para que, a partir de los datos extraídos, puedan alimentar su proceso continuo de aprendizaje, cambio y mejora

CAPÍTULO 11:

Propuesta: La pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado

Uno de los objetivos generales de esta investigación es proponer vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo, utilizando la red para mejorar sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, en este punto vamos a hacer una propuesta para desarrollar la competencia digital del profesorado, para enriquecer los entornos personales de aprendizaje y para suscitar una reflexión sobre el entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola: La Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado.

La propuesta tiene tres partes: por un lado, el marco conceptual que concreta cuál es el contexto; por otro, la propuesta formativa, que especifica qué proponemos trabajar; y, por último, la propuesta metodológica, que explica cómo proponemos trabajar la formación. Realizaremos un acto en Arizmendi Ikastola para exponer los resultados de la investigación y el recorrido formativo. Estará abierto a todo el claustro, aunque lo deseable es que el equipo de dirección y los participantes de los grupos focales asistan, para devolverles su aportación en forma de conocimiento.

11.1. MARCO CONTEXTUAL

Para entender la propuesta, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se propone y debe desarrollarse. Este contexto lo entendemos como una intersección de tres pilares en los que debemos apoyar la labor educativa:

- **La era digital (plano general):** resume el contexto general actual, con implicaciones a todos los niveles.
- **La educomunicación (plano de actuación):** creemos que es la filosofía que toma en cuenta la función y la labor comunicativa del docente.
- **La Pedagogía de la Confianza (plano de desarrollo):** es el marco pedagógico de Arizmendi Ikastola.

Después de estudiar la realidad de la institución educativa, creemos que esos tres pilares reflejan el contexto para el cual debe estar preparado el alumnado que deben formar los docentes de Arizmendi Ikastola: un mundo hiperconectado e hipercomunicado en el cual la confianza es la base para el desarrollo y la cooperación.

En la combinación de los pilares del marco contextual florecen nuevos saberes o concreciones que nos ayudan a entender el contexto de manera más profunda:

La Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado es nuestra propuesta para cumplir uno de los objetivos generales de esta investigación: proponer vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo, utilizando la red para mejorar sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula.

- **El modelo EMIREC (Cloutier, 1973)**

La Pedagogía de la Confianza contempla una comunicación no violenta basada en el respeto; pero, implícitamente, considera que debe haber un cambio en los modelos comunicativos y pasar del unidireccional al multidireccional. Esta consideración implícita y la filosofía de la educomunicación hacen que, en combinación, se cree la necesidad de explicitar el modelo EMIREC (Cloutier, 1973), donde todas las personas partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje sean tanto emisores como receptores y participantes cooperativos para construir saberes de manera colectiva. Esta combinación responde al plano comunicativo.

- **El conectivismo (Siemens, 2004)**

Como ya hemos comentado anteriormente, el conectivismo es una teoría que quiere dar respuesta a la era digital, para ayudar a desarrollar habilidades que vayan más acordes con la era digital en la que vivimos: la movilidad, los cambios rápidos y continuos, la diversidad de fuentes de información... al fin y al cabo, el conectivismo considera muchas de las bases de la educomunicación, poniendo en evidencia las implicaciones que el contexto digital actual tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, esta combinación responde al plano pedagógico.

- **La cultura de la participación (Jenkins, 2008)**

La Pedagogía de la Confianza ofrece herramientas y crea contextos para cumplir con su objetivo, que no es otro que ayudar a desarrollar personas cooperativas y euskaldunes que sepan responder y respondan a las situaciones de la vida. Cuando Arizmendi Ikastola habla de personas cooperativas, se refiere a personas “que saben cooperar. Y hablamos también de autogestión, o sea, personas capaces de auto gestionarse, personas con capacidad de edición, de participación, de solidaridad, de cooperación” (A. Antero, comunicación personal, 6 de abril de 2017). La combinación de la Pedagogía de la Confianza y la era digital nos deja en evidencia la necesidad de subrayar la cultura de la participación (Jenkins, 2008), entendida en un contexto en el que la tecnología digital y la convergencia de medios (Jenkins, 2008) invitan a desarrollar conocimientos, actitudes y visión acordes con la participación en el plano digital. Esta combinación responde al plano cultural.

Los tres pilares y las tres combinaciones nos dan una visión del marco contextual de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado.

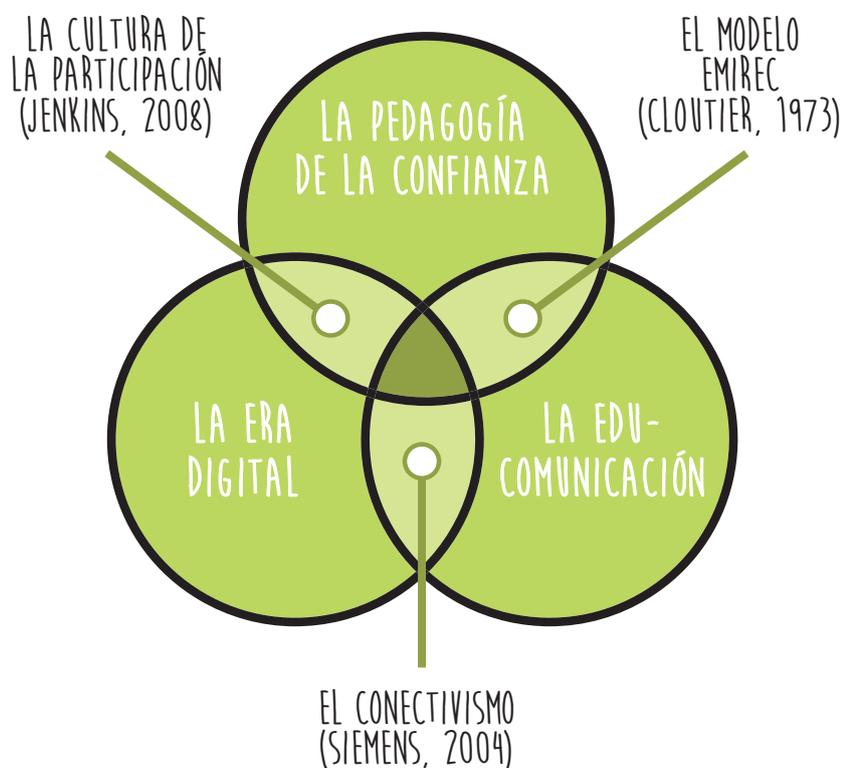


Figura 38: Marco contextual de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado.
Fuente: Arroyo y González (2017)

11.2. PROPUESTA FORMATIVA

Una vez explicado el marco contextual de la propuesta, pasamos a aclarar qué proponemos trabajar con el profesorado de Arizmendi Ikastola para desarrollar la competencia digital del profesorado, para enriquecer los entornos personales de aprendizaje y para suscitar una reflexión sobre el entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola.

Hemos realizado la propuesta como un recorrido formativo sin fechas concretas ni cronograma, ya que consideramos que Arizmendi Ikastola debe aprobar y consensuar llevar a cabo esta propuesta formativa. Sin embargo, sí hemos determinado un recorrido concreto que comienza desde la individualidad del docente y termina con el trabajo, reflexión y conciencia del aprendizaje grupal de la comunidad educativa, siguiendo un camino de desarrollo personal-grupal ligado a la competencia digital, el PLE y el OLE. Estos son los hitos del trabajo propuesto:

→ FASE PERSONAL: La competencia digital

¿Qué es la competencia digital?

Es indispensable comprender qué implica la competencia digital para desarrollar una actitud y una visión que permita a los docentes ir más allá del punto de vista instrumental y aprovechar todas las potencialidades

para comunicar, aprender y colaborar que nos ofrece la tecnología digital. El objetivo principal de este paso es conocer el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) y ofrecer los conocimientos básicos sobre él.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|--|--|
| Desarrollar una actitud y una visión que permita a los docentes ir más allá del punto de vista instrumental de las tecnologías digitales. | Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) | La competencia digital no se limita a la capacidad de utilizar la tecnología, sino a aplicar críticamente su uso cuando proceda. |

Tabla 21: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 1 • Fuente: elaboración propia

¿Soy competente digital?

El 73% de los docentes de Arizmendi Ikastola respondieron el test de autodiagnóstico del proyecto IKANOS para determinar cuál era su nivel de competencia digital, pero lo cierto es que es probable que antes del test no tuvieran información sobre qué es exactamente la competencia digital o cómo se entiende dentro del marco actual. Eso deja en evidencia la necesidad de trabajar la percepción propia sobre la competencia, teniendo como base los conocimientos previos sobre la competencia digital. El objetivo de este paso es ayudar a los docentes a reflexionar sobre su propia competencia digital, tomando como base las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017)

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|--|--|---|
| Reflexionar sobre su propia competencia digital, más allá de las habilidades técnicas. | Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) | Ser competente digital no corresponde a realizar labores puramente técnicas, ya que las áreas acogen aspectos de distinta índole, tales como la visión crítica o la colaboración. |

Tabla 22: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 2 • Fuente: elaboración propia

¿Cómo mejorar mi competencia digital y para qué?

Dentro de su relatividad, debemos aclarar que la competencia digital del profesorado no depende del nivel educativo en que se desarrolle la labor docente: el Marco Común de CDD no distingue etapas educativas, por lo tanto, el nivel de competencia digital docente debe ser entendido de la misma manera, independientemente de la etapa en la que el docente desempeñe su labor. Al fin y al cabo, la competencia digital puede ser una herramienta muy útil para el desarrollo profesional, así que en este paso tiene como objetivo acompañar al profesorado para idear un plan de mejora, siempre suscitando la reflexión de la utilidad del desarrollo propuesto (aplicación en el aula, desarrollo profesional o personal).

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|--|---|
| Acompañar al profesorado para idear un plan de mejora de su competencia digital, suscitando la reflexión de la utilidad del desarrollo propuesto. | Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) | Reflexionar sobre mi competencia digital y trabajar para mejorarla también es ser competente digital. |

Tabla 23: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 3 • Fuente: elaboración propia

→ FASE PERSONAL SOCIAL: El entorno personal de aprendizaje

¿Qué es el PLE?

La comprensión de este concepto ayuda a explicitar y sistematizar la forma en la que uno aprende. Por lo que hemos podido comprobar en la investigación, el profesorado de Arizmendi Ikastola está acostumbrado a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no suele ahondar en los procesos de aprendizaje propios. En este paso se trabaja el concepto de PLE y se ponen en evidencia las competencias, las actitudes, los recursos y la perspectiva educativa que hay que considerar en los entornos personales de aprendizaje, así como el potencial que hemos concluido que tiene el profesorado de Arizmendi Ikastola.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|---|---|
| Comprender la influencia de la tecnología y la era digital en nuestra manera de aprender. | ¿Qué es el entorno personal de aprendizaje? ¿Cuáles son las claves para desarrollarlo? | En el contexto actual, estamos obligados a aprender a lo largo y ancho de la vida (<i>Longlife Learning</i>). Trabajar el PLE nos ayuda a reflexionar sobre nuestro aprendizaje y cómo mejorar. |

Tabla 24: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 4 • Fuente: elaboración propia

¿Cómo es mi PLE?

Una de las conclusiones del estudio realizado es que el profesorado de Arizmendi Ikastola no reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, porque centra más su capacidad de reflexión en los procesos de su alumnado. Teniendo en cuenta que todas las personas tienen un entorno personal de aprendizaje, el objetivo de este paso es ayudar a los docentes de Arizmendi Ikastola a conocer sus propios procesos de aprendizaje, poniendo en evidencia las competencias, las actitudes, los recursos y la perspectiva educativa que cada uno de ellos pone en práctica a la hora de aprender.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|--|---|---|
| Ayudar a los docentes a conocer sus propios procesos de aprendizaje. | Las competencias, las actitudes, los recursos y la perspectiva educativa del profesorado de Arizmendi Ikastola. | Aprendo mucho con y sin tecnología, y reflexionar sobre mi PLE me puede ayudar a mejorar. |

Tabla 25: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 5 • Fuente: elaboración propia

¿Cómo mejorar mi PLE y para qué?

Tomar conciencia de las claves del PLE y reflexionar con sus compañeros sobre su propio estilo de aprendizaje le ayudará a los docentes de Arizmendi Ikastola a proponer vías de mejora para aprender más y mejor, así que en este paso se persigue acompañar al profesorado para que, en contacto con otros docentes, puedan idear un plan de mejora, siempre suscitando la reflexión de la utilidad de la mejora propuesta (propia, del alumnado y/o del centro)

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|--|--|
| Acompañar al profesorado para idear un plan de mejora de su PLE, suscitando la colaboración y la reflexión conjunta entre los docentes de Arizmendi Ikastola. | Las reflexiones sobre el PLE del profesorado de Arizmendi Ikastola | Si reflexiono con otras personas sobre mi PLE, puedo obtener ideas y conocer otros recursos para seguir aprendiendo. |

Tabla 26: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 6 • Fuente: elaboración propia

→ FASE GRUPAL: El entorno organizacional de aprendizaje

¿Qué es el OLE?

El estudio nos ha demostrado que la Pedagogía de la Confianza ha contribuido a desarrollar una gran conciencia grupal en Arizmendi Ikastola, ya que sienta las bases de la identidad pedagógica propia, desarrollada en comunidad y en colaboración. El objetivo de este paso es dar a conocer qué es el entorno organizacional de aprendizaje y qué descriptores se toman en cuenta para considerar que una organización aprende en la era digital. Para ello, trabajaremos sobre el marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015) y ayudaremos a la institución a tomar conciencia de que las organizaciones educativas también pueden ser digitalmente competentes.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|---|--|
| Desarrollar la conciencia de que las organizaciones educativas también pueden ser digitalmente competentes. | Marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015) | La competencia digital de la institución educativa no se limita a la infraestructura tecnológica, sino a aplicar críticamente su uso crear saberes colectivos. |

Tabla 27: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 7 • Fuente: elaboración propia

¿Cómo es nuestro OLE?

Para remar todos en una misma dirección de forma cooperativa y colaborativa, toda la comunidad educativa debe ser consciente de la manera en que avanza, mejora y aprende la propia organización. Esta información la hemos recabado con el estudio, basándonos en el marco DigCompOrg. El objetivo de este paso es ofrecer esa información a la comunidad educativa, para que tengan una panorámica del aprendizaje conjunto

con suficiente nivel de concreción como para avanzar al siguiente paso. En esta información, recalcaremos la visión instrumental de los procesos relacionados con la tecnología digital que hemos detectado en el estudio, para su posterior reflexión.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|---|--|--|
| Ayudar al profesorado a comprender el entorno organizacional de aprendizaje actual de Arizmendi Ikastola. | Marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015) Resultados extraídos de la investigación actual | La competencia digital de la institución educativa no se limita a la infraestructura tecnológica, sino a aplicar críticamente su uso y crear saberes colectivos. |

Tabla 28: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 8 • Fuente: elaboración propia

¿Cómo mejorar nuestro OLE y para qué?

El objetivo del último paso es trabajar sobre las posibles mejoras del entorno de aprendizaje organizacional. Este paso combina el compromiso personal y el grupal, ya que las mejoras para el grupo son imposibles sin una implicación personal. Es el momento en el cual el recorrido cobra sentido, porque se aplica todo lo aprendido en las fases personal y personal social. Es el momento de mayor conciencia grupal, porque es el momento de vislumbrar un horizonte y marcar un camino para llegar a él.

| Objetivo | Contenidos | Aprendizaje |
|--|--|--|
| Acompañar al profesorado para idear un plan de mejora de su OLE, suscitando la colaboración y la reflexión conjunta entre los docentes de Arizmendi Ikastola sobre cómo la tecnología digital puede ayudar a aprender a la ikastola. | Marco DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015) Resultados extraídos de la investigación actual | Si reflexionamos todos sobre cómo la tecnología digital puede ayudarnos a seguir aprendiendo, podemos obtener ideas y conocer otros recursos para seguir aprendiendo y para que Arizmendi Ikastola sea una ikastola digitalmente competente. |

Tabla 29: Objetivo, contenidos y aprendizaje del paso 9 • Fuente: elaboración propia

Desde nuestro punto de vista, ese horizonte es la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado, donde la comunicación, el aprendizaje y la colaboración deben ser los verdaderos objetivos y los recursos deben ser múltiples. Entre esos recursos, debe destacar la competencia digital, con todas sus implicaciones educomunicativas, sociales y pedagógicas.

Hemos querido plasmar de manera muy visual el recorrido formativo que hemos propuesto, para su fácil comprensión.

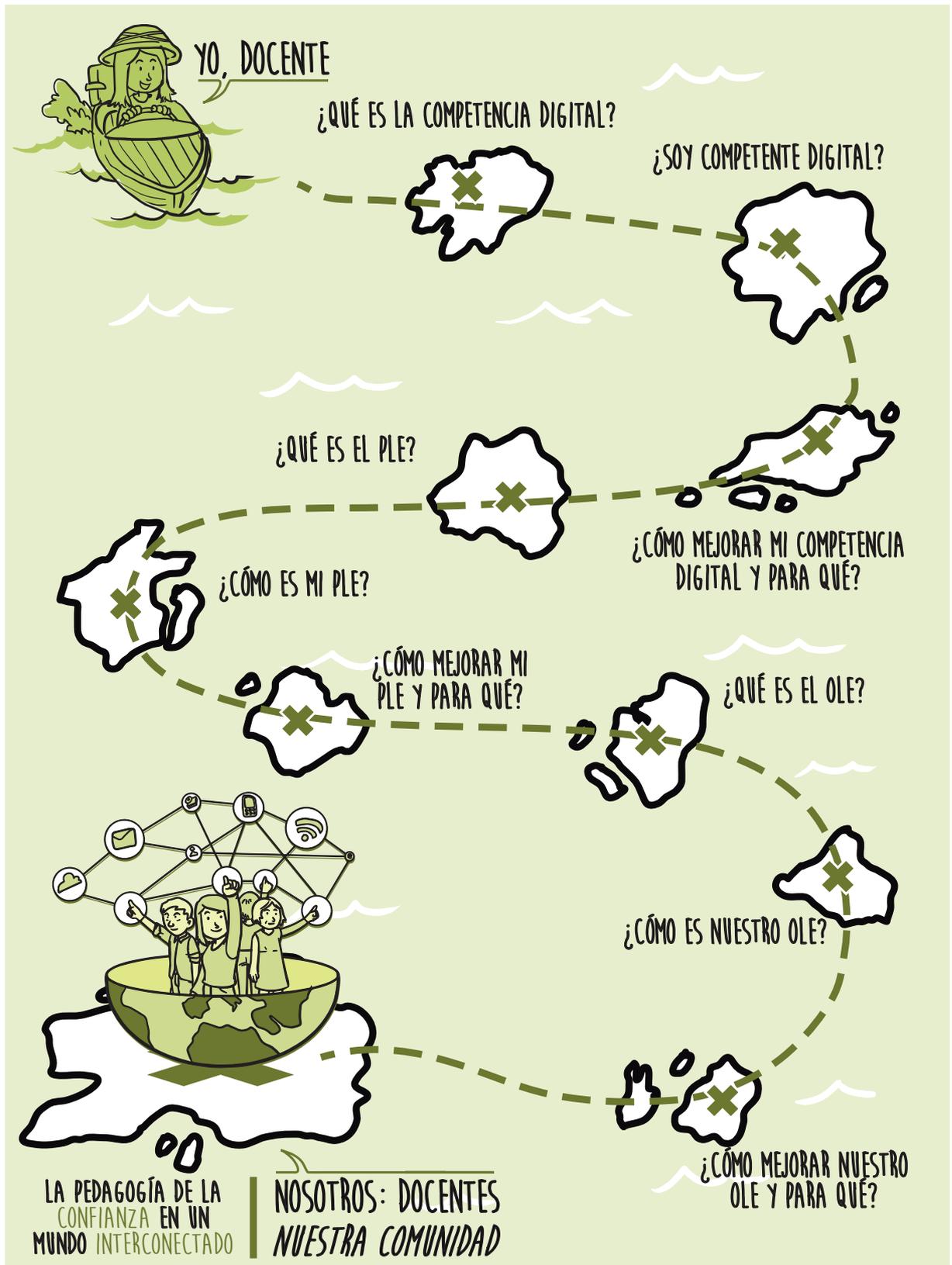


Figura 39: Propuesta formativa de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado.
Fuente: Arroyo y González (2017)

11.3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Una vez explicado el marco contextual y el contenido de la propuesta, pasamos a aclarar cómo proponemos trabajar con el profesorado de Arizmendi Ikastola para desarrollar su competencia digital, para enriquecer los entornos personales de aprendizaje y para suscitar una reflexión sobre el entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola.

Antes de hablar de la propuesta metodológica como tal, debemos explicar que hemos considerado dos aspectos importantes: por un lado, el miedo del profesorado a todo lo relativo a la digitalización; y, por otro, la resistencia de muchos docentes a considerar la tecnología digital como parte/recurso/instrumento que ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Creemos que es irreal realizar una propuesta formativa sin tener en cuenta estos sentimientos y actitudes que, en muchas ocasiones, se retroalimentan. Sabemos que forman parte de la realidad y también lo hemos visto reflejado en el estudio realizado. Es por ello por lo que nuestra propuesta metodológica comienza con el trabajo de la confianza digital.

La confianza es la base del marco pedagógico de Arizmendi y creemos que debe ser el punto de partida de nuestra propuesta metodológica en la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado. No se trata de un paralelismo literario, sino de un punto de partida sin el que es imposible llevar a cabo la propuesta formativa. Tal y como hemos indicado anteriormente, son necesarias unas condiciones concretas para el cuidado y el desarrollo de la persona, unas condiciones contextuales y unas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo de la Pedagogía de la Confianza. Son esas condiciones las que necesitamos en nuestra propuesta para generar **confianza digital**. Esa confianza la construiremos con los conocimientos básicos sobre competencia digital, PLE y OLE, en los primeros pasos de cada fase (personal, personal social y grupal).

Una vez que hemos trabajado sobre la confianza digital, pasamos al plano actitudinal. Sabemos que los conocimientos, por sí solos, no tienen demasiada validez, menos aún en un mundo tan cambiante. Por lo tanto, la siguiente fase de nuestra propuesta metodológica trata de ayudar a desarrollar una **actitud educadora**, en la que podemos entender el aprendizaje desde un prisma comunicativo y suscitar la reflexión (a modo de debate, dinámicas grupales...) sobre los conocimientos básicos que hemos trabajado en la fase anterior. Por lo tanto, se trata de sentar

las bases actitudinales para la pasar a la acción, considerando que la tecnología digital nos puede ayudar a comunicar, aprender y colaborar.

Por último, con un objetivo mucho más práctico, consideramos muy importante desarrollar una **visión tecnopedagógica**. La idea no es poner a la misma altura la tecnología y la pedagogía; nada más lejos de la esencia.

Creemos que es irreal realizar una propuesta formativa sin tener en cuenta los miedos y la resistencia de algunos docentes. Por esa razón, nuestra propuesta metodológica comienza con el trabajo de la confianza digital.

- La visión tecnopedagógica enfoca la tecnología como un recurso a disposición de la comunicación, el aprendizaje y la colaboración, pero entiende que es un recurso indispensable, por el contexto digital en el que vivimos.

- La visión tecno-pedagógica pone énfasis en las tecnologías digitales en la medida en que permiten aplicar metodologías activas que ayuden al desarrollo del alumnado (en este caso, del profesorado).
- La visión tecno-pedagógica es crítica con el uso de las tecnologías digitales, porque siempre busca la validez pedagógica del uso de las mismas.

Por lo tanto, desarrollar una visión tecno-pedagógica implica poner en práctica la confianza digital y la actitud educadora para diseñar propuestas para el desarrollo del alumnado. Es imposible orientar esa la visión sin haber desarrollado la confianza digital y la actitud educadora. La visión tecno-pedagógica corresponde al tercer paso de cada fase y la culmina con el desarrollo de propuestas prácticas y aplicables a la realidad de cada docente.

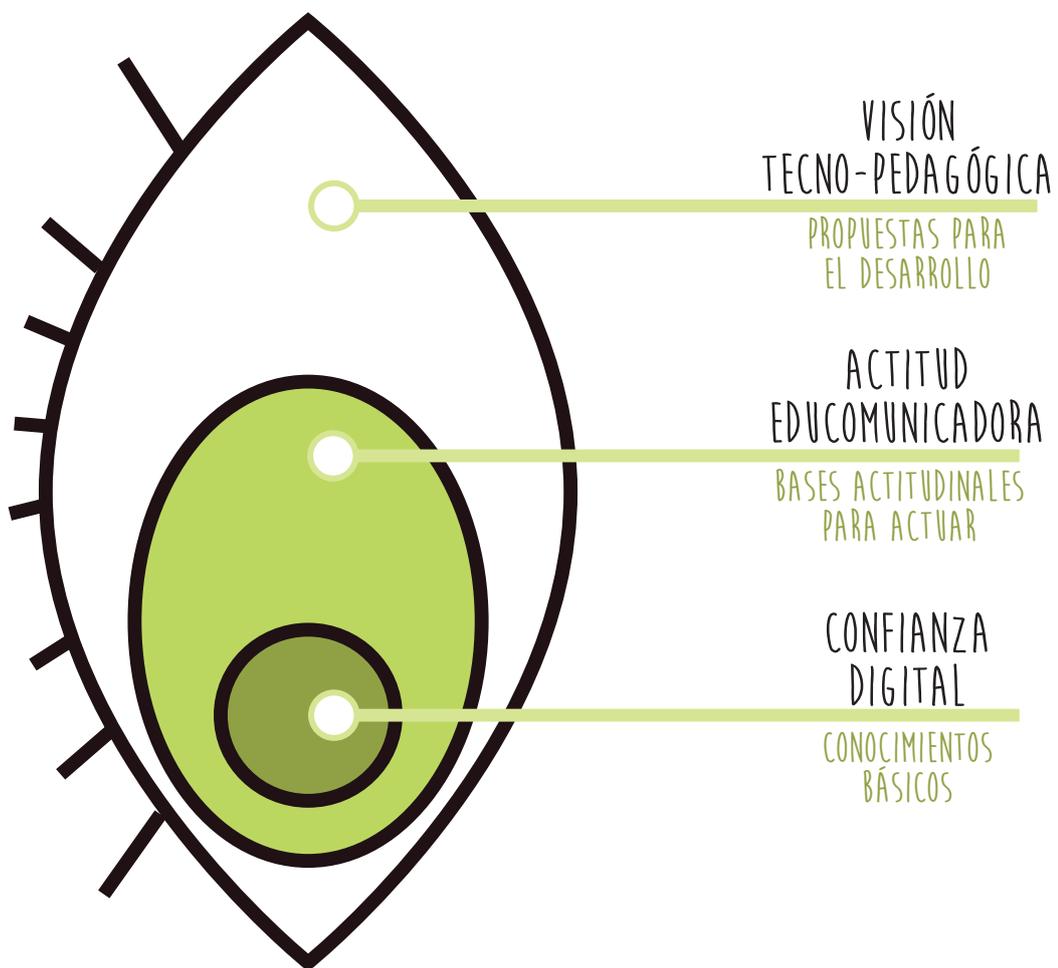


Figura 40: Propuesta metodológica de la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado.
Fuente: Arroyo y González (2017)

La propuesta metodológica que hemos realizado concreta el procedimiento y el sistema para la formación y la ayuda del desarrollo la competencia digital del profesorado, enriquecimiento de los entornos personales de aprendizaje y la reflexión sobre el entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola.

CAPÍTULO 12:

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Al empezar a diseñar la investigación, planteamos dos objetivos generales:

- **Investigar** cómo aprende el profesorado de formación reglada de Arizmendi Ikastola. Esto implica realizar una fotografía del estado actual para saber cuál es su nivel de competencia digital, qué conocimiento tienen sobre el PLE y cuál es el OLE de la ikastola.
- **Proponer** vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo utilizando la red para mejorar sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula.

Con el cumplimiento de esos objetivos generales, vaticinamos que responderíamos al gran interrogante propuesto: ¿cómo aprende el profesorado?

Lo cierto es que damos por cumplidos los dos objetivos generales:

- **Hemos investigado cómo aprende el profesorado de formación reglada de Arizmendi Ikastola.** Hemos recabado datos sobre su nivel de competencia digital, qué conocimiento tiene sobre el PLE y cuál es el OLE de la ikastola.
- **Hemos propuesto vías de mejora que ayuden al profesorado a seguir aprendiendo utilizando la red para mejorar sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula.** Hemos propuesto la Pedagogía de la Confianza en un mundo interconectado, con el marco contextual, la propuesta formativa y la propuesta metodológica para llevarla a cabo.

Por lo tanto, según lo previsto, deberíamos poder responder al gran interrogante anteriormente citado. Sin embargo, los datos recabados nos han dado una perspectiva en la que la competencia digital no se entiende como clave para que el profesorado aprenda. No tenemos la certeza de que el profesorado de Arizmendi Ikastola aprenda en la red, porque, en gran medida, la red y lo digital son comprendidos desde un punto de vista bastante instrumental, como instrumentos circunstanciales y ocasionales. Quizás, el gran interrogante debería haber sido ¿el profesorado aprende en la red? Hubiera sido mucho más concreto, aunque la respuesta seguiría no siendo totalmente clara.

Siguiendo en la misma línea del nuevo gran interrogante propuesto, creemos que existen líneas de investigación que podrían aportar conocimientos para ayudar a responderlo.

- **Línea 1: Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes²¹**

Las competencias en comunicación y colaboración, entendidas dentro del contexto de la competencia digital, han obtenido un nivel de desarrollo bajo en nuestro estudio. Como ya hemos explicado anteriormente, creemos que puede tener relación con aspectos actitudinales no ligados exclusivamente al uso de la tecnología digital, por lo que creemos que es una línea de investigación que se debería trabajar a corto o medio plazo. Su estudio nos daría evidencias de los procesos comunicativos y colaborativos del profesorado, así como de sus implicaciones en el desarrollo de este tipo de competencias en el alumnado.

- **Línea 2: Aportaciones educativas de la programación**

Las competencias relacionadas con la programación son las que han obtenido un nivel de desarrollo más bajo en el área de creación de contenidos digitales. Creemos que esos datos pueden generalizarse en gran medida, ya que pocos docentes han recibido formación sobre programación. Sin embargo, creemos que es más importante a corto plazo ahondar sobre las aportaciones que la programación realiza al campo de la educación. Al fin y al cabo, si el profesorado comprende que trabajar la programación ofrece beneficios para el desarrollo del alumnado, tendrá motivación (y, posiblemente, muestra implicación) para formarse en este campo. Insistimos en la necesidad de investigar sobre las aportaciones pedagógicas que la programación puede hacer a los procesos de aprendizaje del alumnado, no la programación como tal desde una visión instrumental, ya que es la única manera de incidir en la actitud y la competencia del profesorado.

- **Línea 3: La innovación educativa de la mano de la tecnología digital**

Dentro del área de la resolución de problemas, la competencia para innovar y utilizar la tecnología de forma creativa ha sido la que menor nivel de desarrollo ha mostrado en los datos del estudio. Desde nuestro punto de vista, la palabra innovar está sufriendo una especie de deconstrucción hasta llegar a ser un instrumento de marketing a todos los niveles. En la educación está ocurriendo lo mismo y la innovación educativa ligada a la tecnología digital vive un boom que no tiene por qué ir de la mano de prácticas innovadoras útiles. A menudo, se esconde detrás de una inversión económica considerable en infraestructura tecnológica, como mero instrumento, sin indagar en prácticas metodológicas. Investigar sobre la innovación educativa ligada a la tecnología digital ayudaría a despejar dudas sobre las potencialidades de la tecnología digital en este campo. ¿Qué es realmente innovar en la educación? ¿Qué nos ofrece la tecnología digital para hacerlo? ¿Por qué debería utilizar la tecnología digital para las prácticas innovadoras? Recabar datos e información y reflexionar sobre ese tipo de preguntas a corto plazo ayudaría, en gran medida, a hablar de innovación educativa como proceso de aprendizaje, más allá de centrarse en prácticas concretas.

²¹ La investigadora ha escrito un artículo ahondando sobre este tema con ese mismo título en la revista *Mediterránea de Comunicación*: Arroyo-Sagasta, A. (2017). *Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes*. *Revista Mediterránea de Comunicación / Mediterranean Journal of Communication*, 8(2). [en edición]

- **Línea 4: Los procesos de aprendizaje del profesorado**

Los procesos de aprendizaje del alumnado son objeto de estudio en muchas investigaciones, pero los de los adultos también deberían considerarse de gran interés para la investigación educativa. En un mundo cada vez más cambiante, la educación permanente o el *LongLife Learning* está a la orden del día. El profesorado es un colectivo que demuestra una capacidad para aprender constantemente, ya que a menudo la diversidad del alumnado pone en jaque sus conocimientos y sus competencias. Investigar sobre cómo aprende el profesorado (no solo en la red, sino en diversos contextos) puede aportar claves para los procesos de enseñanza y la educación. Lo cierto es que muchas de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en general pueden ser válidos para este colectivo; pero, si tenemos en cuenta la importancia de su labor y, por lo tanto, de su actualización en materia de conocimientos y competencias, el estudio concreto de los procesos de aprendizaje del profesorado a corto o medio plazo puede ser de vital importancia para enriquecer los procesos del alumnado. Consideramos que los estudios sobre los entornos personales de aprendizaje del profesorado y del entorno organizacional de aprendizaje de los centros educativos ofrecen un punto de partida muy válido.

- **Línea 5: La formación inicial en competencia digital en las facultades de Educación**

Estudiar todo lo antes mencionado nos ofrece información muy válida para entender cómo aprende el profesorado, pero la formación inicial de las facultades de Educación no puede quedar fuera del estudio. Teniendo en cuenta la necesidad de formación que tiene el profesorado que está en activo, los futuros profesionales de la educación tienen que recibir una base sobre competencia digital en su formación inicial que contemple también los entornos personales de aprendizaje y el entorno organizacional de aprendizaje de los centros educativos. Consideramos que ayudar a los futuros docentes a desarrollar actitudes para valorar y competencias para utilizar la tecnología digital de forma pedagógica es vital a corto plazo. Para eso, es necesario investigar qué se está haciendo en las facultades de educación, qué están trabajando en el campo de la competencia digital y, lo más importante, cómo lo están haciendo. Los datos extraídos de esos estudios nos darán claves para mejorar la formación inicial y ofrecer una buena base para el futuro profesorado.

Creemos que esas cinco líneas de investigación pueden aportar gran valor a nuestro campo de estudio: conocimientos actitudinales y competenciales (líneas 1, 2 y 3), conocimientos psicopedagógicos (línea 4) y conocimientos metodológicos y de contenido (línea 5). Esos conocimientos nos aportarán claves para entender cómo desarrollar la competencia digital del profesorado y ofrecer pautas para fomentar ese desarrollo.



Figura 41: Futuras líneas de investigación sobre la competencia digital docente.
Fuente: Arroyo y González (2017)



04 CUARTA PARTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS



BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Onterculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy, España y Roma, Italia: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Antero, A. (2016). *La pedagogía de la Confianza. Marco General de Arizmendi Ikastola*. Arrasate-Mondragón, España: Arizmendi Ikastola.
- Aparici, R. (Ed.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos: vivir una época de incertidumbre*. Barcelona, España: Tusquets editores.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments* 18(1), 1-10.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Aravaca, España: Mc Graw Hill.
- Cloutier, J. (1973). *La Communication audio.scripto-visuelle á l'heure des self-Media*. Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Aravaca, España: Mc Graw Hill.
- Cobo, C. y Pardo, H. P. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Recuperado de <http://www.planetaweb2.net/>
- De Oliveira, I. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 129-150). Barcelona: Gedisa.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado –DGCIFF– (2010). Modelo de competencias del profesorado. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/actualidad-formacion-profesorado/modelo-competencias-profesionales-profesorado-cyl>
- Freire, P. (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. México, D.F., México: Siglo XXI.
- Galeano, E. C. (1997). *Modelos de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Macchi.
- García Matilla, A. (2001): Educación y Comunicación en Escuela y Sociedad 2001. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado "Lenguajes, comunicación y técnicas". Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud.
- García Matillo, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp.151-168). Barcelona: Gedisa.
- Guevara, G. (2003). Perfiles. *Educación 2001, Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, núm. 96, mayo 2003, p. 8.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado – INTEF (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0*. Madrid, España: INTEF.
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor CLXXIII*, 681 (Septiembre 2002), pp. 3-17. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1105>
- Jenkins, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Móstoles, España: Ediciones de la Torre.
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publventa/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes/ensenanza-recursos-digitales/21199>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Genetal Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Oficina Internacional de Educación, UNESCO (1993). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4), pp. 463-484. París, Francia: UNESCO.
- Osuna, S. (2010): "Interactuantes e interactuandos en la web 2.0" en Aparici (Ed.) *Conectados en el ciberespacio* (pp.135-149). Madrid, España: UNED.
- Ramos, V (2007). *Algunos protagonistas de la pedagogía; vida y obra de grandes maestros: antología básica*. México, D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reig, D. (2010). Un mundo de medios din fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (Ed.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad* (pp.183-202). Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez, S. (Ed.) (1984). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, España: Diagonal/Santillana.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N y Lucas, T. (2002): *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Servaes, K. y P. Malikhao (2007). Comunicación participativa: ¿el nuevo paradigma? Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671275>
- Siemens, G. y Leal, D. E. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital recuperado de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Soares, I. (1998): La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento, en Valderrama, C. E. (Ed.) *Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías*, pp. 27-47. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Weaver, W. (1984). La Matemática de la Comunicación, en Smith, A. (Ed.) *Comunicación y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

WEBGRAFÍA

- Aristóteles, (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Aristóteles>
- Arizmendi, (s.f.). Ikastola. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://www.arizmendi.eus/es/ikastola>
- Berritzegune Nagusia, (s.f.). Mapa de la Competencia Digital Docente. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://digitala.berritzegunenagusia.eus/marco-competencia-digital/>
- Cobo, C. y Pardo, H. P. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Recuperado de <http://www.planetaweb2.net/>
- Diario Oficial de Extremadura (2015). *Resolución de 2 de junio de 2015, de la Secretaría General de Educación, por la que se publica el Porfolio de Competencia Digital Docente de Extremadura* recuperado de <http://recursos.educarex.es/pdf/porfolio/porfoliopublicadoendoe.pdf>
- Diccionario etimológico, (s.f.). Radicación de la palabra COLABORAR. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://etimologias.dechile.net/?colaborar>
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado –DGCIFP– (2010). Modelo de competencias del profesorado. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/actualidad-formacion-profesorado/modelo-competencias-profesionales-profesorado-cyl>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf>
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor CLXXIII*, 681 (Septiembre 2002), pp. 3-17. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1105>
- IKANOS, (s.f.). Competencias digitales. Test de autodiagnóstico. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697/lang-es>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado – INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <https://www.slideshare.net/educacionlab/marco-comn-de-competencia-digital-docente-2017?ref=http://blog.educalab.es/intef/2016/12/22/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017-intef/>
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes/ensenanza-recursos-digitales/21199>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?lang=es&channel=8>
- Lévy, P. (2004). Le futur Web exprimera l'intelligence collective de l'humanité. *Journal du Net*. Recuperado de http://www.journaldunet.com/itws/it_plevy.shtml
- López, R. (1998). Crítica de la Teoría de la Información. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (3). Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin01.html>
- Magro, C. (2015): *¿Tiene sentido hablar del PLE de una organización?* Recuperado el 22 de abril de 2017 de <https://carlosmagro.wordpress.com/2014/06/06/tiene-sentido-hablar-del-ple-de-una-organizacion/>
- Marx, K. (1845): *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECD (2013): *Competencias Clave del Currículo en Primera, ESO y Bachillerato*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española – RAE (s.f.). Definición de la palabra aprender. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://dle.rae.es/?id=3IWZ4nr>

- Ravet, S. y Attwell, G. (2007). POLE: Personal & Organisational Learning Environment. *ePIC Proceedings 2007*, pp. 299-302. Recuperado de <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/ep2007/papers/eportfolio/pole/>
- Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://www.rheingold.com/vc/book/>
- Rheingold, H. (2004): *Smart mobs*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de http://www.smartmobs.com/book/book_summ.html
- Servaes, K. y P. Malikhao (2007). Comunicación participativa: ¿el nuevo paradigma? Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671275>
- Siemens, G. y Leal, D. E. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital recuperado de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Thomas Hobbes, (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 22 de abril de 2017 de http://es.wikipedia.org/wiki/Thomas_Hobbes
- Tulankide (2011). *Rafael Cristóbal: "El niño no habla pero se expresa y debemos captar e interpretar las señales que envía"*. Recuperado el 22 de abril de 2017 de <http://www.tulankide.com/es/rafael-cristobal-el-nino-no-habla-pero-se-expresa-y-debemos-captar-e-interpretar-las-senales-que-envia>
- UNESCO y Microsoft (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. y Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg, Luxembourg: Luxembourg Publication Office of the European Union. doi: 10.2791/11517. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

VIDEOGRAFÍA

- Álvarez, D. [Josi IKT Berritzegune Nagusia]. (2015, septiembre 3). David Alvarez @balhisay en #H8ikanos introduce el #PLE del profesorado [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/7eCjXTab404?list=PLI63RA4ZqZvTpn7EJ0lgtjKWbVUsamu5>
- Area, M. [Educalab educación]. (2015, abril 30). CDigital_INTEF Edición 3. Vídeo 2.2. Qué es la competencia digital – Ideas clave [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/wm2VZOFRXQ>
- Area, M. [Educalab educación]. (2015, mayo 8). Video 3.2. Enseñar la competencia digital en el aula – Ideas clave [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/RpwzjF-dmhs>
- Arizmendi Ikastola [arizmendiikastola]. (2014, septiembre 11). Pedagogía de la Confianza [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/jEyip-pl2c8>
- Castañeda, L. [ScolarTIC]. (2016, octubre 28). Organizaciones que aprenden [archivo de video]. Recuperado de https://www.scolartic.com/es/web/despues-de-ple-que-conv17_2
- Ferrari, A. [BerritzeguneNagusia]. (2015, noviembre 9). @anuscaFerrari presenta en Marco Europeo #DIGCOMP [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/IBDFdYS6RHQ>
- Ferrari, A. [Josi IKT BNagusia]. (2016, febrero 14). #VDIGCOMP marco competencia digital via #hangout [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/JPJMEjN90YY>
- Garagorri, X. [BerritzeguneNagusia]. (2015, octubre 1). Xabier Garagorri Competencia Digital #H8ikanos [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/asH1BLz5rcs>

Anexo 1:

Entrevista a María Jesús García San Martín

| | | | | | |
|-----------------|--|----------------|---|----------------|---------------------|
| Duración | 00:43:54 | Soporte | Audio | Formato | wva |
| Lenguaje | Informal | Calidad | Nivel 2 Calidad media de audio de sala | Pautado | Cada 10 minutos |
| Códigos | [Inaudible]: Término/s ininteligible/s | | | Fecha | 23 de febrero, 2017 |

| | |
|------------------|--|
| HABLANTES | E: Amaia (entrevistadora) H1: María Jesús |
|------------------|--|

Transcripción del audio 2017-02-23 Entrevista a Maria Jesús (00:43:54)

E Entonces a ver, si ya está grabando... eso es, bien. Voy a sacar las preguntas, para tener la chuleta y, bueno, cualquier cosita ya sabes, qué tú quieras, podemos comentarlo...

H1 Ya te digo que yo... no ando con mucho formalismo, yo te cuento un poco lo que hacemos, lo que estamos haciendo, lo que queremos hacer...

E Eso es, eso es...

H1 Y de dónde nace todo esto.

E Eso es. Bueno pues en primer lugar muchas gracias María Jesús por ofrecerme la oportunidad de estar contigo y aprender, porque esto va a ser un poco de aprendizaje, estoy segura. Así que nada, pues me gustaría conocerte un poquito más a fondo, qué es lo que haces en INTEF, qué es el INTEF, un poquito que me cuentes por ahí.

H1 Mira, yo te cuento. Nosotros somos el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado y yo llevo el área de formación en red, todo lo que es la formación digital del profesorado en entornos digitales, experimentación y redes sociales. Y dentro del área, además de un montón de modalidades formativas que tenemos (tenemos cursos tutorizados en línea, tenemos MOOC, tenemos nanocursos, tenemos cursos a tu ritmo que los llamamos SPOOC, una app que acabamos de sacar de microformación Edupills) llevamos el Twitter de EducaINTEF, la página de Facebook de EducaLAB, bueno, todas las redes sociales. Y además llevamos la competencia digital del centro, llevamos el tema del marco. Te cuento un poco cómo nace todo esto. El Ministerio de Educación en 2012 puso en marcha un plan de cultura digital en la escuela. Dentro de ese plan de cultura digital en la escuela, que tiene varias patas, una de las patas más importantes fue... es todavía, la competencia digital docente. Entonces, al amparo de ese plan de cultura digital que tienen (las otras patas son conectividad, interoperabilidad, tiene recursos educativos abiertos, tiene proyectos europeos, por supuesto), pero al amparo de ese plan de cultura digital en la escuela, se forman varias ponencias. Una ponencia de formación del profesorado, una de competencias profesionales docentes y otra específica de competencia digital docente, que la coordinamos aquí, desde el INTEF, desde mi área. A esa ponencia vienen representantes de 14 de las 17 Comunidades Autónomas, vienen expertos invitados puntualmente

que nos ilustran, por decirlo de alguna manera, en ciertos aspectos o que nos han ido ilustrando en ciertos aspectos del marco, descriptores, áreas y demás y nosotros.

Se constituye como te digo en 2012. De 2012 a 2014 trabaja en la primera versión del marco de competencia digital docente que se publica en 2013, se consensua con todas las Comunidades Autónomas en una jornada en Valladolid y de esa jornada se refina hacia una versión 2.0. Este marco se basa en el europeo, en el DIGCOMP europeo del ciudadano que era el primero que había, entonces no había más marcos que ese. Entonces nosotros lo que hicimos aquí, en consenso con las comunidades autónomas y al amparo de la ponencia, fue adaptarlo a la función docente hasta 2014... en 2013, mejor dicho, que se saca la versión 2.0 y lo que había en ese primer marco fueron las áreas competenciales que son las mismas del marco europeo que son las cinco áreas, se definieron las competencias de cada área, las subcompetencias de cada área y se definieron tres grandes niveles, el inicial, el intermedio y el avanzado. Y hasta ahí se llegó.

Desde ese momento que se publica el marco 2.0 hasta 2016 hay un parón en el trabajo de la ponencia. La ponencia no se vuelve a reunir por diferentes circunstancias y en 2016 se reactiva otra vez la ponencia de competencia digital docente con la idea de avanzar hasta el desarrollo de los descriptores de las 21 subcompetencias de las cinco áreas y nivelar, aterrizar un poco más los niveles competenciales.

En ese contexto Europa saca el marco de organizaciones educativas digitalmente competentes y además lanza una versión actualizada del marco DIGCOMP para el ciudadano con ocho niveles competenciales. Nosotros trabajamos con bastante frecuencia en colaboración con JRF Sevilla... colaboramos mucho con ellos en muchas otras cosas, pero sobre todo en este tema de competencia digital docente...

E Con Yves

H1 Eso es, sí, y con todo su equipo. Y bueno hay una jornada que organiza el INTE F en mayo de 2016, precisamente organizaciones educativas digitalmente competentes, a raíz de la cual o previa a la cual en el día antes realmente se vuelve a reunir la ponencia con la idea de avanzar en el mismo camino que está avanzando Europa, aterrizar como te comenté el marco con un poco más de profundidad y caminar hacia un portfolio de la competencia docente que sirva como instrumento de certificación. Y en eso estamos.

Con ese trabajo desde mayo del 2016 hasta diciembre de 2016, lo que hacemos es actualizar el marco hasta la versión de 2017, que publicamos a finales de 2016, en la que ya hemos desarrollado todos los descriptores, de todas las competencias, de todas las áreas y los hemos nivelado en seis niveles. Siguiendo un poco la estela del marco de lenguas... europeo de lenguas, pues hemos ido a nivel A, nivel B y nivel C, tres grandes niveles que los hemos subdividido en nivel A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2. Un poco porque esa nomenclatura es muy común a los docentes.

E Claro.

H1 El marco común de las lenguas es algo que todos los docentes manejan, no sé si manejan...

E Bueno, pero tienen como referencia, sí.

H1 Bueno, todo el mundo sabe que A1 y A2 es un nivel básico, B1 y B2 es un nivel intermedio y C1 y C2 es un nivel avanzado. Entonces trabajamos con la Universidad de La Laguna, con Manuel Area, en el desarrollo y la redacción de todos esos descriptores y en paralelo trabajamos en el desarrollo tecnológico de un portfolio digital de la competencia digital docente. Y en ese portfolio, que ya lo tenemos, no es público todavía porque estamos en proceso de pilotaje, ahora mismo vamos a empezar un proceso de pilotaje que luego te cuento, pero en ese portfolio, lo que hicimos... también un poco siguiendo la ideal de portfolio de lenguas, readaptándolo obviamente a la competencia digital docente... eh... lo que hemos hecho ha sido una biografía de la competencia digital docente y esa biografía tiene varias secciones. Tiene una línea de tiempo donde los docentes pueden ir subiendo diferentes experiencias o diferentes hitos que hayan alcanzado respecto de su mejora de la competencia digital docente y tiene una herramienta de autoevaluación, automática, donde se han volcado todos los suscriptores de los seis niveles competenciales de las competencias y las áreas y el

profesor se puede ir autoevaluando automáticamente por áreas, por competencias y por niveles. De manera que cuando termina el área 1, el portfolio le arroja en qué nivel está en esa área en ese momento y así sucesivamente con las cinco áreas y los seis niveles por cada área.

La siguiente parte que tiene el portfolio es un portaevidencias, un dossier donde el docente puede ir agregando evidencias que avalen que lo que dice en la autoevaluación es verdad.

E Objetos digitales...

H1 Cosas que haya hecho, experiencias de aula, recursos, proyectos en los que haya participado, charlas, objetos digitales, insignias digitales que haya ganado porque ha demostrado ser competente en X formaciones, certificados también. En fin, están divididas más o menos en proyectos, recursos, certificaciones, premios, insignias y unos varios que hemos puesto como cajón de sastre.

La idea de hacer este portaevidencias, aparte de contrastar esa autoevaluación, es un poco que le sirva también al docente como currículum...

E Claro.

H1 En esa materia, en esa competencia que es transversal a toda la función docente en nuestra opinión.

E Sí.

H1 Y por otro lado porque el portfolio nace con la vocación de poder llegar a convertirse en un servicio de certificación en lo que estamos trabajando también. Con lo cual cualquier docente se puede autoevaluar, la herramienta de autoevaluación le va a dar un nivel, un nivel por áreas y un nivel global; pero si queremos que una Administración educativa lo llegue a certificar, necesitamos un portaevidencias, necesitamos contrastar que lo que tú dices es verdad.

E Es verdad, sí.

H1 Se puede contrastar y se puede avalar con una serie de evidencias. Y esa es la parte que lleva el portaevidencias. Todo eso unido desemboca en el pasaporte de la competencia digital docente que es lo que te da, tú puedes compartir además públicamente en redes sociales, en tus espacios digitales, blog, página web, lo que tengas y además puedes solicitar a tu administración educativa que te valide ese pasaporte. En ese pasaporte sale el nivel en ese momento que tengas global de la competencia digital docente, que se va sumando según lo que hayas obtenido en la herramienta de autoevaluación y todas las evidencias que tú has aportado.

Es actualizable regularmente, es decir, que en tu pasaporte va a salir la fecha de tu última actualización. Puedes compartirlo públicamente, puedes dejarlo totalmente en privado, o puedes llegar a un nivel de privacidad medio en el que tú lo que únicamente quieres es que una autoridad competente en educación te lo valide. Para eso hay un botón, que es "solicitar validación del pasaporte", entonces la autoridad educativa competente mirará tus evidencias, mirará el nivel y te lo validará mediante un certificado digital.

[00:10:07]

H1 Y eso es lo que estamos trabajando ahora mismo. Precisamente esta semana ha venido a reunirse de nuevo la ponencia de competencia digital docente y... que ya han visto el portfolio, que ya han estado navegando por este beta... Este beta lo empezamos a trabajar en el verano, después de esta jornada de organizaciones educativas competentes, después de retomar el trabajo con la ponencia, se empieza a trabajar en el desarrollo tecnológico. En octubre llegamos a un producto mínimo viable que pasamos a la comunidad educativa para que nos dieran retroalimentación. Pasamos a todos los miembros de la ponencia de competencia digital, al resto de representantes de comunidades autónomas que no están en la ponencia pero que lógicamente tienen algo que decir, expertos en competencia digital ponente en distintas universidades, entre ellas Sara por ejemplo en la UNED, por supuesto JRF en Sevilla, European Schoolnet y otra serie de autoridades competentes y expertos que a su vez tenían permiso para difundir ese producto mínimo viable entre sus propias redes.

Eso lo pasamos mediante una encuesta, esa retroalimentación la conseguimos mediante una encuesta digital en la que también se validó la versión 2017 del marco. Se validaron entre comillas. Se consensuaron a la vez, se dieron a pilotar a la vez.

En diciembre... perdón, primero en noviembre fuimos al congreso Eminent de Praga donde presentamos a la Comunidad Europea el producto mínimo viable del portfolio y ya en diciembre recogimos toda esa retroalimentación que nos había venido de Europa, de las comunidades autónomas, expertos y demás y avanzamos tecnológicamente hacia lo que tenemos ahora en el portfolio y ya publicamos esa versión 2017 del marco, que es en la que nos estamos basando para seguir desarrollando.

Desde diciembre hasta ahora hemos estado desarrollando el marco para además ligarlo a la mochila de insignias digitales de EducaLAB, de manera que se pueda reconocer la competencia digital mediante insignias también, que los docentes puedan exportar sus insignias acreditativas de competencia digital a la mochila y viceversa, que esas insignias digitales que tengan en la mochila de EducaLAB las puedan traer como evidencias al dossier y que todo esté más o menos legal.

Además hemos implementado un itinerario formativo de mejora, de manera que el docente cuando ve en qué nivel de competencia digital está, en qué área, el portfolio le arroja un itinerario formativo recomendado de mejora. Si quieres avanzar hasta el próximo nivel, pues puedes hacer estos cursos...

E Unos cursos.

H1 O puedes participar en estos MOOC, o puedes... de momento están implementados los que sacamos desde INTEF, pero estamos trabajando en implementar un sistema dinámico para que las comunidades autónomas puedan también ahí integrar todas sus acciones formativas.

El registro, hemos mejorado también el registro de ese portfolio, de manera que según la comunidad autónoma en la que estés trabajando cuando te registras en el servicio del portfolio automáticamente cada comunidad autónoma reciba los datos de sus docentes. Y llegado el caso si se utilizara el servicio del portfolio para realmente certificar la competencia digital docente en una manera institucional u oficial por parte de las instituciones educativas, cuando el docente de una comunidad autónoma concreta solicite su validación, la comunidad autónoma ya tiene sus datos porque le van desde el registro directamente y puede contrastar pues todo lo que el docente le esté aportando ¿no? A la hora de devolverle ese pasaporte certificado digamos de la competencia digital docente. Se trataría de un pasaporte autenticado con una firma digital, yo le entrego el mío y la comunidad... la administración educativa me devuelve la validación certificada digitalmente.

E Claro.

H1 Y eso lo puedo hacer de una manera regular. En cuanto yo tenga una evidencia nueva, la puedo ir aportando a mi dossier y si he hecho pues X acciones formativas recomendadas por el itinerario o no, puedo ir orientando todo lo que yo quiera y puedo volver a hacer mi autoevaluación para ver todo lo que he mejorado, según lo que yo haya ido progresando en ese itinerario formativo.

Llegados a este punto, pues hacia febrero... primeros de febrero, finales de enero, pasamos el desarrollo a consenso a los miembros de la ponencia de la competencia digital docente, han estado navegando y viendo fallos, defectos, mejoras, puntos fuertes y puntos débiles, hasta este lunes 20 de febrero en que vinieron a INTEF a una nueva reunión de la ponencia. Y en esta última sesión del 20 de febrero hemos vuelto a recoger retroalimentación para seguir desarrollando tecnológicamente el portfolio y las conclusiones que se han extraído más o menos, en la ponencia ha habido mucho debate, las conclusiones que se han extraído más o menos es que deberíamos entrar en una fase de pilotaje con los usuarios finales, que son los docentes.

E Sí.

H1 Porque hay docentes que lo han visto, porque sus comunidades se lo han pasado, pero hay otros docentes que lo desconocen. Entonces en algunas comunidades autónomas se va a empezar un pilotaje con coordi-

nadores TIC, que diríamos que son usuarios un poco más aventajados, en otras comunidades autónomas se va a pilotar en algunos centros en diferentes niveles anteriores al universitario, en otras comunidades autónomas se plantea la posibilidad de escoger una serie de centros núcleo que están interesados en implantar la competencia digital docente a nivel centro para que también lo puedan pilotar. De manera que tendremos varios grupos de diferentes niveles ¿no?

Coordinaremos el pilotaje desde aquí. Todavía estamos elaborando ahora una propuesta de cómo organizar ese pilotaje, calendarización, temporalización, cómo recoger los resultados para luego mejorar, porque esto ocurrió el lunes, entonces hoy estamos a jueves...

E Sí, sí, es jueves...

H1 Entonces no nos ha dado tiempo. De hecho ahora mismo cuando tú estabas de camino yo estaba preparando el acta de la reunión todavía. Y en ese acta también irá esa propuesta de pilotaje que ha venido por su parte, ha venido por parte de las comunidades autónomas esa propuesta de pilotaje. Entonces nosotros recogemos el guante y ahora nos toca organizar el pilotaje y coordinarlo de alguna manera.

E Claro.

H1 Cuando terminemos, entre comillas, ese pilotaje, estamos preparando un taller de expertos en materia de competencia digital docente para el 21 de abril que celebraremos aquí en INTEF donde vendrán, obviamente, todos los miembros de la ponencia de competencia digital y seguramente algunos de esos docentes que han ido pilotando el portfolio a lo largo de este tiempo y otros expertos pues de universidades, gente como tú por ejemplo también podemos invitar...

E Yo encantada...

H1 Claro, para que nos den más retroalimentación. De hecho yo te pasaré las claves del portfolio para que tú también lo pilotes ¿eh? Un poco con la idea de ver, vamos qué ha pasado con el pilotaje, aunque recibamos las conclusiones antes y las organizaremos en un informe, pero escuchar de viva voz a los docentes por si hay alguna mejora más que hacer, seguro que la habrá, y también para darle una última capa de amarre final al marco. Que seguramente pues los docentes en su autoevaluación van a ver descripciones de marco que no les gusten o no les parezcan adecuados o que cambiarían de nivel, etc. Entonces en ese taller haremos dinámicas un poco de refinamiento del marco.

Y con las conclusiones que extraigamos de ahí, esperamos poder ya hacer público el portfolio para que todos los docentes puedan utilizarlo, todos los docentes que quieran y esperamos también poder elaborar un informe de la ponencia de propuestas de acciones a llevar a cabo a partir de ese momento en que diríamos que se concluiría el trabajo de la ponencia y la ponencia le daría pues a la comisión de educación los resultados desde 2012 que se constituyó hasta ahora 2017, con una serie de propuestas o consejos relacionados...

E Para llevar a cabo.

H1 Para llevar a cabo. Como te digo nace con la vocación... siempre tuvo la vocación desde el principio de los tiempos, tuvo la vocación de que se pudiera certificar la competencia digital docente...

E O sea era... ¿el objetivo principal en un principio era ese?

H1 El objetivo principal era contar con un marco de referencia a partir del cual se pudiera elaborar un servicio de certificación. Eso ya se escapa a las funciones de la ponencia.

E Claro.

H1 Entonces nosotros lo que podemos y debemos hacer, nos parece a todos los que estamos en la ponencia, es informar de nuestras conclusiones y ver bueno... plantear la posibilidad de que efectivamente la competencia

digital que es una competencia profesional docente más, pero en la que estamos avanzados en el desarrollo porque tenemos un marco completo de referencia ya muy nivelado, con niveles competenciales, con muchos descriptores, en el que ya tenemos un instrumento digital que se puede utilizar como instrumento de certificación, que además es interoperable porque se puede encajar a todos los servicios de formación de todas las comunidades autónomas...

[00:20:10]

H1 En el resto de las competencias profesionales todavía no se ha avanzado tanto...

E Ya...

H1 Entonces esta que es la más avanzada, pues la ponencia el lunes precisamente decía que era hora de dar un paso más allá e instar a las autoridades competentes a que se certificara mediante una normativa. Una normativa en la que pues como decimos vulgarmente los funcionarios, de puntos. Para concursos de traslados, para presentarse a oposiciones y demás.

Nosotros en el INTEF solo nos ocupamos de los niveles anteriores a universitario, no nos ocupamos de los niveles universitarios. Pero algo que también ha salido recurrentemente en las diferentes sesiones de la ponencia, es la necesidad de incluir la competencia digital docente en la formación inicial.

E Claro, efectivamente.

H1 Parece que hay un GAP ahí ¿no? Salen de las facultades, de las escuelas de magisterio con sus grados de magisterio, sin... no digo sin idea ninguna, en lo que es la competencia digital, pero sí con unas nociones muy básicas.

E Básicas...

H1 Cuando llegan al máster pues tienen que realizarlo, donde también habría que dar competencia digital docente, de manera que cuando accedan a la función docente, la competencia digital ya es algo que viene de serie ¿no? Entre comillas.

E Claro, es que de esa formación del profesorado, o sea, formación inicial vamos a decir en las facultades, habría que hacer una como metaformación ¿no?

H1 Claro.

E Porque ellos tienen que ser formadores de eso, entonces...

H1 Lo que no podemos pretender es tener docentes del siglo XXI digitalmente competentes una vez que ya están dentro del sistema por decirlo de alguna manera. Tienen que llegar al sistema con una formación inicial clara en competencia digital. Que por otra parte es una competencia transversal en todos los ámbitos. Y después seguir aumentándola, quiero decir, comentábamos cuál sería el nivel inicial ¿no? En la ponencia, se ha comentado en varias ocasiones y esta semana se volvió a comentar. ¿Qué nivel inicial se le pone a una persona que quiera acceder a la función docente? Y esa es un poco...

E El mínimo, ¿no? El mínimo que podemos exigir ¿no?

H1 Qué mínimo tendríamos que exigir a una persona que termina un grado, que hace su máster y que quiere presentarse a unas oposiciones o que quiere ingresar en la función docente de alguna manera, sea pública, privada o concertada. Qué mínimo común tendríamos que exigir todos a nivel nacional ¿no? Esa es una discusión que no...

E Que todavía no tiene...

H1 No, la decisión no es baladí y además obviamente no es nuestra competencia en INTEF, eso sería una competencia de las universidades con las que creo que tendríamos que trabajar un poco en consenso porque después una vez que llegan a nuestra formación permanente, que es lo que nosotros hacemos y una vez que llegan a las aulas, la competencia digital es básica.

E Pero bueno igualmente el marco que habéis elaborado, todo lo que habéis trabajado, ¿puede ser extrapolable en esa formación inicial no?

H1 Puede ser... la referencia está ahí. Nosotros lo aplicamos a los que ya están dentro de la función docente...

E La formación continua.

H1 La formación continua porque es nuestra competencia, pero el marco es un marco de referencia de todos los niveles ahora mismo. De todas formas nosotros tampoco somos prescriptivos, quiero decir, que el marco tampoco es un marco que nosotros vayamos a imponer en... bueno, uno porque no podemos y otro porque no debemos.

E Bueno, pero si se hace la certificación, María Jesús, en cierta manera aunque no sea obligatorio, la gente va a ver esa necesidad ¿no? De certificar lo que yo sé o ponerse las pilas, por así decirlo, para...

H1 Esas son las dos patas...

E Sí...

H1 Quiero decir, uno tiene un marco de referencia que está volcado en un servicio de portfolio de competencia digital docente, si ese servicio de competencia digital docente realmente se convierte en un instrumento de certificación, tiene que haber otra pata que habría que desarrollar en paralelo que es una normativa.

E Eso es.

H1 Eh... Eso será lo que la ponencia seguramente o ese es el camino que ha seguido la ponencia y seguramente desembocará en esa sugerencia, en ese informe final que realizaremos para elevar a la comisión porque legislar no es nuestra competencia.

E Claro, por supuesto.

H1 Pero cuando uno le pide a alguien que certifique su competencia digital, además de para...

E Ilustrar.

H1 Claro y para uno mismo, quiero decir, para ser consciente del propio conocimiento de la propia progresión en el aprendizaje de uno, tiene que servir para algo más. Pues tiene que servir para esa carrera docente, por ejemplo. Tiene que servir un concurso de traslados. Tiene que servir por ejemplo para convocatorias de proyectos de centro, de formación en centros, de seminarios, de grupos de trabajo, de convocatorias de premios, puede servir para un montón de cosas. De hecho de manera interna me consta que algunas comunidades autónomas ya están teniendo en cuenta los niveles de competencia digital docente de sus profesores cuando piden algún curso, por ejemplo, o cuando hacen convocatorias de sellos de calidad para centros, en algunas comunidades se hacen, uno de los apartados que ponen en el baremo es el nivel de competencia digital docente.

Y esa será la manera de llegar a tener centros digitalmente competentes.

E Exacto.

H1 El marco de competencia digital de centros educativos que tiene Europa está para traducir y de hecho nosotros lo hemos traducido, porque realmente está para sacar y que los centros lo tengan en cuenta, es un marco

de referencia obviamente, pero está muy, muy, bien aterrizado...

E ¿Te referes al Discomors?

H1 Ese, ese.

E Está en euskera también.

H1 Sí, lo sé, lo sé. Lo hemos traducido al español y Xabier Mújica y su equipo con los que tengo una estupenda relación y además tengo mucho aprecio, lo tradujeron al euskera. Y realmente ese marco está para llevarlo a los centros y...

E Y ponerlo en práctica.

H1 Ponerlo en práctica. Porque además tiene algo y un valor añadido que es que te deja una porción que te deja libre para que tú como centro...

E Sí, 74 más lo que quieras.

H1 Y eso está muy bien porque cada centro tiene su propio contexto y sus propias circunstancias además. Y creo que tiene pues... obviamente JRF tampoco son prescriptivos, pero sí que tienen un buen marco de referencia.

Y creo que tiene que haber una buena ligazón entre este marco de competencia digital docente y el marco de organizaciones educativas digitalmente competentes porque sin docentes competentes digitalmente, no va a haber organizaciones educativas digitalmente competentes. Y no va a haber alumnos digitalmente competentes y entonces como un círculo que ha empezado en mi opinión...

E Sí, antes de que se convierta en una espiral, hay que cerrarlo, sí.

H1 Hay que cerrarlo. Entonces nosotros estamos en ese camino como te digo. Y ahí no concluirá nuestro trabajo porque obviamente no va a concluir, pero sí que esperamos que después de Semana Santa cuando ya reunamos ese taller, podamos hacer público el portfolio. Ahora tiene que pasar la autenticación, es un beta y diríamos que solamente puedes acceder a él por invitación, que invitamos a todo el mundo a explorarlo y navegarlo porque a nosotros también nos interesa la retroalimentación ¿no? Y que sea un servicio lo más consensuado posible, igualmente que el marco siga siendo lo más consensuado posible, el marco es un documento vivo, no va a morir aquí, porque esto corre muy deprisa, avanza muy deprisa, las tecnologías avanzan muy deprisa.

E Sí, sí. Pero para bien y para mal.

H1 Claro, entonces los descriptores va a haber que actualizarlos, entonces ya se han actualizado de hecho desde que lo lanzamos en enero, ya hemos descubierto cosas a mejorar ¿no? Y seguramente pues en primavera, finales de abril, pues con los resultados de esos talleres y demás y de las diferentes sesiones, se volverá a refinar el marco con lo cual se volverá a refinar la herramienta de autoevaluación del portfolio.

Pero esperamos que a finales de abril se pueda publicar y veamos qué acogida tiene entre los docentes en general.

No es un servicio cerrado a docentes en activo, quiero decir, que el portfolio va a ser público.

E Claro.

H1 Y cualquier persona interesada en medir y mejorar su competencia digital docente va a poder registrarse y va a poder crear ahí su portfolio. Otra cosa es... perdón... otra cosa es solicitar esa certificación.

E Ya.

H1 Quiero decir, nosotros el registro va a estar abierto a docentes de todo el mundo, va a ser una guerra de pública, pero nosotros no podemos certificar la competencia digital de nadie. De nadie, nadie a día de hoy, pero si en algún momento se puede certificar la competencia digital docente o se puede utilizar el portfolio como instrumento para certificarla, se certificará a los docentes españoles.

E Claro.

H1 O a los docentes de aquellas comunidades autónomas que se adhieran o que quieran utilizar el portfolio como instrumento de certificación. Nosotros no tenemos centros educativos, nosotros nuestros centros dependientes son Ceuta, Melilla y educación en el exterior. Las competencias en educación están transferidas...

E Claro, a cada comunidad autónoma.

H1 Entonces será cada comunidad autónoma quien decida si quiere utilizarlo para certificar la competencia de sus docentes o no.

[00:30:00]

E ¿Y tú qué crees que va a pasar?

H1 Yo qué espero que vaya a pasar... yo espero que las comunidades autónomas se adhieran, se unan a utilizar el portfolio, eso es lo que yo quiero. Qué va a pasar no lo sé porque no tengo una bola de cristal para predecir el futuro. Pero también tengo que decir que el camino que llevamos recorrido con las comunidades autónomas en la ponencia de competencia digital en concreto es muy alentador y las opiniones y las aportaciones que recibimos desde que lanzamos el nuevo marco y desde que pusimos en marcha el producto mínimo viable del portfolio hasta ese lunes... eh... son muy positivas... eh... ya hay comunidades autónomas que están o que al menos han manifestado la opinión de utilizarlo y de certificar.

E Sería el camino lógico ¿verdad?

H1 Ese sería el camino lógico, pero bueno. También es verdad que hay comunidades autónomas que ya tienen instrumentos que ya están hablando de hace mucho tiempo, no es de hoy, de Madurez TIC en los centros...

E Extremadura, por ejemplo.

H1 Extremadura va muy en nuestra línea. Ellos lanzaron una orden, la Junta de Extremadura lanzó una orden ya hace unos años con un... no un portfolio digital, pero sí un portfolio textual ¿no? Además legislado por ellos con una orden autonómica. Y va muy en la línea de lo que se está haciendo también. De hecho ha sido una fuente de inspiración muy importante lo que ha hecho Extremadura. Luego Euskadi, IKANOS ha hecho un trabajo muy muy importante

E Sí.

H1 Y me consta que ellos están en la fase de autoevaluación.

E Sí.

H1 Eh... ahora mismo. Con lo cual hay comunidades autónomas que ya tienen...

E Sí, lo que pasa es que también... perdona ¿eh? Que te corte... eh... en el caso de IKANOS es un autodiagnóstico para digamos el ciudadano.

H1 Eso es.

-
- E No es exactamente para los docentes, pero sí que las escuelas, los Berrizagunes y todo, lo han tomado como referencia para hacer una especie de diagnóstico de la competencia digital docente. Lo que pasa es que le falta ese componente pedagógico...
-
- H1 Claro, porque no han adaptado el DIGCOMP para la función docente.
-
- E Eso es.
-
- H1 Han utilizado el DIGCOMP tal cual.
-
- E Eso es.
-
- H1 Nosotros hemos adaptado a la función docente, es el pasito que llevamos... Pero vamos, Euskadi también forma parte de la ponencia de competencia digital docente.
-
- E Sí.
-
- H1 O sea, que conocen bien nuestro trabajo y nosotros el suyo. Y luego pues hay otras comunidades que no tienen nada todavía en competencia digital docente y que las sugerencias y aportaciones que nos han ido haciendo han... parece dejar entrever que sí estarían dispuestos a usarlo, pero claro esto son especulaciones que hago yo por las sensaciones que yo tengo en cuanto hablo con ellos, cuando nos reunimos, cuando nos intercambiamos correos...
-
- E Eso es.
-
- H1 Pero eso lo veremos un poco más adelante. No va a ser tan rápido, ni tan fácil...
-
- E No, seguro que no.
-
- H1 Llevamos muchos años trabajando en esto, desde el 2012 hasta el 2017 son cinco años de una manera o de otra, con más pie en el acelerador, con menos pie en el acelerador, pero no se ha dejado de lado en ningún momento la competencia digital docente que además era un plan del Ministerio al completo. Pero una cosa es publicar un marco de referencia y lanzar un portfolio que tecnológicamente está preparado para conectar con todos los... es interoperable, que tiene una base consensuada y otra cosa es que a partir de ahí o en paralelo, haya una normativa.
-
- E Ya...
-
- H1 Eso es otra cosa.
-
- E Y poniéndonos en el mejor de los casos de que se haga una normativa, de que se implemente en todas las comunidades autónomas, ¿tú cómo ves el salto de esa certificación al aula? Porque claro, decir que yo soy digitalmente competente como docente, entre comillas vamos a decir que es fácil ¿no? Pero luego poner en práctica ¿no? Quiero decir, pasar esa competencia digital que tengo yo a esa práctica educativa ¿cómo ves ese salto? Porque es realmente complicado, ¿no?
-
- H1 Lo veo complicado. Eh... a ver esa es una de las funciones del dossier, esa es una de las funciones del portafolios del docente, que usted como docente evidencie que realmente ha transferido esa competencia digital que usted tiene al aula.
-
- E Eso es.
-
- H1 Ahí está el asunto. Yo tengo que demostrar... sí yo digo que tengo nivel C2 de competencia digital en todas las áreas, estupendo, muy bien. ¿Y usted cómo me demuestra que eso lo pone en práctica como docente en el aula?

-
- E Eso es.
-
- H1 Y que mejora la competencia digital docente de sus estudiantes y de su centro. Usted me lo tiene que demostrar y esa es una de las razones por las que se ha puesto este portafolios, para demostrar que efectivamente hay una transferencia al centro. Eh... hay otro paso que complica también las cosas y es que para... como autoridad educativa yo necesito muchos recursos humanos. Si un docente me pide que yo le certifique ese pasaporte, que yo le avale ese pasaporte que dice que tiene nivel B2, yo tengo que uno ver su autoevaluación y ver que efectivamente lo que dice el pasaporte es lo que dice la herramienta, eso es sencillo porque eso está automatizado tecnológicamente hablando. Pero luego tengo que irme a su dossier, su portafolios, y ver que efectivamente eso es lo que él dice que es y que efectivamente yo como autoridad educativa soy capaz de discernir que aquellas evidencias que aquel docente me entrega para demostrarme que ha transferido la competencia digital docente al aula son equiparables a niveles, a ese nivel que él dice.
-
- E Claro.
-
- H1 Entonces eso complicará algo más las cosas... perdóneme...
-
- E No, tranquila, no pasa nada.
-
- H1 Eso implica esfuerzo humano y esfuerzo económico.
-
- E Eso es, no solo humano.
-
- H1 Hay dos opciones, quiero decir, que cada comunidad autónoma disponga del personal suficiente y de los medios suficientes como para...
-
- E Asuma...
-
- H1 Que los asuma, para sellar, por decirlo vulgarmente, de la competencia digital de los docentes o que sea el Ministerio. Algo que no me parece que sería lo apropiado puesto que hay competencias en materia de educación. ¿Y luego que sea el Ministerio... el INTEF tiene recursos humanos suficientes? A día de hoy no. Pero es un trabajo arduo, quiero decir, comprobar que un docente evidencia el nivel que dice que le arroja la herramienta de autoevaluación... la evidencia consiste en precisamente en eso, en demostrar que ese nivel que tú tienes como docente... no como un individuo en función docente, sino como docente que imparte docencia.
-
- E Sí, en la práctica diaria.
-
- H1 En la práctica, ese es el problema. Bueno, problema, eso es lo ideal. El problema es cómo contrastas todo eso ¿no?
-
- E Claro.
-
- H1 Es una cuestión de voluntad y de capital humano. De poner una persona o varias personas o un equipo de personas a leer.
-
- E ¿Y de necesidad podremos decir?
-
- H1 La necesidad la tendrán los docentes, de que se lo avalemos o se lo certifiquemos. Yo creo que hay una necesidad en la sociedad en general hoy en día de hacer cambios. Y en la sociedad docente más aún. Yo creo que los docentes están pidiendo a gritos que se avalen sus competencias profesionales, entre ellas la competencia digital, que se les dé el valor que merecen dentro de la sociedad en general, que encima últimamente parece que están un poco infravalorados. Que se les dé ese estatus profesional que se les da a otros cuerpos como los médicos, los abogados, los ingenieros, etc. mediante una carrera docente que realmente avale que son un pilar importante de la sociedad. La educación es un pilar importante de la sociedad.

-
- E Si no el más importante.
-
- H1 Yo creo que la educación de este país merece la pena.
-
- E Sí.
-
- H1 Y hay que seguir peleando.
-
- E Y esto que hacéis sin duda marca un camino ¿no?
-
- H1 Yo estoy convencida, pero a ciegas, o sea, yo creo firmemente que este ese el camino pero claro no es una cuestión de fe mía solamente, yo no tengo competencia para... yo tengo competencia digital para desarrollar todas estas cosas mi equipo. Yo tengo un equipo detrás, de cuatro personas. Somos cuatro, los que hacemos todas estas cosas, cuatro de verdad, literalmente cuatro. Tenemos un equipo de cuatro asesores y un jefe de servicio y yo. Y somos nosotros los que estamos...
-
- E ¿Sois poquitos eh?
-
- H1 Muy poquitos, pero tenemos muchas ganas.
-
- E Hacéis muchas cosas.
-
- H1 Mucha ilusión. Y porque creemos en ello, eso sí, y creemos que es el camino. Pero ya no podemos... quiero decir, una vez hecho el servicio, una vez desarrollado el servicio, una vez redactado el marco, una vez puestos todos los medios para que esa certificación o ese reconocimiento de esas competencias puedan ocurrir, más allá, nosotros ya no tenemos competencia, no podemos hacerlo. Más allá...
-
- [00:40:03]
-
- E Sí. En los órganos competentes...
-
- H1 Tendrán que ser los órganos competentes. Nosotros somos los que damos el servicio, no tenemos capacidad de legislar ni de influir en la legislación. Esto como lo pongas en algún sitio, me van a echar...
-
- E Pues tú dime todo lo que quieras que cortemos y lo cortamos.
-
- H1 Corta esas referencias a la política...
-
- E Bueno, bueno. Pues yo creo que me has dado una visión bastante...
-
- H1 No sé si nos queda algo, Amaia.
-
- E No, yo creo que no. Porque has hablado de la evolución del marco, has visto el futuro... vislumbrado un poco el futuro de qué se iba a hacer... porque vamos, yo me he quedado alucinada de todo lo que viene, el tsunami que viene porque es un tsunami que va a tener repercusión seguro. Bueno, yo soy bastante idealista también.
-
- H1 Yo también, yo también...
-
- E ¿Pero sin idealismo a dónde vamos no?
-
- H1 No he perdido la utopía a pesar de la edad y de hecho yo creo... bueno nosotros ya en todas las acciones formativas que lanzamos las estamos enfocando todas a descriptores, a trabajar descriptores del nivel X, de la competencia Y, del área yo qué sé...
-
- E Pero eso ayuda a centrar el tiro, por así decirlo, ¿no? Ayuda mucho.

H1 Claro.

E Y a los docentes yo creo que les da una referencia muy clara de qué es lo que tengo que hacer.

H1 Efectivamente o eso esperamos.

E Sí, sí, eso se nota.

H1 Además vamos un poco... como tenemos muchas líneas formativas hemos ido un poco acotando terreno, por decirlo de alguna manera ¿no? Tenemos los cursos tutorizados en línea que son los que salen por BOE que empiezan ahora la semana que viene la primera edición de 2017 y ahí diríamos que los objetivos son mayores y las competencias que se trabajan son más globales. Luego tenemos los MOOC que son masivos, abiertos y que esos tienen muy clara la competencia digital como elemento transversal. Los tutorizados también, pero tienen otras competencias englobadas. Los MOOC diríamos que ya los tenemos también muy enfocados a que trabajen ciertos descriptores, de ciertas competencias, de ciertas áreas. Y después para aterrizar otro poco el... para centrar otro poco el tiro tenemos los nano, que nosotros llamamos NOOC, que son los nano, los hermanos pequeños de los MOOC y esos son un objetivo de la competencia, un producto. Con lo cual ahí acotamos mucho, mucho, mucho, el nivel de una competencia del área que vamos a trabajar.

Y luego con las Edupills que tenemos ahora, que son micro, micro, ahí sí que trabajamos el descriptor. Porque esas también están centradas en las áreas del marco. Están categorizadas las píldoras que vamos lanzando semanalmente, están categorizadas según las áreas del marco. Y dejamos en el plano, en la descripción de la píldora, a qué nivel autoformarse con la píldora contribuirá el docente a alcanzar. No quiere decir que vaya a alcanzar el nivel A1, pero que sí que contribuye... autoformarse con la píldora contribuirá a que pueda alcanzar el nivel A1 de la competencia tal porque trabaja un descriptor. Entonces hemos ido un poco de lo general a lo particular de manera que vayamos completando el itinerario de mejora docente en todas las áreas ¿no? Y en todas las competencias. Lo que pasa es que hay que ir poco a poco.

E Sí, sí.

H1 No tenemos tanto tiempo.

E No, bastante habéis hecho, de verdad. Desde fuera... yo que vengo desde fuera, te digo que vamos, que se ve una labor muy grande, muy grande...

H1 Te lo agradezco mucho, mi equipo te lo va a agradecer más cuando se lo diga.

E Se lo digo yo si hace falta.

H1 No sé si estarán pero sí, no sé si estarán porque suele ser la hora del café esta, pero sí, sí, ahora te los presento.

E Muy bien, María Jesús, pues muchas gracias. De verdad, ha sido muy revelador.

H1 Gracias a ti. Encantada de poder colaborar en lo que necesites y apunta a 21 de abril...

E 21 de abril, me lo apunto...

H1 Que...

00:43:54 [Fin de la transcripción]

Anexo 2:

Entrevista a Amaia Antero Intxausti

| | | | | | |
|-----------------|--|----------------|---|----------------|-----------------|
| Duración | 00:59:41 | Soporte | Audio | Formato | wav |
| Lenguaje | Informal | Calidad | Nivel 2 Calidad media de audio de sala | Pautado | Cada 10 minutos |
| Códigos | [Inaudible]: Término/s ininteligible/s | | | Fecha | 6 abril, 2017 |

HABLANTES**E:** Amaia Arroyo Sagasta (entrevistadora)**H1:** Amaia Antero Intxausti**Transcripción del audio 2017-04-06 Entrevista a Amaia Antero (00:59:41)**

E Vale. Bueno, pues muchas gracias por concederme esta entrevista, porque seguro...

H1 Gracias a ti.

E Aquí estamos las dos Amaias.

H1 Eso es.

E Seguro que va a ser un foco de aprendizaje muy, muy grande. Entonces bueno, para empezar, quería conocerte un poquito más. Quién eres tú, un poquito qué es Arizmendi y qué haces tú en Arizmendi, para conocer el contexto.

H1 Muy bien. Bueno, yo soy Amaia Antero Intxausti y de procedencia soy donostiarra, de Donosti, pero prácticamente ya más de la mitad de mi vida la llevo en este valle, en el valle de Leniz. En este momento soy la directora de Innovación Pedagógica de la ikastola Arizmendi. Llevo en esta ikastola unos doce años más o menos, anteriormente he sido profesora de secundaria de la ESO y de Bachillerato de Lenguas (euskera, castellano, etcétera) y luego he estado mucho tiempo dedicada a otro proyecto dentro de la ikastola, un proyecto identitario, ¿no? Un proyecto... se centraba más en el trabajo en torno a la identidad colectiva, tanto nuestra como de otras lenguas y de otras culturas. Un poco el ser cooperativo... esto no sé muy bien cómo formularlo en castellano, ¿no? "Ikastola izaera, kooperatiba izaera". Era un proyecto que se llamaba "Bazara", que se llama "Bazara", que se sigue implementando. Entonces lo que trabajamos es... son cinco ámbitos diferentes, unos relacionados con la lengua, con las lenguas y la cultura y otros más como de aspectos organizativos de la ikastola. Entonces esto se trabaja tanto con el profesorado como con el alumnado. Y de ahí pasé ya a la dirección de la ikastola, donde estoy en este momento. Este es mi cuarto año dentro del equipo directivo de la ikastola. Somos cinco personas y yo soy la encargada de la innovación pedagógica junto con un director general y luego tres directoras de etapa. Ahí la ikastola abarca toda la etapa preuniversitaria, digamos, desde educación infantil hasta educación profesional. En este momento, bueno, tenemos cerca de tres mil alumnos en todas las etapas educativas, y en cuando a la misión, a nuestra misión pues sí que me gustaría, por lo me-

nos, empezar por comentar un poco cuál es el perfil de salida del alumnado que buscamos en la ikastola Yo lo formulo de otra forma, que digo cuál es nuestro sueño, ¿no? Qué tipo de alumnos y alumnas quisiéramos que salieran de la ikastola. Y lo formulamos así. Nosotros queremos que de la ikastola salgan alumnas y alumnos euskaldunes, cooperativos, competentes y sobre todo personas. Lo primero que queremos es que salgan personas, muy unido a todo lo que hemos hablado de la pedagogía de la confianza. No sé si...

E Sí, sí.

H1 Si quieres que comente algo más.

E Cuando dices, por ejemplo porque en el contexto... y además vivo aquí, así que lo entiendo perfectamente, pero desde fuera el tema de personas cooperativas puede que no se entienda muy bien o que haya que... ¿Cómo definirías una persona cooperativa?

H1 Cuando estamos hablando aquí... tienes toda la razón, porque seguramente las palabras tienen un contenido distinto en el entorno en el que se generan o se formulan. Cuando hablamos aquí en la ikastola de personas cooperativas, son personas efectivamente cooperativas, ¿no?, que saben cooperar. Y hablamos también de autogestión, o sea, personas capaces de auto gestionarse, personas con capacidad de edición, de participación, de solidaridad, de cooperación. O sea, un poco en esos términos se entiende aquí, personas cooperativas, ¿no?

E Vale, no es una concepción únicamente profesional sino también en todo lo que abarca la persona en cómo es.

H1 Exactamente. Hombre, y es verdad que aquí eso se entiende dentro de un movimiento cooperativo también.

E Eso es. Eso es.

H1 O sea, sí que es una concepción igual universal, ¿no?, la de cooperativa, pero quisiéramos también que los alumnos y las alumnas que salen de la ikastola tengan también un conocimiento del movimiento cooperativo de este valle, porque va justo en esa línea, ¿no? Entonces comprender qué es lo que se creó en este valle y por qué, ha qué ha querido responder, a qué quiere responder, cuáles son los retos actuales, lo que ha funcionado, lo que no ha funcionado, toda esa reflexión del movimiento cooperativo del valle también nos parece interesante dentro de nuestro proyecto curricular y educativo.

E Muy bien. Y en ese contexto de qué es Arizmendi, qué valores tiene y qué misión, ¿cómo se propone desarrollar la pedagogía de la confianza?

H1 Pues esto es bonito también, ¿no? Es bonito porque yo además no estaba en ese momento, estaba fuera, estaba un poco más fuera y ahora estoy dentro, ¿no? La pedagogía de la confianza podíamos decir que empieza un poco a implementarse hace ocho años dentro de la ikastola, cuando todavía no tenía ese nombre. Y eso es curioso, porque en aquel momento se reúne un grupo de expertos del mundo de la psicología: un psiquiatra, Rafael Cristóbal (que es también experto en psicología infantil), un grupo de profesores de la universidad de Mondragón, y otro grupo de personas del mundo cooperativo, ¿no? De las cooperativas. Y gente de nuestra ikastola. Y entonces empiezan en un proceso de reflexión y una de las preocupaciones del mundo cooperativo, del mundo empresarial, es que en este momento tenemos en el valle toda una estructura cooperativa, todo un despliegue de empresas, todo un tejido industrial, etcétera, dentro del movimiento cooperativo, pero que nos faltan personas cooperativas, ¿no? ¿Qué es lo que pasa, no? Hemos montado todo este tinglado, pero no hay conciencia de sujeto cooperativo, de participación, de autogestión, y esto se está asemejando mucho a nivel conceptual a una SA, por ejemplo... entonces, ¿dónde queda toda esa responsabilidad individual, etcétera? Y una de las cosas que se da en ese grupo de reflexiones, que la persona cooperativa se crea, sobre todo, en el 0 a 3, en educación infantil. Que el sujeto cooperativo, las bases del sujeto cooperativo, se crean en educación infantil.

Y que lo que verdaderamente hay que reforzar en el valle es educación infantil, y entonces es ya, digamos, cuando entramos en acción. Empieza ya toda una fase de experimentación, de pilotaje, y se selecciona o... se opta por empezar el pilotaje en uno de nuestros centros de educación infantil, que en aquel entonces teníamos siete, ahora tenemos seis. Y empieza todo en Uribarri, en uno de los centros de Educación Infantil. Entonces se hace, bueno, pues todo esto se socializa dentro de la ikastola y en aquel entonces me acuerdo que se propone al profesorado de infantil... se les pide a ver quiénes quieren formar parte de este pilotaje, entonces se selecciona un grupo. No es que se seleccione...

E Se piden voluntarios.

H1 e piden voluntarios para un grupo para pilotar todo esto. Se da formación a toda la educación infantil, pero luego lo pilota un determinado grupo de profesores y profesoras, se trabaja también con familias... y entonces empieza ya el pilotaje en Uribarri. Y todo esto tiene dos enfoques. Por un lado, metodológico, y por otro lado arquitectónico. Este centro en el que empieza a pilotar esta pedagogía era un centro que, en aquel momento, no estaba en funcionamiento. Entonces era algo... una ventaja, algo que teníamos a favor, porque podíamos hacer teóricamente lo que queríamos.

E Claro.

H1 Y empezamos a crear espacios nuevos con profesores que tienen una formación específica para potenciar justamente eso, ¿no? Cómo responder a las necesidades de los niños y niñas del 0-6, Educación Infantil, para que lleguen a ser personas cooperativas. Este era uno de los enfoques, y luego está por otro lado también la necesidad de innovación pedagógica, ¿no? Que ya venía de antes dentro de la ikastola. Había una gran insatisfacción tanto por parte del profesorado y sigue habiendo, todavía, porque no hemos terminado con la innovación, y yo creo que es algo...

[00:10:33]

E Estáis en ello.

H1 Eso es, estamos en ello. Que compartimos con otras muchas escuelas, ¿no? Entonces, ¿qué pasa hoy en día? ¿Qué pasa hoy en día? Que la mayoría de los alumnos y alumnas se aburren en la escuela, y la mayoría del profesorado pues tiene un gran... una gran insatisfacción, y una gran frustración frente a ese aburrimiento y esa falta de motivación. Entonces eso es algo también que llevábamos arrastrando. Entonces se junta todo eso y empieza ya el proyecto en infantil en este centro y bueno, los resultados... No objetivos todavía, porque es algo que no hemos objetivado. No sé si saldrá el tema luego, pero las sensaciones y percepciones son muy positivas, ¿no? Tanto del profesorado como de los niños y las niñas y las familias. Entonces se empieza a extender esto a los demás centros de educación infantil y poco a poco empieza ya... empezamos a dar el salto a primaria y es... hace cuatro años cuando entramos ya el nuevo equipo directivo, y en este momento estamos inversos en un proceso de cambio en primaria y bachillerato, sobre todo. O sea, un reto muy importante para nosotros es bachillerato.

E Claro, por sus especificaciones de la Selectividad, etcétera.

H1 Efectivamente. El nivel de exigencia que hay con respecto a un profesor de bachillerato, un alumno o alumna de bachillerato, la presión que siente una familia cuando un alumno o una alumna está en bachillerato, pues es, seguramente, el mayor nivel de presión que hay dentro de la ikastola. Entonces cómo responder a todo esto desde un planteamiento... eso, ¿no? Desde la confianza, desde la pedagogía de la confianza, desde planteamientos metodológicos nuevos... bueno, y estamos ahora a tope en esto.

E Y hablamos de la pedagogía de la confianza. En realidad, o sea, ¿cómo es la confianza para vosotros, cómo la entendéis? ¿Cómo se entiende en Arizmendi ikastola?

H1 Pues esta es una pregunta que me gusta mucho, porque es la clave.

-
- E Claro. Hablamos de confianza.
-
- H1 Eso es, la esencia de todo esto está aquí y bueno, me está tocando leer bastante y bueno, y tengo la suerte, además, de que a medida que se está extendiendo esta pedagogía nuestra pues eso te pone en contacto con gente nueva. Y acabo de conocer a un señor, a un hombre gallego, de Galicia, que nos ha visitado esta semana, que tiene ya cuatro libros escritos sobre la confianza. Entonces bueno, me ha regalado uno y esta semana ya... y es muy bonito, ¿no? Ser un nuevo proyecto todavía de todo esto. Yo, cuando trabajo todo este tema en formaciones, ¿no?, en las que hemos coincidido tú y yo.
-
- E Sí.
-
- H1 Con profesoras, profesores, familias, alumnos, alumnas, empiezo con esa pregunta, ¿no? Sobre la confianza, qué es... piensa, ¿no? Trae a la mente, en este momento, a una persona en la que confíes plenamente. En la que dirías "bueno, yo con esta persona me voy al fin del mundo". Y entonces la siguiente pregunta es qué es lo que hace esta persona para que tu confíes en ella, ¿no? Entonces lo que estoy pidiendo so verbos, acción, son comportamientos observables, qué es lo que está haciendo... y en la mayoría de los casos sale algo que luego a nivel científico se rezuma, y es que relacionamos la confianza con protección, seguridad, no juicio, amor, alegría... o sea, en todos los casos en los que he hecho esta pregunta, sale prácticamente lo mismo siempre y luego vas a la teoría y sale exactamente lo mismo, ¿no? Entonces ¿qué es para nosotros y nosotras en Arizmendi ikastola la confianza? Es esa presencia que da seguridad, ¿no? Es que se plasma y se trabaja, eh... *gorpuztu*...
-
- E Sí, no sé cómo...
-
- H1 Sí, que se trabaja, de alguna forma, de forma diferente en cada etapa, ¿no?
-
- E Sí.
-
- H1 Se trabaja de forma diferente, pero es cómo hago yo como profesor, como profesora, como padre, como madre, qué hago yo, cómo lo hago para que este hijo mío, este hijo, esta hija, esta alumna mía sienta que mi presencia y mi forma de interactuar con ella le da seguridad y confianza y que es eso, es la base, la que le abre a ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Básicamente es eso, la confianza, ¿no?
-
- E Entonces claro, la pedagogía de la confianza, o sea, toma como base esa seguridad, ese, digamos, ese espacio de que se sientan seguros, ¿no? Para luego implementar metodología.
-
- H1 Exactamente.
-
- E O sea, no está ligada a una metodología concreta, entiendo, ¿no?
-
- H1 No. Es el trabajo, ¿cómo te diría? De persona a persona, antes que de profesor a alumno, que es lo que decimos siempre dentro de la pedagogía de la confianza. En nuestros centros, en la ikastola Arizmendi, es muy importante ver primero personas en las aulas. Tenemos personas que vienen a aprender, no tenemos alumnos o alumnas. Tenemos personas y esas personas vienen a aprender, y nosotros y nosotras también aprendemos con ellos, ¿no? Conjuntamente. Entonces es qué hago yo, qué hacemos nosotras y nosotros, educadores, que clima creamos para que esa persona se sienta tranquila, en paz, segura, y tenga motivación para aprender algo. Es esas condiciones que creamos, ¿no? Son condiciones que creamos primero.
-
- E ¿Y qué tipo de condiciones son las que hay que crear para que digas "sí, estamos implementando la pedagogía de la confianza"?
-
- H1 Nosotros en la pedagogía de la confianza hablamos de tres condiciones o tres niveles, o tres ámbitos, ¿no? Tres ámbitos un poco para llevar a la práctica todo esto. Por un lado, están las condiciones, qué condiciones generamos con respecto al individuo, ¿no? Condiciones para el desarrollo y para el bienestar de la persona. Esas son... y ahí marcamos como cinco indicadores, cinco indicadores que tenemos que trabajar y que pen-

samos que a través del cultivo de esos cinco indicadores conseguimos que el individuo, que la persona se sienta en confianza. ¿No? Igual luego entramos, ¿no? Ahora...

Luego, por otro lado, están las condiciones contextuales; qué condiciones tenemos en el contexto, en su entorno, para que esa persona se sienta en confianza, y luego qué condiciones creamos en el proceso de aprendizaje y enseñanza para que esa persona se sienta segura y confiada, ¿no? Esos tres ámbitos. Un trabajo es más individual, más direccionado a la persona, cómo conseguimos que esa persona confíe en sí misma, confíe en mí como educadora y confíe en los compañeros y en las compañeras de clase, de curso, qué condiciones creo yo para que confíe en su entorno, para que se sienta segura en ese espacio, en ese grupo, en esos tiempos, para que se sienta a gusto, y luego qué condiciones creamos cuando estamos inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y en total hemos identificado trece indicadores. Son tres ámbitos de trabajo y trece indicadores que son, de alguna forma... yo lo suelo explicar así, son trece indicadores que nos marcan cuál es el rol del educador o de la educadora. Son trece roles que tienes que...

[00:20:18]

E Que cumplir.

H1 Que cumplir para conseguir eso.

E Y es indispensable cumplirlos.

H1 Es importante cumplir los trece. Por otro lado, yo siempre digo, ¿no? Lo perfecto es lo posible y real en cada momento, ¿no?

E Qué bueno.

H1 Entonces qué es posible para mí, qué es real para mí en este momento es lo perfecto. La pedagogía de la confianza nos da un horizonte hacia donde caminar, hacia... entonces la perfección es continua, es continua si estoy haciendo lo posible y real en cada momento. Entonces es un camino hacia... No sé, un educador o educadora que sabe observar y que sabe cultivar, por ejemplo, las capacidades, las potencialidades de cada alumno o de cada alumna que están bajo su responsabilidad en ese momento, que sabe empatizar con el sufrimiento, que sabe... estoy cogiendo indicadores sueltos. Que sabe crear pues operativos, que sabe movilizar la motivación, que cultiva las competencias múltiples, que practica un aprendizaje activo. En fin, no estoy yo al 100% de todos los indicadores en todo momento.

E Ya, bueno, pero tienes la conciencia de que están ahí y hay que tomarlos en cuenta, aunque en algún momento no estés cumpliendo todo al 100%.

H1 Exactamente. Igual hoy he conseguido empatizar con el sufrimiento y ayer no, porque no podía empatizar conmigo misma.

E Exacto, también nosotros necesitamos esa...

H1 Claro. Es algo que yo siempre subrayo mucho, ¿no? En la pedagogía de la confianza todo empieza por uno mismo o por una misma. Es imposible ayudar al desarrollo personal de nuestros alumnos y alumnas si yo no cultivo mi propio desarrollo personal.

E Entonces es también un cambio personal, ¿no?

H1 Sí.

E Sin ese cambio es imposible dar ahí el paso, ¿no?

H1 Exacto. Un educador o una educadora que está en la pedagogía de la confianza está en continuo progreso personal, en camino personal de introspección, de trabajo personal para poder, de esa forma ayudar a los demás. Es que, si no, en la pedagogía de la confianza no es algo que yo me leo un libro, ¿no? El libro que publicamos me lo leo y lo pongo en marcha. No, no, no. El libro lo que ayuda es un poco en lo que decías tú, a tomar conciencia de cuáles son... yo suelo decir un poco las rayas del campo de fútbol en el que vamos a jugar el partido, ¿no? Aquí vamos a jugar el partido. Estas son un poco... este es el marco y estas son las condiciones de juego. Aquí hay que jugar. Entonces nos ayuda a todos los educadores que estamos dentro de la ikastola, tanto familias que nos lo están agradeciendo mucho...

E Claro.

H1 Saber de todo esto e ir de la mano, ¿no?, y saber que la comunicación la tenemos que trabajar en la ikastola y en casa conjuntamente, y que vamos en la misma dirección. Pues eso es súper importante para nosotros. Pero una cosa es saber eso y otra cosa es pues, por ejemplo, que luego vamos a hablar sobre eso, pero el respeto es casi igual a la comunicación...

E Basada en el respeto.

H1 Basada en el respeto, ¿no? Yo esa pedagogía me la puedo saber, pero para practicarla la tengo que interiorizar, la tengo que vivir, la tengo que sufrir en algunos momentos porque no puedo practicarla en ese momento. Porque la entiendo, pero todavía no está en mí, no se ha liberado en mí todo eso para poder practicarla, ¿no? Entonces bueno.

E Sí, yo creo que lo del campo de fútbol es muy significativo, porque yo puedo saber las distancias que tiene el campo de fútbol pero si no salgo a jugar...

H1 Exactamente.

E ¿No? Me puedo leer un libro sobre fútbol, pero no saber practicarla. ¿No?

H1 Exactamente.

E Entonces sí, es bastante significativo.

Bien, pues antes de meternos un poquito en los indicadores que comentabas, por tener una perspectiva general, me gustaría saber si la pedagogía de la confianza se sustenta en alguna teoría ya conocida anteriormente, que seguro que sí. Pero ¿cuáles son? O... un poquito por saber de dónde viene, teóricamente, epistemológicamente hablando en cuanto a pedagogía.

H1 Vale. En la pedagogía de la confianza estamos continuamente bebiendo. Bebiendo de fuentes diversas y seguiremos bebiendo en ese sentido, ¿no? Yo normalmente suelo mencionar seis fuentes. Y las suelo visualizar como distintos sustratos. Y yo diría que en el sustrato más antiguo y el trasfondo más importante es el de la psicología humanista, ¿no? La psicología humanista yo diría que es lo que cubre todo lo demás, ¿no? Y hay una forma de entender a la persona. En la pedagogía de la confianza siempre decimos que hay una forma de ver, porque siempre tenemos una forma de ver la vida, de entender la vida, de ver a la persona y aquí también. Entonces lo que decimos es que nosotros tenemos una visión positiva de la persona, lo cual no quiere decir que todas las personas son maravillosas. Sí son maravillosas, lo que quiero decir es... las personas son maravillosas; los actos de esas personas no siempre son maravillosos, esos actos, ¿no? Pero en la persona siempre hay un lugar, un lugar donde ese fondo es bueno y, además, lo que decimos es lo que dice la psicología humanista, ¿no? Crea las condiciones indispensables para que el desarrollo de esa persona sea adecuado y esa persona sea maravillosa. Entonces sí que condiciona, ¿no? El entorno condiciona la forma de ser, de actuar de esa persona. Por lo tanto, tenemos una gran responsabilidad como familias y como educación en esa función.

Y, además, hay otro mensaje positivo, y es que la persona está en continua evolución. Entonces la persona tiene derecho y tiene opción a evolucionar. Estamos en una evolución continua, ¿no? Entonces desde ahí

ver a la persona como un ser único también, ¿no?, único e irrepetible es también fundamental para luego entender todo lo que hacemos, en el sentido de cultivar capacidades, inteligencias múltiples, etcétera, ¿no? O sea, si comprendemos que cada persona es única esto es la leche, ¿no? O sea, cada persona es única. Lo que tiene para aportar al mundo es único, entonces esto está muy relacionado con la vocación, ¿no? Con despertar vocaciones y con nuestra función también de ayudar a identificar proyectos vitales, ¿no? Cómo hacemos para que salga de la ikastola esta persona con su proyecto vital, ¿no?, y salga con un sentido de su vida. Decir, oye, pues yo soy esto, yo os ofrezco vocación en este ámbito y me gustaría desarrollar un proyecto de vida en este sentido, ¿no? Pues para nosotros sería la leche.

Entonces todo esto lo vemos en la psicología humanista. Nos dan pistas también el conductismo no en el sentido de que somos conductistas, sino que nos ayuda a comprender igual lo que no ayuda a cambiar, ¿no? O sea, es importante saber qué es lo que ayuda y qué es lo que no ayuda, ¿no? Y para nosotros, comprender, por un lado, la etología, que es otra fuente importante, que nos habla de instintos, que nos habla de necesidades primarias, de supervivencia, que nos habla de conductas innatas, y, por otro lado, del conductismo, que no ha tenido en cuenta todo esto; que ha pensado que todas las conductas son aprendibles y modificables... el comprender todo esto nos ayuda a comprender al alumno y a la alumna que nos llegan de casa. Yo siempre digo que en este momento tenemos unas fuentes que nos ayudan a comprender a la persona desde un punto de vista psicológico, y por otro lado tenemos a una persona que viene a aprender, por lo tanto, tenemos que aprender cómo funciona su cerebro y cómo funciona su cognición.

Entonces estamos bebiendo de las neurociencias también, estamos bebiendo de la psicología cognitiva también para ver todos esos procesos de... ¿no?, de atención, de percepción, de memoria, etcétera. De motivación, todo esto. Y luego está el socio-constructivismo, que nos ayuda también a comprender cómo aprenden nuestros alumnos y alumnas, que la teoría nos la sabemos, pero nos cuesta, ¿no? Nos cuesta creer todavía que las mejores explicaciones no las damos nosotros como profesor o profesora, sino ese alumno o esa alumna que está al lado, y que si los ponemos al cooperativo seguramente aprenden más, que necesitamos los inputs. Y yo eso lo tengo muy claro, ¿no? Necesitan momentos de explicación tradicional, pero solo momentos muy limitados, cortos. Y luego ponlos a co-construir. Entonces bueno, en esto sí que vamos bebiendo de todo eso, y seguiremos bebiendo de todo lo que nos ayude a desarrollar a una persona eso, ¿no? Confiada, plena y feliz.

[00:31:53]

E Bueno, es un poco poner en práctica vosotros mismos también lo que queréis con vuestros alumnos, ¿no?

H1 Exactamente.

E Ese desarrollo es imposible estar abierto a evolucionar.

H1 Exactamente.

E Claro, tiene una lógica tremenda.

H1 Sí, porque si no, no seríamos coherentes.

E Claro, exactamente. Si aplicas una cosa con tus alumnos, pero luego con tu propio equipo o tu propio profesorado no lo haces, pues ¿qué estamos haciendo? ¿No?

H1 Claro. Estamos en un dinamismo continuo todos y todas.

E Es un poco la manera de responder a la...

H1 Claro.

E A la claridad que pedimos.

-
- H1 Exacto, eso es.
-
- E Bueno, muy bien. Pues ya nos has dicho, o ya me has dicho... siempre hablo en...
-
- H1 En plural.
-
- E En plural, siempre hablo en plural. Ya vemos qué es la confianza, cómo la entendéis vosotros, ya hemos visto en qué se basa, cuáles son los elementos de sustentación pedagógica y bueno, hemos hablado de condiciones, ¿no? Entonces, sin entrar en muchísima explicación hemos visto tres marcos o..
-
- H1 Tres ámbitos.
-
- E Eso es, ámbitos. Entonces un poco el desarrollo, el bienestar del individuo, otros contextuales y otros sobre el aprendizaje y la enseñanza. ¿Podrías explicar, brevemente, si quieres, para no robarte mucho tiempo...?
-
- H1 Sí, porque esto es una formación de treinta horas.
-
- E Claro, esto lleva muchísimo. Yo lo entiendo. Entonces ¿cuáles son los indicadores que debería tener como campo de fútbol el profesor? Bueno, los profesores.
-
- H1 Y aquí, Amaia, te diría lo mismo. En este momento hemos identificado trece, pero igual luego son quince, luego son diez o...
-
- E Ya, claro.
-
- H1 Yo siempre digo: siempre estamos creando constructos mentales, ¿no? Para comprender y para interactuar con la realidad. Entonces desde ahí hay que entender los trece indicadores.
-
- E Claro.
-
- H1 Que ahí... parte de la... en todo esto. O sea, no es una verdad absoluta. Ni nosotras ni nosotros en este momento pensamos, y desde el punto en que hemos ya desarrollado este camino que hemos desarrollado, y en este punto al que hemos llegado, trece limitadores.
-
- E Eso es, de ahora en adelante veremos.
-
- H1 Exactamente.
-
- E Ya andaremos.
-
- H1 Exactamente, ¿no?
-
- E Sí.
-
- H1 Entonces, la primera pregunta que nos hacemos es esa, ¿no? ¿Qué condiciones pedagógicas tenemos que crear como educadores para que la persona confíe en sí misma y en los demás? ¿No? Esa es la pregunta. Y de ahí sacamos cinco indicadores. Cinco indicadores que están relacionados pus con eso, con la persona. Entonces está por un lado cultivar los instintos, que es algo que nos enseña la etología, ¿no? Cómo... y aquí está mucho trabajo de observación. En nuestra pedagogía es muy importante, dentro del rol del profesorado, observar ¿no? Y es uno de los puntos, observar y luego crear contextos para cultivar esos instintos. Por otro lado... y los instintos están en relación con las necesidades, o sea, nosotros vemos que las personas tenemos necesidades, tenemos capacidades, tenemos sueños que están relacionados con vocaciones, tenemos dificultades, todo eso ¿no? Entonces el primer ámbito este trabaja por un lado los instintos relacionados con las necesidades. Por otro lado, el cultivar las potencialidades y las capacidades de cada alumno y cada alumna. Por otro lado, está las dificultades ¿no? Detectar las dificultades tempranamente y luego ayudar a gestionarlas. Y luego por otro lado está el sufrimiento, siempre ¿no? Cuando hay dificultad, hay sufrimiento. Entonces

empatizar con el sufrimiento. Y finalmente el quinto indicador sería cuidar del cuidador ¿no? Para poder hacer todo esto nos tenemos que cuidar.

E Claro, exactamente.

H1 Y ahí me gusta cómo nos lo estamos planteando, el cuidado comunitario. No desde una concepción patria o en el sentido de que hay unos que cuidan a otros ¿no? No es en vertical...

E En horizontal.

H1 No, en horizontal no, en círculo. Nos ponemos en círculo y nos cuidamos mutuamente.

E Eso es.

H1 Para luego poder estar bien para ellas y para ellos.

E Para poder hacer esa observación bien ¿no? De todos los indicadores que me has dicho.

H1 Eso es. Eso respecto al primer ámbito. Con respecto al segundo ámbito la pregunta clave es qué condiciones pedagógicas tenemos que crear para que la persona confíe en su entorno. Y ahí identificamos hasta el momento cuatro indicadores.

Por un lado, está el vínculo con la familia y con la comunidad. Hablo de vínculo desde una perspectiva psicológica, cómo creamos lazos de unión con la familia y con la comunidad, desde el punto de vista del apego y de la necesidad de confianza. O sea, para que un niño o una niña se sientan seguros o seguros en la ikastola y en el pueblo, ¿cómo creamos lazos de unión con la familia y con la comunidad para que ella se pueda desenvolver de una forma segura? Nos parece un aspecto a trabajar muy importante de que la familia entre dentro de la ikastola, tenga su espacio, esté en educación infantil todo el tiempo que quiera, de ahí todo un plan de acción ¿no?

Luego está por otro lado el rediseñar y repensar los espacios y los tiempos ¿no? Cómo repensamos los tiempos en cuanto a horarios, en cuanto a calendario escolar que ahora estamos en ello y cómo repensamos y rediseñamos los espacios para que los niños, las niñas, los alumnos, las alumnas, se sientan a gusto y se sientan seguros y con ganas de aprender y prepararlos ya para el proceso de aprendizaje posterior.

Luego está por otro lado otro indicador muy importante, que es cómo creamos un clima... no sé cómo traducirlo, placentero, un clima agradable, para el aprendizaje. Y ahí entra todo el tema de la comunicación, qué tipo de comunicación tenemos, debemos crear, tanto en casa como en la ikastola. Porque no es solo el espacio físico ¿no? No es sólo dónde estoy, es qué clima, qué ambiente... qué ambiente estamos creando y es un factor contextual. Y luego las relaciones ¿no? Cómo comprendemos las relaciones y qué relaciones creamos para ellos.

Y el cuarto indicador sería ya qué tipo de grupos operativos creamos para que la persona se sienta a gusto en el contexto ¿no?

[00:40:08]

H1 Porque no es solo dónde estoy físicamente, no solo es el ambiente, en qué grupos estoy y en este grupo cómo estoy. Estoy a gusto, no estoy a gusto, porque si no estoy a gusto, no voy a estar preparada para el proceso de aprendizaje, no me voy a poder abrir bien.

Y luego por último está el tercer ámbito que es el del profesor de enseñanza y aprendizaje y ahí la pregunta es otra vez la misma ¿no? Qué condiciones pedagógicas creamos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea adecuado, sea agradable, sea placentero... Y ahí hay otros indicadores. Y digamos que este es el ámbito más técnico, este es el que es propiamente nuestro. Nuestro digo desde de los profesionales, no tanto para las familias. Por los anteriores valen tanto para casa como para la ikastola.

E Claro.

H1 Valen igual, igual. Entonces aquí los cuatro indicadores van un poco en progresión. Primero es movilizar la motivación y eso nos lo hemos aprendido de las neurociencias. Hay una secuencia que para mí fue clave y fue comprender que para verdaderamente aprender, como profesor, como profesora, debo respetar cuatro pasos: primero, tengo que activar la motivación, hago que se pongan las pilas, porque si no activo la motivación no damos en el salto a la atención, no se focaliza la atención y sin embargo cuando activamos la motivación focalizamos la atención y cuando focalizamos la atención es verdaderamente cuando estamos preparados para comprender, para escuchar, para relacionar. Y desde ahí damos el salto ya a la memoria. Y entonces cuanta mayor motivación, cuanta mayor dosis de motivación hay, mayor... más a largo plazo nos queda en la memoria. Y cuanto más vivencial es el proceso, más se queda en la memoria.

E Por lo tanto son muy importantes las emociones ¿no?

H1 Eso es.

E Son fundamentales en este proceso.

H1 Las emociones y es muy importante sobre todo una emoción. Es la emoción de... no sé cómo traducirlo muy bien, jakin mina... de interés, de a ver, a ver qué es eso.

E Sí, de interés por aprender. Es que tenemos esa palabra en euskara que no existe en español.

H1 Eso es. Jakin mina, o sea, de querer saber. Sobre todo, esa emoción es la que nos interesa en este proceso. Entonces el primer indicador es ese. El segundo es todo el aprendizaje activo y cuando estamos hablando nosotros de aprendizaje activo que ahora está muy de moda ¿no? Y de metodologías activas y todo eso, hablamos de activar cuatro cosas en la pedagogía de la confianza. Hablamos de activar el pensamiento, hablamos de activar manipulación-experimentación, hablamos de activar comunicación que luego voy a entrar ahí y hablamos de activar cooperación. De ahí la importancia del trabajo cooperativo y del aprendizaje cooperativo.

Luego estaría ya como tercer indicador el cultivar las inteligencias múltiples en el sentido de que comprendemos de que si lo que queremos es ayudar a construir personas, nuestro trabajo tiene que ser lo más personalizado posible. Y si estamos hablando de ayudar a crear proyectos vitales, tenemos que tener muy en cuenta las inteligencias de cada persona que tenemos en el aula y de estilos de aprendizaje que está relacionado ¿no? O sea, es verdad que están en relación. Dime qué inteligencias tienes y te diré cuáles son tus estilos de aprendizaje. Sí que hay una correlación, no sé de qué porcentaje, pero algo a tener en cuenta ¿no?

Y luego finalmente estaría la evaluación formativa ¿no? Todo esto, desde un trasfondo formativo ¿no? Desde un punto de vista no de una evaluación sumativa, calificativa, sino de dónde estoy, a dónde tengo... quiero llegar y cuál es el camino que voy a hacer para llegar ahí desde una perspectiva de evaluación como motor de aprendizaje y no como algo independiente y fuera del proceso de aprendizaje que me lleva solo a validar o no validar el proceso de aprendizaje. Un poco son los indicadores que trabajamos.

E Sí, yo creo que son bastante amplios, abarcan un montón.

H1 Sí, es difícil tener presentes todos en todo momento y entonces bueno, es más que eso... bueno, cómo voy avanzando en los distintos momentos que voy viviendo en ese proceso de acompañamiento que es nuestro trabajo, nuestra compañera, ¿no? Bueno pues en algún momento lo que tiene que primar es participar con el sufrimiento, en otro momento voy a estar ayudándole con un buen *feedback* a centrarse un poco en los siguientes pasos, o mejorar, o me estoy planteando al revés, que es fantástico el trabajo que ha hecho aquí por esto y lo otro, y lo otro. Y aquí en cambio estoy observando cómo se está trabajando en grupo.

Son roles un poco que cumplo en distintos momentos ¿no?

E Sí, sí, sin duda. Pues me gustaría profundizar un poquito en el tema de la comunicación ¿no? Porque bueno has... en... el ámbito número dos, en el de las condiciones contextuales o del contexto, hablabas de comunicación ¿no? Entonces, ¿qué importancia tiene cómo son los procesos comunicativos, cómo es la comunicación dentro de pedagogía de la confianza?

H1 Eso es una pregunta que me gusta mucho porque no me la han hecho muchas veces y me lleva a hablar sobre un tema que me interesa mucho. Porque es también un cambio ¿no? Y supone también... yo lo que digo muchas veces es que uno de los cambios de la enseñanza tradicional a esta en la que vamos caminando poco a poco muchos y muchas, es que en la enseñanza tradicional la comunicación era sobre todo unidireccional y sobre todo unidireccional. O sea, es un profesor o una profesora la que sabe, omnisciente, omnipotente, entonces yo soy la que posee la verdad de toda la información y tú lo que haces sobre todo es escuchar y tener unos momentos fuera del proceso de aprendizaje, en la evaluación calificativa, estimativa, en la que eres tú el que me comunicas a mí, y entonces soy yo la que escucho o la que leo. Y lo único que hago es ver si está repitiendo bien lo que yo antes te he dicho.

E Corroborar ¿no?

H1 Sí, podríamos decir que es unidireccional. De ahí hay un salto tremendo a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso multidireccional. Yo pienso y siento que todavía no estamos ahí, o sea, yo situarme como educadora, no digo como profesora, como educadora, en el aula entrar sintiendo y pensando que yo también voy a aprender... buah, hay que dar muchos pasos hasta llegar hasta ahí. Y que si permito o facilito procesos multidireccionales de comunicación, todos vamos a aprender de todos.

[00:50:10]

H1 Entonces mi rol como profesora o como educadora, es repartir el balón. Yo muchas veces pongo ese ejemplo, yo jugué a baloncesto muchos años y me gusta esa metáfora de la base.

E Sí, yo también jugaba al baloncesto, yo era pívot, pero sí.

H1 Pero era la base la que repartía el balón, pero luego el juego era multidireccional, no era solo de la base... ella repartía el balón, pero luego pasaba del pívot a la base, y luego se metía canasta ¿no? Pero me gusta, me vale para la clase ¿no? Hay una base, pero hay pívots, hay aleros, y en esto soy la que reparte el balón y esa es mi función porque no todos somos iguales. Yo tengo una responsabilidad plus, comparando con vosotros y vosotras, pero lo que tengo que interiorizar es que el aprendizaje va a suceder en todos, en cada uno de nosotros y nosotras y que además no voy a ser la única que dé explicaciones y que no solo van a aprender de mí y que van a aprender de los demás.

Entonces el comprender así en el aula es un cambio tremendo, a nivel de comunicación. Por eso digo que me gusta la pregunta. Luego otro aspecto importante para mí es qué tipo de comunicación ¿no? Una cosa es que yo reparta el balón y otra cosa es cómo lo reparto el balón. Es algo muy importante para mí, muy importante, porque tenemos todavía un margen de mejora tremendo, tanto en las familias como en las escuelas ¿no? Qué tipo de lenguaje utilizamos cuando nos comunicamos con los niños, las niñas... bueno entre nosotros. Y en ese sentido a mí me había gustado la comunicación no violenta, me encaja perfectamente yo diría que es uno de los aspectos prioritarios en nuestro proyecto. Luego hacemos de todo, luego arreglamos de todo lo demás. Pero el día que dejemos de hacer juicios, de hacer valoraciones, de centrarnos en nosotros y no en culparte a ti o de no mirar en lo que falta, sino en lo que ya hay. Porque estamos para construir algo conjuntamente.

Entonces si la mirada es siempre juiciosa, porque una mirada crítica es siempre interesante, pero, ¿cómo comprendemos la crítica? Yo he estado hablando de una mitad judiciosa y de una mirada no ajustada a la realidad, que se fija más en lo que falta que en lo que hay, difícilmente vamos a poder hacer nada ni dentro del aula ni dentro de la sala de profesores. O sea, es... entonces multidireccional sí, pero el contenido de esa comunicación, no solo el proceso de la comunicación, sino el contenido de la comunicación, el cómo comunico es...

E Entonces que la pedagogía de la confianza... es que quizás yo cuando leí el libro y quizás es por mis gafas ¿eh? Por mis gafas educativas no vi... que... no vi ese explícito que buscaba yo de la comunicación, pero veo que sí está, quiero decir, que a veces no explicitamos cosas que sí las tomamos en cuenta ¿no?

H1 Exactamente.

E De ahí venía la pregunta un poquito.

H1 Es lo que pasa muchas veces, que igual tenemos muchas cosas en la cabeza que no verbalizamos, pero cuando te hacen la pregunta...

E Eso estaba aquí, eso es. Bueno para terminar te voy a pedir un juicio personal, ¿tú crees realmente que la pedagogía de la confianza con su pasado y con su futuro, puede responder realmente a lo que necesita la sociedad?

H1 Sí. Yo te diría un sí rotundo y te diría a la vez un sí... eh... me gusta mucho... eh... ser humilde en esto, o sea, solamente la pedagogía de la confianza puede responder a esto, ahí también te diría un no rotundo. Creo que sí da respuesta a las necesidades actuales y de futuro, yo creo, pero seguramente no sea la única pedagogía. Seguramente en el mundo en este momento se están dando otras respuestas a estas necesidades. Entonces esas... eso es lo bonito de la vida ¿no? Que es súper-rica y que yo desde donde estoy en este momento, aquí, estoy intentando responder a esto, pero en el mundo seguramente hay miles también de respuestas que se están dando desde otro ángulo quizás, pero son formas de responder distintas, pero seguramente la esencia es la misma.

A mí lo que sí que me da pistas aquí por ejemplo es cuando me han llamado también de cooperativas, o sea, no solo educativas. Sí que me ha tocado dar formación a trabajadores ¿no? Personas que están trabajando en el mundo de la empresa ¿no? Y me están diciendo "Amaia, es que la pedagogía de la confianza no solo vale para escuela, vale para el trabajo y a ver cómo hacemos". Y en este momento justo estoy trabajando o estoy tutorizando un proyecto de máster de una persona que está trabajando en una cooperativa, está trabajando en recursos humanos y está muy interesado en la pedagogía de la confianza y lo que quiere un poco es llevarlo al mundo de la empresa cooperativa. Eso sí me da pistas ¿no? O sea, el decir si esto vale para la escuela y desde el mundo empresarial me están diciendo que vale para la empresa, o sea, entonces estamos respondiendo a necesidades actuales y de futuro de la sociedad. Eso es realmente responder a necesidades de la sociedad ¿no?

Sí que me... un poco me reafirma en algo que intuía yo ¿no? Pero te vuelvo a repetir y yo conozco otras pedagogías que me parecen súper interesantes. ¿Cuál está el diferencial no? Qué es lo que me gusta a mí de nuestra pedagogía. Lo que me gusta es que ponemos el acento en la confianza. Eso es lo que me gusta, o sea, el tener presente y es lo que desde mi labor que me toca en este momento, lo que intento recalcar e intento repetir una y otra vez en las formaciones que estoy dando ¿no? Nuestro trabajo principal es conseguir que confiemos mutuamente, unos en otros. A ver cómo hacemos, cómo conseguimos eso porque de ahí luego todo viene rodado.

Un alumno o una alumna confía en ti, cuando un padre o una madre confía en ti, cuando tú confías en una compañera de trabajo, cuando tú confías en la dirección, la dirección confía en el equipo profesional... o sea, ahí todo fluye. Entonces para mí ese es nuestro diferencial y ahí estamos poniendo mucha energía.

E Sí, sí, por supuesto. Pero bueno, sí que es un fundamento de la confianza que nos permite que cuando tú confías poder conquistar el mundo, digamos.

H1 Y además al revés, cuando no confías... Buf, qué difícil se hace todo ¿no?

E Sí, no puedes, lo ves todo negro. Bueno, Amaia, ezkerrik asko. Muchas gracias.

H1 Ezkerrik asko para ti y para mí ha sido todo un placer también.

E Vamos a parar de grabar.

00:59:41 [Fin de la transcripción]

Anexo 3:

Grupo focal del profesorado 1

| | | | | | |
|-----------------|--|----------------|---|----------------|--------------------|
| Duración | 01:07:06 | Soporte | Audio | Formato | wva |
| Lenguaje | Informal | Calidad | Nivel 2 Calidad media de audio de sala | Pautado | Cada 10 minutos |
| Códigos | [Inaudible]: Término/s ininteligible/s | | | Fecha | 15 noviembre, 2016 |

| | |
|---|---|
| HABLANTES | E: Amaia Arroyo (entrevistadora) |
| | H1: Jon Kortazar |
| TEMAS: | H2: Gari Ibarzabal |
| Competencias digital y aprender a aprender | H3: Arantza Etxebarria |
| Actitudes ante los cambios y qué debemos hacer | H4: Aritz Oianguren |
| Recursos tecnológicos y no tecnológicos | H5: Lourdes Arregi |
| Enfoque del aprendizaje y valoración de tipos de aprend. | H6: Xabi Latorre |
| | H7: Iñaki Olalde |
| | H8: Maider Nafarrate |
| | H9: Marta Arriaran |
| | H10: Arantza Hernandez |

E Vale. Bueno, pues buenas tardes y muchas gracias por venir. Muchas gracias por venir, y participar en este focus group número 1, porque el número 2 será el jueves que viene y bueno, explicaros un poco que la investigación, como habéis podido ver en el cuestionario, es sobre la competencia digital, y vamos a partir un poco de lo que habéis hecho en el cuestionario y vamos a trabajar pues varios temas. Voy a ir guiando, pero en cualquier momento si queréis cortarme y hablar de algo que tenga relación, claro, pero que no es lo que yo he preguntado o lo que sea, pues con total tranquilidad, ¿vale? Es un foro abierto en el que os podéis sentir libres y decir lo que queráis, ¿vale?

Entonces, como os decía vamos a empezar por el tema de la competencia digital. Entonces, la primera pregunta que os quiero hacer es cómo veis vosotros, como valoráis vuestra propia competencia digital. Tened en cuenta que estamos hablando del profesorado, ¿vale? No hablamos en ningún momento de los alumnos y de las alumnas, hablamos de los profesores, de nosotros mismos, de nosotras mismas. Entonces ¿cómo valoráis vosotros vuestra competencia digital? Vosotros y vosotras, ¿os sentís digitalmente competentes? Como queráis. No hay un orden predefinido, como queráis.

H1 Bueno, yo se puede decir que bueno, que me manejo bastante bien dentro de la competencia digital. Es verdad que tampoco soy un experto en nada, pero bueno, me puedo manejar en diferentes ámbitos bastante bien, creo. Y algunas veces, cuando suelo tener problemas, pues voy a algún compañero...

-
- E ¿A quién?
-
- H1 A... O a gente que igual es más competente, y pido ayuda. Pero bueno, en general pues bueno. Bastante bien, creo.
-
- E Los demás, ¿cómo lo veis?
-
- H2 Yo en principio estoy con lo que decía Jon también. En lo que me hace falta en mi labor diaria me arreglo bastante bien, no tengo ningún problema para poder hacer mis cosillas, y la verdad es que hoy en día estamos todo el día con el ordenador. Luego, pues bueno, puedo necesitar más historias que son un poco más técnicas, que me hace falta algún apoyo, pero en ese sentido es... a los que están alrededor, compañeros, y si no pueden ellos pues algún tutorial o esto. De vez en cuando toca mirártelo un poquito tú, pero si no siempre está la responsable de las TIC y bueno, nos arreglamos muy bien así.
-
- E Vale, hasta ahora los que han hablado se sienten competentes digitalmente hablando.
-
- H3 A mí... bueno, a veces me siento competente digitalmente, pero veo que es una cosa que todo el día tengo que estar formándome, y de hecho bueno, me tengo que poner con nuevos programas. Siempre veo algo que tengo que hacer, o sea, es como si tuviéramos que estar desarrollando continuamente esa competencia digital. Y por eso digo "relativamente". Para algunas cosas me veo que ya sé, pero en otros momentos pues tengo que seguir aprendiendo y de hecho, bueno, pues este año hemos empezado cuarto de EKI y hay programas nuevos, que antes tenía aquí tres o dos no teníamos, ¿no? Entonces eso te exige.
-
- H4 A mí me pasa lo mismo. Yo creo que es relativo, sin embargo el resto de los... Bueno, con el resto de los profesores no, pero con la gente que tengo cerca creo que sí que soy competente. Pero teniendo en cuenta que se supone que tendríamos que estar a la última o... no lo sé. O sea, siendo un recurso que cambia tanto, se supone que yo tendría que saber bastante más de lo que sé. En ese aspecto, o sea, viendo desde ese punto de vista... o sea, creo que... Es que con las TIC lo que pasa es que cada uno utiliza lo que sabe; entonces como yo solo uso lo que sé, pues soy competente. Pero si mi punto de vista es más amplio, si me junto con otros que saben más, pues lógicamente entonces me daré cuenta que no controlo tanto del tema.
-
- E Eso es, de tus carencias y tus necesidades, ¿no? Vale.
-
- H5 Me considero competente dentro... teniendo en cuenta en el ciclo en el que trabajo.
-
- E ¿En qué ciclo trabajas?
-
- H5 En Primaria. Al trabajar en Primaria, considero que bueno, que soy competente. Ahora, siempre sí que observo que es un aprendizaje continuo, o sea, como decimos, "el saber no ocupa lugar". En las competencias digitales ocurre lo mismo: tienes que estar continuamente aprendiendo, porque si no pasa que sé cuatro cosas, si me quedo con las cuatro cosas no avanzas. Yo lo que es la competencia digital pues me hace falta. Entonces, mejoras, yo sí considero que todavía tengo mucho que mejorar.
-
- E O sea, consideráis que aunque seamos o seáis competentes digitales, hay margen siempre de mejora, ¿no?
-
- H6 Bueno, yo me considero bastante incompetente en el digital, yo no me considero competente. A mí lo que... lo justo y necesario pues tengo que aprender, tengo que aprender pero, claro, ahí está el abismo digital, ¿no? Cómo se llama, los digital border generation, la generación digital, ¿no? Pues esto. Esto es bastante se ha tirado, pero gente de nuestra edad, el sacrificio que estamos haciendo... Bueno, sacrificio... Cuesta mucho más el paso, ¿no? El paso ese. El aprender el paso ese, que a Jon o a Aritz o... pues eso, que supone... esto es así, pues el siguiente paso es esto. Para nosotros es un lenguaje totalmente desconocido, ¿no?, no es natural. Y es mucho. Yo no me considero competente, yo lo que hago es: "esto es así" vale, entonces no sé por qué, ni el siguiente paso cuál es ni nada, o sea: esto es así, pues es así.
-
- E ¿Alguien tiene esa percepción de sí mismo o sí misma también?

H3 Sí, yo también estoy de acuerdo con lo que han dicho ellos. Y yo pienso que es el tema de la edad también, porque yo me comparo con mis hijos, sobre todo con el de 18 años y me veo que estoy eso muy distante de lo que él pueda controlar y tal y a mí lo que me toca por lo menos es ser un poco también autodidacta ¿no? Cuando empezamos, empezamos, bueno, hasta con un post-it para encender el ordenador. Era hace ya años, ¿no? Pero hemos tenido que ir... eso, un poco sobre la marcha, en cambio pues los jóvenes vienen ya con otro recorrido, con otra cosa, y es autoformarse diariamente al final, ¿no? La exigencia que tenemos.

H7 Yo doy Formación Profesional Básica de Cocina además, o sea, no utilizo mucho... Para trabajar con los alumnos. Personalmente, es lo que me voy trajinando yo mismo cada vez que voy viendo algo nuevo, pero hay veces que les quiero mandar algún trabajo concretamente y vamos a la sala de informática para hacer presentaciones de algunos platos o algún tema teórico, pues una presentación de PowerPoint o un montaje así, y yo para esas cosas estoy muy limitado, por ejemplo. Que sería... me podría poner yo a hacerlo en mi casa tranquilamente, viendo algunos tutoriales como ha dicho mi compañera, pero a la hora de... para ayudar a otros yo me veo bastante limitado.

E O sea, para un uso personal, digamos, vale; pero, como docente o profesor, lo ves un poquito más complicado, digamos.

H7 Si quieres, porque no me ha puesto tampoco, y sé que no es tan difícil y es cuestión de práctica y... y muchas veces porque no sabemos que está ahí, que eso existe. Cuando cada cosa nueva te dicen ¿podría haber hecho yo esto? ¿Cuánto tiempo estoy perdiendo? Hasta ahora no encuentro la historia.

E O sea, hablamos todo el rato de aprender, ¿no? Entonces, si damos un pequeño salto y seguimos hablando de las competencias, ¿cómo percibís vosotros vuestra competencia de aprender a aprender? Porque se ha hablado de que es un proceso continuo de aprendizaje, ¿no? ¿Cómo valoráis, igual que hemos valorado la competencia digital, la competencia de aprender para aprender a aprender? Es la que le pedimos a nuestros alumnos y alumnas, ¿no?

H6 Claro, es que yo creo que es... joer. Ahí yo creo que voy a dar la idea de que me considero viejo o... no lo sé. Pero la edad yo creo que es importante. Tú aprendes cualquier cosa con 20, 25, 30 años, fuá, pues haces bastante rápido. Pero con cincuenta y todos pues ya te cuesta más. Entonces, pues sí, yo ganas todas. Luego lo que es el futuro, ¿no? Pero cuando algo puedo aprender en dos, tres minutos, me costaría horas asumir todo ese proceso.

[00:10:22]

H3 Yo no estoy completamente de acuerdo, porque creo que sí, que con la edad, bueno, pues puedes tener tus limitaciones, pero creo que lo más importante son las ganas de aprender y creo que eso también un chaval de 18 años o de 20 años, que incluso de nuestros alumnos no tienen ganas de aprender, y creo que personas de cincuenta y pico años pueden tener ganas de aprender. Y creo que mucho está unido con las ganas que tengas tú o lo motivado que puedas estar o con las tecnologías o con el aprendizaje. Y yo creo que la profesión me ha enseñado a aprender a aprender, y las TIC mucho más. Porque yo lo que he visto ha sido que no se puede llevar la misma marcha de todos los profesores en la competencia de las tecnologías, entonces eso conlleva a que tengas que hacer mucho más trabajo individual y personal de trabajo, ¿no? Muchas veces hemos tenido una formación sobre algo, estamos en grupo, pero luego cada uno tiene que hacer lo suyo. Y eso, por ejemplo, para aprender a hacer otras cosas pues valía que fuera una formación. Pero en las tecnologías tienes que ser tú el sujeto de aprendizaje y el que tiene que poner en marcha, y eso nos ha ayudado, o me ha ayudado, por lo menos, a aprender a aprender más.

E O sea, que digamos, en tu caso, las TIC, el aprendizaje de las TIC o de las tecnologías digitales te ha ayudado a desarrollar esa competencia de aprender, ¿no?

H3 Sí.

H2 Yo estoy de acuerdo. Yo creo que muchas veces trabajamos con las TIC y nos hace falta en nuestro trabajo

muchos programas o diferentes programas de tecnología, y algunos saben que existen... pues puedes tener esa carencia ¿no? Luego cuanto más sabes más quieres aprender. Es un mundo que no tiene fin. Si quieres, puedes estar todos los días quince días en el ordenador, que, tranquilo, que mañana te van a sorprender todavía, ¿no? La verdad es que muchas veces es muy válido. Hay muchas cosas que antes hacíamos a mano, luego pasábamos a ordenador y no sé qué, y hoy en día hay diferentes herramientas que adelantas un montón de trabajo, ¿no? Y entonces te vas dando cuenta de que te vas picando, te va gustando más, te sientes más cómodo y entonces te vas picando tú también. "Creo que hay un programa, no sé qué", e igual si no si no te dice ninguno o no sé qué, dices "pues una manera más fácil de hacerlo, ¿no?". Y cuanto más sabes, pues más te gusta el tema, más cómodo te sientes, y entonces si en una formación empiezas de cero y vamos todos y el otro tiene nivel 5, digamos, pues claro, para llegar tú al nivel 5 el esfuerzo que te supone es la leche. Y el que está en nivel 5 para acceder al 6 pues le va a costar mucho menos que a ti, ¿no? Entonces es la rotonda, ¿no? O sea, hay muchas veces que te asustas o no te sale, y dices "joe, estoy perdiendo el tiempo aquí, voy a dejarlo", y te das cuenta que no, que es invertir tiempo y al final es para tu uso... para la vida real, para tu trabajo, pues una herramienta pues básica, ¿no? Y que al final pues que inviertes el tiempo y en realidad te ayuda. Entonces estoy de acuerdo con Arantxa que siempre cuanto más motivado estés, más ganas le pongas, pues es más fácil; si estás "esto es una mierda, no sé qué", pues evidentemente no vas a aprender nada pero si te pones en el otro lado y le ves el lado bueno, digamos, pues siempre es más llevadero.

H4 Luego no es igual aprender a hacer una cosa a aprender... vamos, en general, ¿no? Yo creo que en la informática bueno, cada vez más recursos son... o sea, los recursos son cada vez más intuitivos. Si tienes ganas, lo que aprende es la lógica, saber cómo funciona; entonces te atreves con cualquier programa y más o menos te atascarás en algún momento, probablemente, pero más o menos vas a ir indagando o lo que sea. Si tú no tienes ganas o te obligan, o tienes que hacer el trabajo no sé qué, pues al final aprendes a hacer eso. Lo apuntas en un post-it o en una hoja y cada vez que tengas que hacer eso, pues coges la hoja y copias, ¿no? Sigues todos los pasos. Pero si tienes ganas, no sé. Que yo entiendo también que a todos no les motivarán esas cosas, pero si te motiva un poco es más pillar la lógica que aprender informática. O sea, eso no se aprende, hay tantas cosas que no puedes aprender.

H5 Yo creo que es más la actitud que tienes para el aprendizaje. Que luego, a la vez, ¿para qué me sirve a mí dominar los programas y verdaderamente creo que las nuevas tecnologías...? Siempre las nuevas tecnologías me son útiles para la vida: eso, tengas 20, tengas 50, tengas 60, te sirve para todo. Ahora si tú no tienes muchas... las nuevas tecnologías son un instrumento de trabajo, te cuesta un montón. Entonces yo creo que a mí personalmente sí que me ha ayudado pues a aprender a aprender, a ser autodidacta, a ir a un curso y decir "pues esto para la enseñanza verdaderamente tiene que ir bien". O sea, seguir utilizando el papel y el boli. Y no sólo los programas, es en el día a día. Tener el ordenador encendido es que te ahorra tiempo. Para eso tienes que tener una actitud de... o sea, positiva, ante las nuevas tecnologías.

E Sí, es más y ya centrándonos un poco en el tema de actitudes, que es muy interesante; es un cambio, ¿no? O sea, tienes que... es un cambio de mentalidad. Eso es. O sea, vosotros.... Porque el profesorado sí que somos un colectivo que tenemos que afrontar unos cambios. Y precisamente vosotros a nivel de Arizmendi ikastola estáis sumergidos en un cambio muy importante, entonces vosotros ¿cómo percibís esos cambios en vuestro trabajo? O sea, ¿qué os hace sentir o qué sentís ante esos cambios que se avecinan? Que la tecnología es uno más.

H3 Hombre, sí necesito algo de ilusión.

E Con ilusión, sí.

H3 A mí me motiva.

E A ti te motiva.

H3 Más que el que fuera como siempre. De hecho, en el aula digital, bueno, con todas las... yo estoy dando mucho más a gusto las clases ahí que cuando daba anteriormente. Me motiva más las cosas nuevas y, no sé, el hacer cosas diferentes y de intuición que estar haciendo todos los días lo mismo. A mí personalmente sí.

H5 Yo creo que es una manera diferente de aprender, y se aprende... Aprendemos y aprenden los alumnos de una manera diferente. Es otra motivación.

E ¿Y todos sentís lo mismo...?

H5 Yo muchas veces he estado más preparada a... o sea, como antes te he dicho, ¿no? Yo estoy en primaria, y además alumnos con dificultad, de Educación Especial. Entonces los alumnos de Educación Especial, si tú los... les pones un programa que es apto para ellos, aprenden más fácil que con papel y bolígrafo. Eso, demostadísimo. Entonces claro, para eso tú te tienes que formar y te tienes que estar en continuo aprendizaje.

H8 Aparte que son mucho más atrevidos que nosotros, ¿eh? Muchas veces para meternos en... ellos no tienen miedo, enseguida se atreven. Sí. Yo creo eso, ¿eh? Que se aprende... Bueno, yo, con mi... Cada día voy aprendiendo cosas, tengo todavía... buff. Pero siempre bueno, pues igual entre nosotras, ¿no? Estamos trabajando ahí, "Jo, con este programa podríamos hacer esto...". Claro, necesitas el ordenador hoy en día algún programa nuevo o lo que sea. Claro, la una sabe esto, la otra... y entre las que estamos una dice "Jo, pues eso se hacía así", y entre las tres igual seguimos... Lo que decía el post-it. Haces esa historia, esa, a ver, no la haces hasta los tres meses y "ostras, ¿cómo lo hicimos?". Bueno, otra vez de cero. Mucho de eso es no utilizarlo también.

E ¿La práctica?

H5 Si tuviésemos tiempo... yo creo que si tú tienes una actitud positiva, es como un recordatorio, simplemente. Y ya no le tienes miedo. Dices "bueno, yo esto no lo he utilizado, pero sé que es sota, caballo y rey". Y si te pones en ello, casi todos los programas son sota, caballo y rey. Pero les tienes que quitar ese el miedo de decir "bueno, no es que..." Yo personalmente no controlo, bueno estoy a años luz, pues claro, de algunos compañeros, ¿no? Pero el hecho de no tener miedo y estar a favor de... yo creo que, en el momento en que estoy, me considero... por eso he dicho antes, ¿no? Me considero competente. No es porque sepa todavía todo, estoy a años luz de muchas cosas. Además creo que no sé y que no controlo, pero al menos miedo no lo tengo. Y el no tener miedo yo creo que es lo que te hace pues seguir avanzando.

[00:20:33]

H8 Sí, yo lo que he visto con niños de once años o así... te pones y tú estás ahí, pero no gusta. "Que no, que no, que esto..." Te dicen... Ostra, es verdad, qué miedo tenemos a veces de que nos van a.. no sé.

- Risas.

E Sí, o que se va a borrar todo, ¿no?

H5 Sí. Bueno, a ver, de esas también ya han pasado, algunas también ya nos han hecho. Pero bueno.

H8 O miedo también a meter tu email. "Que no, que no, que no pasa nada, que eso luego se manda...".

H2 Yo, por lo que decías sobre los cambios, son vitales, y yo también me siento a gusto porque bueno, al final cada vez sabemos más; cada vez sabemos que bueno, va evolucionando todo, ¿no? Entonces somos más conscientes de qué cosas son más válidas, qué no. Entonces creo que los cambios son impenables para poder estar un poco a la última, para que los alumnos se motiven, estar medianamente a gusto y que vayan saliendo más cosas, ¿no? Entonces lo de los cambios yo creo que debería de ser pues suma y sigue, ¿no? Lo que hemos hecho hasta ahora y ya está ya, otros cincuenta... no. O sea, hemos llegado hasta aquí, pero seguro que mañana puedes llegar un poco más. Más que nada pues igual por lo que decía antes también, vas aprendiendo, te vas sintiendo más a gusto. Lo que decía Arantza: me siento más a gusto dando estas clases que las que daba antes. Seguramente, sí. Serán más divertidas, durarán más, verán que son más útiles para la vida real, ¿no? Entonces yo creo que la sociedad está cambiando tan rápido, la sociedad, la tecnología, la vida... entonces nos exige a nosotros también, ¿no? Poder adaptarnos a ello y poder subirnos al tren, digamos.

E Entonces exigencia, ¿no? Dices "Nos exige".

-
- H2 La sociedad yo creo que sí. Porque no sé, yo a ver yo cuando entré en la ikastola hace treinta años a hoy en día, es evidente que ha evolucionado esto. Antes no había ni un ordenador. Yo cuando empecé en la ikastola con el ordenador, yo decía “esto es una chorrada”, esto tiene que ser sí o no, yo era de los que decía “no quiero ni verlo”, ¿no? Pero claro, luego la necesidad, dices “hostia, pues o me pongo al día o me quedo atrás...”. Y luego cuanto más sabes, más... Y eso es lo mismo en todos los cambios que podemos hacer en la ikastola.
-
- H5 Para compartir mismo, ¿no? En nuestro comienzo que fue escribir en Word. Nunca sabemos, no, no, no. Es que la competencia digital es algo más amplio ¿no? Para comunicarnos... si yo quiero compartir con alguien, ahí tengo un soporte que a ese nivel va divino. Y antes para compartir tenías que quedar con alguien para poder compartir. Es que lo que hace alguien, me viene bien a mí, lo que hago yo le viene bien otra persona...
-
- H2 Yo creo que para ayudarnos a nosotros también, ¿eh? O sea, yo por ejemplo trabajo con un montón de monitores y así... y joe, les mando cinco emails y no me hacen ni caso. O sea... les mandas un WhatsApp y al minuto te responden cincuenta. Cincuenta, ¿eh? Y dices, “joder, ese anda con el móvil, no sé qué...”. Y hoy en día, con los monitores son de no sé qué grupo y no sé qué cuánto... y si quiero alguna historia, que muchas veces las historias son para ayer, no para mañana, entonces, joer, no sé... tengo que estar llamando a diez. “Es que tengo esto no me respondes y tal y cual”. Y el WhatsApp mismo: “oye, me hace falta esto tal, tal, tal”, pues ya está, ya me han respondido todos, ya está ¿No? Y al final eso es una chorrada. Hace diez años ni se nos ocurría, charlabas por email, no sé qué... no sé cuánto, a la semana ya habría respondido veinte, bueno, o bastantes, pero hoy en día...
-
- H8 Yo estoy de acuerdo con lo que dice Gari, que la sociedad exige... porque vas a comprarle a un artesano o lo que sea que haya hoy en día, te ha gustado esto, “Jo, te voy a llamar por teléfono para encargarte”, “no, no, teléfono no...”. O sea, ya el teléfono ya... “Sígueme en Facebook”, o sea, estás obligado con... sí, sí, hoy en día, el teléfono ya... cuando eso te lo piden en muchos sitios, “¿tienes email?”. O sea...
-
- H3 Yo viendo eso, de la sociedad que decías... por una parte la sociedad sí, pero los cursos más altos ya de tercero de ESO hasta Bachillerato lo que nos lo piden no es la sociedad, son los alumnos. Entonces existe la motivación y el nivel de exigencia es... Es que no puedes estar con ellos trabajando y ellos estar en una y tú en otra, lo que decía antes. Es que ellos son los que también te están pidiendo y entonces tienes que estar tú continuamente preparándote y utilizando el WhatsApp, el Facebook, el Twitter o... O sea, la escuela no tiene esos avances, tienes que ir utilizando y a la vez, ¿no? Poder con todo esto. Si no... Te quedas atrás.
-
- H6 A ver, yo tengo aquí una duda. La digitalización es... O sea, es el futuro. Bueno, el futuro, no, es el presente; el futuro a saber cómo es. Pero a mí me cuesta, a me cuesta muchísimo, es que es indudable, ¿no?, que los libros desaparecerán, me imagino yo. Y todos los libros igual desaparecerán. En cuanto al... Y yo pongo ganas ¿eh? te lo juro, y pongo... a mí me cuesta mucho el... y no, no, te quiero decir, tengo interés y... claro, lo único pues bueno, será... tendré un hemisferio del cerebro diferente, pero me cuesta. Y veo que... joer, yo... Yo en casa no tengo ningún problema, porque los alumnos saben todo, entonces ellos bien, está muy bien. En cuanto a lo que la sociedad nos pide, el miedo que me da con los ordenadores en la educación... Bueno, no es que me dé miedo, es que hay una época en la que el gran cambio de todos los ordenadores... Todos los ordenadores es que eso no es el cambio, de todos los ordenadores es el cambio de instrumento, ¿no? O sea, lo que no podemos hacer es antes teníamos los libros, vamos a hacer lo mismo que hacíamos antes con los libros ahora con los ordenadores, y todo lo que estaba antes de los libros lo escaneamos y venga. Eso no tiene ningún sentido, Bueno, sí tiene sentido; hay que ver el soporte, ¿no? Pero vamos, yo creo que la sociedad nos está pidiendo otro cambio, y habría que pensar qué es lo que hacemos con los ordenadores, porque todo el material que estaba diseñado para leer en libros está mucho mejor en libros... Si vamos a trabajar en la era digital habrá que cambiar algo; no puedes decirle a una chavala de 7 u 8 años o 15 años, “aquí traes el ordenador y tienes que aprender todo eso”. El ordenador no es para eso, el ordenador te da la posibilidad de ponerte en contacto con una persona que vive en Hong Kong, ¿no? Y de comunicarte en inglés con una argentina. Bueno, no sé, eso es lo que tenemos que aprovechar, entonces...
-
- H3 Es cambio de mentalidad por completo. Incluso muchas cosas que nos parecía, y ellos... te hacen cambiar, ¿no? Antes decía copiadlo del encerado, pues antes tenía sentido y ahora ellos nos han enseñado cuando has visto que se te levanta uno, coge el móvil y saca la foto al eso. Y dices “ah, pues es verdad, pues mira, de

aquí en adelante que se levanten y que saquen”. Es cambiar completamente, porque ya no tiene sentido ni tomar apuntes ni no sé qué. ¿Para qué? Si tienen mucho mejor de otra forma. Yo creo que está cambiando la mentalidad de la escuela, de lo que es la escuela, de lo que es el aprendizaje... es un cambio completo.

E Como profesores y profesoras, o sea, ¿qué exigencias os hace la sociedad? Como docentes, ¿eh? Como profesionales. Que decís que hay un cambio, que la sociedad cambia. Todo esto que comentáis, o sea, como profesores y profesoras, ¿qué deberíamos de hacer?

H9 star un poco al día, ¿no? Sí, hombre, de todo. Subimos al carro. ¿No? Es que si no... Luego ellos, por otra parte, de lo que estás trabajando... yo trabajo el infantil, ¿eh?, y ellos... pero también es muchas veces esa respuesta inmediata, ¿no?, que nos da ese instrumento. Y eso mismo a veces conlleva a la falta de paciencia que tienen también, porque tú... vosotros todavía en edades mayores más, pero cualquier cosa que te preguntan tienes ahí la respuesta. No tienes más que entrar en Internet, pum, ya está. El esperar, el investigar para saber también eso, por una parte también se está perdiendo un poco, ¿no? Desde mi punto de vista, ¿eh?

[00:30:03]

E ¿Se pierde en el alumnado?

H9 Sí, es inmediata la respuesta, ¿no?

E Y en el profesorado, ¿también ocurre lo mismo?

H9 En algunas cosas también, ¿no? Bueno, pienso yo. Que sí.

H6 Yo creo que si los alumnos pierden el afán ese investigador o de curiosidad es porque nosotros les obligamos prácticamente a que abandonen cualquier tipo de análisis investigador, porque todos decimos “tú tienes que aprender esto, y en el examen te va a entrar esto y punto”.

H4 Sí tienen más para investigar ¿eh?

H6 Sí, tienen muchas más herramientas.

H4 Que no se conformen con lo que ponga la Wikipedia, pero en sí, o sea, tienen...

H6 Pero tampoco...

E Y nosotros, ¿qué hacemos? ¿Nos conformamos con lo primero de Wikipedia?

H6 Sí, como mucho la segunda.

H4 Yo creo que no.

E ¿No?

H1 ¿Los alumnos o el personal, preguntas?

E Personalmente. O sea, a nivel del profesor.

H4 A la hora de ir porque no sabemos algo...

E No, no. Cuando tú por ejemplo tienes que investigar sobre un tema, buscar información sobre algo para trabajarlo con tus alumnos y alumnas, nosotros ¿nos quedamos con la primera y la segunda entrada de Google?

Todos No, no, no.

-
- H5 Eso depende naturalmente del trabajo en concreto, ¿no? Y del nivel y las edades, yo creo.
-
- H4 Yo para mí...
-
- H5 Pero en nuestro caso o, desde luego.
-
- H2 Es horrible para esto, no me atrae nada y entonces suelo ir a buscar otras cosas que sean más... En vez de coger un artículo puedes coger diez artículos relacionados con el tema, cada uno te puede poner X cosas importantes y otras cosas no. Igual puedes manejar la mayoría de información la misma, pero siempre tienen diferentes matices, ¿no? Entonces yo creo que Internet para lo bueno y para lo malo, o sea, te da la respuesta rápida, y si te hace falta en un momento dado en una respuesta rápida... es así, sí, pues es así, punto; pero también si quieres indagar, quieres investigar, etc., etc., es una herramienta para los grandes, una enciclopedia Larousse, no sé qué no sé cuánto no, es mucho más rápido, mucho más activo, y puedes tener diez hojas abiertas al mismo tiempo, ¿no? Del mismo tema. Y puedes ir haciendo tus historias, e incluso puedes encontrar trabajos ya hechos de lo que quieres dar tú, y si en un momento dado estás hasta aquí y no sé qué y tampoco tienes mucho tiempo para eso, pues sí, pues cojo el Word este de Xabi que ya sé que se dio el año pasado y mira, por aquí está, no sé qué, pam, y lo fusilo y ya está. ¿No? Pero sí que va a ser mucho más completo, y tienes, bueno, muchas fuentes de información, puedes tener la misma información de diferentes puntos de vista, y no sé qué.
-
- H6 Yo una cosa creo que deberíamos de enseñar a los alumnos es el discernir la información, porque Internet lo bueno que tiene es que está todo allí. Pero lo malo que tiene es eso, que está todo allí también, y hay auténticas burradas, hay muchísimas burradas en Internet. Entonces, claro, tienes que tener el suficiente criterio para saber distinguir más o menos qué puede ser información de buena calidad o qué puede ser información basura.
-
- H3 Y es que igual las actividades de aprendizaje tienen que tener mucho más para evitar eso que has dicho, decir "bueno, dame la respuesta a esta pregunta", sino que, bueno, vamos a encontrar diferentes formas que hablan de esto en Internet y vamos a discutir entre todos. Entonces, el aprendizaje ya es en otro contexto, de otra forma, ¿no? Yo creo que el cambio tiene que ser por ahí, el recurso ese como... [inaudible 00:34:03]
-
- H2 Y yo creo que si planteas una pregunta a nosotros, a todos, sí, igual dos o tres le daremos el mismo... o Wikipedia o no sé qué, pero bueno, la verdad es que en ambos bueno, voy a utilizar Wikipedia, o sea... pero bueno, según lo que te sale, ¿no? Seguro que ponemos un tema aquí y mañana tenemos que venir todos a hablar cinco minutos de este tema y podríamos hablar de diferentes cosas. Cada uno de su historia. Eso es lo que decía Arantza ¿no? Yo creo que esa es la competencia que... Porque siempre decimos que el perfil de salida de nuestro alumno tiene que ser competente en el siglo tal, no sé qué, no sé cuántos. Claro, tiene que ser hoy. O sea, o cuando sale, ¿no? El que está en primero de Primaria dentro de diez años, ¿no? Entonces tenemos que tener las miras ahí no a las de hace diez años, que eran un poco...
-
- H4 A nosotros lo que nos pasa... yo soy profesor en sexto de primaria, y es que es eso, no saben buscar información. Seleccionar la información adecuada... Saben buscar juegos, formas de piratear lo de no sé qué y saben buscar de todo, pero si les preguntas cualquier cosa o les pides cualquier trabajo, lo copian desde Wikipedia y ya está, y ahí se acabó su trabajo, ¿no? Pero con lo que les motiva y les interesa sí que saben andar. Nos falta... no sé. Conseguir que se motiven...
-
- H1 Yo creo que el cambio está ahí también, un poco por lo que decía Arantxa, ¿no? O sea, hoy en día los conceptos o los contenidos están ahí.
-
- E Los contenidos.
-
- H1 Los contenidos están ahí. Entonces yo creo que es más... que busquen un contenido o que trabajen ese contenido es utilizar eso para trabajar diferentes... no sé, si utilizas el buscar no sé qué, luego para trabajar eso tú no ves la solidaridad con eso, no sé. Quiero decir, que tiene que ser la excusa, por... O sea, además por eso, porque el contenido está ahí ya. Entonces lo que no tienen tanto... tanta lógica es que estemos tanto tiempo... y por eso está cambiando tanto, ¿no? O sea...

-
- E Por eso...
-
- H1 El contenido está ahí, entonces, no trabajar tantos contenidos sino que... Que sepan relacionarlos, que sepan... ¿no? Ahí está el gran cambio, yo creo.
-
- E Voy a centrar un poquito, ¿eh? Vamos a cambiar de alumnos a profesores. Nosotros, ¿sabemos hacer todo eso que a priori deberíamos de pedirles a nuestros alumnos? Es decir, ¿sabemos discernir la información, buscar relaciones entre varios temas en Internet? ¿Qué recursos utilizamos para todo eso? Un poquito... Para volver a poner el centro un poco en nosotros, porque muchas veces hablamos de los alumnos, pero si nosotros queremos desarrollar ciertas competencias o ciertas actitudes en nuestro alumnado, ¿no? Vamos a pensar si nosotros... ¿somos capaces?
-
- H6 Yo veo un cambio en el profesorado, ¿eh? He notado antes me quedaba ahí y flipaban tanto los profesores como los alumnos algunos le preguntaban a Google ¿no? "necesito esto". Y ahora ya veo que nos hemos dado cuenta de poner palabras clave que aparezcan en la búsqueda. Pero antes me acuerdo que era... pero que... o sea, es un ordenador, o sea... qué te va a responder, ¿no? Y yo creo que poco a poco... Luego otra cosa es el tiempo que tengas o hasta dónde estés dispuesto a llegar para contrastar distinta información, pero... yo personalmente intento pasar tiempo pues hasta conseguir lo que quiero.
-
- E ¿Y qué recursos utilizáis? Porque bueno, esto... Vamos diciendo, ¿no?, para ser digitalmente competentes y para seguir aprendiendo necesitamos ciertas aptitudes, como habéis comentado; también necesitamos ciertos recursos, ¿no? En cuanto a recursos tecnológicos, ¿qué recursos tecnológicos utilizáis para aprender, para seguir aprendiendo? Hemos dicho... ha salido la Wikipedia, ¿no? Como ejemplo.
-
- H3 Video tutoriales, por ejemplo.
-
- E Video tutoriales.
-
- H3 De algunos programas... yo por ejemplo eso...
-
- H2 Twitter.
-
- H3 Sí, Twitter.
-
- H2 Twitter da mucha información...
-
- H3 Sí.
-
- H2 Si sigues a más personas que conoces, mucha gente es muy activa, entonces vas recibiendo mucha información que puede ser útil para ti.
-
- H6 Yo Twitter no suelo usar mucho. Suelo el Facebook y ahora tanto no, pero Scoop.it. Scoop.it uso bastante, ahí hay muchas ideas de... Y hace un tiempo había un blog de una tal Amaia Arroyo que también suelo mirar bastante.
-
- E Va a ver un corte aquí (risas)
-
- H6 No, no, Yo solía recibir novedades...
-
- H2 También. El mes anterior también descubrí Pinterest.
-
- H3 Lo estaba diciendo ahora.
-
- H2 Igual es viejo.
-
- H6 No, no. No eres viejo, estás a la última. (risas de todos) Bueno, para mí al menos.

-
- [Inaudible 00:39:40]
-
- H6 Pero, por ejemplo, cuando nos enteramos, yo me enteré de eso en julio o por ahí... Y solía ir a la peluquería y usaban Pinterest, o sea... Debe ser... pero yo me Pinterest poco, ¿eh?
-
- [00:40:06]
-
- H3 Está muy bien y para coger ideas y...
-
- H2 Nosotros también.
-
- H9 Y para hacer trabajos manuales y ese tipo de cosas que se trabaja más en serio. Porque tienes de todos los temas y tienes 100 mil ejemplos.
-
- H4 Ahora En Facebook se ha puesto de moda... bueno, en Facebook y también... Vídeos muy cortos que te enseñan... o sea, que te enseñan lo que sea, no sé. Hay desde información acerca de cosas o manualidades o... Da igual. Ideas o lo que sea, ¿no? Es muy... Para mí es muy práctico.
-
- E Vídeos cortitos.
-
- H4 Sí, cortitos.
-
- E Directos, ¿no?
-
- H4 Sí. Fáciles de ver y te quedas con la idea, y luego ya...
-
- H5 Nos falta que tenemos más información en castellano que en euskera. Yo creo que en euskera no... Creo que es como una lucha que tenemos que seguir.
-
- E Una asignatura pendiente, ¿no?
-
- H4 En inglés hay mucho.
-
- H3 El problema no es... yo creo que recursos, como hemos dicho que en Internet está todo, los recursos también están en video tutoriales, si quieres aprender hay... lo que pasa es que tienes que seleccionar alguna fórmula: qué es lo que quieres hacer, lo que necesitas aprender, y depende del momento pues necesitarás unas cosas u otras, y luego necesitas tiempo. Yo lo que veo es que si tienes ganas, ansias de saber necesitas tiempo también para poder... para gestionar tu aprendizaje, ¿no? Necesitas tiempo.
-
- E Vale, vamos a hablar... Hemos hablado de recursos digitales, bueno, si queréis podéis comentar alguno más, pero también me interesan los recursos que no son tecnológicos, que no son digitales, ¿no? Un, dos tres, responde otra vez: tiempo.
-
- H3 Para mí, teniendo ganas de aprender, tienes que tener tiempo para poder aprender, ¿no?
-
- E ¿Y qué más recursos no tecnológicos nos ayudan a aprender? Porque hasta ahora hemos hablado de digital, digital, pero bueno el bolígrafo también una cosa tecnológica, ¿no? En su momento era tecnología punta. ¿Qué otros recursos no tecnológicos utilizáis para aprender?
-
- H9 Yo creo que antes lo que ha dicho él también ¿no? Filtrar esa información, saber qué te puede aportar y lo que no, ¿no? El hacer ese filtro.
-
- H7 Yo no sé si es un recurso, pero como hemos dicho, en esta sociedad como todo va tan rápido yo creo que estamos perdiendo un montón de valores e historias que igual no sé si es un recurso por medio de tutorías o indirectamente... pero el hablar, el diálogo, eso es... Porque, o sea, estamos perdiendo unos valores fundamentales en el día a día, para vivir, que... O sea, están a un metro e igual se están comunicando en vez de hablando. Y así un montón de historias, y estamos... yo creo que estamos incluso descuidando.

-
- E Entonces, podríamos decir que un recurso para aprender son las personas.
-
- H9 Yo no sé, me imagino que a vosotros os pasa, os ha pasado, porque a mí me ha pasado varias veces el ir a comer o a cenar a un sitio y ver a la gente todo el mundo con su móvil, en vez de estar hablando con la pareja, el hijo, la hija, la madre... para mí eso es súper triste, que estén cuatro personas en una mesa y los cuatro con el móvil... Lo que dices tú, o sea, eso...
-
- H2 Había una foto, un vídeo o no sé qué a algo, que era una cena de una cuadrilla de amigos, y lo primero que había era una caja, una urna, para dejar todos los móviles.
-
- H1 Me suena.
-
- H2 Era la típica frase de, yo qué sé que...
-
- H1 Sí. Pero no es ninguna tontería.
-
- H4 Para mí también, me fastidia un poco, no me hace gracia, pero en sí hablamos para comunicarnos, o sea, es otra forma de comunicarnos. O sea, a mí no me interesa hablar con el de al lado y prefiero hablar con el... es muy triste, ¿eh? Para mí es muy triste, pero en sí...
-
- E ¿Es comunicación?
-
- H9 Tienes que tener momentos y momentos, hay situaciones y situaciones, pero si vas a cenar con amigos a mí de verdad que me molesta muchísimo que esté la otra persona con... o sea, estás tú con la sensación de que... ¿no?
-
- H5 A mí lo que he dicho antes, abrimos a comunicarnos y a compartir, pero es lo de siempre: teniendo en cuenta los principios y los valores de las personas en sí, que no nos podemos olvidar, ¿no? Luego la pregunta que nos has hecho... yo creo que es un soporte, ya ha salido aquí, es otro soporte más pero para aprender no hay como la experimentación. Yo creo que eso no podemos descartarlo. El... las nuevas tecnologías es un medio para... pero la experimentación en todos los ámbitos si tu experimentas aprendes, y luego para transmitir lo que has aprendido yo creo que es sobre nuevas tecnologías. Luego hay otra serie de programas que nos ayudan a aprender. ¿No? Conceptos básicos tanto de matemáticas como en lengua, en ciencias sociales, que te ayudan los programas. Pero creo que uno de los recursos más importantes... es la experimentación.
-
- H4 Yo creo que en eso las... Bueno, los ordenadores, por ejemplo, se quedan... las nuevas tecnologías o lo que sea, se quedan a medio camino. Es más, o sea, experimentas más que escribiendo en un papel. Pero se quedan ahí y muchas veces estamos descuidando... o sea, lo que es manipulativo con poner un juego en la pantalla, pero no es lo mismo. Yo creo que intentamos muchas veces recrearlo todo en... O sea, en el modo digital o lo que sea, y no hay...
-
- H6 Yo no sé en el futuro cómo será, pero eso igual es... Claro, nosotros conocemos un modo de vida y yo no sé, igual en el futuro toda la comunicación se hace desde... yo me imagino que... me imagino, lo que estaba diciendo ahora de... Claro, con WhatsApp y pierden su comunicación. Cuando se inventó el teléfono yo me imagino que algunos diríamos algo parecido, "sí, es que estoy hablando pero no le ve, no veo su cara, la expresión que tiene", ¿no? No es lo mismo. Todos los avances tecnológicos vas dejando algo, vas perdiendo algo. Entonces, ¿qué pasará? Pues igual de aquí a unos miles de años o cientos, no sé, ya estarán hablando de la desaparición de la raza humana que va a venir un TransHuman, ¿eh?
-
- H3 Cuando decíamos eso no sé, pero no sé si el pensamiento humano el nuestro también manipulación y eso está unido con un tipo de vida que tenemos y que hemos vivido desde que nacimos, ¿no? Estos chavales están de otra forma desarrollándose, y el pensamiento de ellos también se está desarrollando de otra forma. Entonces yo no sé si cuando hablamos de investigación, igual la simulación bien hecha en ordenadores igual les llega más. Por lo menos a nivel de motivación seguro que sí, están más motivados.
-
- E ¿Y a vosotros?

H9 Yo creo que no. Al menos en mis edades, porque yo por lo menos en críos pequeños el mancharse, el tocar, el mojarse, todo eso... Eso no te permite... y ellos tienen que mancharse, y tienen que mojarse, y tienen que... y lo otro también, pero la manipulación, experimentación, eso la tecnología no te va a dar...

H6 Yo creo que sí, pero no sé si no es... ir contra el futuro. Yo, lo que decía Iñaki, ¿no? El hablar, el debatir entre ellos, el comunicarse para mí es importantísimo, pero para mí.

E Hablamos de profesores. Hablamos de profesores.

H1 Otro recurso que has dicho antes yo diría la estimulación y jugar también, no jugar con el ordenador. Pero bueno, moverse...

E Profesores, ¿eh?

H2 Sí, sí, también.

H4 Lo de los recursos, para mí la lógica, no sé si es la lógica, es como un laberinto. Yo mi primo es mucho más competente que yo en lo digital, entonces él llega mucho antes a donde quiere que yo. Entonces ahí tiene otra lógica, o sea, otro esquema, y se da cuenta "a ver, si quiero buscar esto sólo tengo que poner esto y esto, y punto". Y yo, por ejemplo, igual necesito ver... o sea, el laberinto, camino...

E Igual necesitas preguntar, por ejemplo. Necesitas el apoyo de otra persona.

H4 Ah, bueno, no, no, yo me refería a...

E No sé...

H4 Que si quieres buscar algo... yo estaba pensando en Google.

E Ah, vale, vale.

H4 Si quieres encontrar algo. Que muchas veces yo tengo que hacer un... camino más largo y otros saben... o sea, porque tienen ya otra lógica que han utilizado mucho, no sé por qué, que tienen esa inteligencia más...

H5 Pero eso es la edad.

H4 ¿Eh?

H5 En eso sí que noto la diferencia de la diferencia de edad.

[00:50:00]

H4 Ah.

H5 La gente más joven, en casa misma, o sea, la frase que se utiliza para la búsqueda es completamente diferente. Pero eso sí es el pensamiento y las estructuras que tenemos nosotros, que ellos han vivido desde hace mucho.

H10 Un poco lo que decía Arantza de los simuladores que ya sacamos una... Yo soy médico. Una prótesis por ordenador. Ya no necesito manipular, hacer. Entonces ya también la profesión está cambiando, y el alumno que sale con... En Txagorritxu (hospital) operan con un robot, o sea, el cirujano ya no mete las manos; o sea, manipula... que ya también las competencias de los profesionales que van a salir también han cambiado, con lo cual a lo mejor es verdad que tienen que jugar, pero que quizás en el tiempo libre o... si ya manipulan igual olvídate de... Igual también está cambiando el perfil profesional del que sale.

H5 Hay muchas maneras de manipular.

-
- H10 Y yo creo que el juego tiene que existir ahí, pero a la hora de hacer ya medicina yo no creo que estén haciendo ahí... es que ya no se va a operar con las manos, dentro de nada, mañana. O sea, ya en Txagorritxu (hospital) opera "Da Vinci", opera un robot. No opero yo, como cirujano. Entonces ya la Facultad de Medicina tendrá que cambiar. Las operaciones de próstata...
-
- H6 ¿Ah, sí?
-
- H10 Y las prótesis ya no hay un protésico que te manipule y te saque una pierna, eso es un programa 3D. No.
-
- **Una impresora...**
-
- H4 Estos ya con diez años ya con los juegos que hay van a la guerra. Con los juegos que hay, con las pantallas y todo, o sea, la sensación también es... No manipulas, pero es verdad que...
-
- E Bueno, no manipulas con las manos...
-
- H4 No manipulas con las manos, eso es.
-
- H5 Pero eso es experimentar yo creo ¿no? ¿No os parece? Yo creo que ya es... o sea, yo cuando decía experimentar, no solamente es coger el papel, el boli o la arena o... o sea, el ordenador, como has dicho tú bien... yo por eso he dicho, "es que yo me considero, bueno, competente entre comillas", o sea, casi me da vergüenza decir "sí, me considero competente". Pero a ese nivel, yo, por ejemplo, no controlo. La gente... Yo sé que eso existe, entonces para mí es completamente diferente entrar en un programa a ese nivel que estar jugando en un programa.
-
- H10 Eso es.
-
- H5 Por eso decía yo experimentar.
-
- H10 Es verdad. Unido a la simulación, que a lo mejor ya no hace falta experimentar ya en un laboratorio determinado...
-
- H3 No, no. Y de hecho cada vez se está... los trabajos de laboratorio y eso cada vez se están quitando más, incluso en las facultades ya lo que hacen es simular.
-
- H10 Es que no lo voy a perder, o lo saco de otro lado o es que igual no lo necesito.
-
- H2 Es perder o es evolucionar, ¿no?
-
- H3 Bueno...
-
- H6 Bueno, cuando evolucionas pierdes algo, ¿no?
-
- H2 O ganas.
-
- **Siempre ganas. Siempre dejas algo.**
-
- H8 Tenemos fotos... Bueno, una carpeta que he encontrado mil fotos. En mano, ¿qué tenemos? O sea, álbumes, ¿cuántos? La que tiene en la ikastola, menos mal, que tienes de recuerdo... álbumes en el ordenador, carpetas de dos meses, de tres, de... pero en mano hoy en día...
-
- E O sea, lo manipulativo, digamos, se está perdiendo con la digitalización.
-
- H6 Exacto.
-
- E Bueno, vamos a ir avanzando. Hemos hablado de competencia, hemos hablado de actitudes ante los cam-

bios, hemos hablado de los recursos aunque no me habéis comentado ninguno no tecnológico, no demasiado, pero hemos hablado de recursos. Vamos a hablar, y con esto éste es el último tema ya, sobre cómo aprendemos. Voy a lanzar una pregunta muy gorda, y si nadie la responde, la voy concretando. Para vosotros, como profesores y profesoras, ¿qué es aprender? No de los niños, ¿eh? No el aprendizaje de los niños o alumnos, sino vuestro aprendizaje. ¿Qué es aprender para un profesor o una profesora?

Silencio.

E Vale, es gorda.

H9 Yo, para mí... yo lo tengo desde hace tiempo ya. Es el aprender y el saber, pero por placer. Simplemente por saber. Sin ninguna exigencia ni para una nota ni para pasar no sé qué, para saber. Personalmente cada día para saber más cosas.

E Por gusto.

H9 Sí.

E Por motivación.

H9 Sí, sí.

H1 Yo diría que cuando lo pongo o lo llevo a práctica de lo que he leído, lo que he oído, de lo que he visto en vídeo...

H5 Yo también.

H1 Cuando eso lo pongo en práctica. Igual es cuando he aprendido, no lo sé. Así, a bote pronto.

H3 Para mí no solamente es por gusto, a veces se aprende por gusto, pero yo creo que muchas veces es cuando tengo necesidad, tengo un problema, tengo algo. Entonces eso me lleva a solucionarlo, me lleva a tener que coger información, a tener que utilizarla, ¿no? Y para mí eso es aprender. Se puede aprender para dar clase, pero se puede aprender también para vivir y yo creo que todos los días estamos aprendiendo, cosas para dar cosas pero cosas para vivir mejor, para estar más equilibrado, para... no sé. Y normalmente porque necesitas solucionar algo o tienes un problema en el día a día y entonces aprendes, hablando con otro, recogiendo información o...

E Me interesa el cómo también, ¿no? Hablando con colegas, ¿no?, de la profesión, digamos, o buscando información, ¿Qué más hacemos para...? O sea, ¿qué más toma parte o participa en el proceso de aprendizaje de un profesor?

H1 Cuando dices aprendizaje... ¿yo como persona o como profesor, como profesional?

E Como profesor.

H5 Yo digo que he aprendido cuando soy capaz de expresarme, compartir eso con alguien. Entonces, bueno, yo después... más o menos. Aprender yo creo que es ser capaz de...

H6 De explicar.

H7 Yo también creo... yo algunas cosas a la práctica, cuando tú ya ves que eres capaz de explicar y encima cuando con eso ves que el resto ha entendido... Cuando el resto aprende de lo que tú estás queriendo aprender, yo creo que mejor ejemplo que... O sea. El feedback que coges de lo que tú estás haciendo.

E Entonces confirmas, ¿no?, ese aprendizaje.

H7 í. Y ya cuando.... El aprendizaje, cuando ves que controlas, el poder explicar todo eso que estás aprendiendo, no sé.

E ¿Y qué hacéis? O sea, en ese proceso de aprendizaje, ¿qué es lo que hacéis?

H2 Yo creo que muchas veces también aprendemos inconscientemente. Estás en no sé dónde y están hablando de no sé qué, hablando en el café y dices "hostia, mira, pues qué interesante esto, ¿no?" Y has aprendido un montón de cosas sin darte cuenta, porque luego igual sale el tema y no te das cuenta y te han contado una historia y dentro de dos meses a lo mejor "ah, mira, pues a mí el otro día un amigo me dijo que hacían en no sé qué, en Colombia, que si tostaban, que si..." Pues yo [inaudible 00:58:09] la historia, no sé [inaudible 00:58:13] Con lo cual, hay diferentes formas de...

E Podemos decir que a veces también aprendemos de manera informal.

H2 También, sí. Y luego hay maneras diferentes, unos aprenderán viendo, otros oyendo, otros tendrán que manipular, otros tienen para tener la seguridad esa de que he aprendido tienen que sentirse validos explicándolo y que les entiendan otros, ¿no? Yo creo que hay diferentes maneras de... muchos viendo un tutorial o que tienen memoria gráfica o no sé qué es lo que les ha quedado, a otro a lo mejor le hace falta ver, tomar apuntes para sentirse más seguro, ¿no?

H7 O probando y viendo prácticas con los alumnos como... conectar dos líneas, a ver qué sale. A mí me ha pasado muchas veces que el profesor anterior cuando entro yo a clase pues no sé, o cuando les enseñas el volumen o los metros cúbicos que tiene un cubo o no sé qué se agua, yo soy el [inaudible 00:59:10] "venga, cuánto creéis que entra aquí", a ver qué digo yo y eso te está diciendo que ellos lo han entendido, que están probando contigo.

H8 Nosotros de manera formal también, ¿eh? De vez en cuando sí que la persona que más sabe sí que nos juntamos y nos enseña igual algún programa o... sí, sí.

E Entonces, aparte del punto de partida...

H8 Siempre hemos tenido así...

E Que el punto de partida para todos, bueno, salvando las diferencias, pero ha sido la formación universitaria, ¿no? O sea, creo que todos tenemos aquí la formación universitaria. Y a partir de ahí eso es la formación formal, digamos; hemos aprendido de otras maneras, ¿no? Hemos aprendido de manera informal, hemos aprendido de manera informal. Vosotros, en esos tipos de aprendizaje, ¿cuál valoráis más? ¿Cuál os parece para el desarrollo profesional como docentes el más exitoso o el más aprovechable para vosotros?

[01:00:15]

H4 La experimentación.

E ¿Qué?

H4 La experimentación.

H2 Yo también.

E Autodidacta total.

H4 No tiene por qué ser.

H2 Ponerte...

H4 O sea, para mí aprender es experimentar. Soy muy malo... O sea, si no experimento o si no me lo imagino, por

lo menos, yo no puedo aprender. Me cuesta. Sí. No sé. Entonces, en la universidad, sinceramente, no... En las prácticas sí que aprendí un montón, pero con las chapas yo sí no me motivan mucho y... Con los trabajos que hacíamos sí, pero yo he sido muy malo para aprender de oídas, sin más, así, para memorizar las cosas no...

H7 No estoy muy seguro de la fuente, pero hay una frase que dice: si me dices, lo olvido; si me enseñas, eh...

E Lo recuerdo.

H7 Lo recuerdo; y si me implicas, aprendo.

H1 Yo creo que también la Universidad, yo por lo menos lo que yo he vivido te dan una formación básica, unas ideas básicas, ¿no? O sea, básicas, quiero decir... unas ideas generales, pero luego yo, desde luego, lo tengo claro que donde más he aprendido es como docente, estando en clase y estando con chavales y estando con los demás profesores. O sea, sin ninguna duda, vamos. Ahí no digo que lo otro no me haya ayudado a tener una idea, ¿no? General o... Pero... Pero, sin ninguna duda, empezar a trabajar o a estar con los críos.

E Vamos a decir "aprender haciendo", ¿no?

H1 Sí.

H5 Compartiendo.

E Compartiendo.

H10 Bueno, pero te hace falta de todo un poco, ¿no? Para empezar a hacer tienes que tener una ayuda.

H1 Sí.

H10 Primero me lo leo, luego ya en clase lo doy. O sea, al final es como...

H4 Sí, pero aprendes porque has llevado mucho a la práctica. Si simplemente en clase te lo dicen...

H10 Ya, pero primero necesito otro.

H4 Sí, sí, no digo que no sea necesario.

H10 Yo digo a veces que diferentes medios pero yo necesito... yo primero me leo, decido hoy voy a contarles esto y luego tengo mil maneras, cooperativo, trabajo cooperativo, no sé qué, y luego con ellos comentamos. Pero yo necesito experimentar, experimentar, ¿qué? Sí, pero primero tendré que saber. Yo soy vieja y necesito mi base teórica.

H3 Yo estoy de acuerdo en que debe haber una combinación de las dos cosas, que no tiene por qué ser al principio la teoría y luego lo otro, puedes ir haciendo y aprendiendo. O sea, y cogiendo información.

H4 No tiene por qué ser primero lo práctico, ¿no?

H3 Eso es.

H10 Yo cuando estoy con mis alumnos, primero visualizo: mirad dónde están los huesos, no sé qué. Pero evidentemente que haciendo aprendes más, y cuando haces dos veces mucho mejor, y cuando haces siete... y luego cuando haces siete dices "ya está" y luego cuando haces ocho ya... Yo creo que por eso, ¿cómo era, MS Dos o cómo era aquel sistema? Que estudié eso, y salí y salió Windows, que parece un atraso. Ahora ya no hay MS Dos, Wordperfect o... eso es verdad que es intuitivo.

H4 Yo también hice un curso y me decían que luego, en la Universidad, me darían créditos... en todos los cursos intentaba meterlo y no había...

H10 El MS Dos...

H4 El mío era Word 97 o no sé qué era.

H10 [Inaudible 01:04:10] Cambia, ¿no? Yo aprendí ese sistema de programar y luego lleva Windows y este lo hace diferente, pero todo; yo creo que en todos los sitios tienes algo, ¿no? Y esto va rápido y es verdad que... yo, bueno, eso que mandaste, fatal, yo no soy completa digitalmente porque...

E ¿El cuestionario?

H6 Yo no sabía hacer nada, hasta la mitad no sabía hacer nada, luego ya...

E Bueno, entonces creo que la idea clave es que aun... a pesar de ser tanto formación formal, ¿no? O reglada, por así decirlo. La formal e informal, lo que tiene que ser es algo práctico, ¿no? O sea, que una un poco ideas básicas, una investigación con algo práctico que nos ayude a sacarte la experiencia, ¿no? Ese aprendizaje.

H2 Ahí hay una pirámide, ¿no? Que si ves aprendes un 5%...

E Sí, la taxonomía de Bloom.

H2 Sí, te va marcando de... No sé qué, si explicas el 80...

E Sí, la cumbre esta de... Muy bien, pues nada. Un poquito, os hago un pequeño resumen de lo que hemos trabajado y luego si queréis añadir algo más por lo que os apetece o lo que sea, pues ya está. Entonces, hemos hablado de la competencia digital, cómo os sentíais, también hemos hablado de la competencia de aprender a aprender, que está muy ligada según vosotros a la competencia digital, porque nos pide en todo momento cambiar e ir mejorando. Hemos hablado de las actitudes ante los cambios, sobre todo en la sociedad, pero que también se reflejan en el ámbito escolar; y, bueno, pues la responsabilidad que tenemos como docentes o profesorado de adaptarnos a esos cambios e ir aprendiendo. También hemos hablado de esos recursos tecnológicos que utilizáis y no tecnológicos no hemos hablado mucho pero habéis incidido sobre todo en el juego, en experimentar y en ese tipo de recursos o acciones. Y por último hemos hablado un poquito del aprendizaje: de qué es aprender para vosotros como profesores, cómo aprende el profesorado y, bueno, también hemos hablado de los diferentes tipos de aprendizaje informal y tal, sobre todo que tiene que ser práctico y que aprendéis haciendo. Entonces, bueno, después de este pequeño resumen no sé si queréis añadir algo más o preguntar algo por vuestra parte. Yo he preguntado mucho, normalmente no pregunto tanto, siempre hablo más, pero hoy me ha tocado preguntar. No sé si queréis también algo más.

Silencio.

E Pues nada. Eskerrik asko, muchas gracias.

01:07:06

[Fin de la transcripción]

Transcriptora: Arantza Margolles Beran | arantxamargolles@gmail.com

Anexo 4:

Grupo focal del profesorado 2

| | | | | | |
|-----------------|--|----------------|---|----------------|--------------------|
| Duración | 00:41:52 | Soporte | Audio | Formato | wva |
| Lenguaje | Informal | Calidad | Nivel 2 Calidad media de audio de sala | Pautado | Cada 10 minutos |
| Códigos | [Inaudible]: Término/s ininteligible/s | | | Fecha | 17 noviembre, 2016 |

| | |
|---|---|
| HABLANTES | E: Amaia (entrevistadora) |
| TEMAS: | H1: Jesus Arregi |
| Competencias digital y aprender a aprender | H2: David Berezibar |
| Actitudes ante los cambios y qué debemos hacer | H3: Miren Bego García |
| Recursos tecnológicos y no tecnológicos | H4: Ainara Arregi |
| Enfoque del aprendizaje y valoración de tipos de aprend. | H5: Mireia Muruamendiaraz |
| | H6: Alaine Roa |
| | H7: Ainhoa Lazkano |
| | H8: Karmele Garai |
| | H9: Rakel Murgiondo (no asistió) |
| | H10: Juan Arbulu (no asistió) |

E Vale. Bien, pues empezamos. Buenas tardes, muchas gracias por venir, por participar en este grupo focal y bueno, al final, como os he comentado antes en euskera va a ser un poquito trabajar lo que hemos visto en el cuestionario, más o menos el mismo tema, pero va a ser pues con otra dinámica. Entonces yo os voy a ir haciendo preguntas, pero pues cualquier cosa que se os ocurra o que queráis también preguntar, sentíos libres de decir lo que os venga en gana. ¿Vale? Entonces, para empezar, el cuestionario trataba de la competencia digital, ¿no? Entonces me gustaría saber cómo valoráis vosotros y vosotras (igual hablo en femenino porque somos mayoría) cómo veis vosotras vuestra competencia digital. Es decir, vosotras ¿os sentís digitalmente competentes?

H1 Según con quién te compares, ¿no? Yo, si me comparo con mi hija, desde luego me veo bastante... Ella ya tiene once años, entonces depende a qué... cómo entendemos el ser competente. Yo para mi labor como profesor sí me siento competente, pero veo que las nuevas generaciones vienen con, no sé, pueden tener más conocimientos.

H2 Pues yo voy a discrepar.

E Vas a discrepar, bien.

-
- H2 Porque mis alumnos tecnológicamente tienen una falta de conocimiento increíble. Increíble. De no poder adjuntar un archivo, no saber qué es un pendrive, qué es un Drive ni...
-
- E ¿En qué...? ¿En qué...?
-
- H2 Grado de Deporte, grado superior.
-
- E Vale.
-
- H2 No todos, ¿eh? No todos.
-
- H1 Yo también como suelo estar [[inaudible 00:01:55](#)] una generación más...
-
- H2 Más... Más...
-
- H1 Más joven. Soy de Oñate y he empezado con EKI, y me ha sorprendido cómo hacen las cosas, y yo nunca les digo cómo hacer las cosas, porque bueno...
-
- H2 Bueno, si luego...
-
- H1 Es que los alumnos...
-
- H3 ¿De qué edad tienes? Es que si son más mayores, no... no han recibido esa formación.
-
- H1 Por eso, si son mayores de 18, de 18 a 28...
-
- H4 Hombre, pero yo tengo 27 y creo que tengo conocimientos básicos como para adjuntar un archivo.
-
- H3 Sí.
-
- H4 Básicos. A las tripas de los programas no entro, pero básicos sí.
-
- H3 Sí.
-
- H4 Yo, ¿eh? Yo... O sea, no experta, pero yo creo que básicos sí.
-
- H3 Yo creo que ha sido en los últimos años; los que están ahora en primero de la ESO, en cuarto de la ESO, que cuando lleguen ahí van a flipar.
-
- H4 Sí.
-
- Sí es verdad.
-
- H2 Sí, sí. Yo creo que sí.
-
- H5 Entonces, los profesores que estamos con esos alumnos que hemos empezado Conocimiento Digital con ellos en Primero de la ESO y en bachillerato tienen todo por ordenador, ahí sí nos tenemos que poner las pilas sí o sí. Muchas veces te sorprenden, porque tú les das unas nociones básicas y luego ya te superan enseguida. Y esos, cuando lleguen, no van a tener ningún problema. Entonces yo creo que llevamos nosotros cinco años que hemos metido mucha caña en conocimiento digital.
-
- H2 Pero luego se nota también. Yo tengo alumnos que vienen de Grado Medio y otros vienen de Bachiller. Y se nota la diferencia entre los que vienen de Bachiller y los que vienen de Grado Medio.
-
- E Y ¿cuál es la diferencia? Que los de Bachillerato tienen mayor nivel de competencia digital?

-
- H2 Sí, mucho más, mucho más.
-
- H3 Perdona. ¿En dónde estás tú?
-
- H2 En Tafyd
-
- H3 Ah, en Tafyd.
-
- H2 [Inaudible 00:03:32]
-
- E ¿Las demás?
-
- H6 Yo iba a decir más o menos lo que dice ella, es decir, que yo... Día a día no utilizo tanto las tecnologías como el móvil el ordenador, y yo me veo como un nivel básico y eso para dar clases y para el día a día pues yo lo controlo, ¿no? Ahora, si yo me meto más en esto pues igual necesito, ¿no? Más competencias. Pero lo que es en el día a día sí, además lo utilizo mucho, tanto en el móvil como en la ikastola, los ordenadores.
-
- E O sea, como profesional lo utilizas pero también como personal.
-
- H6 Eso, personal. Entro con el móvil tanto en redes sociales como en cualquier cosa.
-
- H7 Yo también lo utilizo bastante. Aparte de eso, soy profesora de Educación Infantil que hoy en día ya no utilizo tanto, pero estoy sacando también Educación Infantil on line. Entonces pues sí lo utilizo. Lo que no me siento competente es en el aspecto de seguridad. Qué páginas utilizar, cuáles no. En ese aspecto sí que me he sentido... un poco perdida.
-
- E Las demás, ¿cómo veis ese aspecto? ¿O creéis que no corresponde a la competencia digital o...? El aspecto de la seguridad.
-
- H3 Sí corresponde.
-
- H4 Sí.
-
- H5 Sí.
-
- H3 A mí también me pasa lo mismo. Para desarrollar labores de profesora me siento competente, pero fuera de ahí para uso personal, Facebook, Instagram... Eso lo tengo... Utilizo, pero para el trabajo... Bueno, aparte del móvil y lo que es la fotografía, pero...
-
- H8 Yo creo que lo que nos pasa es que depende en qué ciclo estés pues tienes más competencias que... Porque yo, por ejemplo, estoy en el ciclo inicial, entonces como no tengo que saber más pues tampoco tienes o no te interesa. O no, no sé. Te interesa, pero bueno te quedas ahí. En cambio, si estás en el tercer ciclo, pues saben mucho más porque bueno, claro, tienen que aprender, tienen que estar al día con los chavales. Entonces, yo veo eso, ¿no? Nosotras, yo por lo menos, me siento competente para mi trabajo ahora, porque estoy con niños de segundo. Ahora, por ejemplo, comparando con Alaine... saben mucho más que yo, tienen mucha más habilidad de todo. Yo cualquier duda que tengo le digo a ella (risas).
-
- H3 Cada generación también es...
-
- H6 Yo también he aprendido on line, entonces... entre Moodle y tal...
-
- H8 Es un cambio generacional y se nota, sí...
-
- H5 Yo creo que la pregunta no es entonces si te sientes competente o no; o sea, no es que sepas o controles los programas o lo que sea sino que seas capaz de que cualquier cosa que te llega hacerle frente y aprender. Sobre todo eso, ¿no? No tener miedo y entrar... Yo no controlo todo lo que supone este curso lo que tengo que

trabajar con los chavales... Ahora tienen MovieMaker, luego un Audacity y luego te viene... Pero el problema es decir "bueno soy capaz de ponerme al frente de esto, un par de horas ahí y de conocer, de tener nivel básico para salir adelante".

H1 [inaudible 00:06:50]

H6 Pero yo creo que [inaudible 00:06:52]

H5 Y saber que tú vas a tener que explicar lo justo y luego enseguida te van a dar los chavales la vuelta y que lo que tú has explicado hasta aquí... O sea, tú les has querido meter imágenes y sonido y ellos te hacen... no sé qué virguerías.

H8 Yo creo que lo más importante es que estemos abiertos a todo lo que venga, perder el miedo y bueno, pues... al principio harás mal, pero ya aprenderás. Así hemos aprendido todos.

H5 Es imposible controlar todo. Esto va a tal velocidad...

H6 Es que esto... son cosas nuevas y es un problema.

E O sea, habéis ligado, que me parece un punto interesante, ¿no? Habéis ligado la competencia digital un poquito con la competencia de aprender a aprender digamos ¿no? Os parece que el profesorado... porque hablamos de las competencias de los alumnos y alumnas, ¿no? Pero el profesorado, ¿tendría que trabajar esa competencia de aprender a aprender?

H8 Es que es obligatorio.

H5 Es que está ahí, te das cuenta cada momento. O sea, por ejemplo, yo ahora que estoy en el tema de EKI ¿no? Dices: "vamos a utilizar el MovieMaker para hacer un vídeo". Pero te viene un chaval y te dice "joe, es que yo quiero el Wevideo, porque es más fácil". Bueno, vale tienes que hacer un vídeo, pero vale, tú quieres. "Ah, es que yo tengo...". O sea, te vienen un montón de cosas diferentes. Entonces, te tienes que dar cuenta de que es imposible que controles todo y que bueno, pues que si ellos son capaces tú con enterarte un poquito de lo que hay, adelante, porque es que... Es imposible controlar todo eso. Porque además es que ellos... es realmente imposible.

E Muy bien. Pues vamos a pasar un poquito, porque también vamos a cambiar un poquito de tema. De las competencias vamos a pasar un poquito a lo que has comentado tú, ¿no? Que decías "tenemos que estar abiertos a todo", porque al final comentáis que hay muchos cambios, que es un cambio continuo. Vosotros y vosotras, ¿cómo os sentís ante esos cambios? ¿Cuál es vuestro sentimiento? Bloqueáis u os parecen oportunidades para mejorar vuestro desarrollo profesional. ¿Qué sentimiento tenéis ante los cambios que hay?

H7 Hombre, al principio como todo cambio un poco... Hay un poco de miedo.

H3 Sí...

H7 Un poco de miedo. Pero luego yo creo que siempre además te viene bien y aprendes más cosas y... Hoy yo creo que ya ha cambiado un poco el pensamiento que tenías al principio y luego empiezas y dices "ay, mira, si ya sé" y "mira, pues ya hago no sé qué", y ya... Un poco...

E Porque además vosotros estáis sumergidos en un cambio a nivel institucional, ¿no? A nivel Arizmendi bastante potente, ¿no?

H3 Pedagógico, sobre todo, pedagógico.

E Sí. ¿Y cómo vivís eso? ¿Cómo vivís ese cambio?

H3 Pues como ha dicho ella. Al principio con un poco de miedo, vértigo, pero luego te enfrentas y sacas adelante.

H1 Yo creo que mucho también es la línea de la gente que está rodeada ¿no? Muchas veces depende de eso. Que luego eso no lo entiendo “Susó, tú que controlas esto, o Rafa tú que controlas esto”. Yo creo que las necesidades están un poco cubiertas en grupo, un poquito el grupo es el que se va y nosotros, por ejemplo, nunca hemos potenciado una formación específica pues por ejemplo en Drive. Cuando yo me llegan alumnos de diferentes centros y con el departamento de Arizmendi, les dices “¿oye me lo mandáis por correo esto?”. “Bueno, yo tengo... Te voy a compartir”, bueno, vale, compartir, ¿qué es compartir? Mandar es compartir pero tú lo compartes por Drive y eso, ¿cómo...? Bueno te voy a meter las fotos ahí, vas un poquito... Pero yo creo que muchas veces aprendemos de los alumnos, porque los que saben en seguida quieren soltarlo todo y entonces vas aprendiendo de eso y vas investigando un poquito y te encuentras con una barrera cuando sale por allí. Yo creo que eso al final... Y si tienes alrededor gente que está haciendo lo mismo pues te animas un poquito, “no, yo he hecho esto, he hecho un blog, he hecho no sé qué”. Tienes que tener un punto de tranquilidad en tu desconocimiento, ¿no?

[00:10:59]

H8 Y luego es el utilizar también. Algunas veces te dan a lo mejor un cursillo de no sé qué y luego no lo utilizas, al final se te olvida. O sea, son cosas que tienes que utilizar en el día a día para que... te vayan entrando en la cabeza.

H2 Sí, sí, sí.

H8 Es que si lo utilizas aprendes, si no... Si no lo utilizas, ahí se queda.

H3 Hombre, también protestamos, también. “¿Y esto también? ¿Y esto también? ¿Esto no se puede hacer de manera más sencilla?”. Sobre todo con el programa de Alexia o... ¿y esto? Pero si esto no merece la pena hacerlo así, si es más fácil aunque sea...

H5 Sí...

H4 Es desesperante.

H5 Te dicen esto está muy bien y tal.

H3 Porque también hay herramientas que son un poco lentas y engorrosas.

H5 Lo que ha dicho Miren Bego, ¿no? Para que luego no lo utilices nunca, no. Entonces lo que haces vas un poco a eso, no aprender para luego utilizarlo, sino cuando lo necesitas, lo creas necesitar... y sobre todo ahora que ya todo va con el uso. Todo son tutoriales, que ves colgado en YouTube de tres minutos y ya has aprendido. Si quieres te pones ahí y ya has aprendido a utilizarlo. Y es eso, hay tantos cambios y tantas cosas nuevas que te pueden venir así en goteo, eso está ahí, si no te estás quedando bloqueado. Si estás viendo, sobre todo en nuestra profesión, los alumnos están intentando utilizar también más cosas y tú te estás bloqueando y tú te estás bloqueando y no vas adelante... lo primero va a haber un mal rollo, porque no estás siguiendo su ritmo, ellos van a saber utilizar una cosa y tú no vas a poder utilizar esas cosas. Desde el trabajo que tenemos es que es totalmente obligatorio estar abierto a estos cambios.

E ¿Eso lo percibís todos? O sea, como profesionales, que hay una obligación a estar abiertos a esos cambios.

H3 Sí, sí.

H5 Hombre yo estoy con los chavales de 12 a 18 años. Entonces en esas edades es sí o sí, es que si no me quedo obsoleta en todo y encima es que me toman el pelo. Yo no tengo nada ya en papel, nada, nada. Y cuando tengo algo dos semanas encima de la mesa lo termino echando, es que me molesta. ¿Qué pasa? Que yo no puedo ir con un libro de texto a la clase cuando todos mis alumnos lo tienen todo en el ordenador. Es que

no puedo. Puedo ir, las dos primeras veces pueden tomar notas, pero luego ya... Es que cambia... tienes que ir aplicándote cada vez más a la forma de trabajar de ellos creo yo porque si no... todavía bastante grande es la diferencia entre su mundo y el tuyo como para abrir otra más grande.

E ¿Con una brecha digital, no?

H5 Por ejemplo.

E ¿Y en los demás cursos veis que...?

H7 Es que en Educación Infantil solo para buscar un poquito de información y cosas de esas, pero tampoco tenemos un ordenador... Yo estoy en la clase de dos años y además este año estoy en la de cero a tres. Esos, nada.

E Sí, hay otras necesidades ahí. ¿Y en los demás ciclos veis que puede pasar eso? Porque tú hablabas de la ESO ¿no?

H6 De la ESO y Bachillerato.

E De 12 a 18, ¿pero qué pasa con el resto? Con 6-12 ¿Creéis que eso va a bajar?

H3 Yo estoy en el curso anterior y todavía somos los descubridores de las nuevas tecnologías. Todavía les estamos nosotras... no nos superan todavía. Igual mañana... Entonces también te da cierta seguridad, que controlas el tema, no sé.

H8 Lo que sí es verdad, lo que has dicho tú, les enseñas una cosita de nada y te superan enseguida, eso también es verdad, incluso los pequeñajos ¿eh?

E Tienen muchos recursos ¿no?

H8 Sí, sí, tienen mucha curiosidad también. Se acercan a nosotros, no tienen miedo a tocar un botón. Sí, sí, desde pequeñitos.

H3 Y luego están acostumbrados a ver las cosas en pantalla mucho más que tú, en tu vida, entonces tú cuando te has dado cuenta de donde está el botoncito clic, él... "Seño, seño, ahí, ahí"...

H8 Sí, sí. O hacerlo de una forma más rápida, que tú no has visto.

H3 Sí, tienen más caminos.

E Hablamos de los recursos que tienen ellos ¿no? El profesorado, vosotros y vosotras, ¿qué recursos tenéis vosotras para aprender? Que sean digitales, por ejemplo. Porque aprendemos con muchas cosas, pero recursos digitales para desarrollarnos profesionalmente, ¿qué utilizáis?

H3 Meter horas, meter horas de tutoriales.

E ¿Videotutoriales?

H3 O pedir ayuda al compañero.

H4 O la misma ayuda del programa también.

E ¿La misma ayuda?

H4 La misma ayuda del programa, sí.

-
- H2 Yo soy más de salsear.
-
- E Tú eres más de salsear.
-
- H2 De tocar todo, manipular, que sale esto, que ha salido, un poco más de investigación. Pero luego nosotros es como que tenemos un freno ¿no? Ostras, el siguiente... uy, como que el siguiente lo voy a instalar, no lo voy a instalar, me va a instalar un programa falso...
-
- H7 Sí, en pro de la seguridad.
-
- H2 Y eso es. Luego cada uno instalar, instalar, vas dando siguiente, siguiente y luego otras que me ha instalado un tal...
-
- E La barra de...
-
- H2 La barra que dices "joder..." y luego... Eso yo sí. Salsear.
-
- E Salsear. ¿Y recursos digitales? Por ejemplo, algún buscador o algún programa específico, ¿qué utilizáis? O no utilizáis nada, igual no utilizáis nada.
-
- H1 Chrome.
-
- E Y dentro del Chrome, ¿qué utilizas para las búsquedas?
-
- H3 Google.
-
- H1 Google.
-
- E San Google. (risas) ¿Y alguna otra herramienta? O para hacer... no sé si hacéis algún tipo de material en clase o...
-
- H8 Pues el Pinterest también.
-
- E ¿Para qué utilizas el Pinterest?
-
- H8 Bueno, hace poco me he enterado de eso ¿eh? Lo estoy utilizando ahora.
-
- E Sí.
-
- H8 ¿Para qué? Pues hay un montón de cosas todos los días.
-
- E Que más que como buscador.
-
- H5 Sí.
-
- H3 Y para recoger información de lo que me parece interesante también. Crear unos tableros que después utilizo en plástica... pero hablo de... tampoco sé subir yo, no sé subir yo, porque esta gente ha subido. No sé subir y he trasteado y no he encontrado.
-
- E Bueno, ¿tú lo utilizas de manera pasiva no?
-
- H3 Sí, de manera pasiva, lo que me interesa. Plástica, pumba; lengua castellana, pumba; pedagogía, pumba. Y he creado varios tableros y me sirven, de rubricas, le sigo a María Alcedo, le sigo a personas pues que me gustan por las manualidades, que me gustan mucho las manualidades. Pero por ejemplo luego no sé, yo digo pues hoy de tarde he hecho alguna fichita, pues podría subir, pues tampoco no me apetece mucho así entrar en...

-
- H5 Vete al de Amaia y verás qué tiene.
-
- H3 Seguro, seguramente...
-
- H1 Nosotros usamos mucho el Drive
-
- E ¿Cuál perdona?
-
- H1 El Drive.
-
- E El Drive
-
- H1 Porque antes teníamos, hasta el año pasado teníamos un servidor y no sé, nos entró un virus y nos borró toda la información.
-
- E ¿Ah sí? Jolín qué faena.
-
- H1 Entonces claro, desde septiembre hasta años anteriores que teníamos todas las evaluaciones y esas cosas. Entonces claro, creamos un Drive de salvación y entonces ya las evaluaciones, las notas, la evaluación diaria, el comportamiento, asistencias, todo eso.
-
- H5 ¿Todo en Drive?
-
- H3 ¿Y Alexia no tenéis?
-
- H1 Alexia no.
-
- E ¿Vosotras en Educación Infantil también?
-
- H5 También, lo tenemos todo en Drive.
-
- H3 ¿Alexia no?
-
- H5 No.
-
- H5 Solo nosotros tenemos, que somos aquí los dueños de Alexia.
-
- (Risas)
-
- H5 Pues tenemos para todo y usamos para todo, para meter notas.
-
- H6 Yo meto notas y poco más.
-
- H4 Yo para facturar.
-
- H3 ¿Para qué?
-
- H4 Facturar.
-
- H3 Ah claro, en tu caso para facturar.
-
- E Y por ejemplo, a ver, vamos a poner un caso práctico. Imaginaos que... bueno, yo soy PT... vamos a poner un caso de Educación Especial. Imaginaos que tenéis un alumno o una alumna nueva que tiene una discapacidad desconocida, si tenéis que formaros o informaros sobre eso, ¿cómo lo hacéis, utilizáis algún recurso digital?

[00:20:23]

H8 Pero, ¿para qué? ¿Para saber qué tiene la niña?

E Sí, o para buscar información o para...

H3 Pues recurrimos al departamento de orientación para que nos informe de manera oral. Vamos, eso en primaria lo hacemos. En todo caso de si a ti te surge una duda de que tiene el síndrome de tal, igual pues te metes para buscar más información en Google.

E En Google, ¿todo nos lleva a Google?

H6 Yo uso Google para todo porque doy clase de inglés, entonces hay unas páginas web que las tenía guardadas. Entonces estas son buenas para gramática, estas son buenas para videos, estas son buenas para hacer ejercicios de escucha y esto asegura pues tal. Y algunas veces muchas de ellas las comparto con los alumnos.

E ¿Y cómo compartes con los alumnos?

H6 Pues mira al final es un documento de Drive, porque he hecho un montón de cosas y no les ha gustado. Entonces al final hemos hecho una tabla en un documento de Drive: listening, este, este y este. Y eso es lo que nos está funcionando a todos.

E Es más práctico.

H6 Sí, porque hemos hecho un montón de cosas diferentes ¿eh? Pues cada vez que nos decían “y esto para poner notitas, ah mira pues vamos a hacer el post-it este, vamos a hacer esto”. No, no nos gustaba. El Padle no nos ha gustado.

E ¿Google?

H6 El Pinterest, pues no, es más complicado. Al final tienes una página de Drive donde pone páginas donde pone *interesting webpages* y ahí están todas ya. Tenemos un montón de recursos diferentes ahí.

E Y por ejemplo las páginas que te parecen interesantes, lo compartes con los alumnos en un documento Drive, ¿pero tú cómo los guardas, en favoritos o en un documento de Drive también?

H6 En el mismo. Ellos no tienen opción de editar, solo tengo yo, entonces ellos si encuentran algo interesante, ellos me mandan al email, me dicen “Mireia esto es interesante para esto”, ah vale, lo miro y si me parece lo añado a esa tabla y ya está.

E Vale.

H6 Funcionamos así.

E O sea, una manera de compartir, además de almacenarlo como dices tú. Bien, bien, pues recursos digitales. Vamos a pasar a los recursos no digitales, tecnológicos. Y ahí entra el ejemplo pues que hemos dicho, cuando tenemos una duda, una necesidad de formación o información, recurrimos al departamento de orientación. ¿Qué más recursos utilizáis para aprender que no sean tecnológicos? Un, dos, tres, responde otra vez.

H8 Leer libros.

E Leer libros, por ejemplo.

H1 Yo en mi caso reuniones con orientadores de otros centros o en el caso de un alumno que tenemos Asperger y otros no tengan, pues en una asociación nos dieron recursos para utilizarlos en el aula.

| | |
|----|---|
| H5 | La formación específica. O sea, en bachillerato estamos en un campo específico de bachillerato y los estamos formando en las cosas que son interesantes para aplicar ese cambio. Formación cooperativa, enseñanzas sobre proyectos, proyectos interdisciplinarios, o sea, todo el ciclo de formación sobre los temas que previamente los profesores hemos visto que pueden ser interesantes. |
| E | Formación presencial entiendo ¿no? |
| H5 | Sí. |
| E | O sea, reunir los profesores o ir las profesoras y... |
| H5 | Tenemos establecido el calendario anual las sesiones ya, que son sesiones de cuatro horas todas y entonces ya para cada día se prepara un tema diferente. |
| E | Vale, hemos hablado de libros, del departamento de orientación, de compartir con otros centros o asociaciones, sesiones de formación, ¿algo más que utilicéis en vuestro día a día para seguir aprendiendo como profesional? |
| H5 | El de al lado. |
| E | El de al lado, ¿las personas no? |
| H6 | Sí, compañeros que han hecho algo parecido. |
| H1 | Traer profesionales que den una charla. |
| H3 | Los padres de los propios alumnos en este caso o el psicólogo que le atienda. |
| E | De fuera del colegio digamos. |
| H3 | Sí. |
| E | O sea, diferentes profesionales que os puedan aportar ideas y conocimientos. Bien, pues hemos hablado de las competencias, hemos hablado un poco de la actitud que tenemos un poco ante los cambios, hemos hablado pues que tenemos que aprender, hemos hablado de qué recursos tenemos para aprender. Voy a haceros una pregunta un poco gorda, a ver. Para vosotros como profesores y profesoras, ¿qué es aprender? Es decir, ¿qué significa aprender para un profesor o una profesora? Pensadlo. |
| H1 | Ser capaz de hacer una cosa que te haga falta, utilizar un recurso y hacerlo con tus alumnos. |
| E | Ser capaz. |
| H2 | Aprender algo nuevo. |
| E | Aprender algo nuevo. |
| H7 | Sobre todo saber adaptarte a los cambios que vienen, saber adaptarte a los cambios. |
| H6 | Más de lo mismo. |
| E | ¿Sólo eso? |
| H8 | Adquirir conocimientos nuevos que te valgan para el día a día con los alumnos. |
| H3 | Ser capaz de resolver las situaciones que se te presenten en la realidad, con ejemplos parecidos. |

-
- H5 Sí, aplicar las cosas que has aprendido en otras situaciones diferentes.
-
- H3 Sí, eso.
-
- E Sí, extrapolar digamos, ¿no? Los conocimientos. ¿Y qué tipos de aprendizaje realiza una profesora o un profesor? Porque tú has comentado que estás haciendo el grado de educación infantil ¿no? Eso puede ser un poco un tipo de aprendizaje ¿no? ¿Qué más tipos de aprendizaje detectáis en vuestro día a día?
-
- H8 Pues nosotros por ejemplo estamos haciendo una formación todo el profesorado por grupos y entonces cada grupo de tres o de cuatro, nos estamos formando cada uno de una cosa, y es un aprendizaje. Yo por ejemplo estoy en cooperativo, de aprender a trabajar de forma cooperativa con los niños. A darles... pues eso, otro...
-
- H6 Diferentes edades y segmentos que aprendan niños...
-
- H5 Integración de varias edades, cómo se puede llevar a cabo. Cómo se puede mejorar en las entrevistas con los padres. Cómo se puede mejorar en las instalaciones, por ejemplo, la sala de profesores, que no nos gusta. Estamos un poco ahí.
-
- E O sea, entiendo que cada persona en cada grupo se forma en un tema y luego compartís unos con otros.
-
- H5 Eso es, lo vamos a compartir.
-
- H3 La ikastola te ofrece diversas formaciones a lo largo del curso también. Entonces por ejemplo nosotros tenemos en lo del Box...
-
- H6 Bueno, nos están guiando ¿eh? Nosotros lo hacemos solos...
-
- H3 Entonces te ofrecen también formaciones diferentes y tú aceptas o no o bueno pues quién conviene que vaya, pues fulanita o menganita. Entonces pues ese conocimiento también se comparte luego en el ciclo.
-
- E ¿De manera formal entiendo?
-
- H3 Bueno, depende también de cuál es la implicación también o cómo esté organizado el curso, porque no es lo mismo escuchar una conferencia de una persona que luego tú vayas a tu puesto de trabajo y dices "bueno y ahora yo qué hago", trasladar la conferencia a mis compañeros, pues no. Pero bueno entonces ideas sueltas o...
-
- H5 Lo que había mencionado que hemos estado haciendo también en secundaria el año pasado es sobre todo como mejorar la relación y el ambiente, entre los profesores, alumnos y profesores, familias e ikastolas. Sobre todo eso. Entonces el año pasado unos cuantos fuimos y se ha podido valorar. Y por ejemplo en secundaria se ha valorado todos los del primer ciclo reciben esa formación. Y ahora ya se está formando a todos y en aquel momento no se formó a todos, se formó a unas cuantas personas... bueno, pues cada uno a nivel individual sí que hicimos unos pinitos, vimos si funcionaba o no funcionaba y ahora al valorar que podría ser interesante para todos se ha decidido en secundaria todos los de primero y segundo de la ESO, todos los profesores, reciben esa formación.
-
- H3 En primaria no se valoró así. Se valoró que las cosas que se proponían ya las realizábamos en nuestro... normalmente en nuestro quehacer diario y que quizás era más para secundaria.
-
- H5 Es que era para secundaria.
-
- H3 Pero bueno, no obstante es enriquecedor, toda formación, pero si luego tienes que trasladar a tu grupo pues a veces es difícil. Tú creces, tú te enteras, pero tampoco tienes la capacidad o el conocimiento para poder compartir. Yo así por lo menos me he sentido.

[00:30:10]

E ¿Te ha tocado en tu caso trasladarlo?

H3 Sí, “¿y qué, cómo trasladamos esto? ¿Qué les ponemos el tocho de las diapositivas o qué?”. Porque claro...

E Y a vosotros, o sea, ¿vosotras qué valoráis más a la hora pues quizás la formación entre comillas que te pueda dar el compañero o compañera, una conferencia, un grado, un curso? ¿Qué es lo que más os parece que aporta al desarrollo profesional del profesorado?

H5 Dependiendo del tema, porque hay temas para los que no te pueden ayudar el profesor en estos momentos porque estás pensando pues en un cambio muy grande y a lo mejor aquí no tienes quién te puede ayudar y te tienen que venir de fuera para ayudar en eso. Nosotros nos hemos dedicado también los profesores de bachillerato son visitas. Son visitas a centros de Madrid, por ejemplo, y van todos los profesores de bachillerato a un centro en concreto. Entonces eso lo que tú ves y lo que vives cuando estás ahí y lo que te cuentan, vale más que una formación que te den aquí.

H1 Claro, es para todo.

H5 Sí, lo estás viendo y a lo mejor mientras lo estás viendo lo estás trayendo ya a tu terreno ¿no? Bien, esto es aplicable o...

H6 Más fácil que lo que te cuenten a ti. Más fácil que tú lo veas, que lo vivas, que venga la compañera a contarte lo que ha visto.

H2 Nosotros en concreto al realizar el módulo de deporte, como están cambiando constantemente, aprueban modalidades nuevas, no sé... vamos a dinámicas diferentes, estamos dando cosas que nosotros no damos y que si nos interesa pues comprar el material, formarnos y formar a los alumnos. Entonces la práctica es fundamental.

E La práctica.

H2 Sí.

E Eso en el deporte, ¿y los demás?

H4 También.

H3 El problema suele ser cuándo dar esta formación. Porque claro después de terminar una jornada de clase no estás en condiciones como... Entonces ahí solemos tener nuestros problemas de cuándo estamos como para formarnos ¿no?. Que si a ver en julio, que si tal, que si esta tarde, tienes que dejar el trabajo en clase y tienes que ir a formarte. Entonces la formación está como muy metida, muy...

E ¿Con calzador?

H3 Sí.

H8 Nosotros por ejemplo la formación que estamos haciendo ahora, que te comentaba antes, es después de clase y se hace duro.

H3 Y se hace duro, ¿verdad?

H8 Se hace duro porque son dos horas y...

H1 Y si has acabado la última clase y has estado con un padre o no sé qué, tienes la cabeza en otro sitio.

-
- H3 Ya, entonces claro...
-
- H8 Ahora la mayoría de las formaciones tendemos a hacer en primaria por lo menos en julio. En julio o cuando ya los niños están de vacaciones o...
-
- E Esas os parecen quizás las condiciones ideales quizás para estar abiertos a todo lo que se pueda aprender.
-
- H5 Es que muchas veces es necesario. O sea, muchas veces con estar dos horas después de clase no es suficiente. O sea, hay sesiones o temas que igual te piden seis horas seguidas y tienen que ser seis horas seguidas. Y si tiene que ir todo el profesorado es que los chavales tienen que estar de vacaciones. La última que hemos hecho ha sido el 12 de octubre. No estaban y nosotros necesitábamos hacer un día para poder seguir adelante, entonces...
-
- E Un día de fiesta.
-
- H5 Un día de fiesta. Era eso o estar de sábado por la mañana...
-
- H3 Sí, nosotros hicimos en navidades.
-
- H5 En navidades, sí. También es verdad que eran chavaletes...
-
- H6 También hicimos en navidades cuando los chavales estaban de vacaciones.
-
- H3 Eso es duro, ¿eh? Eso es duro. Eso sí que no son condiciones.
-
- E En tus días de fiesta ¿no?
-
- H3 Sí, no sé si viene el tema al caso.
-
- E Bueno, ha salido. Muy bien. Hemos ido rapidísimo, porque bueno mi idea era trabajar un poquito pues eso el tema de las competencias, las actitudes que tenéis ante los cambios, los recursos que utilizáis para seguir aprendiendo y desarrollaros, y luego un poquito cómo entendéis el aprendizaje y cuál os parece más valorable o mejor para los profesores. Entonces no sé si queréis añadir algo más, tenéis suerte porque hemos terminado antes.
-
- H2 ¿Podría añadir una cosa?
-
- E Sí.
-
- H2 Al final, el soporte informático, tú planteas una clase con soporte informático y llega a esa clase y los ordenadores no funcionan, no hay internet, no hay nada, y a veces como que te quedas bloqueado y dices "ostras y ahora qué hago". Vas a necesitar recursos de papel o de alguna otra cosa: plan B... O te han ocupado la sala de ordenadores y hay alumnos que pueden traer cada uno su propio portátil y todo eso, pero en algunos centros igual no tenemos. Entonces sí que hace que al final ralentice y si te ha pasado un par de veces o tres y no puedes solucionar y arrancar todo eso, pues al final...el informe y...
-
- H1 Sí, tienes miedo.
-
- H2 Eso es.
-
- H1 Hoy irá a funcionar o estará la clase con todos los ordenadores sin funcionar...
-
- H2 Eso es. Y que en realidad no pasa tantas veces.
-
- E Ya.

-
- H2 Pero en ese momento que tienes dos horas planificadas y justo es cuando es "buah" y dices vale pues voy a intentarlo hacer otro día. O que vayas con 25 alumnos, que haya 25 ordenadores y 23 fallan, pues hay tres alumnos que... un poquito... ya haré en casa, pero qué haces mientras. Te pones con otro, pero ya empiezan a gamberrear o...
-
- H8 Sí, las condiciones no suelen ser las óptimas.
-
- H5 Nosotros sí, nosotros podemos decir que tenemos toda la ESO y todo Bachillerato con ordenadores y no se nos ha caído en dos años la red. O sea, no se nos ha caído internet. El primer año fue un desastre, o sea, que no podíamos poner ni los ordenadores en marcha. Pero ahora es que ni nos planteamos que podamos llegar a esa situación. El único problema que pueda tener es que me cambie de espacio, que vaya a otro y que justo en ese espacio no haya Wifi. Pero no, que me falle no. Eso ya lo tenemos una seguridad que no...
-
- E Es imposible ¿no?
-
- H5 Y al principio era lo que más miedo nos daba ¿eh? Saldrán las fotocopias o...
-
- H8 Es que es un caos ¿verdad?
-
- H5 Pero es que es verdad que llevamos de verdad dos años y este año por primera vez los chavales de bachillerato pueden traer su ordenador cada uno de su casa
-
- E ¿Los de bachillerato?
-
- H5 Sí. O sea hasta todos eran estándares, como todos han sido estándares, cada curso tiene, son de ellos, pero los hemos comprado nosotros y eran iguales. Pero este año en bachillerato lo han traído de casa, con unas especificaciones mínimas y ya cada uno y creíamos que podría ser un poco caos al principio pero no ha habido ningún problema. Lo que hay que tener en cuenta es eso, que llevamos mucho tiempo y tenemos muchos equipos y se han puesto ahí, se ha trabajado mucho para que eso esté perfecto, pero está ahí.
-
- E Pues al final por lo que veo, en tu caso, lo que comentas es que quizás los recursos puedan incidir en la actitud que tú tengas para utilizar en clase o no utilizar en clase ¿no?
-
- H3 Sí, porque en primaria pasa también pasa que te falla muchas veces el Wifi o...
-
- H5 Nosotros ahora notamos mucho menos problema. Porque antes "se me ha olvidado el bolígrafo, se me ha olvidado el cuaderno, no tengo el estuche, el bolígrafo". Ahora tiene un cuaderno, tiene un bolígrafo... no hay excusa. Es verdad, antes era más, era mucho más. "Ay es que no he hecho los deberes, porque se me ha olvidado; ay, no lo he hecho porque...". Ahora...
-
- H8 Sí, pero igual te empiezas a repartir los ordenadores y tres no funcionan o cuatro.
-
- H5 Sí, pero en este caso son de ellos, cada uno el suyo.
-
- H8 Venga, poneros de dos en dos.
-
- E ¿Qué tenéis los de Escuela 2.0?
-
- H3 Sí, algunos sí. Ya viejos claro...
-
- E Tienen sus siete años.
-
- H3 Y van bien los de nuestro ciclo, pero claro, tienes 22 alumnos, pero a nada que uno esté arreglando que tiene mal el ratón o lo que sea, pues uno menos. Y aunque venga otro mientras tanto otro ordenador para sustituirlo, pues es más lento. Los medios son importantes. Sobre todo como decías tú la actitud a la siguiente vez. A mí me ha pasado esto, les he tenido que conectar a cada uno para hacer en casa, es que no sé qué...

E Bueno, la siguiente vez no tienes ganas, ¿no?

H3 Se enfadan... "eh, Señor, el mío no sé qué, el mío no sé qué...".

E Claro.

[00:40:01]

H8 Y no llegas a todos y entonces claro...

H3 Claro.

H6 Todos pueden jugar bien o pueden ir bien a todos, suele ser un poco caos...

E Se pasa la hora y...

H6 Se pasa la hora y...

H3 Igual...

H6 Y luego "joer es que no se ve". Toda la razón tienen, pero claro...

E Pero bueno vosotras también entiendo que os enfadaréis, al final los recursos.

H6 Pues sí, pero tienes que dar la clase, si no...

E Es vital. Bueno pues no sé si querréis añadir algo más que se os ocurra, con la competencia digital, la actitud, con los recursos... Ya hemos hablado de los recursos que en todas las escuelas se comenta casi lo mismo. Menos tú que has hablado muy bien...

H5 Pero nosotros lo hemos pasado muy mal los primeros años. Por eso se decidió que cada chaval y chavala se comprara su propio ordenador. Cada uno tiene el suyo, tiene el suyo propio, y cada uno es responsable del suyo y cuida el suyo. Y si se rompe algo cuesta tres minutos llevarlo donde lo tiene que llevar y coger uno nuevo y que vaya a arreglar aquel. Es un procedimiento.

H4 Cuidarán mejor, los ordenadores los cuidarán mejor sabiendo que son suyos.

H5 Claro, es un procedimiento que ya está. Es un riesgo, todas las familias están pagando por ese ordenador y a los tres años está amortizado. Y se lo pueden llevar a casa si quieren. Entonces, es diferente, pero hemos tenido muchos problemas. Por eso se tomó esa decisión. Ahora ya está solucionado, pero hemos tenido problemas, se nos ha caído un montón de veces. Hemos tenido problemas de baterías... hemos tenido... en estos momentos ya no tenemos, eso ya no. Tenemos otro tipo de problemas. Pero eso no.

E Claro. Muy bien, pues nada, pues muchas gracias por participar.

00:41:52 [Fin de la transcripción]

Transcriptora: David Fernández González | davidpravia@gmail.com

Anexo 5:

Grupo focal del consejo de dirección

| | | | | | |
|-----------------|--|----------------|---|----------------|----------------------|
| Duración | 01:31:11 | Soporte | Audio | Formato | wva |
| Lenguaje | Informal | Calidad | Nivel 2 Calidad media de audio de sala | Pautado | Cada 10 minutos |
| Códigos | [Inaudible]: Término/s ininteligible/s | | | Fecha | 1 de diciembre, 2016 |

| | | | | | |
|------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--|--|--|
| HABLANTES | E: Amaia (entrevistadora) | | | | |
| TEMAS | H1: Elena Errasti | | | | |
| Bloque 1 | Bloque 2 | H2: Aitor Elizaran | | | |
| Bloque 3 | Bloque 4 | H3: Amaia Antero | | | |
| Bloque 5 | Bloque 6 | H4: Joseba Iñaki Etxezarreta | | | |
| Bloque 7 | Bloque 8 | H5: Ruth Otadui | | | |
| | | H6: Miren Erdozia | | | |
| | | H7: Laurane Zubia | | | |

E Bueno, pues, en primer lugar, buenos días. Muchas gracias por participar en este *focus group* del Zuzendaritza Batzordea de Arizmendi Ikastola... ¿La Junta Directiva, se dice en castellano?

H1 Consejo de dirección.

H2 Consejo de dirección.

E Vale, Consejo de Dirección. Bueno, pues lo dicho: este grupo focal va a ser sobre... a nivel... o sea, vamos a trabajar las respuestas de las preguntas de una serie a nivel organizativo, entonces bueno, pues os pido que dirijáis un poco el discurso hacia ahí. Pero bueno, si en cualquier momento queréis añadir cualquier otra cosa pues perfectamente, ¿vale? Sentíos libres de decir lo que queráis. Como os he comentado, vamos a trabajar ocho bloques de preguntas y bueno, pues en cada una vamos a trabajar una, dos, tres, depende del bloque, ¿vale? Pero os voy a ir comentando, o sea, os voy a ir guiando un poquito para que tengáis claro lo que vamos a hablar. Entonces, el primer bloque trata sobre prácticas de liderazgo y de gobernanza, ¿vale? Entonces, la primera pregunta es la siguiente: ¿se integra de manera evidente y práctica el aprendizaje en la era digital en la misión, la visión y la estrategia aprobada en Arizmendi Ikastola? Sí.

H1 Sí. Bueno, si pretendemos en nuestra misión o en nuestra finalidad, recogemos que lo que pretendemos es formar o ayudar a que se formen personas euskaldunes, cooperativas y competentes en la competencia esa, sobre todo, ¿eh? Bueno, después en las otras también, pero es preparar a las personas para que sean capaces de resolver situaciones que se les presenten en la vida real y puedan responder y respondan. Que utilicen lo que saben para eso, y ahí la competencia digital pues es una de las claves para formar a las personas, ¿no?, que necesita este siglo y los venideros. Yo veo así, ¿no?

-
- H2 Bai.
-
- H1 Que la competencia digital, además, es una de las competencias explícitas en nuestra finalidad, en los fines educativos que pretendemos. Dentro de la competencia comunicativa, eso sí.
-
- E O sea, dentro de la competencia comunicativa. O sea, una subcompetencia.
-
- H1 Bueno, dentro de la competencia comunicativa, competencia comunicativa verbal, no verbal, visual y también digital. Yo, bueno, así la entiendo, no sé si queréis puntualizar algo los demás.
-
- H3 No, lo has explicado muy bien.
-
- E Vale, entonces como es decir que sí, es una de las claves, o sea es aprender el área digital si es una clave dentro de la estrategia de Arizmendi Ikastola, ¿no?
-
- H1 La competencia digital sí es una competencia a desarrollar. En todos y cada una de las personas de Arizmendi Ikastola. Sí. Después, además, es un instrumento para otras cosas, y eso ya depende del nivel educativo pues lo trabajamos con mayor intensidad, mayor asiduidad o menor, porque también... y ahí me ayudáis, ¿eh? Cada vez... también estamos descubriendo que no es la única manera que ayuda y no en todas las situaciones a diferentes personas con diferentes estilos de aprendizaje, no siempre lo digital es lo mejor o la vía digital es la mejor, pero estamos ahí. Es un instrumento, un recurso extraordinario, es bueno, porque favorece y apoya tanto el aprendizaje como la enseñanza, pero no para todas las actividades ni para todas las edades ni para todos los momentos ni para todas las otras competencias, pero sí.
-
- E Vale. Y como decís que, bueno, que sí que lo integráis, o sea, siempre lo veis como parte de vuestra estrategia, ¿no? ¿Existe algún tipo de estrategia para implementar de manera gradual y lógica el aprendizaje en la era digital de Arizmendi Ikastola? O sea, ¿hay algún tipo de estrategia explícita para ese aprendizaje?
-
- H3 ¿Una secuencia, quieres decir?
-
- E Sí.
-
- H3 Una secuencia de...
-
- E Sí.
-
- H3 Explícita... no diría, desde Infantil hasta Bachillerato.
-
- H2 Hombre en Infantil el trabajo que se hizo con la dirección anterior yo creo que sí que está establecido como integrar las TIC, las nuevas tecnologías, en los proyectos. Y yo creo que sí hay una secuenciación. Lo que no sé es qué continuidad tiene eso en Primaria y luego qué... me imagino que es esa coherencia, ¿eh? En infantil, y estamos revisando ahora y tomando decisiones de bueno, las nuevas tecnologías qué lugar tienen que tener. Pero sí que hay una secuenciación de cómo integrar en los proyectos que hacemos, en los rincones, es decir, en la actividad escolar infantil. Y creo que eso tiene una continuidad en...
-
- H1 En Primaria.
-
- H2 En Primaria, y luego en Secundaria.
-
- H3 Pero es verdad que no tenemos una visión global.
-
- H2 No. Nos falta eso.
-
- H1 En su día se hizo, pero cuando hablo en su día, igual estoy hablando de hace...
-
- H2 Diez años.

H1 A ver, en el 2006, 2008, por ahí.

H2 Diez años.

H1 Cuando decidimos, en su momento, decidimos bueno, pues que nuestro proyecto educativo se vertebraría en torno a tres ejes. Era... uno de ellos dijimos que iban a ser las nuevas tecnologías, ¿no? Las tecnologías de la información y de la comunicación, las TIC. Y se hizo un trabajo, pero sobre todo después el desarrollo o el llevar eso a la práctica se empezó en la ESO, en la Secundaria Obligatoria. Sí después durante el proceso se introdujo EKI, el proyecto EKI, y EKI sí que tiene una secuencia explícita, definida, por cada curso y, además, por cada área. Las áreas que intervienen, sobre todo, en EKI. Entonces, para cada unidad didáctica en cada área está establecido qué herramientas digitales, qué se va a utilizar. Se van a utilizar para acompañar la enseñanza-aprendizaje y también para que salga la competencia digital, En Bachillerato también menos explícita, pero también están introducidas. Sí que hay una, digamos... bueno, todo el mundo, todos los profesionales que estamos en esas dos etapas sabemos que en nuestras secuencias de enseñanza aprendizaje han de estar integradas las TIC. En la ESO mucho más secuenciado o explicitado que en Bachillerato. Creo que en Primaria en... yo creo, ¿eh? Pero, como dice Amaia, no tenemos tan, tan, tan explícito lo que es desde infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional. Formación Profesional tampoco tanto. Se utiliza, pero no hay una secuencia, es decir, ahora esto...

E No está sistematizado, por así decirlo.

H4 Yo creo que la respuesta está en el propio EKI. Cuando se diseñó, se planteó si las TIC tenían que estar en el proceso de aprendizaje como una herramienta, como algo que se tiene que tener como competencia y, por tanto, trabajarlo explícitamente o utilizarlo como una cosa que está integrada dentro del propio proceso de aprendizaje. Lo cual llevó a que en EKI se hiciera una secuencia ordenada en la que el uso de las TIC era casi, casi, casi imprescindible. Y eso lleva en un momento determinado a que todos los elementos... todos los procesos mentales que se pueden hacer con las TIC estén integrados también en los procesos mentales del aprendizaje. Y este tema no está ni en primaria ni en infantil, de tal forma de que el alumnado de Infantil no cuenta, así como su profesorado, con esa secuencia de qué es lo que tengo que hacer en cada momento para que las TIC sean una parte natural del propio proceso de aprendizaje. Esa es... Yo creo que ahí hay una, digamos, una ruptura evidente entre lo que es primaria y secundaria, desde el momento en que empiezas con EKI, la incorporación de las TIC es una incorporación absolutamente consustancial al aprendizaje, mientras que en la primaria digamos que es más un apéndice, un instrumento, un medio que se incorpora según el momento. Esa yo creo que es la diferencia. Y no es una secuencia que Arizmendi como tal la tiene pensada así. Si la pregunta es si Arizmendi tiene un planteamiento sobre las TIC desde los cero a los veintidós años, no lo tiene en el proceso de aprendizaje. Ha ido más de forma intuitiva haciendo una cosa y otra, ha hecho una apuesta más importante que otra, ha puesto para eso medios de infraestructura, servidores, redes, todo eso, pero no ha hecho, según un plan de aprendizaje, un plan de proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso... yo creo que carecemos de eso.

[00:10:20]

E Sí, esa era la pregunta precisamente. Porque por lo que decís... o sea, en Secundaria, gracias al proyecto EKI, habéis sistematizado o secuenciado ese aprendizaje, ¿no? Pero fuera de ese proyecto, un proyecto de Arizmendi como tal, o sea, propio vuestro, no lo tenéis ¿no? Según he entendido, entonces.

H2 No. En Bachillerato es una prolongación de lo que es EKI y es un proyecto propio de Arizmendi, porque no existe material externo a nosotros que nos pueda ayudar. Pero no tiene tampoco el nivel de intensidad que tiene la ESO.

E Ya.

H3 No sé si saldrá luego. Es un tema que Elena lo ha comentado de refilón, pero creo que es importante. Yo creo que tenemos que hacer una reflexión antes de ver si el paso de sistematizar todo esto, por un lado, el lugar que ocupan las TIC en cada etapa... o sea, la ayuda que suponen al proceso de aprendizaje para cada alum-

na y cada alumno yo creo que son una interrogante que todavía no la hemos resuelto, y la segunda es que tenemos constancia de que algunos alumnos aprenden mejor en soporte papel EKI. Entonces la pregunta es si siempre las TIC son el mejor medio para el proceso de aprendizaje, ¿no? Entonces yo creo que primero hay que resolver eso, para luego ver si verdaderamente es necesario sistematizar y que sea el medio principal para el aprendizaje en todas las etapas educativas. Yo personalmente tengo una pregunta muy grande, o sea, un interrogante muy grande en ese sentido, ¿no? O sea, la gente o los expertos que hablan con tanta contundencia de que las TIC son el medio más eficaz y más importante en todas las etapas educativas...

H1 Para unas cosas, pero no para todas. Y otra cosa con lo de la secuencia también. Es que no se habla de esto, igual ahora es la oportunidad... además, no sé si es... y además tengo la misma duda que no, no tengo respuesta, ¿eh? Pero no sé si es tanto tener una secuencia explícita porque responde a un orden... Por ejemplo, los contenidos de matemáticas responden a un orden secuencial, ¿no? Bueno, pues para poder trabajar este contenido... para trabajar la multiplicación previamente tienes que dominar la suma, porque, si no, no puedes hacer el siguiente paso. Con las TIC no sé si es tanto eso, que yo creo que no, o es más, y yendo a la forma de aprender que pretendemos, ¿no?, en las metodologías activas, con contenidos más competenciales... no sé si es tanto que tiene que haber una secuencia de qué contenido... porque también es verdad que es instrumento, pero a la vez como contenido sí es importante. Es decir, esos contenidos, esos procedimientos de manejo de las TIC, además de herramienta, son contenido. Tienen que... tenemos que controlarlos o manejarlos o como queráis, ¿no? Son una hoja de cálculo, es un instrumento para las matemáticas a veces o para hacer gráficas, pero yo tengo que saber el manejo de la hoja de cálculo, es un contenido. En ese sentido, ¿no? Y eso sí es para todos. Eso sí es para todos. Otra cosa es que para hacer la suma yo necesite, primero, hacerla en papel, para que así vaya haciendo mi andamiaje de aprendizaje y al final termine en la hoja de cálculo o donde sea, ¿vale? Entonces, para mí no es tanto tener una secuencia explícita, sino decir... bueno, hacer un mapeo curricular también de eso, es decir: en estos proyectos que estamos trabajando, estos proyectos interdisciplinarios, ¿para trabajar qué herramienta TIC es...? Y ahí cómo tiene sentido la hoja, dónde tiene sentido la hoja de cálculo. No hacer primero el Word, después hoja de cálculo después PowerPoint, que esa era la secuencia que teníamos antes, o es... no: estamos haciendo una investigación sobre yo que sé qué: la polución en Arrasate. Bueno, ¿qué me ayuda? Pues los gráficos, si hago una recogida de datos los gráficos de la hoja de cálculo, ¿me ayudan? Bien, pues entonces esto es donde integro. Y después sí tienen que estar. Pero no sé, yo tengo esa duda, no lo sé.

H4 Yo creo que eso creo que está bastante compartido, y apunto a donde va Amaia. Hay una afirmación contundente que parece que tiene su razón de ser y su lógica, y es que a través de estos... de estas tecnologías se puede hacer las cosas más eficazmente, es un dato objetivo, ¿eh? Se puede hacer con mayor diversidad, también es un dato objetivo. Y también se puede hacer mejor. Pero... y el pero yo creo que surge según vamos construyendo esto. También hemos descubierto que hay inteligencias múltiples, cosa que hasta hace poco no sabíamos. A través de eso hemos descubierto que las personas somos muy diversas, y que incluso para aprender más eficazmente, para aprender de forma más diversa y para aprender mejor, cada uno de nosotros lo hacemos de forma diferente. Con lo cual, el uso de las TIC en el aprendizaje no debe responder a una secuencia, sino más tiene que responder a lo que en cada momento y cada tarea cada persona crea que es lo más eficaz, lo más diferente o diverso, y lo mejor en esas condiciones. Y eso hoy todavía pues Arizmendi, y respondiendo a la pregunta inicial, ni tenía una secuencia cuando hizo un plan para eso, ni tiene ahora tampoco claro el uso de las TIC, si debe ser en la forma en que previamente o intuitivamente veíamos que debía ser la forma masiva y en todo el proceso. Es decir, esa cuestión la discutiríamos, además, con quien aseveraría eso con toda contundencia, con la perspectiva que tenemos hoy de entender la persona y entender su proceso de enseñanza aprendizaje.

E Muy bien. Muy bien. Pues mirad, vamos a pasar al bloque 2, que ya se centra y, además, está muy bien ligado con lo que comentabas, Iñaki. Trata sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, o sea, vamos a acercarnos un poquito más a la tarea de aprender, ¿vale? Entonces, la primera pregunta es: ¿Existe algún tipo de metodología para trabajar la competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado de Arizmendi Ikastola? Ahora habéis comentado que los procesos de aprendizaje del alumnado no hay una estrategia, una metodología, una secuenciación, llamémoslo equis, ¿no? ¿Qué pasa con el profesorado? ¿Tenemos algo para ayudarle en ese desarrollo de su competencia digital?

H4 Bueno, lo primero que hay que decir es que la composición del profesorado es muy, muy, muy heterogénea. Me quedo, seguramente, con un “muy” de menos. Primero, su disposición al conocimiento de esto no es uniforme, y en base a eso, las respuestas también pues son dispares. Lo que sí ha hecho Arizmendi es procurar combinar la formación que debería de tener el profesional con la implantación de aplicaciones que paulatinamente, entre comillas, fuercen, obliguen, induzcan, a que los profesionales de Arizmendi empleen en su labor diaria eso que se llaman las TIC. Desde ese punto de vista, Arizmendi sí ha hecho un plan, no sólo en la parte administrativa, sino también en todo lo que es la parte de la gestión académica. Y hecho eso, pues no solamente... dejando al lado el proceso de aprendizaje, ¿eh? Solamente en esa área se ha hecho un esfuerzo ímprobo. En estos momentos disponemos de los elementos físicos y de los elementos de software que serían necesarios en un colegio en su actividad de gestión general, como en su actividad de gestión académica, pero la respuesta es diferente por parte del profesional en estos dos bloques. Sin entrar en el plan de aprendizaje, que tiene otro tratamiento.

[00:20:12]

E Sí.

H4 Y como me estoy quedando sin voz, acaso que otro hable.

H5 Bueno, lo que ha dicho Iñaki. Es muy, muy, muy, muy, muy. Entonces cada uno está en... desde mi punto de vista, desde Secretaría te hablo, tenemos una aplicación donde en principio le podemos pedir eso que necesitamos y que nos devuelva la herramienta para poder hacer eso que necesitamos de una forma fácil y cómoda. ¿Qué pasa? Que no conseguimos que eso que necesitamos... o sea, no sé cómo decir. Somos muchos. Cada uno somos diferentes, entonces cada uno estamos acostumbrados a trabajar de una forma diferente. El ir a un sitio donde sean las cosas de una forma no se ve igual desde Secretaría, por ejemplo, que creemos que sería mejor para trabajar menos, para trabajar mejor, para disponer como es debido de la información. Desde el punto de vista del profesorado es “me cambias las formas de trabajar, no me aseguras que me va a funcionar como yo quiero...”. Y entonces eso nos está costando un montón. Nos está costando un montón. La herramienta tampoco es una maravilla, y cuando empiezas una cosa siempre te cuesta. O sea, no es que ala... yo meto una cosa y ya está bien, no. Muchas veces tenemos pues adaptar, ajustar, cambiar lo que habíamos pensado que... y ese proceso está siendo difícil.

H1 Sí, eso está siendo difícil. Crea inseguridad. El ejemplo de hoy, por ejemplo. Para ilustrar lo que dice Ruth.

E Sí.

H1 Es verdad que se está haciendo yo creo que un esfuerzo muy grande para implantar las nuevas tecnologías como aliados y además para que nos mejoren nuestro trabajo, no solamente como profesores sino además como... bueno, en tu gestión como profesor, no ya en el aula sino en otras cosas. Pero, ¿qué pasa? Que como estamos implementando algo nuevo, primero exige un esfuerzo extra para aprender a funcionar en el nuevo, lo cual quiere decir que le tienes que dedicar más tiempo a eso que a otras cosas, quitando de otras o añadiendo, más bien. Y luego, pues no siempre a la primera, a la segunda y a la tercera funciona. Entonces eso da inseguridad, crea inseguridad y ya se pone la gente en contra, creo yo, de la herramienta. Hoy mismo: pues, hemos vinculado todo el proyecto de Bachillerato desde Alexia. Una cosa tan sencilla como un link, y para entrar tenían cada uno entra en Alexia y entran a través de ese link, pues ese link no funcionaba hoy. Por lo tanto, los profesores que querían experimentar hoy ese proyecto, con los alumnos, ante la situación de... Que además iban 60 alumnos a la vez en un espacio grande, pues imagínate. ¿Qué les ha generado a esos profesores? Pues Alexia es una... Eso. Digo, ¿eh?

H5 Lo que pasa es que los profesores tienen que saber que ese link no funciona porque tampoco funciona el teléfono, porque tampoco funciona Internet.

H1 Lo que quieras.

H5 Le echamos la culpa siempre a esto que no conocemos o a eso que es más fácil hablar mal.

H1 Que sí, pero que esas son las situaciones que son objetivables que después generan, desde mi punto de vista, inseguridad, y con la inseguridad pues nos bloqueamos y si nos bloqueamos pues, en el mejor de los casos, entendemos que es, a lo mejor, una cosa pasajera, y, en el peor de los casos, pues nos ponemos a lo que nos pasa a todos los humanos. Entonces bueno... Pero siguiendo con eso es así y, como ha dicho Iñaki, no solamente con los aplicativos para la gestión, sino en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje hemos intentado, bueno, pues ahora vamos a trabajar todo el Bachillerato desde la plataforma Moodle, en Moodle y con las herramientas Google. O sea, ahí siempre ha habido todo cambio como un plan de formación. Siempre. Bueno, desde lo que yo conozco, siempre, en todo momento. Lo mismo con Alexia, ¿eh? Alexia, plan de formación, plan de formación a padres, madres, plan de formación a profesores... mejor o peor la formación, ¿eh? Y siempre es mejorable y... pero bueno, se ha hecho. ¿EKI Proiektua? Plan de formación. Desde EHI (Federación de Ikastolas del País Vasco) y también dentro de la ikastola. Ahora en el Bachillerato, Plan de Formación, siempre en herramientas TIC, en cosas... bueno, esa es la política: primero, provocar un poco, crear la necesidad, implementar el cambio, intentar implementar cambio junto a la formación. Yo creo que esa esa la política que se sigue.

E Y vosotros... o sea, vosotros ahora mismo vivís un momento de cambio total, ¿no? O sea, seguimos en las prácticas de enseñanza de aprendizaje, ¿no? Con todo el cambio metodológico que tenéis con la metodología o la pedagogía de la confianza y tal. Vosotros, ¿cómo vivís, no? Porque dices que hay planes de formación, etcétera, pero más allá de las prácticas, ¿cómo vivís ese cambio, este proceso de cambio? ¿Quiénes son los agentes, los protagonistas de este cambio? ¿Qué cambios prevéis a nivel personal, a nivel del personal? O sea, trabajar más en grupo, quizás compartir más, no sé. ¿Cómo vivís esto?

H3 De los objetivos de las TIC entonces, ¿no? Es la pregunta que planteas, ¿no?

E Sí, sí.

H3 O sea, es el cambio, la transformación pedagógica ¿estamos hablando de eso?

E Sí.

H3 Y entonces, ¿cuál era la pregunta? ¿Qué prevemos, qué cambios?

E Sí. Como lo vivís como organización...

H3 Como lo vivimos.

E Y porque... bueno, está ligado un poco a los planes de formación que antes hemos hablado de las TIC o de la competencia digital, más concretamente, pero la competencia digital, o cualquier cambio, está ligado también a un sentimiento, ¿no? Un sentimiento que dices tú... esa inseguridad y esas frustraciones y cambios de actitudes que surgen, quizás en este momento que estáis viviendo también las podéis vivir.

H3 No lo sé, o sea...

E ¿Cómo vivís ese cambio? ¿Qué cambios se prevén en esas formaciones? No sé.

H3 Hombre, la transformación yo diría que en general se está viviendo con mucha motivación e ilusión, ¿no? Educación infantil tiene ya un recorrido de ocho años. En este momento, la fuerza, la energía en los recursos están igual más centrados en Primaria y en Bachillerato, ¿no? En este momento. Y yo diría que el colectivo de profesionales en ese sentido está con mucha ilusión, pero eso no deja que... haya también miedo, preocupación, vértigo, más que... Vértigo, yo hablaría de la palabra "vértigo" en este momento. Hay ilusión, hay una necesidad de cambio y se vive con coherencia el camino que estamos tomando, pero se ve vértigo y en algún caso diría que también resistencia, ¿no? Porque nos supone también salir de esta zona de confort. Y, bueno, pues yo estoy muy bien, entonces...

H1 Hombre, y como un carrusel. Yo vivo como un carrusel, yo y los de alrededor.

H3 En la montaña rusa.

H1 La montaña rusa. Es un montón de emociones, un montón de emociones. Desde... y así: desde la pasión, la ilusión, motivación, "qué suerte tenemos..." "No vamos a hacer siempre lo mismo", eso y bueno, y los que están a mi alrededor, los que están ahora en el proyecto de Bachillerato, con mayor o menor intensidad, pero... eso también algunos lo... Vamos a ver... Bueno, se les nota, lo expresan... Eso, lo expresan, y pues otros no tanto y se nota. Ahora, junto con eso pues a veces miedo, inseguridad y decir "uf...". Mucho, mucho trabajo. La sensación esa de mucho trabajo y de "no podemos, no estamos acertando...". Miedos y también esa preocupación. Y luego pues viviendo contrarreloj. Contrarreloj, porque igual pues nos hemos marcado unos... ¿cómo se dice?

H2 Tiempos.

H1 Unas metas, unos tiempos pues que son bastante ajustados, y entonces pues... Yo en ese momento, con preocupación. En este. Hoy, con preocupación.

E ¿Y los demás? ¿Cómo vivís vosotras, que no habéis dicho nada?

H3 Tenemos menos...

H6 Estamos un poco alejados de la... pedagógica.

H7 Sí. Yo soy Administración, entonces la parte de aprendizaje, el proceso de aprendizaje no lo tenemos tan cerca. Es verdad que, bueno, lo que han dicho, ¿no? Somos un montón y cada uno vienen los TICs, vienen procesos de cambio de metodología, pues cada uno lo coge de manera muy diferente, ¿no? Unos se involucran un montón, y otros nada. Yo creo que es... somos tan grande... pero en general yo creo que pues bueno, que hay un nivel alto en los TICs en... con toda esa formación que se da, y, por otra parte, hay ilusión por el cambio de metodología que se está implantando. ¿No?

[00:30:12]

H6 Se respira.

H7 Yo creo que sí, yo creo que eso sí que se respira. Y según qué ubicación pues más o menos. Somos tantos y tan grande.

E Claro, sí, sí. Sois muy grandes. Muy bien. Pues vamos a pasar al bloque 3, que trata sobre el desarrollo profesional. O sea, vamos a centrarnos en los profesionales, ¿vale? Entonces, ¿qué política o...? Bueno, ¿cómo adopta Arizmendi Ikastola y qué hace para favorecer el desarrollo profesional continuo del personal y con el personal? Vosotras también, ¿eh? O sea, quiero decir, tanto los profesores como administración como mantenimiento... o sea, a nivel de organización educativa. O sea, completa.

H6 Pero desde el punto de vista de las TICs.

E No.

H2 En general.

E En general.

H4 Eso te toca hablar a ti.

H7 Esto es de personal, personal.

H6 Hombre, yo creo que al final Arizmendi para mí es una cultura de cambio continuo, y yo creo que en ese sentido Arizmendi, para mí, desde mi punto de vista, cuenta con profesionales que tienen una cultura del trabajo

bien hecho, de trabajar mucho y bien. En general, con todas las... como en todas las casas, cuecen habas y en la nuestra también a calderadas. Pero yo creo que tenemos un nivel de profesionales muy alto, y yo creo que eso se observa desde fuera también, y eso es lo que nos permite, seguramente, hacer lo que hoy también estamos haciendo. Entonces yo creo que bueno, que con todas las dificultades con que se nos caen los servidores en el momento más inoportuno y todo, pues yo creo que estamos yendo bien. Eso pienso, quiero pensar además. Yo creo que los nuevos planteamientos de cambios metodológicos están acompañados con una formación, entiendo, desde nuestra capacidad económica. Que somos conscientes que deberíamos hacer más, que deberíamos liberar más a las personas para generar el material tecnológico que necesitamos para llevar a cabo esa renovación que estamos haciendo. Pero yo creo que estamos en ello, ¿no? Que tenemos personas orientadas a la implantación de las TICs en el proceso de aprendizaje, que se da formación en ese sentido, con sus insuficiencias, y nosotros, que acompañamos... nosotros, en servicios generales que acompañamos ese proceso, pues también estamos abocados, queramos que no, a hacer cambios. Cambios que nos lleven a una forma de trabajar más colaborativa y más con otros, ¿no? Y más unidos al día a día de los centros y de las aulas y demás, ¿no?, y un acompañamiento del personal docente, que seguramente tendremos que volver a pensar y volver a diseñar y todo esto. Pero yo creo que Arizmendi hace un esfuerzo muy importante en la formación de las personas en... pues en hacer ver a las personas que hay otra forma de mirar.

E Conciencia, ¿no?

H1 Sí, tomar conciencia. Que igual no son diez horas de formación, pero bueno, en la forma de hacer yo creo que tenemos que incidir y hacer cambiar. En la forma de hacer que cada uno tenemos está, para mí, la parte de la clave del éxito.

E Entonces ese desarrollo, no sé, dime si lo he entendido bien, ¿eh? Ese desarrollo, ¿puede promoverse, por así decirlo, en el día a día, en el haciendo, aprender haciendo?

H1 Yo creo que sí, que seguramente pues los que tenemos la responsabilidad que tenemos damos ejemplo o a veces interiorizamos una forma de hacer diferente, que sea un ejemplo, que sirva a otros, ¿no? Entonces a eso haga una cultura diferente. Yo creo que hay parte de... teniendo en cuenta que no tenemos recursos para formar como quisiéramos a todo el mundo, pues el efecto que pueda tener en la forma de hacer pues también es muy importante para mí.

E ¿Queréis añadir algo?

H1 Yo igual en la anterior. Nos has preguntado qué cambios vemos o cómo va a cambiar, y desde lo que ha dicho Miren, cuando en la pedagogía de la confianza... y tú has dicho la formación también, ¿no? Pues hablamos que hay una forma de mirar a las personas, lo cual trae una forma de establecer las relaciones entre las personas, una forma de comunicarnos, una forma... ¿no? De ser, más de ser que estar ¿no? Y eso trasciende del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la cultura de todas las personas, entre todas las personas de Arizmendi; o sea, también entre los profesionales, también con las familias, también entre nosotros... o sea, esa forma de mirar a la persona y esa forma de querer hacer la cooperativa. Yo creo que pretendemos ese cambio también, y yo creo que lo estamos sintiendo también.

E O sea, esa sería la base de ese desarrollo de las personas, ¿no? De ese acompañamiento, digamos, del desarrollo personal continuo.

H3 Sí. Entiendes que todo empieza por la mirada a uno mismo, o sea, el crear... esa mirada es una forma de estar en el mundo. O sea, no es una forma de trabajar, es una forma de verte a ti misma mirarte primero a ti para luego poder mirar a los demás, entonces es muy difícil. Esto no se aprende con un libro, ¿no? Te aprendes la teoría y mañana tengo que empezar a mirar a mis compañeros y compañeras de trabajo de otra forma, a mis alumnos... es un proceso de cambio. Es un proceso de cambio personal, por eso es tan difícil.

E Muy bien, muy bien. Vale, pues vamos a pasar a otro bloque que creo que es interesante. Vamos a ver. Es sobre las prácticas de evaluación

H1 Ui...

E Entonces... (risas) Entonces, primero vamos a centrarnos en la evaluación del alumnado, ¿vale? Entonces la pregunta es corta, simple, pero creo que puede dar mucho juego. ¿Cómo entiende Arizmendi Ikastola los procesos de evaluación del alumnado?

H4 Una cosa es lo que entiende y otra cosa es lo que hace.

E Pero a mí me interesa lo que entienden.

H3 Lo que pretendemos. El ideal.

E Por lo menos lo que tenéis en mente, luego claro, pasarlo a la práctica siempre es muy difícil pero ¿cómo entiende Arizmendi, como organización, los procesos de evaluación del alumnado?

H3 El proceso de evaluación lo entendemos clarísimamente dentro del proceso de aprendizaje, pero lo que dice Iñaki es muy importante. O sea, la evaluación se puede contemplar como un proceso independiente al proceso de aprendizaje, el cual valida o no valida ese proceso de aprendizaje, ¿no? Entonces yo te enseño algo, tú aprendes algo y luego yo, mediante una evaluación, te digo si eres apto o no apto. Ese es un proceso externo al proceso de aprendizaje, ¿no? Lo identificamos con la evaluación sumativa, calificativa, tal, tal, tal, que es también la que utilizamos en ese momento, o eso dice Iñaki. Una cosa es hacia dónde queremos ir y cuál es la evaluación que verdaderamente nos parece eficaz y coherente con lo que somos y decimos: la evaluación formativa. O sea, la evaluación formativa que no es externa al proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que se incorpora, se integra dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces es un proceso que nos ayuda a saber dónde estamos, a dónde vamos y cuál es el camino más adecuado para llegar. Entonces es un proceso continuo que no nos lleva tanto a calificar sino a guiarnos en el proceso de aprendizaje. Entonces el dilema o la pregunta es que todavía tampoco la tengo resuelta, y sobre esto en Secundaria es donde más nos importa, es si tenemos claro que la evaluación sumativa o calificativa no ayuda a aprender, porque eso lo tenemos claro. La pregunta es... ¿Vamos a seguir calificando? O cuándo vamos a calificar y por qué. En cuanto a la ley, sí que tenemos obligación, ¿no?, de presentar unas actas, eso por supuesto. O sea, la ley nos exige eso y en ese sentido tenemos que responder. Otra cosa es qué hacemos en cuanto a la transmisión, información de esas calificaciones. Las tenemos que dar, no las tenemos que dar; tenemos que mantener los tres *timers*, las tres evaluaciones calificativas... en fin. Ahí estamos, ¿no?

[00:40:32]

H1 Y además no sólo la evaluación certificativa esa... no solo no ayuda a aprender, sino además a veces se hace un uso indebido de ella: se utiliza como arma, como herramienta para... como punitiva o como que justamente atenta contra los principios de lo que pretendemos: de esa forma de mirar a la persona, de esa forma de entender a la persona también, ¿no? Y no... perdona, no solamente los profesores, sino los padres y madres. Y por ejemplo el mío, en algunas reuniones de padres que hemos tenido, sí que los padres dicen "bueno, es que también ponéis notas", pero cuando a ellos les planteas "bueno, ¿pero y si quitáramos?" Tampoco estamos dispuestos. Es decir, todavía la cultura imperante es "no, no, también, pónmela". Que además yo utilizo eso para otras cosas.

H3 Y en ese sentido sí que se... yo creo que es necesario y es bueno tener consciencia de las consecuencias que tiene también una evaluación calificativa, ¿no? O sea, estamos obligados a responder, y ante eso hay que responder, pero tenemos que ser conscientes también de que por un lado nos está condicionando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. O sea, todo funciona y versa en función a la evaluación, y es un condicionante pues eso...

H1 El árbol que no deja ver el bosque.

H3 Que condiciona tanto al profesorado como al alumnado a las familias, ¿no? Porque es estar continuamente en casa, "y ya has preparado el examen, y ya has hecho... y qué tal el examen". En cuanto a los profesores,

estar continuamente preparando material, transmitiendo contenidos porque tenemos examen. En cuanto al alumnado es continuamente estar en esa tensión y estar preparándose para un aprendizaje totalmente bulfímico, es yo aprenden para el examen y punto.

H1 Y luego espero la etiqueta.

H3 Y luego, dentro de ese método, ¿no?, me coloco en el tres, en el cinco, en el diez. Entonces, según en ese método dónde me coloco, pues voy construyendo mi auto concepto y mi autoestima. Entonces soy un cuatro, no es que tengo un cuatro, sino que soy un cuatro, soy un siete, soy un diez, ¿no? En función de... Entonces... las consecuencias son terribles, y bueno...

H2 De todas formas...

E No, no, si te iba a preguntar justo igual a ti, Aitor, porque esa realidad, entre comillas, igual es más de Bachillerato... Bachillerato ni hablamos, claro. Bachillerato, la ESO, incluso Primaria, ¿no?

H3 Pero empieza en Primaria, en realidad.

E Pero en el caso de Infantil, vosotros ¿cómo entendéis la evaluación del alumnado?

H2 Hombre, yo creo que Infantil siempre se estaba más cerca de la evaluación formativa que de la otra, ¿no? Y de hecho yo lo que sí quería añadir, además, es que ya de hecho, tanto en Infantil y en Primaria, se están tomando... se están dando unos pequeños cambios en cuanto a la evaluación, ¿no? Por ejemplo, yo... en Infantil podemos decir que sí que ha habido después de unas sesiones sobre la evaluación formativa, unas decisiones, ya se han tomado, que a veces cuestan. Ya digo, yo creo que en infantil siempre se ha valorado el proceso de aprendizaje, ¿no? Pero, por ejemplo, en cuanto a los informes, en cuanto... bueno, se han tomado decisiones de... en cada curso haremos un informe único, no vamos a dar dos, uno en la primera evaluación y otro en el segundo. Vamos a dar mucha importancia a las entrevistas con los padres, ¿no? Entonces yo creo que de alguna manera nos estamos acercando ya a lo que establece un poco la evaluación formativa, ¿no? Que antes sí que se evaluaba el proceso, pero, bueno, yo creo que ya con unos productos finales, ¿no? Y Primaria diría también que estaba ya dando unos pasos. El tema de la primera evaluación que ha ido sobre la familiarización, o sea, todas las familias han recibido un informe escrito muy chulo, que no va como hasta ahora por áreas y tal, sino que se han centrado en el periodo éste de la familiarización, desde primero de Primaria hasta sexto, y creo que va a haber una coherencia en la segunda y en la tercera evaluación. Entonces ya está habiendo unos cambios, ¿no? Es cierto que secundaria lo va a tener más jodido, pero bueno, seguro que...

E Poco a poco.

H2 Claro. Con Infantil, eso es...

H1 ¿Poco a poco o...?

H2 En Infantil ha sido un proceso siempre como más... más formativo, más... no ha sido... aunque, como anécdota, algunas profesoras incluso han utilizado en Infantil el bolígrafo rojo para corregir, pero... algo anecdótico.

H3 Ahí por ejemplo sí que hay una pregunta que para mí es la pregunta del algodón, ¿no? Y es que cuando tú preguntas a un profesor o una profesora qué nota le pondrías a este alumno, a esta alumna, en esta asignatura, hoy... ¿no? En lo que lleváis de trimestre, ¿qué nota piensas que tiene este alumno, esta alumna? ¿No? Y le ponen una nota, y hacen el examen y saca esa nota.

E Ya.

H3 Y tú le preguntas: ¿necesitabas hacer el examen para ponerle esa nota? Y la respuesta normalmente es que no necesitan el examen para saber qué nota tienen, ¿no? Con lo que observan, con otro tipo de evidencias que van recogiendo a lo largo del trimestre. Entonces, es una necesidad que vamos creando nosotros, que

hemos creado nosotros, ¿no? De tener continuamente... de objetivizar el aprendizaje, que me parece importante, pero que no tiene por qué darse a través de un examen. Entonces, si tenemos tan claro que tenemos evidencias y sabemos calificar cuando nos toca hacerlo, jo, pues vamos a hacerlo de otra forma, ¿no? No necesitamos el examen de... Entonces, la pregunta es: ¿cómo vamos a recoger las evidencias del aprendizaje? Vamos a aprender a recoger evidencias de todo tipo.

H2 Yo creo que el éxito también va a estar en cuanto... y a lo mejor es algo que la práctica de educación infantil nos ha dado. Desde el momento en que cambiemos en Primaria y en Secundaria los modos de trabajar, las metodologías, cambiará también todo. Porque, al final, hemos sido profes magistrales, bum, bum, bum y hemos medido todo en base a exámenes. Y finalmente tenemos grupos cooperativos y tal... Nuevas metodologías, que nos dan pistas de... Porque tenemos evidencias. Evidencias durante el proceso, y no estaremos pendientes del examen final. Entonces, yo creo que el cambio metodológico nos va a traer el cambio de evaluación sí o sí.

H1 Automático no será. Automático no será. Para mí, ¿eh? Pero... Porque a ver, con EKI, en ese proceso de aprendizaje también establecimos otras formas de recoger la información. Durante el proceso, hemos preparado un instrumento... vamos, ingeniería... lo que ha hecho Ruth en Alexia desde lo que le hemos pedido para la evaluación durante el proceso en EKI. Algunos mejor y otros peor, pero está. Pero como tienen que poner al final nota, eso impide valorar los avances y hacer ver al alumno y hacerle consciente de que está avanzando, porque el objetivo, ¿cuál es? Es que cada uno avance y además cada uno tenga éxito. Pero tu éxito y el mío igual no son lo mismo. Lo que tú estimas por éxito porque tienes no sé qué. Entonces para mí o quitamos el tener que dar notas, y así, ¿eh? Lo digo así. Y después ya veremos lo que hacemos para el acta, que no me importa... ¿todo el mundo 8? Pues todo el mundo 8. ¿Todo el mundo 9? Pues todo el mundo 9. No me importa... ¿por qué no? Pero si durante el proceso, después de... O sea. Introducimos los momentos de evaluación para recoger información, para ver dónde estamos, a dónde vamos, qué ha avanzado, qué no he avanzado, dónde tengo dificultades... estamos haciendo para esto... ¿qué necesidad tengo de decir "esto es un 7"? No, he avanzado o no he avanzado, pero ¿para qué quiero saber yo un 7? Es que no me sirve para nada. Es verdad que al final del Bachillerato, como para entrar en la Universidad van a necesitar una nota pues no sé cómo lo haremos, pero cada vez... cuesta mucho, bueno, a mí me cuesta mucho hacer... y a nivel teórico, porque cuando hacen la formación de la pedagogía de la confianza en profundización, entendemos, entendemos la diferencia entre la evaluación formativa y la certificativa o la calificación, entendemos, somos capaces; pero, después, en la práctica no somos... yo... no conseguimos trascender de esa calificación, y se convierte en el objetivo. Yo... para mí es así. En este momento.

[00:50:28]

E O sea, hay una ruptura entre lo que vosotros como organización tenéis como visión de la evaluación y las prácticas.

H1 Bueno, es un cambio... de 360 grados.

H4 Yo creo que este es el problema... yo creo que es la clave de todo, la evaluación, ¿no? Y si tenemos que proyectar esto, desde nuestro planteamiento ideológico de transformación pedagógica de la ikastola y desde una visión determinada, porque hacemos una transformación pero ¿desde qué visión? Desde la pedagogía de la confianza, vale. Si lo tenemos que hacer así, una de las cosas que tenemos que cuidar con un esmero absoluto es la confianza en uno mismo y la confianza en los demás. La evaluación es un elemento que o refuerza eso o lo destruye. Hoy la evaluación cuantitativa que tenemos la destruye. Es una afirmación contundente. Ahora bien: para que hagamos una alternativa a esa evaluación destructiva, tengo que reconocer, yo personalmente por lo menos, y llevo algún tiempo sobre esto, en que hoy el conocimiento que tenemos de la pedagogía, de la didáctica y de los ritmos madurativos de las personas y de sus inteligencias nos es desconocido. Eso hay que reconocerlo. Es decir, tenemos una debilidad muy importante a la hora de hacer una alternativa a una evaluación destructiva. Y me explico en qué términos. Primero: si yo no conozco, en más o menos qué edad pueden estar cada alumno, más o menos, no estoy diciendo exactamente, ¿eh?, y no tengo los descriptores de esa edad a nivel competencial, de inteligencia, etcétera, etcétera, de su desarrollo normativo, relacional, etcétera, etcétera, difícilmente... Difícilmente podré estimar con cierta precisión y observar y, por lo

tanto, medir. Eso es un problema que tenemos. Segundo: en nuestro planteamiento metodológico entran los proyectos. Aparte de lo que he descrito anteriormente, en un proyecto que un niño, una niña, un adolescente en su individualidad o en el grupo a la hora de autoevaluarse o de coevaluar o recibir una evaluación externa, tampoco tenemos los suficientes descriptores como para observarlos y medirlos. No solamente es los que somos profesionales, sino los propios alumnos podrían estar despistados, como no sean generalidades. Y tercero. El tercer bloque es contenidos, recursos; contenidos y recursos, que son los contenidos conceptuales de toda la vida. Esos los conocemos mejor, pero están muy cuestionados, porque, en la medida de que cada alumno es diferente y tiene un desarrollo diferente, tu evaluación no sería justa, y sería destructiva, porque utilizarías un rasero para esos contenidos a una edad determinada, en un momento determinado, en un proyecto determinado y con unas competencias determinadas. Con lo cual, aquí tenemos un agujero negro, un agujero terriblemente negro que no nos permite avanzar fácilmente. Pero, sin embargo, lo que tenemos sabemos que destruye. Entonces, una de las cuestiones es: tendremos que quitar la evaluación cuantificada destructiva, vale; pero tendremos que idear muy inteligentemente un modelo de evaluación que acoja los tres elementos que he descrito, que son el ámbito competencial, el ámbito de los proyectos y el ámbito de los contenidos, de tal forma de que sea creíble lo que hacemos, a pesar de que no sea exacto. Porque será más creíble, más constructivo, que la evaluación destructiva que tenemos ahora. Ése es el quid de la cuestión, y hemos leído de esto un montón. Le estamos dando un montón de vueltas. Pero esto también nos lleva a que si es tan importante de cara a nuestro procedimiento pedagógico, es muy importante de cara al curriculum. Cuando tienes que establecer en un curriculum y luego en una programación qué vas a hacer en cada etapa o en cada ciclo o en cada nivel o en cada grupo de alumnos, necesitas que aquello que vayas a poner luego lo puedas evaluar. El propio alumno en su autoevaluación, como el resto de sus compañeros, como el propio profesor. Y es una gran dificultad esto, porque es, yo creo, el meollo de la cuestión. Sabemos cómo podemos tratar la persona, cómo podemos hacer todo eso; tenemos que hacer un esfuerzo, un cambio cultural, un cambio personal, etcétera, etcétera, pero los profesionales no tenemos la formación ni el conocimiento suficiente sobre eso. Y dudo, dudo mucho que, por lo que hemos leído, hoy haya un conocimiento en el mundo de la psicología y en el mundo de la pedagogía por parte de los expertos y los investigadores de esto que estamos solicitando, porque ya lo hemos perdido y todo eso es hacer patinaje artístico. Y en este caso no nos interesa el patinaje artístico.

E Por supuesto.

H4 Y éste es el asunto.

E Sí, sí. Muy interesante. Ya lo sabía yo que esta pregunta iba a dar mucho de sí. Bueno, siguiendo un poco con el tema de la evaluación, hemos hablado de la evaluación del alumnado, pero es verdad que también se evalúa a los profesionales. O sea, ¿no?, desde el punto de vista... para llevar a cabo todo este cabo que estáis haciendo, también yo creo que os habréis planteado qué tipo de profesionales tenéis en esta organización, ¿no? Entonces, me gustaría saber qué tipos de aprendizaje, porque hablabais de evaluación formativa, ¿no?, en lugar de evaluación sumativa o certificativa. ¿Qué tipos de aprendizaje reconoce Arizmendi ikastola al colectivo profesional que hay en la organización?

H4 Vuelve a hacer la pregunta de otra forma, a ver.

E Hay varios tipos de aprendizaje. O sea, quiero decir: hay cosas certificadas, al igual que la evaluación certificativa o sumativa, y hay otros tipos de aprendizaje que no están tan certificados, pero que están ahí. Quizás vuestros profesionales...

H1 ¿El perfil profesional? ¿El perfil profesional de lo que pretendemos?

H4 No, creo que está hablando más de que... ir a unos cursos en un momento determinado te llevas un diploma o un certificado que te está diciendo que eres apto para...

E Eso es.

H4 O hay oros planteamientos de formación que, de alguna forma, no tienen por qué certificar que ese profesor

está apto para... es decir, pasan el examen, pasan la evaluación... una certificación es el título.

-
- E Me explico. Hablamos de evaluación, entonces hemos hablado de la evaluación del alumnado, en el cual está claro que os inclináis hacia una evaluación formativa, y en el caso de los profesionales la tendencia, en general, no sólo a nivel educativo sino en general en cualquier sector, es a valorar los aprendizajes que se han certificado, ¿no?
-
- H3 La titulitis.
-
- E Exacto. Entonces, a nivel de organización, ¿qué tipo de aprendizajes valoráis en vuestros profesionales?
-
- H1 Eso va unido para mí al perfil profesional que pretendemos. No lo sé, ¿eh? Sí y no, quiero decir...
-
- H3 No, pero está... Está, la pregunta es, o sea, ¿qué aprendizajes son los que os importan? O sea, ¿os importan las titulaciones, u os importan...? No el perfil. Los recorridos y la experiencia.
-
- E Sí, el aprendizaje formal, informal...
-
- H4 Sí, porque podemos pedir que tenga titulación, que tenga esto, tal y cual. Vale. Pero ¿qué es lo que a nosotros nos importa en un momento determinado y, por lo tanto, que es lo que valoramos en su formación?
-
- E Exacto.
-
- H4 Ese es el asunto.
-
- E Sí.
-
- H4 Entonces, nosotros hoy por hoy lo que estamos introduciendo en un porcentaje altísimo es que esté formado en la pedagogía de la confianza, y en todo lo que eso supone. Entonces, nuestro gran esfuerzo como ikastola es, en estos momentos, que en vez de cada profesor se busque su propia formación para su propia especialidad o su propio interés, esté centrada en la transformación pedagógica de Arizmendi. Y eso pasa porque la dirección promueva, facilite, motive a que se haga una formación muy específica que está en torno a la pedagogía de la confianza. Tanto en formatos de contraste, como formatos más... de formación por seminarios o lo que sea, pero de alguna forma supone en un momento determinado dentro de la pedagogía de la confianza. Dentro de la pedagogía de la confianza digo porque hay una visión general de lo que es la pedagogía de la confianza y una formación general de lo que es la pedagogía de la confianza, pero dentro de ella y dentro de ese marco general que tenemos, focalizamos determinados elementos que nuestros profesionales, empezando por la propia dirección, tienen que incidir en ese desarrollo de la pedagogía. Que pueden ser de otro cáliz, ¿eh? En un momento determinado que puede ir por el tema de las destrezas de pensamiento, que se ha dicho hace poco, por ejemplo, o puede ser otro estilo de formaciones que se den por aquí y por allá. Y combinamos eso en una parte más pequeña, encauzando al profesional en aquellas tareas que le son imprescindibles para desarrollar su función diaria. Por ejemplo, EKI. Hay una gran partida de dinero que se va todos los años en sustituciones para que los profesionales de esta ikastola vayan, acudan no uno y traigan la información, sino que vayan masivamente a una formación que les permita poder desarrollar lo que diariamente tienen que hacer en su oficio, que ya no responde a la visión de la pedagogía de la confianza. Puede ser compatible en ciertas cosas, pero en principio la formación en la pedagogía de la confianza es nuestro leitmotiv y desde ahí queremos plantear todo eso. Y, por lo tanto, no vamos... vamos, que mientras yo estoy hoy aquí en los últimos tres cursos anteriormente, relevancia a la formación que pueda hacer a uno individualmente por su parte, indicar pues si hay un título de especialización, no sé qué. A pesar de que en nuestro perfil se valora.
-
- H2 Pero sí que es cierto que ese tema, yo por lo que vivo desde educación infantil y con compañeras y compañeras, incluso no son socios-socios de la cooperativa, yo creo que es un reflejo de la sociedad: cuanto más cursos tengan, cuanto más títulos tengan... claro, yo a veces me quedo asustado de todos los compañeros, compañeras que se van a cursos, que está bien; pero a veces me dan el miedo que muchos y muchas piensan

que si tengo un currículum así voy a tener más posibilidades de entrar que uno que tenga así, y es una equivocación. Porque nosotros desde luego en infantil sí que hacemos... evidentemente que tendrá que tener los títulos que necesita, pero son las buenas prácticas en lo que decía Iñaki, en eso, en la pedagogía de la confianza. Y eso se ve al minuto uno, ¿no? Y hay una equivocación. No sé, porque se piensa que porque tenga un buen currículum, tenga idiomas, tenga... que sí. Que sí, porque si yo tengo dos personas al mismo nivel, en prácticas buenas, y uno puede tener un currículum mejor, vale; pero no es lo único. Y creo que la gente... pero es que la sociedad nos ha empujado a ello, ¿eh? Y yo estoy alucinado, los fines de semana los sacrifican haciendo cursos, lo otro... y es gente que está con contrato, y es una equivocación. Que está bien, pero no es solo eso.

H3 Sí, porque igual con lo que comentaba Elena al principio del perfil. O sea, si hemos hipervalorado algo también en dirección es que tenemos muy claro que necesitamos educadores más que profesores. Entonces, queremos educadores, educadoras de Infantil, Primaria, Secundaria... y ¿cómo entendemos el perfil de educador? Pues porque un lado tiene que tener una formación humana muy potente, o sea, entender a la persona. Cómo funciona la persona. Cómo funciona, porque estamos trabajando con personas. Y luego tiene que tener... otro componente muy importante es cómo aprende esa persona y cómo me puede ayudar en ese aprendizaje. Entonces a nosotros nos vale todo el camino que haya recorrido en esos dos ámbitos. No a nivel de titulación, sino si tiene... tiene un componente humano potente, este que queremos contratar, esta que queremos contratar; y tiene un componente importante en cuanto a conocimiento del proceso de aprendizaje, de cómo aprende esta persona. Eso es. Y, por supuesto, titulación sí que necesitamos. Porque al final la ley también nos obliga. Entonces, además de todo lo que nos pide la ley es... bueno, ¿qué es lo que buscamos? ¿No? Perfil educador, educadora, que conozca a la persona y que conozca cómo aprende esa persona.

H2 Y luego igual lo que queremos que los alumnos sean, lo que queremos establecer en la misión, yo ya pondría la guinda también: personas competentes, euskaldunes y cooperativos. Yo para Arizmendi quiero, uniendo a lo que ha dicho Amaia, personas, quiero euskaldunes y quiero cooperativos competentes con su puesto. Quiero esos dos. Yo siempre digo que para mí el trabajo en una ikastola es evidentemente hacer... por supuesto, ser el mejor profesional, pero también requiere, dentro de euskaldun y cooperativo, las personas tienen que tener unas características. No es dar clase solo. O sea, yo creo que las ikastolas venimos de dónde venimos y exijo un compromiso; entonces yo quiero que mis compis tengan, no sé, en el ADN lleven eso. O sea, trabajar en una ikastola no es "a las cuatro y media me voy".

H1 Y también yo creo que a mí me parece una cosa interesante en el planteamiento laboral que hemos hecho ahora, por ejemplo, así como con los alumnos pretendemos que la evaluación sea formativa y formadora, también para los profesionales plantemos el portfolio de cada uno. O sea, qué camino he hecho, qué estoy haciendo, qué es lo mejor que he hecho este año, dónde tengo para mejorar... esa reflexión personal y también la co-reflexión con la persona... Entonces a mí me parece también... es algo que es interesante, muy, muy interesante. Y muy coherente con lo que pretendemos también con el alumnado. No solamente los alumnos tienen que ser, como dice Aitor, de ese perfil, y tienen que hacer su... tienen que plantearse su aprendizaje de una manera: también los profesionales. Una carrera profesional.

E Vale. Muy bien. Se me ha colado una pregunta en respecto... o sea, en relación a la valoración del alumnado, me vais a perdonar por saltar un poquito del tema hacia atrás. Pero es una pregunta muy sencilla. ¿Habéis oído hablar de *learning analytics*? ¿No?

H1 Yo no.

E Analítica del aprendizaje. Bueno, son procesos automatizados, de forma digital, por así decirlo, que hacen un estudio del aprendizaje de ciertos datos sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, para sacar información y utilizarla en el diseño metodológico de nuevas prácticas educativas. Pero si no habéis oído hablar de eso es que no lo necesitáis.

TodosNo.

E Vale, perfecto. Pasamos. Muy bien, gracias.

H1 ¿Cómo has dicho que se llama?

-
- E *Learning analytics*, o analítica del aprendizaje, vamos. Luego, si queréis, *off the record* hablamos de...
-
- H1 Sí.
-
- E Bueno, pasamos al quinto bloque y voy a meterme un poco el turbo porque si no... Bueno, no, yo encantada, vamos, pero... El quinto bloque es sobre contenido y curriculums, ¿vale? Entonces la primera pregunta es ¿qué tipo de contenido utiliza en la ikastola para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje? Es decir, contenidos digitales, recursos educativos abiertos, por ejemplo. ¿Quién genera ese contenido educativo? Y ¿qué tipo de licencia tiene? Habéis comentado a EKI, por ejemplo, que ese es un proyecto de la Federación de las Ikastolas, pero bueno, tenéis en secundaria, no sé si en Primaria, en educación infantil en Bachillerato, en Formación Profesional, ¿qué tipo de...?
-
- H1 Pues en Bachillerato ahora mismo hemos empezado a crear contenido digital en una plataforma digital, que estamos probando y será nuestra, es un Moodle enriquecido, Xtend. Entonces, la licencia, pues será nuestra, supongo. Yo ahí me pierdo, porque justamente además tengo este tema estos... ahora lo tengo que resolver, tengo sobre todo con Arantxa y con ellos. Y si creamos contenido en Bachillerato. El de la ESO el contenido está creado en la Federación de Ikastolas, y ahí sí han participado alguno de nuestros profesores también, en la creación de ese contenido. Para Primaria, para quinto y sexto se está también...
-
- H4 Sexto.
-
- H1 ¿Sexto?
-
- H3 En sexto está EKI.
-
- H1 Eso es. También desde la Federación de Ikastolas.
-
- H4 Y luego están los otros cursos IKASYS, que también es de la Federación.
-
- H1 Eso es. Libros de texto así, en Secundaria al menos como libro de texto no se utiliza. Salvo en francés, los de francés son los únicos que utilizan, pero el resto no. Se hace, bueno, pues... son contenidos, digamos, cogidos desde otros sitios, pero que ha hecho el profesor, una curación de contenidos. Se utiliza la curación, en Secundaria la curación, eso es.
-
- H2 En Primaria, desde primero a quinto, siguen con Txanela.
-
- H4 Txanela e IKASYS también.
-
- E O sea, son proyectos también de la Federación de Ikastolas.
-
- H4 Sí, sí.
-
- E ¿Y en Infantil?
-
- H2 Y en Infantil el libro de texto que se ha venido utilizando ha sido Urtxintxa, pero se utiliza hoy en día como complemento.
-
- H4 Como complemento.
-
- H2 Como complemento, o sea, no se utiliza y trabajamos por proyectos que parten del interés de los alumnos y de las alumnas, y se va creando material nuevo en torno al proyecto que ellos eligen. Y luego, como es una etapa que también está basada, sobre todo, en la experimentación y en la manipulación, pues materiales miles, pero que se compran en el mercado. Pero se van creando los materiales en torno a los proyectos, incluso en inglés lo hemos incorporado ahí... Utilizábamos el material de la Federación de Ikastolas, pero pensamos que era incoherente un poco con nuestra práctica pedagógica. Incluso ya se está creando, se utiliza como soporte, pero principalmente se crea material, en inglés también, para... depende del proyecto que

estén haciendo. Un poco...

E Y ¿por algún tipo de licencia especial, o no habéis reparado en ello?

H2 Para andar por casa.

E Muy bien. Y la siguiente pregunta en este sentido está más ligada igual al currículo. Es si Arizmendi Ikastola aprovecha la tecnología digital para un poco rediseñar o reinterpretar el currículo vasco, en este caso Heziberri 2020, pues un poco aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrecen las TIC, la tecnología digital.

H1 A ver, a ver.

E ¿Adaptáis un poco el curriculum aprovechando las TIC?

H1 Sí.

H4 No, pero no es por razón de las TIC.

H3 No, yo creo que no es por razón de la...

H4 Vamos a distinguir un poco de la paja, a ver. El grano de la paja, mejor dicho. No creemos que las TIC posibilitan el cambio del curriculum. El cambio del curriculum lo hace la convicción de que en un momento determinado tú tienes que hacer tu propio curriculum, que puede o no coincidir en parte o en su totalidad con el curriculum oficial, y en base a eso haces una opción. Utilices las TIC o no las utilices. Y, por tanto, lo único que puede alterar en un principio la forma de entender el curriculum oficial desde el punto de vista de las TICs es en qué grado tú entiendes la ciudadanía digital, en qué grado, de alguna forma, incorporas esas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no más, ¿eh? Por lo tanto, tienen un uso más instrumental en ese sentido que ideológico, que es la única opción curricular. La opción curricular es una opción ideológica, y la opción de las tecnologías no es una opción ideológica, es una opción mucho más instrumental, ¿por qué? Porque se hace de forma más eficaz, porque se hace de una forma más diversa y se hace mejor. Entonces eso para nosotros conlleva que la opción que tiene que hacer cualquier centro y, por tanto, Arizmendi hace esa, es que sobra la opción curricular nuestra opción tiene que ser ideológica. Y, por lo tanto, la forma de entenderle al niño, adolescente, a su proceso de enseñanza y aprendizaje, etcétera, etcétera, y por lo tanto entramos en todos los elementos culturales que corresponden a eso, de un aprendizaje que puede ser básico y común a muchos contextos, pero específico en la medida en que es propio nuestro, en base a nuestras propias concepciones pedagógicas y a nuestras propias concepciones culturales o de entorno. Pero las concepciones sobre las TIC no mediatizan la opción ideológica. La opción ideológica es la primera. Es la primera.

E ¿Algo que queráis añadir?

H1 No.

H2 No.

H2 En Bachillerato, por ejemplo, sí se cuida que sean licencias *Creative Commons*, de lo que pegas, que sean... eso sí se tiene en cuenta, eso, por ejemplo, está explicitado. Para no pillar por allí... que yo creo que no lo puedes pillar. Eso sí.

E Muy bien, vale. Nos quedan tres bloques, pim, pam, ¿eh? El bloque seis trata sobre colaboración en *networking*. ¿vale? Entonces la primera pregunta es si Arizmendi ikastola promueve... hemos hablado de formación, pero ¿promueve espacios para el *networking*, es decir, para compartir y colaborar tanto internamente como externamente?

H1 Hala, contesta.

H1 ¿Digitalmente? ¿De forma digital?

| | |
|----|---|
| E | Sí, pero no tiene por qué, ¿eh? |
| H1 | A ver si yo estoy entendiendo bien la pregunta... nosotros en este momento estamos compartiendo eso que hemos... el proyecto... o sea, la pedagogía de la confianza, el marco teórico y la intervención pedagógica coherente con ese marco, estamos compartiendo con otras ikastolas. Con todas aquellas ikastolas que quieran colaborar con nosotros, dando a veces y otras veces dando y tomando o elaborando o cooperando. |
| E | Es decir, externamente sí. |
| H3 | Sí. |
| H2 | Sí. |
| H3 | E internamente también. Internamente... |
| H2 | Es que no hay otra. Y en diferentes foros, en formatos diferentes, tanto foros pedagógicos, en taller de pedagogía de la confianza, incluso en los foros pedagógicos de cada etapa, en dirección... o sea, sí. Salpicando todos los rincones. |
| H1 | ¿Esa era la pregunta? |
| E | Sí, sí, esa era la pregunta. Muy bien, muy fácil de responder. |
| H2 | Ikastolas e incluso diferentes instituciones como pueden ser el LKS, el... no solo... colaboración con al facultad HUHEZI de Mondragon Unibertsitatea... |
| E | Sí, o sea, tanto interna como externamente. |
| H2 | Otras entidades en colaboración. |
| E | Muy bien. Y hablamos de compartir y colaborar. Vamos a pasar a la comunicación. Arizmendi ikastola, ¿tiene un plan, entre comillas, o un modelo a seguir para comunicarse tanto interna como externamente? Está un poco ligado a lo anterior. ¿Sí? |
| H3 | Sí. |
| H1 | Sí. |
| E | O sea, lo hacéis de manera sistemática, por así decirlo. |
| H3 | Sí, sí. |
| H2 | Hombre, diría interna además mucho más, porque no nos queda otra. Tal y como está en nuestra estructura... |
| E | Claro, que tenéis varios centros dispersos, por así decirlo. |
| H2 | Sí, sí. |
| | Hay un... hay un mando único en la flota, pero cada barco de la flota pues indudablemente se tiene que gobernar por sí mismo, no hay un radar central ni hay un ordenador central ni nada de eso. Cada uno tiene sus propios sistemas de navegación dentro de una dirección única. |
| H1 | Pero luego puede haber canales establecidos: comunicación a padres, pues ya tenemos: circulares, quiosco, email del presidente... O sea, hay productos o canales tangibles para comunicar o decisiones o... bueno, y tal. Esos... De cara todo a la comunidad. Y luego, como herramienta de comunicación interna, correo electrónico más ahora lo que queremos es... |

-
- H2 Sustituir.
-
- H1 Sustituir, reemplazar el correo pues por esta otra herramienta, este aplicativo que también da posibilidades de comunicarse con padres, con alumnado y... entre los mismos profesionales.
-
- E ¿Y la presencia online?
-
- H1 Bueno, tenemos las redes sociales, sí. Twitter, Facebook... creo que Google Plus. Como institución, ¿eh?
-
- E Sí, sí, claro.
-
- H1 También tenemos la página web, algún blog...
-
- [01:20:07]
-
- H5 Tenemos la página web, tendremos próximamente una app para los padres donde tendrán toda la información. La semana que viene.
-
- H1 Y después como herramienta, por ejemplo, para formación y demás, Pinterest es una de las que nosotros, a nivel de profesionales, estamos también intentando fomentar.
-
- H4 Yo creo que este es uno de los elementos más importantes que hay.
-
- E ¿En qué sentido?
-
- H4 En el sentido de que las TIC si algo han hecho es que en los trabajos mecánicos nos han hecho mucho más eficaces, hacemos mucho más en menos tiempo y mejor, eso está claro. Pero en el tema comunicativo, el tema relacional, la velocidad es de vértigo. El correo electrónico u otras formas de chateo, han permitido que hoy lleguemos a las familias, a los profesionales, a los alumnos y ellos lleguen a nosotros a través de esos medios porque tenemos abiertos un montón de canales que nos permiten tener continuamente información, hasta el punto de que muchas veces hay ruido de información. Mucho ruido. No externo, el nuestro propio. Con las circulares, con los avisos, con esto que tenemos que dar, con las reuniones, con lo que tenemos que hacer. Que genera un problema de gestión de toda la información y de todo el contraste. Pero esto yo creo que es una de las grandes ventajas, yo no lo considero una desventaja, lo considero una de las grandes ventajas porque supone luego un reto de gestión de saber qué es lo principal, qué es lo secundario, qué es lo terciario, de tal forma también que en un momento determinado también indicar las prioridades. Y te obliga también a que los esquemas clásicos de comunicación tradicional, léase cómo sean las asambleas, etcétera, etcétera o los canales de circulación de la memoria clásica escrita y tal y cual, te plantea que teniendo la información y el nivel de información que hay, en qué tienes que incidir para que la información sea significativa. Ese es el asunto.
-
- E Muy bien. Pues pasamos al penúltimo bloque que trata sobre infraestructura. Entonces en Arizmendi, la primera pregunta es, ¿se diseñan espacios de aprendizaje físicos o virtuales...? ya sé que me vais a decir que ya lo hemos comentado, pero porque quede constancia, ¿se diseñan espacios de aprendizajes físicos o virtuales para favorecer y reforzar el aprendizaje que comentamos al principio en la era digital? Me habéis comentado las plataformas y tal...
-
- H1 Xtend, Moodle y EKI también está en una plataforma Moodle. Y luego Google también, las herramientas Google.
-
- E Vale, Google Suite for Education. Por otra parte, en la infraestructura, ¿existe algún tipo de plan para gestionar la infraestructura digital y favorecer un uso aceptable de las tecnologías digitales? Con esto me refiero a modelos *bring your own device*, o sea, trae tu propio ordenador o dispositivo, apoyo técnico tanto a los profesores como los alumnos, inclusión digital, quienes no tengan posibilidad de poder tener aquí estos dispositivos, protección de la privacidad, ¿este tipo de temas tenéis algún tipo de plan o habéis dividido alguna estrategia para abordarlo?

-
- H1 Sí.
-
- H4 Con sus consecuencias.
-
- H1 Sí, empezamos... cuando empezamos pues con un modelo y hoy en día pues hemos avanzado. En cuanto a dispositivos, disponibilidad de dispositivos, poner al alcance dispositivos tanto a profesionales como al alumnado, sí. Eh... después hemos invertido, por ejemplo, para privacidad, para bloquear elementos... bueno en este momento disponemos, sobre todo en los dos centros de secundaria, donde hay más alumnado y más... bueno estamos más tiempo conectados y tal, hay antenas inteligentes que nos dan información sobre los usos y las conexiones, sobre páginas, cuánto tiempo están conectados a qué e incluso en este momento solamente nos podemos conectar con un usuario... con un dispositivo a la red Wifi de la Ikastola. ¿Este tipo de cosas estás diciendo?
-
- E Sí.
-
- H1 Pues eso sí. En secundaria. Yo en el resto de la Ikastola desconozco. En secundaria sí, en este momento sí, pero no tanto por cortar y por cerrar, porque en esto también hemos hecho una evolución. Antes era prohibir y en este momento no, no hay prohibición; pero sí hay recogida de información cuando tenemos alertas. Es decir, pues bueno pues cuando vemos que a lo mejor algún alumno no está o está trabajando poco por lo que se ve desde Moodle, cuando haces el seguimiento de su trabajo, porque no ha trabajado todo lo que se esperaba, pues podemos tener información de a qué páginas está entrando, todo esto sí, al grueso sí, pero no prohibiendo. Después teníamos problemas con la velocidad, porque nos conectábamos desde uno, dos o tres dispositivos cada uno. Entonces eso sí que hemos regulado, pero más por velocidad que por la acción.
-
- H2 Que por el hecho de prohibir.
-
- H1 No por prohibir.
-
- E Sí, sí, por practicidad.
-
- H1 Sí, en este momento estamos más por aprender a convivir con las nuevas tecnologías y con todo lo que... En esto también hemos tenido que hacer una evolución.
-
- E Claro.
-
- H1 En cuanto a seguridad no sé qué más puedo decir. Luego no somos tan sistemáticos en las copias de seguridad, yo creo que ahí, empezando desde mí, tenemos una asignatura pendiente, pero no sé si te tengo que contestar más cosas a la pregunta, ¿es eso?
-
- E No, yo creo que la pregunta es esa. Eh... la última, creo que esta además va más para ti, Amaia, que para todos ¿eh? Pero bueno. El último bloque es sobre la investigación e innovación pedagógica. Entonces me gustaría saber... porque, a priori, por lo que habéis dicho se nota, pero si Arizmendi Ikastola investiga sobre innovación pedagógica y ligada, que sobre innovación pedagógica lo sé, pero ligada al uso de la tecnología digital, estableciendo un poco líneas de investigación en ese sentido, abordando planes de innovación en ese sentido y un poco utilizando la tecnología digital como medio para todo eso.
-
- H3 Sí, pues también. Porque entendemos que es un recurso y un medio muy importante también para el desarrollo de esta nueva tecnología que queremos llevar a cabo e incluso como medio de investigación también. Entonces pues sí que es muy importante en este sentido.
-
- H1 Y estamos en ello.
-
- H3 Estamos en ello y tenemos personas también. Yo creo que es muy importante eso, tener una persona con dedicación también para eso. El tema de la investigación en sí, desde el punto de vista de este nuevo enfoque metodológico. Y desde luego que es un punto importante ¿no? No sé si te he respondido.
-
- E Sí, sí. Si ya lo tomáis... o sea quiero decir, si ya hacéis acciones sobre ello ya...

H1 Es que en este momento es difícil de desligar la innovación metodológica de la innovación TIC. O sea, o vas...

H2 O vas o...

H1 Van juntas. Si estamos planteando el nuevo planteamiento de bachillerato, a la fuerza, es que junto con ello va, bueno pues qué herramientas, qué instrumentos...

H3 Ahora mismo estamos...

H1 No se puede separar, yo no concibo.

H3 Si vamos a trabajar sobre proyectos y en bachillerato vamos a trabajar proyectos y ayer estábamos justo diseñando un poco la secuencia, la guía de ese proyecto de bachillerato, estamos continuamente preguntándonos bueno cuál es la plataforma más adecuada, qué es lo que vamos a colocar en esa plataforma pedagógica para que los alumnos puedan ir realizando el proyecto de una forma guiada, qué les puede ayudar a los profesores y en eso pues la tecnología en qué nos ayuda pues está presente continuamente.

H1 Y es más, es que yo ahora en este momento no concibo eso hacerlo de otra manera, porque para preparar esa plataforma de bachillerato estaba Ruth desde su puesto, Xtend no sé dónde está, en Madrid o Barcelona, no sé dónde está, Arantza Arregi desde su casa y June y Ana que son dos profesoras en Gaztelupe. Y a la vez han estado preparando cada uno desde lo que le correspondía, para que hoy los alumnos... entonces es inseparable.

E Es imposible de otra manera ¿no?

H1 Es imposible de otra manera.

H2 Es difícil visualizarlo de otra manera.

H4 Tan imposible como que nosotros no podemos trabajar hoy en día sin las TIC.

H1 No, nosotros no.

H4 Es así de claro. El día que nos hemos quedado sin conexión a internet o lo que sea... la crisis es de psiquiatra.

H1 A las siete de la mañana la persona que se ha dado cuenta de que no podíamos entrar ha puesto todo en marcha y a las ocho y veinte estaba arreglado. Y a las ocho han entrado en la Ikastola.

E Ha sido el problema y la solución ¿no?

H1 Sí. Y desde el Whatsapp que tenemos el Whatsapp del grupo de los que estamos ahora en bachillerato, cada uno ha dicho "eh, que me pasa esto, me pasa lo otro", pues ya está.

E Muy bien, pues no sé si queréis añadir algo más. Por mi parte muchas gracias porque han sido muchas preguntas, no sabía si nos iba a dar tiempo, nos hemos pasado siete minutos pero...

H5 Bien. Eskerrik asko.

H4 Nos ha servido también a nosotros para reflexionar y compartir lo que cada uno tiene muchas veces.

H2 Sí, estas cosas te ayudan para eso.

01:31:11[Fin de la transcripción]

Transcriptora: Arantza Margolles Beran | arantxamargolles@gmail.com



Anexo 6: Mapa Competencia digital docente (Berritzegune Nagusia)

|  Información | Comunicación | Creación de contenido | Seguridad | Resolución de problemas |
|---|--|---|--|--|
| Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia. | Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes educativas; con conciencia intercultural y perspectiva (global). | Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...). Integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. | Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso seguro y sostenible. | Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros. |
| 1.1. NAVEGAR, BUSCAR Y FILTRAR LA INFORMACIÓN Buscar información en red y acceder a ella, expresar de manera organizada las necesidades de información, gestionar de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de información. | 2.1. INTERACTUAR MEDIANTE TECNOLOGÍAS Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, implementar el uso adecuado de los distintos formatos de comunicación a través de medios digitales, contemplar diferentes formatos de comunicación, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos. | 3.1. DESARROLLO DE CONTENIDOS Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar los contenidos propios o ajenos, publicar contenidos creativos en plataformas digitales y de las tecnologías. | 4.1. PROTECCIÓN DE DISPOSITIVOS Proteger los dispositivos propios y comprender los riesgos y amenazas en red, conocer medidas de protección y seguridad. | 5.1. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS TÉCNICOS Identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de problemas básicos hasta la solución de problemas más complejos). |
| 1.2. EVALUAR LA INFORMACIÓN Reunir, procesar, comprender y evaluar información de forma crítica. | 2.2. COMPARTIR INFORMACIÓN Y CONTENIDOS Compartir la ubicación de la información y de los contenidos encontrados, estar dispuesto y ser capaz de compartir información, ser proactivo en la difusión de noticias, contenidos y recursos, conocer las prácticas de citación y referencias e integrar nueva información en el conjunto de conocimientos existentes. | 3.2. INTEGRACIÓN Y REELABORACIÓN Modificar, perfeccionar y combinar los recursos existentes para crear contenido y conocimiento nuevo, original y relevante. | 4.2. PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES Entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, proteger la información personal, protegerse a sí mismo de amenazas, fraudes y ciberacoso. | 5.2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y RESPUESTAS TECNOLÓGICAS Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, herramientas como de desarrollo competencial, asignar posibles recursos tecnológicos, evaluar las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y las herramientas digitales. |
| 1.3. ALMACENAMIENTO Y RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN Gestionar y almacenar información y contenidos para facilitar su recuperación, organizar información y datos. | 2.3. PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LÍNEA Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, participar en actividades de desarrollo en equipo, empoderamiento y al auto-desarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana. | 3.3. DERECHOS DE AUTOR Y LICENCIAS Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias de la información y a los contenidos digitales. | 4.3. PROTECCIÓN DE LA SALUD Evitar riesgos para la salud relacionados con el uso de dispositivos digitales, mantener la integridad física como al bienestar psicológico. | 5.3. INNOVACIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA DE FORMA CREATIVA Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones creativas, utilizar herramientas de tecnologías, generar conocimientos y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales. |
| Conoce las restricciones de los recursos educativos publicados con derechos de autor y que existen otros tipos de licencias que permiten su reutilización o difusión, cuya información sabe gestionar. | Comparte contenidos y recursos educativos de distinto formato en entornos de trabajo virtuales, respetando las prácticas de citación y referencia de los recursos, contenidos y recursos educativos encontrados en diferentes redes sociales y comunidades virtuales. | Conoce la regulación aplicable al uso de materiales educativos y sabe cómo licenciar su propia producción digital. | Conoce, detecta y sabe cómo evitar los riesgos que el uso de dispositivos digitales puede tener para la salud física y el bienestar psicológico. | Puede evaluar con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos, herramientas y servicios digitales ofrecen para resolver tareas relacionadas con el trabajo docente y seleccionar la solución más adecuada a las necesidades de cada momento. Crea repositorios digitales propios que mantiene actualizados y usa de forma habitual para atender las necesidades que identifica en su trabajo y en el aula. Participa en comunidades virtuales de aprendizaje en las que se identifican necesidades relacionadas con el trabajo docente y se proponen soluciones tecnológicas que difunde entre los miembros de la comunidad educativa. |
| Es capaz de guardar información de utilidad educativa en diferentes formatos (vídeos, imágenes, texto y páginas web) y la clasifica de forma que le permita acceder a ella. | Realiza copias de seguridad de la información o documentación que considere relevante y sabe utilizar espacios de almacenamiento externo con ese fin. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. |
| Utiliza medios digitales para marcar y organizar recursos con fines educativos. | Realiza copias de seguridad de la información o documentación que considere relevante y sabe utilizar espacios de almacenamiento externo con ese fin. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. | Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. |
| 2.4. COLABORACIÓN MEDIANTE CANALES DIGITALES Utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo, para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos. | 3.4. PROGRAMACIÓN Realizar modificaciones en programas informáticos, aplicativos, configuraciones, programas, dispositivos, entender los principios de la programación, comprender qué hay detrás de un programa. | 4.4. PROTECCIÓN DEL ENTORNO Tener en cuenta el impacto de las TIC sobre el medio ambiente. | 5.4. IDENTIFICACIÓN DE LAGUNAS EN LA COMPETENCIA DIGITAL Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos. | 5.4. IDENTIFICACIÓN DE LAGUNAS EN LA COMPETENCIA DIGITAL Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>- Conoce estrategias de comunicación para compartir experiencias y recursos en el desarrollo de sus tareas educativas.</p> <p>- Utiliza diversos medios digitales para elaborar recursos y su mantenimiento en colaboración con otros docentes o con su alumnado.</p> <p>- Promueve y participa activamente en proyectos colaborativos en Red.</p> | <p>Modifica la configuración básica de medios digitales para las necesidades de su trabajo como docente.</p> | <p>Tiene opiniones informadas sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente y sabe optimizar la utilización de los dispositivos (Reducción del consumo energético y problemas relacionados con los materiales utilizados en la fabricación de los dispositivos).</p> | <p>Organiza su propio sistema de actualización y aprendizaje, realiza cambios y adaptaciones metodológicas en la mejora continua del uso educativo de los medios digitales, que comparte con su comunidad educativa, apoyando a otros en el desarrollo de su competencia digital.</p> |
| <p>2.5. NETIQUETA</p> <p>Estar familiarizado/a con las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales, estar concienciado/a en lo referente a la diversidad cultural, ser capaz de protegerse a sí mismo/a y a otros de posibles peligros en línea (por ejemplo, el ciberacoso), desarrollar estrategias activas para la identificación de las conductas inadecuadas.</p> | | | |
| <p>- Conoce las normas básicas de comportamiento y las responsabilidades digitales en la comunicación en medios digitales y los trabajos con el alumnado en la diversidad cultural y el comportamiento adecuado en diversos contextos digitales en función de la audiencia a la que va dirigido.</p> <p>- Conoce estrategias para detectar comportamientos no adecuados y aplica protocolos de actuación.</p> | | | |
| <p>2.6. GESTIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL</p> <p>Crear, adaptar y gestionar la identidad digital, ser capaz de proteger la propia reputación digital y de gestionar los datos generados a través de las diversas cuentas y aplicaciones utilizadas.</p> <p>Sabe que los datos que aporta en el uso de medios digitales conforman su identidad digital y valora la importancia de gestionarlos de forma responsable.</p> <p>Contribuye a que el alumnado aprenda a gestionar su identidad digital.</p> <p>Actualiza su perfil profesional docente reflejando las tareas educativas que desarrolla y los recursos que comparte en la Red.</p> | | | |

| | | |
|--|--|--|
| <h2 style="text-align: center;">Competencia Digital Docente</h2> <h3 style="text-align: center;">1. Información</h3> | | |
| <p>Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.</p> | | |
| <p>1.1. NAVEGAR, BUSCAR Y FILTRAR LA INFORMACIÓN</p> <p>Buscar información en red y acceder a ella, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de información</p> <p>Configura los navegadores web, encuentra fuentes de información dinámicas de interés para la profesión docente y gestiona el seguimiento de esos flujos de información para su actualización profesional.</p> | <p>1.2. EVALUAR LA INFORMACIÓN</p> <p>Reunir, procesar, comprender y evaluar información de forma crítica.</p> <p>-Conoce las restricciones de los recursos educativos publicados con derechos de autor y que existen otros tipos de licencias que permiten su reutilización o difusión, cuya información sabe identificar.</p> <p>-Evalúa la calidad de los recursos educativos disponibles a través de Internet en función de la precisión y alineamiento con el currículo.</p> | <p>1.3 ALMACENAMIENTO Y RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN</p> <p>Gestionar y almacenar información y contenidos para facilitar su recuperación, organizar información y datos.</p> <p>- Es capaz de guardar información de utilidad educativa en diferentes formatos (videos, imágenes, texto y páginas web) y la clasifica de forma que le permita recuperarla.</p> <p>- Realiza copias de seguridad de la información o documentación que considere relevante y sabe utilizar espacios de almacenamiento externo con ese fin.</p> <p>- Utiliza medios digitales sociales para marcar y organizar recursos con fines didácticos.</p> |



| Competencia Digital Docente | | | | |
|--|--|--|---|---|
| 2. Comunicación | | | | |
| Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes educativas; con conciencia intercultural y perspectiva (global). | | | | |
| 2.1. INTERACTUAR MEDIANTE TECNOLOGÍAS | 2.2. COMPARTIR INFORMACIÓN Y CONTENIDO | 2.3. PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LÍNEA | 2.4. COLABORACIÓN MEDIANTE CANALES DIGITALES | 2.5. NETIQUETA |
| Interactuar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, contemplar diferentes formatos de comunicación, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos. | Compartir la ubicación de la información y de los contenidos encontrados, estar dispuesto y ser capaz de compartir conocimiento, contenidos y recursos, actuar como intermediario, ser proactivo en la difusión de noticias, contenidos y recursos, conocer las prácticas de citación y referencias e integrar nueva información en el conjunto de conocimientos existentes. | Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el auto-desarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana. | Utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo, para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos. | Estar familiarizado/a con las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales, estar concienciado/a en lo referente a la diversidad cultural, ser capaz de protegerse a sí mismo/a y a otros de posibles peligros en línea (por ejemplo, el cibercosmo), desarrollar estrategias activas para protegerse de las conductas inadecuadas. |
| - Conoce y utiliza entornos de trabajo digitales para la comunicación con su alumnado, otros docentes y la comunidad educativa en general. - Organiza, gestiona y evalúa actividades de participación con información acompañada de imágenes, enlaces y videos. | - Comparte contenidos y recursos educativos de distinto formato en entornos de trabajo virtuales, respetando las prácticas de citación y referencias. - Selecciona y comunica noticias, contenidos y recursos de entornos de redes sociales y comunidades virtuales. | - Conoce y selecciona servicios de participación en red en función de su utilidad educativa y fomenta la participación del alumnado. - Participa activamente en comunidades de actualización y desarrollo profesional. - Fomenta que la comunidad educativa sea consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana mediante el desarrollo de proyectos y actividades en | - Conoce estrategias de comunicación para compartir experiencias y recursos en el desarrollo de sus tareas educativas. - Utiliza diversos medios digitales para elaborar recursos y conocimiento en colaboración con otros. - Promueve y participa activamente en proyectos colaborativos en Red. | - Conoce las normas básicas de comportamiento y las disposiciones legales en la comunicación en medios digitales y el respeto a la diversidad cultural y el comportamiento adecuado en diversos contextos digitales en función de la audiencia a la que va dirigido. - Conoce estrategias para detectar comportamientos no adecuados y aplica protocolos de actuación. |
| 2.6. GESTIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL | Crear, adaptar y gestionar la identidad digital y de ser capaz de proteger la propia reputación digital y de gestionar los datos generados a través de las diversas cuentas y aplicaciones utilizadas. | | | |
| Sabe que los datos que aporta en el uso de medios digitales conforman su identidad digital y valora la importancia de gestionarla de forma adecuada. - Conoce y gestiona su identidad digital. - Actualiza su perfil profesional docente reflejando las tareas educativas que desarrolla y los recursos que comparte en la Red. | | | | |

| Competencia Digital Docente | | | |
|--|---|---|---|
| 3. Creación de contenido | | | |
| Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso | | | |
| 3.1. DESARROLLO DE CONTENIDOS | 3.2. INTEGRACIÓN Y REELABORACIÓN | 3.3. DERECHOS DE AUTOR Y LICENCIAS | 3.4. PROGRAMACIÓN |
| Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías. | Modificar, perfeccionar y combinar los recursos existentes para crear contenido y conocimiento nuevo, original y relevante. - Integra, combina y reelabora contenidos digitales y los convierte en contenido digital nuevo y creativo, licenciándolos adecuadamente. - Colabora y contribuye a la reutilización creativa de contenidos digitales en comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje, facilitando su reutilización. | Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a la información y a los contenidos digitales. - Conoce la regulación aplicable al uso de materiales digitales educativos y sabe cómo licenciar su propia producción digital. | Realizar modificaciones en programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas, dispositivos, entender los principios de la programación, comprender que hay detrás de un programa. Modifica la configuración básica de medios digitales para las necesidades de su trabajo como docente. |

| Competencia Digital Docente | |
|---|---|
| 4. Seguridad | |
| Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso seguro y sostenible. | |
| 4.1. PROTECCIÓN DE DISPOSITIVOS | 4.2. PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES |
| Proteger los dispositivos propios y comprender los riesgos y amenazas en red, conocer medidas de protección y seguridad. | Entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, proteger activamente los datos personales, respetar la privacidad de los demás, protegerse a sí mismo de amenazas, fraudes y ciberacosos. |
| Realiza operaciones frecuentes de actualización y protección de los dispositivos que usa, es consciente de los riesgos de los entornos digitales y orienta al alumnado para que adopte comportamientos seguros. | Sabe cómo se recogen y utilizan sus datos privados y es consciente de su huella digital. Mantiene una actitud activa en la gestión y protección de su propia identidad digital y la de su alumnado. |
| 4.4. PROTECCIÓN DEL ENTORNO | |
| Tener en cuenta el impacto de las TIC sobre el medio ambiente. | Tiene opiniones informadas sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente y sabe optimizar la utilización de los dispositivos (Reducción del consumo energético y problemas relacionados con los materiales utilizados en la fabricación de los dispositivos). |

| Competencia Digital Docente | |
|--|--|
| 5. Resolución de problemas | |
| Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros. | |
| 5.1. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS TÉCNICOS | 5.2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y RESPUESTAS TECNOLÓGICAS |
| Identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de problemas más básicos hasta la solución de problemas más complejos). | Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, herramientas como de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar las herramientas a las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y las herramientas digitales. |
| Conoce las características de los dispositivos, herramientas, entornos y servicios digitales que utiliza de forma habitual en su trabajo como docente y es capaz de identificar un problema técnico explicando con claridad en qué consiste el mal funcionamiento. Es capaz de resolver algunos problemas técnicos con la ayuda de un manual o información técnica disponible. | Puede evaluar con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos, herramientas y servicios digitales ofrecen para resolver tareas relacionadas con el trabajo docente y seleccionar la solución más adecuada a las necesidades de cada momento. Crea repositorios digitales propios que mantiene actualizados y usa de forma habitual para atender las necesidades que identifica en su trabajo y desarrollo profesional docente. Participa en comunidades virtuales de aprendizaje en las que se identifican necesidades relacionadas con el trabajo docente y se proponen soluciones tecnológicas que difunde entre los miembros de la comunidad educativa. |
| 5.3. INNOVACIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA DE FORMA CREATIVA | 5.4. IDENTIFICACIÓN DE LAGUNAS EN LA COMPETENCIA DIGITAL |
| Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales. | Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos. |
| Utiliza las tecnologías para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes. | Organiza su propio sistema de actualización y aprendizaje, realiza cambios y adaptaciones metodológicas para la mejora continua del uso educativo de los medios digitales, que comparte con su comunidad educativa, apoyando a otros en el desarrollo de su competencia digital. |



ANEXO II: AUTOEVALUACIÓN DE NIVELES DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

| | A1 Usuario básico | A2 Usuario básico | B1 Usuario independiente | B2 Usuario independiente | C1 Usuario competente | C2 Usuario competente |
|----------|--|---|---|--|---|--|
| I | Encuentro en la Red contenidos educativos adecuados para mi práctica docente que luego se guardan en un dispositivo personal, utilizando las funciones básicas del explorador de archivos para gestionar varias unidades de almacenamiento. | Gestiono archivos y carpetas de recursos educativos digitales relativos a mi materia (extralidos de fuentes que considero fiables, descargándolos, comprimiendo y descomprimiendo, adjuntándolos por correo, etc. | Utilizo las funciones avanzadas de un navegador web y de un explorador de archivos (idioma, tipo de archivo, etc.) para seleccionar los recursos digitales más apropiados para mis alumnos en función de su accesibilidad y usabilidad, y los almaceno, organizo y comparto tanto en unidades físicas como virtuales. | Sincronizo mis navegaciones en varios equipos y utilizo motores de búsqueda específicos etiquetando los marcadores en función de los niveles y asignaturas que imparto, y enseño a mis alumnos a tratar de forma crítica la información obtenida en la Red. | Realizo actividades orientadas a que mis alumnos realicen labores de búsqueda, filtrado, selección y estructuración de la información encontrada en la Red, integrando en sus trabajos los conocimientos extraídos, y utilizo herramientas digitales que permitan guardar, organizar y difundir los resultados. | Diseño actividades de aprendizaje encaminadas a seleccionar y utilizar información en la Red, incorporo recursos digitales a repositorios educativos y posibilito la participación de profesores y alumnos en la búsqueda, almacenaje y recuperación de contenidos educativos digitales. |
| N | Entiendo la potencialidad de las redes sociales, los gestores de correo y los portales institucionales para adquirir información y compartirla con otros miembros de la comunidad educativa de acuerdo con las normas de cortesía adecuadas. | Conozco alguna aplicación de gestión de aula (para compartir ausencias, notas...) y de control de dispositivos personales. Cuido mi identidad digital y utilizo las redes sociales y los portales institucionales para orientar a mis alumnos sobre cómo hacer gestores administrativos con las normas de cortesía adecuadas. | Uso de forma avanzada cuentas de correo, plataformas educativas, redes sociales, almacenamiento de documentos en línea o espacios web para compartir información con otros miembros de la comunidad educativa y difundir herramientas y recursos encontrados en la Red. Enseño a mis alumnos a acceder a portales institucionales y fomento en ellos el uso responsable de la Red protegiendo su identidad personal y manteniendo un comportamiento respetuoso con los demás. | Participo de forma activa en la Red con fines educativos, accedo como alumno a cursos en plataformas virtuales y puedo subir a la Red recursos educativos en diferentes formatos. Enseño a mis alumnos a interactuar en portales institucionales, les muestro las consecuencias derivadas de una mala práctica en la Red e intervengo en casos de conflicto. | Realizo actividades con mis alumnos que requieren el uso de modalidades lingüísticas ajustadas a diferentes contextos, evitando cualquier tipo de discriminación en la Red. Creo y comparto de forma activa información y recursos a través de aplicaciones web, comunidades en línea, plataformas de colaboración y redes sociales, en las que participo expresando mi opinión sobre temas docentes. | Fomento en el alumnado la correcta expresión lingüística en la Red y desarrollo estrategias para la identificación de conductas inadecuadas. Utilizo canales online para la difusión de contenidos educativos e investigo el uso didáctico de nuevas aplicaciones o dispositivos de comunicación. Impulso en mi centro el uso de herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la coevaluación. |
| C | Personalizo mi escritorio y utilizo a nivel básico en mi práctica docente una suite ofimática teniendo en cuenta los derechos de autor y citando las fuentes de los documentos que extraigo de la Red. | Puedo personalizar las aplicaciones que utilizo según mis necesidades e integrar en un archivo ofimático elementos multimediales, y soy consciente de los diferentes tipos de licencia entendiendo las derivaciones legales de un mal uso de las mismas. | Creo contenidos mediante una suite ofimática, diseño pequeños cuestionarios interactivos y modifico el material encontrado en la Red ajustándolo a mis necesidades y respetando los distintos tipos de licencia. | Uso aplicaciones y herramientas de autor para la creación o reelaboración de contenidos educativos, incorporando derechos de autor y licencias de uso. Creo o modifico páginas web o determinados elementos de las mismas. | Uso herramientas de autor específicas para crear y combinar contenidos educativos procedentes de distintas fuentes, respetando sus derechos de autor. Impulso la creación por parte del alumnado de contenidos educativos, integrando informaciones de distinta procedencia de acuerdo con criterios de originalidad y respetando su autoría. | Creo y transformo contenidos educativos multimediales ajustados a diversos estándares, accesibles y válidos para distintos dispositivos y sistemas operativos, y pongo a disposición de la comunidad educativa con una licencia adecuada. Conozco software open source y soy capaz de acceder, al menos, al código fuente de aplicaciones desarrolladas en html para modificarlo de acuerdo con mis necesidades específicas. |



GOBIERNO DE EXTREMADURA
Consejería de Educación y Cultura

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|---|
| S E G U R I D A D | <p>Entiendo la necesidad de proteger mis dispositivos con programas antivirus y pueden estar infectados.</p> <p>Respeto el derecho de los menores a su intimidad a la hora de facilitar sus datos personales a los servicios en línea que utilizo, y me mantengo informado sobre las consecuencias producidas en la salud física o psicológica y en el gasto energético por el uso inadecuado de las tecnologías.</p> | <p>Sé cómo instalar un programa antivirus y utilizo contraseñas seguras en mis dispositivos.</p> <p>Entiendo el mal uso que otros puedan hacer de los datos personales que vierto en la Red y protejo la salud y el entorno, cuidando las posturas y los tiempos de uso, y me mantengo informado sobre las consecuencias producidas en la salud física o psicológica y en el gasto energético por el uso inadecuado de las tecnologías.</p> | <p>Promuevo en el alumado la protección de equipos, datos y contraseñas, les facilito información sobre riesgos asociados al uso de datos personales (propios y ajenos) en la Red y sobre portales que les ayuden a navegar de forma segura. Trabajo con ellos hábitos saludables en cuanto a la adición tecnológica o al ahorro energético</p> | <p>Puedo distinguir y prevenir distintos tipos de amenazas de software. Protejo la privacidad de mis alumnos al publicar documentos relativos a su imagen personal, les garantizo una navegación segura proporcionándoles recursos para identificar páginas y aplicaciones que pongan en riesgo su salud, actúo ante posibles casos de adicción tecnológica y les advierto de la necesidad de reciclaje de componentes electrónicos.</p> | <p>Actualizo sistemáticamente mis conocimientos sobre las medidas de seguridad que aplico a los diferentes dispositivos de uso educativo. Diseño actividades para trabajar con mis alumnos pautas seguras de navegación, detección de diferentes amenazas y fraudes en la Red, gestión adecuada de perfiles y privacidad y uso adecuado de los diversos dispositivos.</p> | <p>Realizo acciones complementarias para mejorar, ante determinados problemas, la eficacia de los programas antivirus. Intervenigo ante conflictos derivados de malas prácticas en la Red (ciberbullying, grooming...) y llevo al aula proyectos didácticos para formar en la cesión responsable de datos personales y detección de conductas inapropiadas en la Red, investigar acerca del impacto medioambiental de la basura informática e indagar sobre sus posibilidades de reciclaje.</p> |
| R E S O L U C I O N | <p>Soy consciente del potencial que tienen las TIC para resolver problemas de aprendizaje y de la necesidad de formarme al respecto.</p> <p>Utilizo diversos dispositivos conociendo los pautas de actuación ante problemas de funcionamiento de alguno de ellos.</p> | <p>Integro las TIC de forma esporádica para resolver problemas de aprendizaje, sabiendo dónde y cómo formarme al respecto.</p> <p>Potencio en mis alumnos la utilización de diversos dispositivos, sé cómo conectar dispositivos y periféricos entre sí y comprobar esas conexiones si algo no funciona.</p> | <p>Sé conectar diferentes periféricos y detectar problemas de funcionamiento, debidos a errores de configuración.</p> <p>Integro las TIC de forma general en el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la diversidad del aula, y muestro una actitud favorable a la incorporación de nuevas tecnologías, utilizando los medios de formación que la Administración Educativa me proporciona.</p> | <p>Resuelvo sencillos problemas de software o conexión en Red. Utilizo software específico para mi área, colaboro en el diseño de contenidos TIC según el plan de centro y de departamento y utilizo distintos medios para la creación de mi propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), al tiempo que oriento a mis alumnos en la elección de la tecnología más adecuada para la realización de su trabajo.</p> | <p>Resuelvo algunos problemas de funcionamiento de los equipos informáticos del centro educativo. Curo y actualizo diferentes soportes tecnológicos y repositorios de contenidos educativos digitales y utilizo las nuevas tecnologías para aplicar métodos de enseñanza basados en proyectos que atiendan a los diferentes ritmos de aprendizaje y propuestas metodológicas y de evaluación innovadoras.</p> | <p>Ayudo a otros miembros de la comunidad educativa a resolver algunos problemas de funcionamiento de los equipos y redes, y participo en comunidades virtuales de aprendizaje para compartir información sobre herramientas tecnológicas y buenas prácticas docentes. Diseño secuencias didácticas con itinerarios que atiendan a diferentes niveles de dificultad y estilos de aprendizaje.</p> |

Anexo 8: Escala global para actividades formativas (Portfolio de Extremadura)



DOE

NÚMERO 112

Viernes, 12 de junio de 2015

23012

GOBIERNO DE EXTREMADURA
Consejería de Educación y Cultura

ANEXO III: ESCALA GLOBAL DE NIVELES DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE PARA ACTIVIDADES FORMATIVAS

Nombre del certificado / acreditación: _____

Correspondencia del certificado / acreditación con los niveles del "Marco Común de Competencia Digital Docente de Extremadura".

| | | | |
|-----------------------|-----------|--|--------------------------|
| USUARIO BÁSICO | A1 | <p>Conoce la potencialidad de Internet y de las redes sociales para localizar y compartir información con otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Personaliza su escritorio y puede guardar contenidos propios creados con una suite ofimática o extraídos de la Red, respetando derechos de autor y salvaguardando la intimidad de los menores.</p> <p>Es consciente de la necesidad de proteger los equipos electrónicos frente a programas maliciosos y utiliza las nuevas tecnologías para resolver problemas de aprendizaje, manteniéndose informado sobre las consecuencias que su mal uso puede ocasionar sobre la salud física y psicológica de los alumnos o sobre el gasto energético.</p> | <input type="checkbox"/> |
| | A2 | <p>Gestiona recursos educativos que extrae de fuentes que considera fiables y es capaz de guardarlos, comprimirlos, compartirlos y personalizarlos, consciente de las implicaciones legales derivadas del uso de los diferentes tipos de licencias.</p> <p>Conoce alguna aplicación de gestión de aula para compartir información con los distintos miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Protege su propia identidad digital entendiendo el mal uso que otros puedan hacer de datos personales vertidos en la Red.</p> <p>Observa pautas de higiene postural y cuida los tiempos de exposición ante los dispositivos tecnológicos, utiliza contraseñas seguras y sabe instalar programas antivirus.</p> <p>Integra las TIC de forma esporádica para resolver problemas de aprendizaje potenciando en sus alumnos la utilización de varios dispositivos que sabe conectar entre sí.</p> | <input type="checkbox"/> |
| USUARIO MEDIO | B1 | <p>Es capaz de utilizar funciones avanzadas de un explorador de archivos, así como de navegadores, cuentas de correo, redes sociales y espacios en línea con el fin de buscar, almacenar y compartir herramientas y recursos encontrados en la Web. Fomenta en sus alumnos el acceso a portales institucionales y el uso responsable de la Red protegiendo su identidad personal y manteniendo las normas de cortesía adecuadas.</p> <p>Puede crear contenidos mediante una suite ofimática y modificar material encontrado en la Red ajustándolo a sus necesidades y respetando licencias de uso.</p> <p>Promueve en el alumnado la protección de equipos, datos y contraseñas, les facilita información que les ayude a navegar de forma segura y a adquirir hábitos saludables orientados a evitar la adicción tecnológica y promover el ahorro energético.</p> <p>Sabe conectar diferentes periféricos y detectar problemas de funcionamiento debidos a errores de configuración. Integra las TIC de forma general en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la diversidad del aula, y utiliza los medios de formación que la Administración Educativa le proporciona para formarse en su uso.</p> | <input type="checkbox"/> |
| | B2 | <p>Es capaz de sincronizar sus navegadores en varios equipos, utilizar motores de búsqueda específicos y participar activamente en la Red con fines educativos.</p> <p>Enseña a sus alumnos a interactuar en portales institucionales, a tratar de forma crítica la información obtenida en la Web y a valorar las consecuencias derivadas de una mala práctica, interviniendo en casos de conflicto. Les garantiza una navegación segura, protegiendo su privacidad, previniéndoles sobre el contenido de determinadas páginas nocivas para su salud y actuando ante posibles casos de adicción tecnológica, y les advierte sobre la necesidad de reciclaje de los componentes electrónicos.</p> <p>Usa algunas herramientas de autor específicas para la creación o reelaboración de contenidos educativos respetando derechos y diferentes licencias de uso.</p> <p>Puede resolver distintos tipos de amenazas y problemas de software y de conexión en red, utiliza software específico para su área y distintos medios para la creación de su propio Entorno Virtual de Aprendizaje (PLE), y orienta a sus alumnos en la elección de la tecnología más adecuada para la realización de su trabajo. Colabora en el diseño de contenidos TIC según el plan de centro y de departamento.</p> | <input type="checkbox"/> |



GOBIERNO DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Cultura

| | | | |
|-------------------------|-----------|--|--------------------------|
| USUARIO AVANZADO | C1 | <p>Es capaz de realizar con sus alumnos actividades de búsqueda, filtrado, selección y estructuración de la información encontrada, generando nuevos contenidos que puedan difundirse en la Red de acuerdo con registros lingüísticos y normas de comportamiento que eviten cualquier tipo de discriminación.</p> <p>Comparte información y opinión, crea y reelabora contenidos educativos con herramientas de autor respetando los diferentes tipos de licencias, e impulsa su creación por parte de sus alumnos.</p> <p>Actualiza sistemáticamente sus conocimientos sobre medidas de seguridad y diseña actividades para trabajar con el alumnado pautas seguras de navegación, detección de diferentes amenazas y gestión adecuada de perfiles y privacidad.</p> <p>Es capaz de resolver algunos problemas de funcionamiento de los equipos informáticos del centro educativo y utiliza las nuevas tecnologías para poner en marcha propuestas metodológicas y de evaluación innovadoras.</p> | <input type="checkbox"/> |
| | C2 | <p>Favorece la creación por parte del alumnado de páginas o aplicaciones que requieran algún tipo de programación.</p> <p>Es capaz de crear y reelaborar (desarrollando o modificando el código fuente de ciertas aplicaciones, al menos en html) actividades multimedia y secuencias didácticas que atiendan a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de dificultad, ajustadas a diversos estándares, accesibles, multidispositivo y multisistema, con el objetivo de que los alumnos seleccionen y utilicen los recursos de la Red, y generen nuevos contenidos respetando normas de participación adecuadas.</p> <p>Sabe incorporar recursos digitales propios y ajenos a repositorios educativos utilizando las licencias adecuadas, investiga e impulsa en su centro el uso de herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la coevaluación, y participa en comunidades virtuales de aprendizaje para compartir información sobre herramientas tecnológicas y buenas prácticas docentes.</p> <p>Realiza acciones complementarias para mejorar, ante determinadas amenazas, la eficacia de los programas antivirus, ayudando a otros miembros de la comunidad educativa a resolver algunos problemas de funcionamiento de los equipos informáticos y de las redes.</p> <p>Es capaz de intervenir ante conflictos derivados de malas prácticas (<i>ciberbullying, grooming...</i>) desarrollando proyectos didácticos sobre el uso responsable de datos personales y la detección de conductas inapropiadas en la Red. Investiga acerca del impacto medioambiental de la basura informática y sus posibilidades de reciclaje.</p> | <input type="checkbox"/> |

Anexo 9: Preguntas a partir del marco DigCompOrg

| Elemento temático | Subelemento | Descriptores | Pregunta | Pregunta para Arizmendi |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
| Prácticas de Liderazgo y Gobernanza | La Integración del Aprendizaje en la Era Digital es parte de la misión, visión y estrategia globales | <ol style="list-style-type: none"> 1. El potencial de las tecnologías de aprendizaje digital está claramente marcado. 2. Se comunican los beneficios de las tecnologías de aprendizaje digital. 3. El plan estratégico comprende el aprendizaje en la era digital. 4. La educación abierta es un aspecto de implicación pública. | <p>¿Los procesos y documentación de planeamiento estratégico de la organización incluyen una visión y una misión que articulan claramente el potencial de las tecnologías de aprendizaje digital para modernizar las prácticas educativas, orientadas a unos resultados de aprendizaje más extensivos?</p> <p>¿La organización tiene establecidos procesos apropiados para comunicar interna y externamente la visión y los beneficios que se obtienen con la integración de tecnologías de aprendizaje digital?</p> <p>¿El plan estratégico de la organización está basado en evidencias y se apoya en la investigación permanente sobre el uso de tecnologías digitales en la educación e incluye metas y objetivos específicos en relación con la incorporación del aprendizaje en la era digital de una forma sostenible por toda la organización?</p> <p>¿El aspecto de la implicación pública estratégica de la organización incluye los compromisos con las prácticas de educación abierta, tales como cursos abiertos, conferencias abiertas y acceso abierto a recursos y publicaciones digitales?</p> | <p>¿Se integra de manera evidente y práctica el aprendizaje en la era digital en la misión, la visión y la estrategia global de Arizmendi Ikastola?</p> |
| | La estrategia para el aprendizaje en la era digital se apoya con un plan de implementación | <ol style="list-style-type: none"> 5. La planificación se basa en facilitadores abordando al mismo tiempo las barreras. 6. Las partes interesadas internas tienen un cierto grado de autonomía. | <p>¿El plan de implementación de capacidad digital se contextualiza y se basa en habilitadores/facilitadores de integración de la tecnología de aprendizaje digital, abordando al mismo tiempo posibles barreras?</p> <p>¿El plan de implementación de capacidad digital ofrece a las partes interesadas internas un cierto grado de autonomía en la implementación de tecnologías de aprendizaje digital, en el contexto de una política global para enseñanza y aprendizaje o de los requisitos del currículo?</p> | <p>¿Existe una estrategia para implementar gradual y lógicamente el aprendizaje en la era digital en Arizmendi Ikastola?</p> |
| | La estrategia para el aprendizaje en la era digital se apoya con un plan de implementación | <ol style="list-style-type: none"> 7. Se identifican oportunidades, incentivos y recompensas para el personal. 8. El aprendizaje en la era digital está en línea con prioridades más amplias. 9. Hay objetivos dobles de modernización de la provisión educativa existente y de oferta de nuevas oportunidades. | <p>¿El plan de implementación de capacidad digital identifica oportunidades, incentivos y recompensas para el personal que se implique activamente en el proceso de creación de capacidad digital y modernización de los entornos de aprendizaje?</p> <p>¿En plan de implementación de capacidad digital está en línea con prioridades más amplias, incluyendo la igualdad de oportunidades y la ampliación de la participación con el fin de mitigar las desventajas sociales y reducir el riesgo de abordar inadecuadamente las necesidades de grupos particulares?</p> <p>¿El plan de implementación de capacidad digital incluye el ofrecimiento de nuevas oportunidades para el aprendizaje formal, no formal e informal, además de disponer lo necesario para el uso de tecnologías de aprendizaje digital para modernizar la provisión educativa existente?</p> | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|---|--|---|
| Prácticas de Liderazgo y Gobernanza | Hay establecido un Modelo de Dirección y Gobernanza | 10. Hay un entendimiento compartido y un compromiso con el plan de implementación. | ¿El equipo directivo tiene un entendimiento compartido de las razones y la forma en que la organización trata de integrar las tecnologías de aprendizaje digital y el compromiso con el plan de implementación es evidente? | Si hay un plan de implementación del aprendizaje en la era digital, ¿es conocido por toda la comunidad educativa, para ofrecer recursos, compartir el estado de la implementación y supervisarla y evaluarla? | | |
| | | 11. La responsabilidad de dirección está asignada claramente. | ¿La responsabilidad de dirección se ha asignado claramente para la ejecución y monitorización del plan de implementación de capacidad digital? | | | |
| | | 12. Los recursos están en línea con los presupuestos y la dotación de personal. | ¿Los recursos presupuestarios y de dotación de personal necesarios para apuntalar el plan de implementación de capacidad digital están claramente identificados y están optimizados en el contexto de presupuesto organizativos y planes de dotación de personal? | | | |
| | | 13. Se revisan los resultados, la calidad y el impacto del plan de implementación. | ¿Se tiene establecido un proceso para revisar y rendir informes periódicamente de los resultados, la calidad y el impacto del plan de implementación de capacidad digital, para actualizarlo teniendo en cuenta las necesidades en evolución de la organización y las tendencias tecnológicas y desarrollos tecnológicos? | | | |
| | | 14. Se evalúan iniciativas específicas o pilotos. | ¿Se tienen establecidos procesos apropiados para la evaluación de iniciativas específicas o pilotos que podrían ser adoptadas por la organización como parte de su plan de implementación de capacidad digital? | | | |
| | | 15. Se realiza la comparativa del estado de implementación. | ¿Se tiene establecido un proceso para comparar externamente la capacidad digital de la organización, con respecto a organizaciones similares, a nivel regional, nacional o internacional? | | | |
| | | 16. Hay una supervisión evidente de la política y el rumbo. | ¿Los Consejos de Administración y otras autoridades de gobierno se implican en cuestiones de política y rumbo en relación con el aprendizaje en la era digital? | | | |
| | | 17. El personal y los estudiantes son digitalmente competentes. | ¿La organización tiene establecidos procesos para garantizar que el personal y los estudiantes tengan confianza y sean competentes en la integración de las tecnologías digitales en sus prácticas diarias (enseñanza, aprendizaje, evaluación, administración) y sean capaces de elegir (o tengan acceso a) los dispositivos, software, aplicaciones, contenido digital y servicios en línea que mejor respondan a sus necesidades y expectativas educativas? | | | |
| | | Prácticas de Liderazgo y Gobernanza | Hay establecido un Modelo de Dirección y Gobernanza | | | ¿Existe algún tipo de metodología para trabajar la competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado de Ariznandi Ikastola? ¿Cómo se promueve, compara y evalúa? |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|
| Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje | Se promueve, compara y evalúa la Competencia Digital | 18. Se ponen en primer plano la seguridad, los riesgos y un comportamiento responsable en entornos en línea. | ¿La Competencia Digital del personal y de los estudiantes trata de forma extensiva la seguridad, la concienciación con los riesgos y las normas para tener un comportamiento responsable en entornos en línea? ¿En los planes de la organización se describen medidas de desarrollo de la Competencia Digital? ¿La organización ha adoptado/adaptado marcos y herramientas en línea relevantes (p.ej., marco DigComp, Marco de Competencia TIC para Docentes de la UNESCO) para comparar la competencia digital del personal y los estudiantes de manera sistemática? | |
| | | 19. Se realiza una comparativa de la Competencia Digital del personal y de los estudiantes. | | |
| Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje | Se promueve, compara y evalúa la Competencia Digital | 20. La Competencia Digital está incluida en la valoración personal. | ¿La Competencia Digital se toma en consideración en las valoraciones de rendimiento del personal? | |
| | | 21. Los miembros del personal son socios en el proceso de cambio. | ¿La organización tiene por finalidad establecer una cultura en la que los componentes del personal (e incluyendo a los estudiantes cuando proceda) sean considerados como socios en el proceso de cambio y sean alentados e incentivados para asumir riesgos medidos para explorar nuevos enfoques que contribuyan activamente a la integración y al uso eficaz de las tecnologías de aprendizaje digital, para obtener unos resultados de aprendizaje extensivos? | |
| | | 22. Se prevén nuevos roles para el personal. | ¿La organización empodera al personal para actuar como mentores, orquestadores y facilitadores del aprendizaje y como modelos a seguir para un aprendizaje y una actualización profesional permanente? ¿Se espera que el personal experimente con el uso creativo e innovador de tecnologías digitales para realizar mejoras en el aprendizaje y la enseñanza? | ¿Cómo vivís el momento de cambio que en el que os encontráis con la pedagogía de la confianza? ¿Quién es el protagonista/agente del proceso de cambio? ¿Y qué cambios se prevén a nivel de roles (del personal y del alumnado), del modelo pedagógico, del aprendizaje personalizado, del trabajo en grupo...? |
| | | 23. Se prevén nuevos roles para los estudiantes. | ¿La organización promueve diversas tecnologías de aprendizaje digital y contenidos, herramientas y plataformas multimodales que fomenten los modelos centrados en los estudiantes optimizados para contextos de aprendizaje particulares (incluyendo, por ejemplo, material audiovisual, e-portfolios, REA, simulaciones, juegos serios, entornos de codificación y realización, artes creativas)? ¿Se anima a los estudiantes y se espera de ellos que actúen como estudiantes autodirigidos y puedan ser considerados e incluidos como codificadores del proceso de aprendizaje? | |
| | | 24. Se expanden modelos pedagógicos. | ¿La enseñanza y el aprendizaje se "rediseñan" para incorporar tecnologías digitales? ¿La organización promueve diversas prácticas de aprendizaje y enseñanza facilitadas con tecnología que sean flexibles, adaptables y atractivas, basándose en una investigación relevante (por ejemplo, | |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|--|
| Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje | Tiene lugar un replantamiento de roles y modelos pedagógicos | <p>24. Se expanden modelos pedagógicos.</p> <p>25. Se promueve el aprendizaje personalizado.</p> <p>26. Se promueve la creatividad.</p> <p>27. Se espera la colaboración y el trabajo en grupo.</p> | <p>aprendizaje jugando, aprendizaje explorando, aprendizaje creando, aprendizaje haciendo, todo ello aumentado y mejorado con tecnologías digitales?)</p> <p>¿La organización apoya y anticipa el uso de tecnologías de aprendizaje digital para aumentar las oportunidades para el aprendizaje personalizado, teniendo en cuenta las fortalezas, el potencial y las expectativas de los estudiantes?</p> <p>¿Se anima a estudiantes y al personal a explorar y diversificar sus prácticas creativas usando tecnologías digitales como facilitadores de la creatividad y la expresión creativa?</p> <p>¿La organización anima y espera la colaboración y el trabajo en grupo, con el apoyo en muchos casos de herramientas y plataformas digitales, para fomentar las capacidades del personal y de los estudiantes para pensar y trabajar, tanto de modo independiente como con otras personas, permitiéndoles considerar una pluralidad de perspectivas?</p> | ¿Qué política adopta Arizmendi Ika para favorecer el desarrollo profesional continuo del personal? |
| | | <p>28. Se desarrollan destrezas sociales y emocionales.</p> | <p>¿La organización promueve el desarrollo por parte del personal y de los estudiantes de destrezas sociales y emocionales (las destrezas necesarias para entender y gestionar emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por otras personas, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables) y la forma en que tales destrezas se pueden aplicar en entornos digitales y en línea?</p> | |
| Desarrollo profesional | | <p>29. Hay un compromiso evidente con el desarrollo profesional continuo.</p> | <p>¿La organización tiene un compromiso con el desarrollo profesional del personal en relación con la integración y uso eficaz de tecnologías digitales y pedagogía digital, situadas en el contexto más amplio de la visión, misión y provisión del desarrollo profesional continuo de la organización en relación con la enseñanza y el aprendizaje en general?</p> | |
| | | <p>30. El desarrollo profesional continuo se proporciona para el personal de todos los niveles.</p> <p>31. El desarrollo profesional continuo está en línea con las necesidades individuales y organizativas.</p> | <p>¿El desarrollo profesional abarca el ámbito global de la organización y se dirige tanto a la directiva como al personal de primera línea, a través de intervenciones apropiadas de desarrollo profesional continuo con la expectativa de una amplia participación del personal?</p> <p>¿La organización tiene establecidos procesos para identificar, diseñar y desarrollar (o adquirir) programas de desarrollo profesional que aborden las diferentes facetas de las tecnologías de aprendizaje digital y de la pedagogía digital, en línea tanto con las necesidades individuales como con las necesidades particulares de la organización?</p> | |



| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | <p>32. Hay evidencia de una amplia gama de modelos de desarrollo profesional continuo.</p> <p>33. Se promueven las oportunidades de desarrollo profesional continuo acreditado/certificado.</p> | <p>¿La organización de aprendizaje utiliza una amplia gama de modelos de desarrollo profesional (incluyendo preparación personal – coaching – y tutorías), combinando su aplicación en modo presencial y en línea dentro y fuera de la organización?</p> <p>¿La organización anima y apoya al personal a acogerse a oportunidades de desarrollo profesional acreditado/certificado que contribuyan a una mayor profesionalización de los roles de enseñanza, aprendizaje y evaluación?</p> | |
| <p>Prácticas de evaluación</p> <p>Los Formatos de Evaluación son atractivos y motivadores</p> | <p>34. Se extiende el alcance de la evaluación formativa.</p> <p>35. Se diversifica la evaluación sumativa.</p> <p>35. Se diversifica la evaluación sumativa.</p> <p>36. Se promueve la autoevaluación y la evaluación entre iguales.</p> | <p>¿La organización utiliza tecnologías de aprendizaje digital para extender el alcance y variedad de procesos para la evaluación formativa (evaluación para el aprendizaje), permitiendo que los docentes/tutores evalúen no solo el conocimiento, sino también las destrezas y competencias) especialmente la competencia digital?</p> <p>¿Se utilizan las tecnologías de aprendizaje digital para diversificar las prácticas de evaluación sumativa (evaluación de aprendizaje)? ¿La organización utiliza metodologías de prueba en línea que puedan proporcionar información de retorno inmediata, incluso en tiempo real a los estudiantes y a los docentes, que puedan permitir también una mayor flexibilidad en la programación de las pruebas?</p> <p>¿Se alienta un entorno de alto grado de confianza entre personal-estudiante para la evaluación dentro de la organización y se anima al personal y a los estudiantes a buscar y proporcionar de manera periódica información de retorno? ¿Las prácticas de una autoevaluación y de una evaluación entre iguales eficaz y exacta se considera como competencia por sí misma, y las tecnologías de aprendizaje digital permiten la integración de estas prácticas por toda la organización para una evaluación formativa, sumativa o no formal?</p> <p>¿La organización anima al personal a explotar el potencial de las tecnologías de aprendizaje digital para proporcionar información de retorno rica, personalizada y significativa a los estudiantes y para documentar y comunicar el progreso en el aprendizaje de cada estudiante de nuevas maneras más eficaces tales como e-portfolios, simulaciones adaptativas y sistemas de tutoría inteligentes?</p> | <p>¿La organización de aprendizaje tiene establecidas políticas para el reconocimiento y acreditación del aprendizaje previo, experiencial y abierto, incluyendo el aprendizaje en escenarios informales y no formales que pueda ser verificado razonablemente? ¿Se revisan y mejoran estas políticas sistemáticamente, basándose en desarrollos pedagógicos y tecnológicos (p.ej., Open Badges)?</p> <p>¿La organización ha dado consideración estratégica a la implementación de la analítica del aprendizaje, con el objeto</p> | <p>¿Cómo entiende Arizmendi Ikastola los procesos de evaluación del alumnado?</p> |
| <p>Prácticas de evaluación</p> | <p>Se reconoce el Aprendizaje Informal y No formal</p> | <p>38. Se reconoce y acredita el aprendizaje previo, experiencial y abierto.</p> <p>39. Se da consideración estratégica a la analítica del aprendizaje.</p> | <p>¿Qué tipos de aprendizaje le reconoce Arizmendi Ikastola al colectivo profesional?</p> | <p>¿Arizmendi Ikastola se apoya en la Analítica del aprendizaje</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| Prácticas de evaluación | El Diseño de Aprendizaje se apoya en la Analítica | <p>40. Se tiene establecido un código de prácticas para la analítica del aprendizaje.</p> <p>40. Se tiene establecido un código de prácticas para la analítica del aprendizaje.</p> <p>41. El aprendizaje se apoya con la analítica del aprendizaje.</p> | <p>de optimizar los resultados del aprendizaje individual y de grupo y el rendimiento organizativo?</p> <p>¿La organización ha adoptado un código de prácticas y procesos para efectuar de forma segura y protegida la recogida, validación, almacenamiento, agregación, análisis y rendición de informes de los datos de los estudiantes, antes de implementar la analítica del aprendizaje?</p> <p>¿La organización ha implementado diferentes facetas de la analítica del aprendizaje, incluyendo analítica para proporcionar información de retorno personal en tiempo real a los estudiantes (afectando a su proceso de aprendizaje inmediato) y analítica que agregue datos con vistas a mejorar los futuros procesos de aprendizaje o a dar tutoriales de apoyo o intervenciones correctivas a cargo del personal?</p> | <p>para el diseño metodológico? Es decir, ¿se automatiza de alguna manera el análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado y se utilizan esos datos para el diseño metodológico?</p> |
| | El Diseño de Aprendizaje se apoya en la Analítica | <p>42. El diseño de la gestión de la calidad y del currículo/programa se apoya con la analítica del aprendizaje.</p> | <p>¿Los datos relativos al progreso y los logros individuales se agregan y analizan a nivel de la organización para respaldar los procesos, incluyendo gestión y mejora de la calidad, diseño y revisión de cursos e intervenciones a medida para mejorar la retención y los resultados en general?</p> | |
| Contenido y Currículos | El contenido Digital y REA se promocionan y usan ampliamente | 43. El personal y los estudiantes son creadores de contenido. | <p>¿La organización anima y apoya al personal y a los estudiantes a ser creadores y también consumidores de contenido digital intercurricular y específico de cada asignatura, para su uso tanto en áreas de currículo formales como informales?</p> | |
| | | 44. Se utilizan repositorio de contenidos amplia y eficazmente. | <p>¿El personal y los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar y usar repositorios de contenido relevantes para sus programas de estudio y de añadir valor comunitario a los repositorios mediante anotaciones y comentarios participativos?</p> | <p>¿Qué tipo de contenido utiliza Arizmendi ikastola para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (contenidos digitales, REA...)? ¿Quién genera contenido educativo en Arizmendi ikastola? ¿Qué licencias tiene ese contenido?</p> |
| | | 45. Se respetan los derechos de propiedad intelectual y de copyright. | <p>¿La organización tiene establecidas políticas y procedimientos para garantizar que las partes interesadas estén bien informadas acerca de las normas de propiedad intelectual y de copyright cuando se adquiere, utilice, recombine o cree contenido digital?</p> | |
| | | 46. Las herramientas y contenido digitales se licencian cuando es necesario. | <p>¿La organización tiene establecidas políticas y procedimientos con respecto a las licencias para el contenido (por ejemplo, libros electrónicos, diarios), software, aplicaciones, plataformas y otros recursos educativos adquiridos de editoriales/proveedores comerciales?</p> | |
| 46. Las herramientas y contenido digitales se licencian cuando es necesario. | 46. Las herramientas y contenido digitales se licencian cuando es necesario. | | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Contenido y Currículos</p> | <p>El contenido Digital y REA se promocionan y usan ampliamente</p> | <p>47. Se promueven y usan Recursos Educativos Abiertos.</p> | <p>¿La organización promueve activamente el uso/recombinación/creación de Recursos Educativos Abiertos (REA) y la concesión de licencias de Creative Commons para dar soporte a currículos modernizados y para proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar su conocimiento y destrezas y para conseguir resultados de aprendizaje extensivos?</p> | |
| | <p>Los currículos se rediseñan o reinterpretan para reflejar las posibilidades pedagógicas que aportan las tecnologías digitales</p> | <p>48. Se reimagina el aprendizaje basado en asignaturas para crear modelos más integrados.</p> <p>49. Se reprograman los horarios y el lugar del aprendizaje.</p> <p>50. La provisión en línea es una realidad.</p> <p>51. Se promueve el aprendizaje en contextos auténticos.</p> <p>51. Se promueve el aprendizaje en contextos auténticos.</p> <p>52. La provisión de aprendizaje digital queda de manifiesto por todas las áreas curriculares.</p> <p>53. La competencia digital de los estudiantes se desarrolla por todo el currículo.</p> | <p>¿La organización de aprendizaje tiene establecidos procesos para reimaginar y rediseñar el aprendizaje basado en asignaturas para aceptar modelos más integrados (interdisciplinares y transdisciplinares) y para ofrecer un aprendizaje y evaluación coherentes centrados en el estudiante? ¿Las tecnologías de aprendizaje digital facilitan la selección, creación y organización temática de contenido multimodal rico que permitirá a los estudiantes analizar y comprender ideas complejas desde múltiples perspectivas?</p> <p>¿Se despiertan horarios flexibles y a medida para proporcionar a estudiantes y personal más oportunidades para implicarse en un aprendizaje eficaz, incluyendo actividades individuales y de grupo en el centro escolar y fuera de él? ¿Ofrecen las tecnologías de aprendizaje digital nuevas oportunidades de ubicuidad en el aprendizaje y de gestión de horarios avanzada?</p> <p>¿La organización está comprometida con el desarrollo y la provisión de cursos o programas completos totalmente en línea, como medio de abrir el acceso a nuevas cohortes de estudiantes anteriormente sin representación y al mismo tiempo aportando mayor flexibilidad a las cohortes ya existentes?</p> <p>¿La innovación en el diseño del currículo y programa tiene en cuenta el efecto multiplicador potencial de las tecnologías de aprendizaje digital para implicar al personal y a los estudiantes en contextos auténticos en los que puedan desarrollar y aplicar de manera completa sus conocimientos previos, sus indagaciones y sus destrezas de pensamiento independiente, pudiendo hacer frente a desafíos que van más allá del conocimiento de asignaturas tradicional, exigiéndoles que demuestren destrezas transversales, competencias clave y, en particular, competencia digital?</p> <p>¿Se acomete la revisión periódica de los currículos a nivel de la organización con la finalidad de integrar y de usar de modo eficaz las tecnologías de aprendizaje digital para apoyar el aprendizaje y la enseñanza?</p> <p>¿La competencia digital de los estudiantes se anima, desarrolla y evalúa de forma rutinaria en diferentes escenarios y a través de todo el currículo?</p> | <p>¿Arizmendi Ikastola aprovecha la tecnología digital para rediseñar o reinterpretar el currículo vasco, aprovechando las posibilidades pedagógicas que aporta esa tecnología?</p> |
| <p>Los currículos se rediseñan o reinterpretan para reflejar las posibilidades pedagógicas</p> | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---------------------------|--|--|
| | | | que aportan las tecnologías digitales | Colaboración y Networking | <p>¿La organización promueve activamente y espera la implicación del personal en redes, portales y comunidades de prácticas profesionales basadas en disciplinas que promuevan la excelencia, la calidad y la accesibilidad de contenido y conocimiento digital acerca del despliegue de las tecnologías de aprendizaje digital en diferentes contextos? ¿A través de esa implicación, el personal también puede acceder y contribuir a la investigación y a la base de pruebas y al más amplio ecosistema de aprendizaje?</p> <p>¿Las actividades de networking, colaboración e intercambio de conocimiento, incluyendo las realizadas a través de plataformas en línea, se reconocen como resultados de aprendizaje relevantes profesionalmente?</p> <p>¿Se anima a los estudiantes a implicarse en redes y comunidades sociales/profesionales de interés/prácticas que sean relevantes para conectar con ideas, intereses y personas? ¿Las tecnologías digitales y las plataformas de redes sociales/profesionales se usan ampliamente para toda la organización para un networking, una interacción y una colaboración eficaces y para crear un entorno de aprendizaje estimulante, abriendo y ampliando de ese modo las perspectivas?</p> <p>¿La organización anima, facilita y espera que el personal y los estudiantes organicen o tomen parte en actividades y eventos de intercambio de conocimiento (presencialmente, en línea o en formato combinado), para la fertilización mutua de experiencias de aprendizaje con jugadores del ecosistema de conocimiento externo?</p> <p>¿La organización tiene establecidos procesos, apoyados por herramientas y plataformas digitales relevantes, para reunir a las partes interesadas internas (personal y estudiantes), para establecer sinergias, explorar el conocimiento y recursos internos, y compartir la investigación de acciones y un práctica eficaz a través de estructuras y equipos interfuncionales e interdisciplinarios?</p> <p>¿La organización tiene establecida una estrategia de comunicación explícita, que identifique y use canales/sistemas de comunicación apropiados para diferentes propósitos y grupos objetivo, incluyendo sitio web, presencia en redes sociales y una plataforma de aprendizaje?</p> <p>¿La organización tiene una presencia digital dinámica (sitios web, redes sociales), que se actualiza de forma regular y que es usada por todas las partes interesadas como nodo central para apoyar y abrir la colaboración, la participación, la comunicación y el aprendizaje en línea?</p> <p>¿La organización está comprometida con la colaboración y el intercambio de conocimiento a través de asociaciones</p> | <p>¿Arizmendi Ikastola promueve el networking, la participación y la colaboración, tanto interno como externo?</p> |
| | 54. La colaboración en red para que el personal ponga en común conocimientos expertos y comparta contenidos es la norma. | 55. Se reconocen los esfuerzos de intercambio de conocimiento. | Se promueve el networking, la participación y la colaboración | Colaboración y Networking | | |
| | 56. Los estudiantes se implican en un networking eficaz. | 57. Se promueve la participación en actividades y eventos de intercambio de conocimiento. | Se promueve el networking, la participación y la colaboración | Colaboración y Networking | | |
| | 58. Se espera colaboración interna e intercambio de conocimiento. | 59. Se tiene establecida una estrategia de comunicación explícita. | Se adopta un modelo estratégico de comunicación | Colaboración y Networking | <p>¿Arizmendi Ikastola adopta un modelo estratégico para la comunicación interna y externa y para la presencia online?</p> | |
| | 60. La presencia en línea dinámica es evidente. | | | | <p>¿Arizmendi Ikastola se compromete con el</p> | |

| | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|
| <p>Colaboración y Networking</p> | <p>Se desarrollan asociaciones</p> | <p>61. El compromiso con el intercambio de conocimiento a través de asociaciones e evidente.</p> <p>62. Se incentiva al personal y a los estudiantes para que estén implicados activamente en asociaciones.</p> | <p>¿Las organizaciones de aprendizaje, organizaciones del sector privados y del sector público (incluyendo las que están en los sectores de tecnología/medio digitales) y la comunidad en un sentido más amplio?</p> <p>¿La organización anima y apoya al personal y a los estudiantes a tomar parte activa en asociaciones con organizaciones externas, facilitando y sosteniendo del modo apropiado mediante el uso de herramientas y plataformas digitales?</p> | <p>intercambio de conocimiento tanto interna como externamente?</p> |
| | <p>Se diseñan espacios de Aprendizaje Físicos y Virtuales para el aprendizaje en la Era digital</p> | <p>63. Los espacios de aprendizaje físicos optimizan las posibilidades del aprendizaje en la era digital.</p> <p>64. Se optimizan espacios de aprendizaje virtuales.</p> | <p>¿Se han diseñado/reorganizado y suministrado espacios de aprendizaje físicos para aprovechar y optimizar las posibilidades de las tecnologías de aprendizaje digital, dando acceso a una amplia gama de herramientas, contenidos y servicios digitales relevantes en escenarios de aprendizaje que pueden configurarse con flexibilidad?</p> <p>¿El diseño (o personalización) de los espacios de aprendizaje virtuales (EVAs) y plataformas de aprendizaje refleja adecuadamente el paradigma pedagógico que se pretende y ofrece una experiencia al personal/estudiantes que complementa y es coherente con la vida en los escenarios presenciales? ¿Los espacios de aprendizaje virtuales también están diseñados (o personalizados) para optimizar la usabilidad, la accesibilidad y la experiencia de usuario?</p> | <p>¿Se diseñan espacios de aprendizaje físicos y virtuales en Arizmendi Ikastola, para favorecer y reforzar el aprendizaje en la era digital?</p> |
| | <p>Se planifica y gestiona la infraestructura digital</p> | <p>65. Hay establecida una política de uso aceptable.</p> <p>66. Las inversiones en tecnologías digitales se realizan apoyándose en conocimientos expertos técnicos y pedagógicos.</p> <p>67. El aprendizaje de cualquier momento/lugar se apoya con toda una</p> | <p>¿Está regulado el uso de tecnologías, contenidos y servicios digitales por parte del personal y estudiantes por una política de uso aceptable formalmente adoptada por la organización y comunicada claramente a todos los usuarios?</p> <p>¿La organización tiene acceso a conocimientos expertos pedagógicos y técnicos (internamente y/o externamente) que sirven como soporte para la planificación y la toma de decisiones en relación con la inversión en tecnologías, recursos y servicios?</p> <p>¿La organización tiene establecida una gama de tecnologías, herramientas, aplicaciones, contenidos y servicios digitales y da los pasos apropiados para garantizar que el personal y los</p> | <p>¿Existe un plan para gestionar la infraestructura digital, favorecer un uso aceptable de las tecnologías digitales (BYOD, apoyo técnico, inclusión digital, protección de la privacidad...) en Arizmendi Ikastola?</p> |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| <p>Infraestructura</p> | <p>Se planifica y gestiona la infraestructura digital</p> | <p>gama de tecnologías de aprendizaje digital.</p> <p>68. Se apoyan modelos Bring Your Own Device (BYOD) (Traiga su propio dispositivo).</p> <p>69. Ser abordan los riesgos relacionados con la desigualdad y la inclusión digital.</p> <p>70. El apoyo técnico y al usuario es evidente.</p> <p>71. Se usan tecnologías de asistencia para atender a necesidades especiales.</p> <p>72. Están claras las medidas para proteger la privacidad, la confidencialidad y la seguridad.</p> <p>73. Queda de manifiesto un planteamiento eficaz de adquisiciones.</p> <p>74. Se tiene establecido un plan operativo para la red principal y servicios básicos TIC.</p> | <p>estudiantes puedan acceder a todos ellos en cualquier momento (pej. tanto en escenarios formales como informales y/o incluyendo un despliegue individualizado).</p> <p>¿El personal y los estudiantes pueden usar sus propios dispositivos y pueden conectarlos a servicios prestados por la organización? ¿Define una política BYOD los parámetros para el uso de los dispositivos propios de cada persona?</p> <p>A medida que proliferan los dispositivos digitales y la conectividad, ¿la organización es sensible al riesgo de exacerbación de desigualdades experimentadas por estudiantes desfavorecidos socioeconómica-mente, y da pasos para asegurarse de que se tengan establecidas medidas especiales para hacerse cargo de las necesidades de estos estudiantes?</p> <p>¿Está planificado e integrado el apoyo técnico y al usuario en la infraestructura digital para garantizar un rendimiento, mantenimiento e interoperabilidad fiables y para proporcionar a los estudiantes y al personal un acceso sin solución de continuidad a las tecnologías, contenidos y servicios digitales que necesitan? ¿Se utiliza un acuerdo de nivel de servicio para definir el alcance de los servicios y apoyos que se pueden prestar (internamente o con proveedores de servicios externos)?</p> <p>¿Se utilizan tecnologías de asistencia y contenidos digitales apropiados en toda la organización para atender a las necesidades especiales de los estudiantes que requieren un soporte de aprendizaje adicional o diferenciado?</p> <p>¿La organización tiene establecidas políticas, procedimientos y salvaguardas adecuados para garantizar la protección de la privacidad y confidencialidad individuales y para el uso seguro de las tecnologías y datos de aprendizaje? En todo ello se incluyen las obligaciones legales relativas a la Protección de Datos y Licencias, las políticas para la Análisis del Aprendizaje y las directrices formales para el personal y los estudiantes sobre privacidad, confidencialidad y seguridad en entornos en línea.</p> <p>¿Tiene en cuenta la planificación de adquisiciones los requisitos generales y especializados (p.ej. software profesional o específico para cada disciplina, o estaciones de trabajo especializadas/de gama alta)? ¿Toma las disposiciones necesarias, incluyendo por ejemplo, flexibilidad a través de virtualización de escritorio? ¿Las decisiones acerca de adquisiciones de redes, equipos y software se apoyan en modelos de costes de vida de servicio completa?</p> <p>¿La organización tiene establecido un plan operativo viable para la adquisición, mantenimiento, interoperabilidad y seguridad de la red principal y servicios básicos TIC apropiados para su escala y necesidades?</p> |
|------------------------|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <p>Infraestructura</p> | <p>Se planifica y gestiona la infraestructura digital</p> | <p>75. Se establecen líneas de investigación sobre el aprendizaje en la era digital.</p> | <p>¿La organización sistematiza la acción investigativa sobre cómo mejorar las prácticas educativas relacionadas con la tecnología digital, para detectar posibles aplicaciones pedagógicas de esa tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿La organización favorece el desarrollo y la implantación de planes de innovación pedagógica ligada a la utilización de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para desarrollar nuevas prácticas del personal? ¿La organización utiliza la tecnología digital a la hora de investigar sobre la innovación pedagógica, fomentando la utilización de la tecnología digital como medio para seguir investigando?</p> | <p>¿Investiga Arizmendi Ikastola sobre la innovación pedagógica ligada al uso de la tecnología digital, estableciendo líneas de investigación, abordando planes de innovación y utilizando la tecnología digital como medio para ello?</p> |
| <p>La investigación y la innovación pedagógica</p> | <p>Se investiga para buscar líneas de innovación pedagógica ligadas al uso de la tecnología digital</p> | <p>76. Se abordan planes de innovación pedagógica ligada a la utilización de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 77. Se utiliza la tecnología digital para apoyar la investigación y la innovación pedagógica.</p> | | |

