

PROYECTO COMBAS: INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

Equipo de Evaluación Externo:

Dra. Estela D'Angelo & Dr. Gabriel Rusinek

Madrid, 30 de septiembre de 2011

Índice

1. Introducción.....	4
2. Metodología y diseño de la evaluación	9
2.1. La evaluación de programas educativos.....	9
2.2. Muestreo, acceso a los centros y cuestiones éticas.....	11
2.3. Técnicas de recogida de datos y cronograma	12
2.4. Procedimientos de análisis y corroboración	14
3. Evaluación del contexto.....	17
3.1. Europa y el modelo de las competencias en la educación formal	17
3.2. El Proyecto COMBAS y otras acciones previas	18
3.3. Los centros participantes	20
3.4. El profesorado participante.....	23
4. Evaluación del <i>input</i>	27
4.1. Características del Proyecto COMBAS.....	27
4.2. Los materiales formativos	30
4.3. El portal web.....	38
5. Evaluación del proceso.....	41
5.1. El acceso de los centros al Proyecto y las modalidades formativas	41
5.2. Los encuentros formativos destinados a los coordinadores/as de centro	43
5.3. La labor de los coordinadores/as de centro	49
5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades.....	56
5.6. La labor de los Equipos Base de CCAA	63
6. Evaluación del producto	69
6.1. COMBAS como marco para el debate pedagógico y lenguaje curricular.....	69
6.2. El cambio de mentalidad del profesorado	70
6.3. Cambios en la programación de aula y en la evaluación.....	73
6.4. Desarrollo de unidades didácticas integradas en el aula	75
6.5. Estructuración y planes de mejora.....	79
7. Valoración global del Proyecto COMBAS	83
7.1. Pertinencia	83
7.2. Coherencia.....	85
7.3. Participación	88
7.4. Impacto	89
7.5. Viabilidad	91
7.6. Eficacia	94
8. Anexos.....	97
8.1. Tabla de figuras	97

8.2. Lista de abreviaturas usadas en el informe	98
8.3. Referencias bibliográficas	99

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto COMBAS es la primera acción del Programa de Cooperación Territorial “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*”, una iniciativa del Ministerio de Educación destinada a mejorar el desarrollo de las competencias básicas de la población escolar española en colaboración con las comunidades autónomas, acorde con los actuales planteamientos sobre educación y formación de la Unión Europea¹. En consonancia con los objetivos de este Programa, se desarrolla una experiencia piloto que genera una estructura de colaboración –que bien puede considerarse inaugural– entre el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Formación, Innovación e Investigación Educativa, y las comunidades autónomas. Centrada en el asesoramiento y la formación del profesorado en el propio centro educativo, esta experiencia facilita la elaboración de materiales que ofrezcan una plataforma para la concreción curricular de las competencias básicas, incorporadas a la educación obligatoria en 2006 por la Ley Orgánica de Educación. El Proyecto COMBAS se planifica y organiza a partir de septiembre de 2010, y se lleva a cabo de enero a diciembre de 2011, con la participación de 150 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria en 15 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas. En el documento base del Proyecto se establece la necesidad de su evaluación, para que las administraciones públicas puedan contar con diferentes fuentes de conocimiento que les permitan lograr un mayor grado de eficacia en las políticas destinadas a mejorar el éxito educativo. Este informe presenta una evaluación externa de lo realizado hasta el 1 de julio de 2011, a partir de lo establecido en el documento base. Su intención es aportar información útil, tanto para la administración central y las autonómicas como para el profesorado de los centros participantes, que a la vez constituya el fundamento empírico para enjuiciar en valor y los méritos del Proyecto.

La evaluación documenta un proceso aún en construcción, en el que se hace una pausa estratégica para reflexionar con quienes han configurado los distintos escenarios y contextos formativos y de gestión que el Proyecto COMBAS avala e impulsa. Es el resultado de la recolección y el análisis de información considerada significativa y relevante para valorar las posibilidades, dificultades y alternativas ofrecidas por su primera edición. Este informe refleja el camino que, como Equipo de Evaluación externo, hemos recorrido hasta disponer de un bagaje de datos que nos permitiera concretar una primera valoración. Ese camino siguió el esquema, la metodología, el cronograma y los criterios explicitados en la propuesta de evaluación que se consensuó con el IFIIE, con el visto bueno de los representantes de las comunidades y ciudades autónomas. En un primer momento, nos dedicamos a conocer el sentido y el alcance del Proyecto tomando contacto con los documentos oficiales, estudiando los materiales formativos, revisando los trabajos presentados por los centros, y siguiendo personalmente el desarrollo de las reuniones informativas y formativas planificadas.

¹ El Programa de Cooperación Territorial nº 2, “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*”–aprobado en la Conferencia Sectorial del 27 de septiembre de 2010–pretende dar una respuesta coordinada del conjunto del Estado a las Conclusiones del Consejo de Europa del 12 de Mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (E&T 2020). Este marco plantea objetivos para la década 2010-2020 en relación con la mejora de la calidad y la eficacia en dichos ámbitos. Dos de estos objetivos tienen como base la adquisición de las competencias básicas ya que la Unión Europea asume que el principal reto consiste en “garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias básicas, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y el atractivo en todos los niveles de la educación y la formación”.

Este acercamiento continúa, de una u otra manera, durante todo el proceso de evaluación. En un segundo momento, establecimos contacto directo con alrededor de 500 informantes, fundamentales en el desarrollo del Proyecto, como coordinadores/as de centro, profesores/as participantes y equipos directivos, coordinadores/as e integrantes de equipos base en las comunidades y ciudades autónomas, y coordinadores pedagógicos y miembros del Equipo Gestor. Este acercamiento exigió, además de un seguimiento no participante de los encuentros que el Proyecto organizó en Madrid, visitar 34 centros en diferentes puntos geográficos del Estado para realizar observaciones, entrevistas y grupos de discusión, y establecer videoconferencias con otros 17. En un tercer momento, procedimos a diseñar y administrar cuestionarios de satisfacción para intentar cuantificar las cuestiones centrales de la evaluación, junto con los temas que preocupan al propio profesorado participante y que emergieron durante el trabajo de campo. Esos cuestionarios fueron contestados por 144 coordinadores/as de centro y 2.791 profesores/as. Por último, abordamos un período dedicado al análisis de datos, al establecimiento de relaciones y a la verificación de nuestras interpretaciones, a fin de proporcionar una evaluación contrastada del contexto, la planificación, el proceso y los productos del Proyecto COMBAS. Para ello recurrimos a un enfoque que combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas acerca de qué tienen en común los aportes brindados por los distintos informantes. Finalmente, relacionamos todos los datos para valorar la pertinencia, la coherencia, el compromiso de los participantes, el impacto, la viabilidad y la eficacia del Proyecto.

Sostenemos, basándonos en los datos analizados, que el valor del Proyecto COMBAS se funda en su apuesta por la cooperación en materia educativa en un Estado descentralizado, en la confianza en el potencial de reflexividad del profesorado para llegar a realizar la concreción curricular de lo establecido en la normativa con autonomía y profesionalidad, y en el modelo de formación *en cascada* con participación en *horizontal* en cada centro, que deviene en un trabajo en red. El guión metodológico y documental diseñado *ad hoc* y la formación en Madrid a cargo de los coordinadores pedagógicos -todo ello con posibilidades de modificación para su mejora- pone en marcha el engranaje de una red COMBAS que, a su vez, conecta redes y se enriquece a sí misma. Son estas redes, formales e informales, entre instituciones y entre personas, presenciales y digitales, las que están dando fortaleza a la acción formativa y las que, en última instancia, permitirán la consecución de su objetivo último, como es la institucionalización y la realización práctica del trabajo por competencias básicas en los centros. Los coordinadores/as de centro, contando con apoyo institucional pero asumiendo una gran carga extra de trabajo a sus espaldas, se convierten en *nudos* de esas redes y a la vez en líderes de la innovación, un aspecto esencial señalado por el *Informe McKinsey* (Barber & Mourshed, 2007, 2008) sobre cómo alcanzaron sus objetivos los sistemas educativos más eficaces. En ese informe se afirma que las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada centro:

“Todos los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema que es más eficiente en tres aspectos: conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema” (Barber & Mourshed, 2008, p. 45).

Distintas manifestaciones del Proyecto COMBAS resultan elocuentes en relación con generar liderazgos genuinos. En este sentido, cabe señalar que, si bien muchos equipos

docentes no eligieron que su centro se integrara al Proyecto sino que fueron elegidos por diversos motivos (su trayectoria en la innovación educativa, su acercamiento a la temática de las competencias básicas, su inclusión en redes previas a este Proyecto, entre otros), los datos recogidos durante el proceso de evaluación indican la tendencia del profesorado a manifestar su interés por continuar trabajando en la siguiente etapa del Proyecto.

Queremos cerrar esta introducción con las palabras de un director, en calidad de *usuario*, y las de dos grupos de alumnos/as, como *beneficiarios* finales. Sus reflexiones enlazan con las afirmaciones del *Informe McKinsey* sobre liderazgo y entrega, a la vez que adelantan, a modo de *aperitivo*, fragmentos de datos sobre el desarrollo, los efectos y la potencialidad del Proyecto COMBAS. Durante un grupo de discusión, el director y coordinador COMBAS de un colegio enlaza su experiencia como aprendiz con el desarrollo actual del liderazgo necesario para conseguir la participación del claustro:

A210DC²: “¿Sabes cómo yo convencí a un compañero de trabajar las competencias? Él era muy reacio de las competencias básicas. Me decía: ‘Llevo ya 35 años de servicio, he pasado por todo. Mira, yo ya paso’. Fue maestro mío durante tres años en este mismo pueblo. Me daba Matemáticas y Conocimiento del Medio. Y lo convencí con su propia medicina: ‘Cuando a mí me dabas 6º de primaria hicimos una tarea fabulosa, de las cosas que más recuerdo de la escuela. Estuvimos más de un trimestre recogiendo plantas de [...]’. Hicimos un herbolario de 120 plantas diferentes. Cuando terminábamos por la tarde (éramos un grupo de 5) íbamos recogiendo plantas, las secábamos, aprendimos a colocarlas, a nombrarlas, les consultábamos a los abuelos para ver los usos... De las 120 plantas que juntamos, yo me acuerdo por lo menos de 60’. Si no fuera por esa experiencia que él me permitió, yo no conocería eso. Gracias a las oportunidades que nos dieron tareas como ésta, aprendí las cosas que más me acuerdo. Él, entonces, me dijo: ‘Pues, entonces yo me apunto’. Y se apuntó”.

Aunque para muchos profesores/as resulte novedoso, este fragmento sugiere que el desarrollo de competencias básicas a través de la resolución de tareas puede tener una larga tradición en algunos centros. Lo que sí es novedoso es su conceptualización como elemento del currículo y su incorporación a la normativa hace cinco años, junto con la comprensión actual de las administraciones educativas de que para convertir la normativa en realidad hacen falta acciones formativas. Y que para que las acciones formativas funcionen, hacen falta liderazgos y redes que se retroalimenten mutuamente. Por ello, dentro de la variedad registrada en estos ámbitos, destaca la riqueza que han aportado, tanto al proceso formativo de los docentes como al liderazgo de los coordinadores/as COMBAS, las redes colaborativas cercanas a los centros que algunas comunidades y ciudades autónomas pudieron generar por mediación de sus respectivos equipos base.

Los siguientes fragmentos pertenecen a entrevistas a dos grupos de alumnos de 4º de ESO, en un instituto adscrito a la modalidad formativa A2. Las entrevistas a alumnos/as no estaban previstas en la propuesta de evaluación original, pero se pudieron realizar gracias al ofrecimiento de sus profesores/as. Sus profesores/as habían programado una unidad didáctica integrada, como parte de las actividades de COMBAS, con la que estos alumnos/as habían estudiado. Al pedirles que compararan

² “A210DC” es un código para referirse anónimamente al director y coordinador COMBAS de un centro adscrito a la modalidad A2, para centros *avanzados*. Para una descripción de las garantías de anonimato a los informantes y de los códigos utilizados, véase [2.2. Muestreo, acceso a los centros y cuestiones éticas](#).

su experiencia de aprendizaje previa con la experiencia aprendiendo en esa unidad didáctica integrada, el grupo elabora una instructiva teoría personal sobre las diferencias entre aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo:

E: *Pensemos en Historia el año pasado, en tercero. ¿Qué es lo que hacíais el año pasado?*

A218A1: *Estudiar a saco.*

E: *¿'Estudiar a saco' qué significa?*

A218A1: *Que nos daban mucha teoría, dábamos en una semana...*

E: *¿Con libro?*

A218A1: *Sí, sí, con libro. Dábamos en una semana como mínimo un tema, o tema y medio, y nos dejaban el fin de semana para estudiar, y examen de todo. En cambio ahora...*

E: *'Dábamos' significa que... ¿llegabais a aprenderlo, o...?*

A218A1: *En clase lo dábamos, nos lo explicaba.*

E: *Sí, pero ¿lo aprendías o...?*

A218A1: *Cada uno en casa sí, estudiaría.*

A218A2: *O sea, memorizar. Es memorizar. Aquí, este año, es más aprender.*

E: *¿Cuál es la diferencia entre 'memorizar' y 'aprender'?*

A218A2: *Pues, o sea, 'memorizar' es: tú te pones delante del libro y tal cual lo pones. Después tú lo transmites en el examen, ¿no? Pero no sé, este año...*

E: *¿Y 'aprender' qué es?*

A218A2: *No sé, este año lo noto como que aprender es que, o sea, lo entiendes tú, eres capaz de, o sea, procesarlo, ¿no? Por decirlo así.*

A218A3: *Eres capaz de el año que viene decirlo igual.*

A218A1: *Eso es.*

A218A2: *O sea, y sí lo aprendes...*

E: *'El año que viene decirlo igual' significa que te vas a acordar...*

A218A3: *Que me voy a acordar de lo que estoy aprendiendo.*

A218A3: *Y lo de memorizar te lo aprendes para el examen y a las dos horas ya no te... ya no sabes.*

A218A2: *Eso es.*

La experiencia de estos alumnos/as en la unidad didáctica integrada, producto de la participación en COMBAS, es similar a la que le sucedió a A210DC décadas atrás: lo que han aprendido, lo recordarán. A otro grupo de alumnos/as, de una clase con dificultades de aprendizaje, les pedimos la misma comparación, y las reflexiones de uno de ellos nos hablan de su desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal:

A218A4: *Como que hemos aprendido más a... autogestionarnos, no sé.*

E: *'Autogestionarnos'... ¿A qué te refieres?*

A218A4: *Como, pues... saberlo... sacar. ¡Yo qué sé! Pues sacar las cosas más importantes y así. Antes éramos más dependientes del profesor.*

Preguntado por sus preferencias, el alumno hace un comentario certero sobre las implicaciones que la competencia para aprender a aprender tendrá en su futuro:

A218A4: *Pues no sé, hombre. Si te lo dice el profesor, pues lo tienes más seguro, ¿no? Pero también es bueno aprender, porque para un futuro no te va a servir que te lo diga el profesor. Entonces vas aprendiendo.*

En los siguientes capítulos desarrollamos más estas ideas provenientes de los datos recogidos y analizados. En el capítulo 2 detallamos la metodología y el diseño de la evaluación. En los capítulos 3 a 6 evaluamos el contexto, la planificación, el proceso y los productos del Proyecto COMBAS de acuerdo al modelo CIPP de Stufflebeam (1971). Finalmente, en el capítulo 7 realizamos un enjuiciamiento de los méritos del

Proyecto, según los criterios acordados con el Equipo Gestor del Proyecto en la propuesta de evaluación.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

2.1. La evaluación de programas educativos

La evaluación está presente a diario en nuestras vidas, de manera informal: valoramos la calidad o los méritos de una comida, de una obra de teatro, o de un electrodoméstico. La evaluación formal, en cambio, no es tan frecuente en nuestra sociedad. Sin embargo, la evaluación formal constituye un mecanismo crucial para mejorar productos y servicios, y por tanto para mejorar la vida de los consumidores de productos y los usuarios de servicios. Con respecto a los servicios públicos, en particular, es una demanda ineludible para mejorar la vida de los ciudadanos.

La evaluación formal es un procedimiento sistemático para obtener información sobre el valor y el mérito de lo que se evalúa, es decir, de un “evaluando”. En términos generales, el valor se refiere a si el evaluando da respuesta a las necesidades de sus usuarios, y el mérito se refiere cómo lo hace, es decir, a la calidad del servicio que brinda (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Sin embargo, como advierte Stake (2006), existen diferencias sustanciales entre las evaluaciones de objetos, de personas y de programas. Los objetos son comparables con otros de su categoría, según determinados aspectos de esos objetos. Esos aspectos se denominan “criterios”, y los criterios pueden ser cuantificados en estándares. Por ejemplo, los coches pueden ser comparados en cuanto al criterio de resistencia a los choques frontales de acuerdo con los estándares de la agencia Euro NCAP. Las personas también son comparables. Por ejemplo, los profesores pueden ser comparados en cuanto al criterio de formación académica, y en determinados procedimientos como las oposiciones existen unos estándares para ese criterio. Sin embargo, en la evaluación de personas algunos criterios no pueden ser fácilmente cuantificados, y por ello en vez de estándares se utilizan “indicadores” de un grado de desarrollo de ese criterio. Por su parte, en la evaluación de programas la comparación resulta problemática. A menudo los programas presentan características únicas, que difícilmente permiten su comparación con otros programas, anteriores o simultáneos, y menos con “estándares” que sean válidos interculturalmente. La complejidad determinada por la gran cantidad de agentes implicados, generalmente con criterios diferentes debido a que sus objetivos son diferentes, exigen comprender las perspectivas de todos (en el caso que nos ocupa, la Administración Educativa, la Comisión Gestora del Proyecto, el personal que colabora en el Proyecto, los coordinadores del Equipo Base, el profesorado participante en la formación y, en general, las comunidades educativas a las que éstos sirven), a fin de poder realizar una síntesis que proporcione criterios válidos para cada proyecto en particular. En todo caso, desde una perspectiva general, se puede afirmar que evaluar un programa constituye un proceso sistemático, metódico y neutral que hace posible el conocimiento de los efectos del mismo, relacionándolos con las metas propuestas y los recursos movilizados.

Compartimos con diferentes expertos (Kushner, 2002; Stake, 2006; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) la idea de que la misión primordial de la evaluación es contribuir a la mejora de los programas. En este sentido, tomando como referencia el modelo CIPP – *contexto/input/proceso/producto*– ideado por Stufflebeam (1971) y desarrollado durante varias décadas (Stufflebeam, 2002), se identificó información sobre el valor y el mérito de las metas, planificación, realización e impacto del Proyecto COMBAS. Siguiendo

ese modelo, se analizó el contexto en el que se ha diseñado y desarrollado el Proyecto, las condiciones de partida en cada una de las administraciones participantes y centros seleccionados, así como los procesos desarrollados y resultados obtenidos. A través de este informe, procuramos proporcionar a la Comisión Gestora, las administraciones educativas y todos los demás agentes implicados, un conocimiento que les permita lograr un mayor grado de eficacia en las políticas y acciones destinadas a mejorar el éxito educativo.

Ahora bien, habiendo sistematizado datos acerca de las características del Proyecto COMBAS y del contexto en el que el mismo surge y cobra sentido desde los inicios del curso 2010/11, el diseño de evaluación puso un especial énfasis en dos de los aspectos que en la actualidad cobran relevancia: a) el proceso (la puesta en práctica de lo planificado a cargo de todos los implicados: integrantes de la Comisión Gestora y del Equipo Base, coordinadores de cada comunidad o ciudad autónoma, equipos docentes de los centros educativos e institutos participante, responsables de la plataforma digital, equipos de apoyo en general, etc.); y b) en el producto (los documentos producidos por los participantes, la información recogida *in situ* y, sobre todo, su impacto actual y futuro en la concreción curricular en las aulas). El objetivo de ese abordaje de la información fue intentar, simultáneamente, retroalimentar la información sobre el contexto, a fin de redefinir las metas del Proyecto COMBAS de cara a ediciones futuras. Asimismo, a través de los cuestionarios se procuró obtener datos de los distintos receptores de la formación para apoyar una eventual redefinición del *input* o entrada, es decir, de la planificación del Proyecto.

Dada la fecha de inicio de comienzo de la recogida de datos, y atendiendo a los lineamientos aportados por el modelo CIPP (Stufflebeam, 1971), se consideró pertinente seguir el siguiente esquema: 1º) evaluación del proceso (conociendo las características del contexto de inicio y de la planificación del Proyecto); 2º) evaluación del producto alcanzado durante dicho proceso; y 3º) evaluación del contexto y de la planificación del Proyecto (retroalimentando el conocimiento que al respecto se ha reportado en un inicio). Desde este marco referencial y organizacional, la evaluación realizada ha sido, siguiendo la distinción hecha por Scriven (1967), *formativa* más que *sumativa*. Es decir, la evaluación ha buscado la mejora del Proyecto en vez de la responsabilización por sus eventuales virtudes o defectos. La idea que sustenta esta propuesta de evaluación, sin embargo, no se aferra rígidamente a un único modelo, sino que se nutre de diversos enfoques. Entre ellos está el enfoque *respondiente* o *comprensivo* de Stake (2006)³, que pretende obtener información que sirva no sólo para que las instituciones financiadoras de un programa y sus organizadores puedan tomar decisiones, sino también para que todos los agentes implicados en el mismo puedan mejorarlo. Dado que además de la efectividad en la realización de lo planificado, en el éxito o fracaso depende de cómo es la experiencia que tienen del mismo los agentes implicados en él, su enfoque exige la utilización extensiva de técnicas de recogida de datos cualitativas que añadan la comprensión de esa experiencia a los datos obtenidos por técnicas cuantitativas. Para las técnicas cuantitativas –por ejemplo, cuestionarios– se conceptualizaron los aspectos o criterios a observar como variables; para las técnicas cualitativas –por ejemplo, grupos de discusión– se utilizaron categorizaciones de conceptos *emergentes* en la información suministrada por los participantes, que

³ La obra de Stake, titulada originalmente en inglés *Standards-based and responsive evaluation*, fue traducida al español como *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*.

ampliaron el conocimiento del contexto, del proceso y del producto a veces más allá de lo previsto por los organizadores, y en un proceso de síntesis van configurando *temas* para ser valorados. En tercer lugar, la metodología se nutrió de las ideas sobre evaluación *democrática* de MacDonald (1993), que conceptualizan la evaluación como un servicio a la comunidad y se oponen a modelos burocráticos o autocráticos. Por último, se nutrió del enfoque personalizador de Kushner (2002) en el que el valor no está ligado exclusivamente a un conjunto de indicadores definidos políticamente sino también a cómo incide el propio programa en la vida de las personas que participan en él, como suministradores o usuarios –en el caso que nos ocupa, tanto el profesorado participante en el Proyecto como el alumnado y las comunidades educativas de sus centros.

2.2. Muestreo, acceso a los centros y cuestiones éticas

Para la recolección de datos cualitativos se seleccionaron 51 centros (equivalente al 30% de la totalidad que participa en el Proyecto), incluyendo, proporcionalmente, 33 de la modalidad A1 y 18 de la modalidad A2. El muestreo fue “conceptual”, en el sentido de incluir una representación de diferentes variables. Además de la representación geográfica por comunidades y ciudades autónomas requerida por tratarse de un proyecto en el que colaboran el Ministerio de Educación y distintas administraciones educativas autonómicas, se tuvo en cuenta una distribución que atendiera a los siguientes aspectos:

- centros de educación primaria y centros de educación secundaria;
- centros urbanos, semi-rurales y rurales;
- centros en capitales de provincia, en ciudades grandes y en ciudades pequeñas;
- centros de diferente antigüedad (p.e., de nueva creación o más antiguos);
- centros de secundaria con o sin ciclos formativos, y con o sin programas de cualificación profesional inicial (PCPI);
- centros de diferente tamaño (p.e., centros con pocos o muchos alumnos/as);
- centros con alumnado homogéneo y con alumnado heterogéneo (hijos/as de familias inmigrantes, alumnos/as con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales, adolescentes con problemas de conducta, etc.);
- centros en los que la coordinación es llevada a cabo por miembros del equipo directivo o por profesores/as designados por éstos;
- centros en los que el profesorado había participado previamente en acciones formativas sobre competencias básicas, o no;
- centros con mayor o menor apoyo del claustro a la participación en COMBAS.

La selección fue consensuada con el Ministerio de Educación y con los coordinadores/as de CCAA. Una vez dado el visto bueno por éstos, se procedió a contactar a los coordinadores/as de centro para coordinar posibles fechas de visita. Se visitaron los 18 centros seleccionados de la modalidad A2. De los centros seleccionados de la modalidad A1, se visitaron 16, y se realizaron videoconferencias con otros 17.

El anonimato de los informantes se ha mantenido a lo largo de todo el proceso de evaluación, tanto por una demanda ética de respeto a su privacidad, como por una cuestión metodológica de intentar obtener la mayor sinceridad posible en las

informaciones⁴. El anonimato se extiende tanto a los datos de identificación de las personas individualmente, como de los centros escolares éstas trabajan o estudian, y las comunidades o ciudades autónomas en los que los centros se sitúan. El compromiso de anonimato fue informado a los coordinadores/as de CCAA previamente a la negociación del acceso a los centros, a los coordinadores/as de centro durante esas negociaciones, y a cada uno de los participantes en entrevistas individuales, grupos de discusión u observaciones, inmediatamente antes de la recogida de datos.

Para la transcripción en este informe de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones, hemos utilizado códigos que ocultan las identidades reales. Así los centros se codifican como A101, A102, etc. y A201, A202, etc., según la modalidad formativa en la que participan. Para el profesorado, utilizamos los siguientes códigos: P (maestro/a de infantil/primaria o profesor/a de secundaria), O (orientador/a), A (alumnos), JE (jefe/a de estudios), D (director), PC (profesor/a que coordina COMBAS en su centro), JC (jefe/a de estudios o coordinador/a pedagógico/a –en el caso de Cataluña– que además coordina COMBAS), y DC (director/a que además coordina COMBAS). Así, A115P3 sería el tercer profesor entrevistado individualmente en el centro número 15 (en nuestra muestra) de la modalidad A1, y A209DC sería el director del centro número 9 (en nuestra muestra) de la modalidad A2, que además ejerce la coordinación de COMBAS en su centro. Indicamos con GD los grupos de discusión: A135GD sería el grupo de discusión realizado en el centro número 35 (de nuestra muestra) de la modalidad A1. Usamos el código CA para los coordinadores/as de comunidad o ciudad autónoma, y los códigos CPA1 y CPA2 para los coordinadores pedagógicos de las modalidades A1 y A2, respectivamente⁵. Finalmente, usamos el código E para las preguntas que hacemos en los grupos de discusión, como evaluadores.

2.3. Técnicas de recogida de datos y cronograma

La técnica principal para obtener información de los agentes implicados en el Proyecto COMBAS ha sido la entrevista, tanto individual como grupal, en su formato de grupo de discusión. En los 34 centros visitados se realizaron entrevistas individuales a:

- coordinadores/as de centro,
- miembros de equipos directivos de centro,
- profesores/as⁶ participantes,
- profesores/as no participantes en COMBAS,
- orientadores/as y otros miembros de equipos de orientación,
- inspectores (no participantes en COMBAS).

En los 34 centros visitados se realizaron grupos de discusión en los que intervenían alrededor de 5 o 6 profesores/as. La composición de los grupos de discusión fue variable, dependiendo de la disponibilidad del profesorado, pero generalmente incluyó

⁴ Para más información sobre cuestiones éticas tanto en la investigación como en la evaluación educativa, ver las sugerencias de la British Educational Research Association (2004).

⁵ Los nombres de los coordinadores pedagógicos del Proyecto COMBAS son públicos, por supuesto, pero los mantenemos codificados para mantener la coherencia del texto.

⁶ En el presente informe se utilizan las palabras “profesor” y “profesora” para referirse tanto a maestros/as de educación infantil y primaria como a profesores/as de educación secundaria, programas de cualificación profesional inicial y ciclos formativos.

al coordinador/a, a algún miembro del equipo directivo y a algunos profesores/as participantes. En dos comunidades autónomas, los coordinadores organizaron grupos de discusión con todos los coordinadores/as de centro. Con 17 centros A1 se utilizó la videoconferencia para realizar los grupos de discusión, y también para las entrevistas individuales a coordinadores/as.

En 5 centros A2 se realizaron entrevistas grupales a alumnos/as que habían estudiado con unidades didácticas integradas que habían sido programadas por sus profesores/as como parte de las actividades del Proyecto COMBAS. También se realizaron entrevistas individuales a 13 coordinadores/as de CCAA, así como a otros 7 miembros de los Equipos Base de CCAA con funciones de coordinación técnica, de asesoramiento o de apoyo. Finalmente, se entrevistó a 3 inspectores (que no participan en COMBAS) con los que se coincidió en los centros visitados.

Las primeras entrevistas fueron semi-estructuradas, siguiendo un guión de preguntas de interés. Al irse “saturando” las categorías de análisis, las entrevistas restantes se realizaron como entrevistas abiertas, es decir, no según un guión rígido sino siguiendo el hilo de la conversación en la búsqueda de los temas emergentes que preocupaban a los informantes. El total de entrevistas individuales realizadas fue de 197. El total de grupos de discusión realizado fue de 60, en los que participaron alrededor de 300 profesores/as.

La segunda técnica de recogida de datos, además de las entrevistas y grupos de discusión, fue la observación. Se realizaron observaciones, por un lado, de todos los encuentros mensuales del Equipo Base en la sede del IFIIE y de todos los encuentros formativos mensuales en Madrid en el Hotel Tryp Atocha. Por otro lado, se realizaron observaciones en los centros escolares visitados. Éstas se centraron, en primer lugar, en la descripción de las características de los centros a fin de comprender mejor el contexto en el que se desenvuelven los profesores participantes (p.e., barrio circundante, contexto social, alumnado, tipo de edificio, clima escolar, etc.). En segundo lugar, se observaron 10 clases en centros A2 (2 de primaria y 8 de secundaria) en las que se estaban desarrollando unidades didácticas integradas que habían sido programadas como parte de las actividades del Proyecto COMBAS. En 2 centros A1 (uno de primaria y uno de secundaria), a propuesta del profesorado implicado también se observaron clases organizadas por tareas. Eso nos permitió comprender los diferentes puntos de partida de los centros participantes a fin de evaluar la coherencia en la adscripción a las diferentes modalidades formativas del Proyecto.

La tercera técnica fue la revisión de materiales escritos. En primer lugar se revisaron los documentos oficiales del Proyecto COMBAS, como punto de partida para contrastar las intenciones con lo sucedido en la práctica. En segundo lugar, se revisaron los materiales formativos del proyecto (“actividades”, “módulos” y textos complementarios) a fin de contrastar las ideas propuestas con las distintas maneras en que el profesorado participante las comprende o aplica. En tercer lugar, a través del portal web se revisaron los trabajos realizados por los centros visitados o entrevistados vía videoconferencia, a fin de comentarlos en las entrevistas y grupos de discusión y, en el caso de algunos centros A2, observar algunas aulas en las que las concreciones curriculares se desarrollaron con alumnos/as. Por último, se revisaron las aportaciones del profesorado en el foro de debate proporcionado por el portal web y las que el

profesorado consideró conveniente compartir con el equipo de evaluación durante las visitas a los centros.

Por último, partiendo de los temas emergentes de las entrevistas y grupos de discusión, se diseñaron dos cuestionarios anónimos, que fueron denominados “cuestionarios de satisfacción” y se administraron a través del portal web. Los cuestionarios estuvieron dirigidos respectivamente a los coordinadores/as de centro y al profesorado participante, e incluyeron tanto preguntas de opción múltiple como preguntas de respuesta abierta. El cuestionario a coordinadores/as consistió en 60 preguntas⁷ y fue respondido por 144 coordinadores/as. Teniendo en cuenta la baja de 3 centros de los 150 originales, el índice de respuesta del 98% otorga mucha credibilidad a sus resultados. El cuestionario al profesorado participante consistió en 38 preguntas⁸ y fue respondido por 2.791 profesores/as. Teniendo en cuenta que el total de profesores/as participantes en 144 centros –según informan los coordinadores/as de centro– fue de 4.257, el índice de respuesta del 65% sugiere cierta precaución a la hora de analizar algunos de los resultados, en el sentido de contrastarlos con otros datos para su validación.

La organización temporal de la recogida de datos siguió un cronograma muy estricto. Las reuniones del Equipo Base y los encuentros formativos fueron observados desde el inicio del Proyecto. Siguiendo la propuesta de evaluación, que fue aprobada a principios de abril de 2011 por el IFIIE con el visto bueno de los coordinadores/as de las comunidades y ciudades autónomas participantes, se inició la negociación del acceso a los centros. Se realizaron visitas a centros en 13 CCAA diferentes desde mediados de abril a finales de junio de 2011, y en el mes de junio se realizaron videoconferencias con centros de las CCAA restantes y con centros a los cuales no se pudo acceder personalmente. Se entrevistó a algunos coordinadores/as de CCAA durante los encuentros del Equipo Base en Madrid, y a otros durante las visitas a los centros de su CCAA. Después de la aprobación de los cuestionarios por el IFIIE y el visto bueno de los coordinadores/as de CCAA, éstos estuvieron disponibles para los coordinadores/as de centro y para el profesorado participante a finales de junio.

2.4. Procedimientos de análisis y corroboración

Las entrevistas individuales y los grupos de discusión fueron registrados con grabadoras de audio digitales, y posteriormente transcritos. Esos datos de texto, al igual que las observaciones, la revisión de los materiales escritos y las respuestas a preguntas abiertas de los cuestionarios a coordinadores/as de centro y profesores/as, fueron volcados al programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Este programa ha permitido manejar un enorme volumen de información y proceder a su interpretación mediante un proceso de codificación conjunta (MacQueen, McLellan, Kay, & Milstein, 1998; Saldaña, 2009), comparación constante entre códigos y establecimiento de categorías centrales (Corbin & Strauss, 1990).

El análisis de los datos recogidos se ha estructurado siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam (1971). Este modelo se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones y se basa en entender la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas, la

⁷ Véase Anexo 8.4.

⁸ Véase Anexo 8.5.

planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 183). El modelo CIPP propone desentrañar el entretejido y las interrelaciones de la totalidad de los componentes del Proyecto desde un enfoque sistémico permitiendo, de ese modo, adecuaciones permanentes:

- Evaluación del contexto: aporta datos globales que proporcionan los fundamentos para los objetivos del Proyecto.
- Evaluación del *input* (entrada): aporta datos que proporcionan el fundamento para la elección del modo de utilización de los recursos disponibles para lograr los objetivos del Proyecto.
- Evaluación del proceso: aporta datos de la marcha del Proyecto.
- Evaluación del producto: aporta datos sobre logros reales y su relación con los objetivos del Proyecto (impacto).

Los datos y, sobre todo, la interpretación de esos datos, requieren algún tipo de corroboración. En algunos casos aparecen informaciones contradictorias; en otros, antes de dar por apropiada una interpretación se buscan sistemáticamente ejemplos que pudieran contradecirla (casos negativos). Por ejemplo, en los cuestionarios el 57% de los respondientes afirmó haber leído de 3 a 6 “módulos”, entre los materiales formativos. Sin embargo, triangulando esa información con la registrada en entrevistas y grupos de discusión cabe señalar que, entre los alrededor de 450 informantes (descontando los coordinadores/as), fueron escasos quienes afirmaron haberlos leído o lo demostraron discutiendo sus contenidos. En este caso, existiría una contradicción, a resolver (en el capítulo de análisis de datos) con cautela metodológica: o bien los respondientes no fueron del todo sinceros y en cambio contestaron lo que suponían que se esperaba de ellos, o bien los participantes de los grupos de discusión resultaron una muestra casual del 23% de los respondientes que no había leído ningún módulo. En cualquier caso, queda la incógnita de si los 2.322 profesores/as que no respondieron los cuestionarios leyeron o no, y de si podríamos considerar que la falta de interés por responder el cuestionario podría sugerir que tampoco leyeron los módulos y que, en consecuencia, el porcentaje real de no-lectores sería menor.

La corroboración de las interpretaciones se ha realizado sistemáticamente por procedimientos de triangulación (Denzin, 1978):

- triangulación de observadores (entre los integrantes del Equipo de Evaluación),
- triangulación de técnicas de recogida de datos (entrevistas, observaciones, revisión de materiales escritos, cuestionarios),
- triangulación de teorías (al contrastar técnicas cualitativas y cuantitativas), y
- triangulación de fuentes de datos (al recoger datos tanto de los organizadores y suministradores de la acción formativa, como de los usuarios –el profesorado– y los beneficiarios finales –los alumnos/as).

Presentamos a continuación el análisis de los datos organizados según las categorías emergentes, en los capítulos 3, 4, 5 y 6. Esos capítulos corresponden a las cuatro dimensiones del modelo: contexto (metas), *input* (planificación), proceso (realización) y producto (impacto). La interrelación entre las dimensiones es continua y, en algunas

ocasiones, determinados aspectos podrían haber sido asignados a una u a otra. Por ejemplo, aunque el desarrollo en el aula de unidades didácticas integradas constituye un producto del Proyecto para los centros de la modalidad A2, al mismo tiempo podría considerarse como parte del proceso, ya que su programación y desarrollo en el aula son parte de las actividades propuestas para esa modalidad.

3. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

El contexto es el conjunto de circunstancias que llevan a la realización del Proyecto COMBAS, y a la vez las características y necesidades del profesorado y de los centros como usuarios. La evaluación del contexto incluye un análisis de las repercusiones de la inclusión del modelo de las competencias básicas en los documentos educativos oficiales en la Unión Europea y en España, de las acciones formativas previas en las que COMBAS se apoya, de las características del profesorado participante, y de las características de los centros.

3.1. Europa y el modelo de las competencias en la educación formal

El Proyecto COMBAS se inscribe en una línea de acciones emprendidas en el sistema educativo a partir de que en 2006 las competencias básicas quedaran incorporadas como un nuevo elemento curricular prescriptivo en la *Ley Orgánica de Educación*. Esa incorporación, a su vez, se realizó en consonancia con los consensos educativos de la Unión Europea, que quedaron reflejados en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Considerando que esta situación ha proporcionado fundamentos contextuales a los objetivos del Proyecto COMBAS, desde el equipo de evaluación entendimos que, acorde con la propuesta del modelo CIPP (Stufflebeam, 1971), era necesario identificar las ideas del profesorado en relación con esta situación. Transcribimos en este apartado algunos enunciados aportados principalmente por coordinadores/as de centro en entrevistas y grupos de discusión.

Algunos enunciados justifican el sentido del Proyecto en el hecho de que el mismo ofrece una formación para un cambio educativo que, en esta oportunidad, como dice el coordinador de un colegio en respuesta a un colega que afirmaba que habían sido muchos los cambios realizado en los últimos años, “...es distinto, lo marca Europa”. El director de otro colegio explica así la predisposición de su centro:

A210DE: “En este centro, los docentes cambiaban en un 50 o un 60% todos los años y nosotros queríamos que la gente dijera ‘éste es mi centro y no me quiero ir’. Hace 6 años se empezaba a hablar de competencias y de exigencias europeas, y dijimos: ‘Éste va a ser el futuro. Entonces, ¿por qué no hacerlo presente? No nos marcamos grandes metas, [sino] pequeños trabajos. Hace dos años que tenemos una plantilla fija. ¿Algo más debe haber que las competencias? Sí, lo humano. Pero nosotros nos identificábamos con las competencias”.

Paralelamente, un porcentaje importante de nuestros informantes también hace referencia a los distintos tipos de pruebas –a nivel nacional, comunitario e internacional– que, centradas en el desarrollo de competencias, inciden en el contexto escolar actual. Por un lado, estas pruebas han puesto en evidencia la posibilidad de analizar desde distintas perspectivas los resultados alcanzados por el alumnado. Por otro, han evidenciado la proximidad de un nuevo desafío para el docente en materia de evaluación del alumnado. En relación con la evaluación por competencias, en el contexto de los grupos de discusión registramos argumentaciones que expresan la inclusión de este discurso en la cultura docente. Los puntos de vista se posicionan desde la aceptación o desde el rechazo pero, en todo caso, relacionados con los fundamentos del Proyecto COMBAS. Así, durante una interacción mantenida con sus colegas con la

intención de justificar el sentido del Proyecto COMBAS, el director de un centro de infantil y primaria expresa un enunciado que resulta representativo del caso de aceptación:

A216DC: *“Me parece muy interesante que haya un trabajo dirigido, diseñado, porque efectivamente lo de evaluar competencias es una necesidad que dentro de poco parece que va a venir por decreto, y no tenemos los recursos para hacerlo, y encima se nos va a exigir. Entonces, cuanta más ayuda podamos tener al respecto, mejor”.*

En el mismo sentido se destaca el siguiente comentario, de un director de otro centro, en este caso de secundaria. Su comentario es representativo de un conjunto de afirmaciones escuchadas, en entrevistas y grupos de discusión, de quienes llevan varios cursos abordando en su centro el tema de las competencias y la evaluación, y expresan el valor de la experiencia en este tipo de formación.

A202DC: *“Yo también creo en esto de la experiencia. Es que en los centros de primaria se habían adelantado al trabajo de competencias básicas respecto a los centros de secundaria, siguiendo a la LOE y a lo que dice Europa. Los centros de secundaria hemos llegado después y ahí hay un terreno un poco virgen en algunos sitios, que hay que seguir trabajando. Yo recuerdo cuando hace poquitos años hablábamos de que ‘la evaluación la tenemos que hacer’, que ‘no solamente tenemos que enseñar competencias básicas sino hacer evaluación de competencias básicas’. Esto costaba trabajo y lo que hacía el profesor era primero poner las notas con el sistema tradicional, y luego acomodar las competencias. Y hoy esto ya está empezando a cambiar”.*

La inclusión de las competencias básicas como un componente del currículo en la LOE, sin aportar indicaciones acerca de cómo integrarlas en su desarrollo, trajo cierta incertidumbre al profesorado. El relato de un profesor de un instituto nos muestra cómo el Proyecto COMBAS comprende este contexto de incertidumbre y hace una propuesta para solucionarla.

A118P5: *“El Proyecto COMBAS está estupendo porque es una forma de que todo el mundo cuente con la misma información de pasillo. Pero nos ha llegado un poco tarde: las competencias básicas fueron publicadas en nuestra comunidad en el 2007. Desde entonces hasta este curso andaba con las competencias que no sabía cómo clavarles el diente. No era posible, no veía cómo se aplica en el aula. Hasta que, después de dos cursos específicos de competencias básicas –los dos con [nombre de un especialista]–, se me abrió la luz. Llevo 3 años. Inicialmente tuve una reunión con el servicio de inspección, a propuesta mía, para que me explicaran cómo se articulaban las competencias básicas y en eso fueron muy claros. Me dijeron: ‘¡No tenemos ni idea!’ Simplemente me decían: ‘Es un referente, es un referente’. Y, a partir de ahí, comencé los cursos de la Comunidad. Y ahí se me abrió la luz, estamos aplicándolo. Con COMBAS se gana otro paso porque unifica las formas de abordar las competencias básicas. Hasta que llegó éramos dos personas trabajando con competencias, que yo sepa, y ahora somos 42. COMBAS, cuando menos, agrupa a la gente. Ya te preguntan: ‘Oye, ¿esto cómo sería? ¿Cómo los haríamos?’. Se nuclea el interés por empezar a trabajar por competencias”.*

3.2. El Proyecto COMBAS y otras acciones previas

La incorporación de las competencias básicas en el diseño curricular propone a la cultura escolar distintos tipos de cambios, siendo la inclusión de la palabra “competencia” en el discurso cotidiano uno de los más elementales. Esta inclusión representa en sí misma un desafío, tal como lo expresa un director al evocar los antecedentes contextuales de COMBAS en el colegio que dirige:

A211D: “Que podamos utilizar la palabra ‘competencia’ ya es un paso. Ahora ya se da por hecho que hay que trabajar por competencias. Ya se está palpando. Nos costó mucho usar la palabra ‘competencias’. Nos costó un año”.

En el contexto de los procesos de formación permanente transitados en nuestro medio durante los últimos años, se vislumbra que estos cambios requieren ser promovidos por una organización de relaciones sociales flexibles y abiertas en las que diferentes actores actúen en red para combinar y reconstruir los conocimientos –previos y nuevos– que aportan los diferentes colectivos y comunidades con la intención de lograr uno nuevo y diferente pero común. Es decir, requieren de conjuntos de personas, centros, instituciones de distintas instancias que se conecten para actuar y para intercambiar recursos, información y experiencias, y hasta los modos de resolver la tarea, tal como lo expresa un profesor durante el grupo de discusión realizado en su centro:

A203P1: “Hemos hecho algunas experiencias con las unidades comunes, hemos trabajado algunas tareas comunes y luego por centro; plasmado por competencias, llevamos dos años. Pero esto va con cada uno: a [un compañero] le va mejor, por su manera de ser, ser activo, hacer una actividad integrada para empezar y reenfocar el área (tiene la visión global) y yo soy más cuadrado y me gusta más tener el proyecto completo en el que vas a integrar la actividad”.

Desde la necesidad de generar conocimiento en interacción, el Proyecto COMBAS propone, con carácter de experiencia piloto, una red de innovación en el marco del Programa de Cooperación Territorial 2 “*Consolidación de las Competencias Básicas*”. Se trata de una red que activa una serie de articulaciones múltiples que, a su vez, incluyen entramados de sujetos, conocimientos, grupos, centros heterogéneos que se “asocian” en torno a un propósito común: la integración curricular de las competencias básicas. Atendiendo a las características del Estado Español, el espacio de colaboración que se acuerda entre Ministerio de Educación y las CCAA para el desarrollo de este Proyecto representa la principal articulación en la que se asientan todas las demás que el mismo propicia.

La articulación de dos modalidades de participación ya desde la primera edición de este Proyecto (A1, para centros considerados iniciales y A2, avanzados) pone en evidencia el reconocimiento de, por un lado, la existencia de distintos recorridos relacionados con el modelo de competencias básicas y por otro, los aportes que brindan dichos recorridos a los objetivos y a la estructura del Proyecto. Esos recorridos tienen que ver, a su vez, con el trabajo en red que se ha generado en el contexto de algunos de los centros:

A215JE: “La organización del trabajo por competencias que nosotros tenemos en el centro se lleva a través de la web. Entonces, tenemos un portal de centro que está bastante desarrollado con todo el material que hemos ido haciendo todo el grupo de trabajo durante estos tres años y que seguiremos haciendo con el COMBAS”

También se relacionan con algunas iniciativas sobre el modelo por competencias promovidas por las CCAA:

A211DC: “Mi comunidad no lleva la misma línea. Tiene una forma muy distinta a la de COMBAS”.

En síntesis, se registra el valor positivo que aporta al contexto del Proyecto COMBAS la experiencia alcanzada por redes que, a su modo y con distintos niveles de satisfacción para el profesorado, han abordado la implementación de las competencias básicas en el currículum. Especialmente en casos en los que se ha establecido una cierta continuidad entre dichas experiencias y la propuesta piloto que representa COMBAS, enriquecida por los acuerdos puntuales firmados entre la administración del Estado y las de las distintas CCAA.

3.3. Los centros participantes

En el Proyecto COMBAS participan 150 centros escolares de 15 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas (bajo la gestión del Ministerio de Educación). Las cantidades de centros por CCAA son las siguientes: Andalucía (25), Aragón (10), Asturias (8), Baleares (7), Canarias (8), Cantabria (4), Castilla y León (8 centros), Castilla-La Mancha (8), Cataluña (16), Ceuta (4), Comunidad Valenciana (13), Extremadura (8), Galicia (8), Melilla (5), Murcia (6), Navarra (5) y La Rioja (5)⁹. El 45% son colegios de educación infantil y primaria¹⁰, y el 42% son institutos de educación secundaria, sumando un 87% de centros de titularidad pública. Los centros privados concertados constituyen el 13%, e incluyen educación infantil, primaria y secundaria. En la primera mitad del año se dieron de baja 3 centros.

Sólo una pequeña parte de los centros participa únicamente en COMBAS, o en COMBAS y un proyecto de mejora más (Fig. 1). La mayoría había participado o estaba participando en varios proyectos cuando se incorporaron. Estos datos –como veremos en la evaluación del proceso– se relacionan con el hecho de que, según los coordinadores/as, la incorporación se produjo por invitación de la administración en el 59% de los casos. Asimismo –como veremos en la evaluación del producto– justificaron una precaución metodológica a la hora de discernir qué es consecuencia de esos proyectos de mejora y qué constituye el impacto real del Proyecto COMBAS.

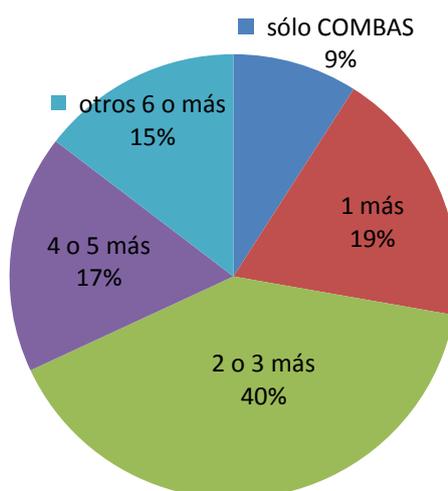


Fig. 1: Otros proyectos en los que participan los centros en los últimos 5 años

⁹ Madrid y el País Vasco no participan en 2011.

¹⁰ El Proyecto COMBAS está orientado a primaria y secundaria. Sin embargo, algunos centros de infantil y primaria se han organizado para que también participen los docentes de educación infantil.

En un colegio de infantil y primaria semi-rural, la jefa de estudios y coordinadora COMBAS ejemplifica el enfoque de los centros situados en la horquilla de mayor participación:

A106JC: “En el centro se presentan a todos los ‘fregaos’: red que sale, red en la que estamos.”

Los proyectos de mejora incluyen proyectos de innovación dentro de programas de las CCAA y/o de sus centros de formación permanente (agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo, mediación, metodología de proyectos, etc.), participación en redes (sostenibilidad, de consumo responsable), proyectos de convocatorias nacionales (Escuela 2.0, Arce), proyectos europeos dentro del Programa Sócrates (Comenius, Tuning), proyectos de centros bilingües (inglés, francés, alemán), intercambios de alumnos con otros países, sistemas de gestión de la calidad (en algunos casos certificados según normas ISO), además de proyectos originales de innovación educativa (algunos de ellos, premiados en convocatorias nacionales o de las CCAA).

Un caso especial dentro de ese conjunto de actividades en las que estaban comprometidos los centros, son las acciones formativas previas sobre competencias básicas y, en algunas comunidades autónomas, la participación en redes de competencias básicas, tal como se señala en el punto 3.2. Necesitábamos conocer cuál era la experiencia previa de los centros en el trabajo por competencias básicas para poder valorar la adecuación de los materiales y de los encuentros formativos de COMBAS. Curiosamente, aunque en teoría se trata de datos objetivos, encontramos diferencias entre las respuestas de profesores/as y coordinadores/as en sus respectivos cuestionarios (Fig. 2).



Fig. 2: Trabajo previo en CCBB, según profesores/as y coordinadores/as

La percepción es similar en cuanto a la organización de actividades formativas por el centro (27% y 26%) y aproximada en cuanto reconocer que algunos profesores se habían formado individualmente (29% y 33%). En cambio, si damos por más probable

la respuesta de los coordinadores/as –por su mejor acceso a la información– acerca de que sólo el 18% de los centros nunca había trabajado previamente por competencias, la percepción del 33% de los profesores/as en ese sentido puede atribuirse a que al menos un 16% de ellos no fue informado o no se informó acerca de la participación de su centro en programas formativos similares u organizados por redes de las comunidades autónomas. Retomaremos estas diferencias más adelante en la evaluación del proceso, al analizar las diferencias entre el Proyecto COMBAS y otras acciones formativas que exigen menos implicación de los equipos directivos y del claustro.

Un problema común en cualquier centro, de cara a la viabilidad de una acción formativa, es la rotación del profesorado por traslados e interinidades, o contratos temporales en el caso de los concertados (Fig. 3). Según los datos proporcionados por los coordinadores/as, en casi la mitad la rotación baja (de ninguna al 15%), pero en el 51% restante es alta, con un 4% de casos extremos (más del 45% de rotación anual).

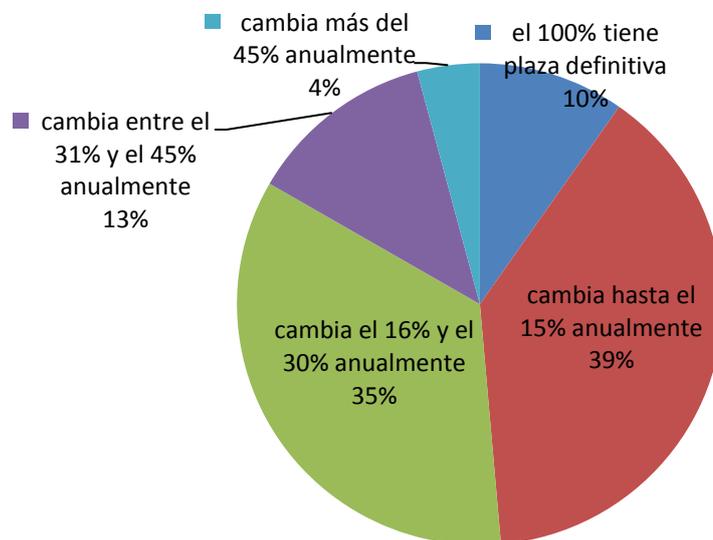


Fig. 3: Rotación de las plantillas

La alta rotación dificulta un desarrollo coherente de cualquier proyecto educativo. Preocupados por este problema, en unos pocos centros encontramos soluciones institucionalizadas, como un curso de “mentorización” para los recién llegados que se ofrece en un instituto con un 50% de rotación anual, atribuida por el jefe de estudios a su ubicación en una zona rural, lejos de la capital de provincia.

A204JE: “Si nosotros queremos que la gente entienda el porqué de los proyectos, los tiene que conocer antes. Entonces, hacemos un curso de formación en los proyectos del centro..., aunque este año no ha salido. Este año hemos tenido más problemas con los interinos, por eso no ha salido.”

Aunque una descripción más detallada de algunos centros participantes correspondería en principio a la presente evaluación del contexto, la posponemos para el apartado correspondiente a la evaluación del proceso, donde relacionaremos la adscripción a las modalidades formativas (centros de inicio y centros avanzados) con los

diferentes enfoques docentes y soluciones organizacionales que pudimos observar en nuestras visitas.

3.4. El profesorado participante

El Proyecto COMBAS parte, como acción formativa, de un conocimiento de las necesidades del profesorado en general. En línea con la propuesta del modelo CIPP (Stufflebeam, 1971), buscamos información para evaluar en qué medida ese conocimiento se ajusta a las características y necesidades de los profesores/as participantes. Analizamos los datos descriptivos y los puntos de vista de los respondientes acerca de las competencias básicas, tomados de los cuestionarios, contrastándolos con citas textuales provenientes de entrevistas y respuestas a preguntas abiertas del propio cuestionario a profesores/as.

Según los datos provenientes de los cuestionarios a coordinadores/as, en el Proyecto COMBAS participaron 4.257 profesores/as, una cifra que constituye el 64,7% de los 6.579 que trabajan en 144 centros. De los cuestionarios a profesores/as, respondidos por 2.791, observamos que un 70% son mujeres, y un 30% son hombres, y que sus edades son las típicas de la profesión docente, con un 33% entre 31 y 40 años, y un 32% entre 41 y 50 años. El 49% imparte clases de educación infantil o primaria, y el 51% de educación secundaria (incluyendo ESO, bachillerato, PCPI y ciclos formativos). Sólo un 14% de los respondientes están en una situación laboral inestable (interinos, o con contrato temporal en los centros concertados). Los demás son funcionarios o, en los centros concertados, tienen contrato indefinido.

Los años de experiencia docente de los profesores/as participantes están repartidos con un equilibrio esperable (Fig. 4).

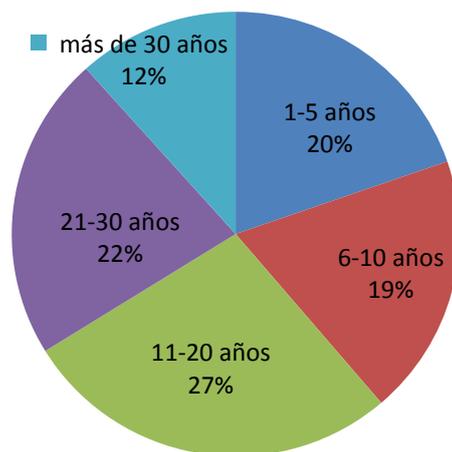


Fig. 4: Experiencia docente

Por el contrario, la distribución de la antigüedad en el centro no está equilibrada. Una gran mayoría de los participantes estaba en sus primeros años de destino en el centro (Fig. 5).

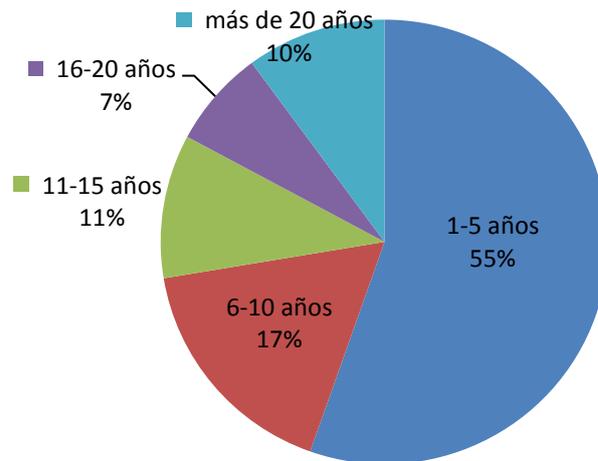


Fig. 5: Antigüedad en el centro

Mientras que no parece que haya habido relación entre la experiencia docente y la motivación por participar, sí la hubo para los profesores/as por el hecho de ser “nuevos” en su centro –aunque la rotación del profesorado entre centros en general también podría explicar ese porcentaje.

En paralelo con la organización del Proyecto en modalidades formativas (2/3 de los centros son “de iniciación”, y 1/3 son “avanzados”), el 50% de los respondientes no había recibido ningún tipo de formación sobre competencias básicas anteriormente, y un 26% únicamente el año anterior. Un 24% participa sólo en COMBAS: los demás están participando simultáneamente en otras acciones formativas o proyectos (de 1 a 6).

Analizamos los miedos y la resistencia al cambio para comprender en qué contexto *compite* el Proyecto. Aunque algunas son expresiones minoritarias, es importante conocerlas para comprender la envergadura de la empresa que acomete el Proyecto COMBAS en relación con un cambio de mentalidad del profesorado, y a fin de evaluar la organización de los materiales del Proyecto y las estrategias comunicativas en los encuentros formativos. Por ejemplo, la resistencia a nuevos marcos teóricos es expresada por un profesor en una respuesta a una pregunta del cuestionario, al sostener que se trata de “*una forma de burocratizar la enseñanza*”. En la sala de profesores de un instituto (A106), sostiene que no participa en COMBAS “*porque es una burrocracia*” [sic]. Otras respuestas expresan escepticismo con respecto a la pedagogía en general:

“Me siento, nuevamente, manipulado por los experimentos de profesionales pedagógicos/teóricos alejados de las aulas, que tienen que justificar su acción dándonos sobrecarga de trabajo a nosotros, los peones de la enseñanza.”

El director del centro A106, que lidera decididamente la participación en COMBAS y que –según observamos en una clase– organiza sistemáticamente el aprendizaje de sus alumnos por tareas para desarrollar sus competencias básicas, sintetiza el escepticismo de sus compañeros respecto al currículo: “*La gente está harta de la rebautización continua de los términos*”. El Proyecto también *compite* con los miedos a la inestabilidad congénita de la legislación educativa en España. Hasta un coordinador de

CCAA confiesa su miedo de que el trabajo hecho por los profesores no sirva: “*Me da miedo que en 4 o 5 años todo cambie.*”

Con idéntica intención también analizamos algunos malentendidos sobre las competencias básicas. En uno de los encuentros formativos en Madrid, mientras mostraba la realización de una actividad en su centro (de la modalidad A2) una profesora expresó que “*muchos compañeros de bachillerato creen que por competencias se aprende menos.*” A208P1, profesor de tecnología, piensa que evaluar por competencias es ponderar los aspectos actitudinales por sobre el aprendizaje conceptual y procedimental: “*Tengo en cuenta el esfuerzo que hacen*”. Esta idea parece estar afianzada en quienes basan su enseñanza únicamente en el libro de texto. Su jefe de estudios, consciente de que los profesores/as que coordina son dependientes de los libros de texto y de que éstos tienen más contenidos que los que estipula el currículo oficial, opina que es crucial convencerles de que deben cribarlos *sacrificando* contenidos, pese a que “*sacrificar contenidos les duele*”.

A208JC: “A ver, la típica pregunta, hemos de hacer una concreción curricular, profesor en el pasillo – había que institucionalizar la hora de pasillo, que digo yo, ¿no? El profesor en el pasillo. Hay que hacer una concreción, nos hemos de poner de acuerdo. Dice: ‘Yo, si ya lo estamos haciendo’. Pregunto: ‘¿Cómo que lo estamos haciendo?’ ‘No, cada...– me dice– cada día lo estamos haciendo. Lo estoy haciendo porque yo ya estoy siguiendo el currículum, estamos siguiendo el currículum del libro’. Digo: ‘Perdona, el libro pone un contenido que no está dentro de la normativa del currículum, explica cosas que no hay que explicar’. Entonces resulta que tengo yo unos contenidos a explicar y un libro que me pone los contenidos, y me pone más de los que... ¿Qué ocurre? Que no le dejamos tiempo. Yo le decía: ‘A unos contenidos que deberías explicar les estás restando tiempo para explicar otros contenidos que no tendrías que explicar’”.

Preguntados por las razones de su participación en el Proyecto, una mayoría de los profesores/as que respondieron el cuestionario (Fig. 6) declaró una motivación intrínseca. El 42% se declaró convencido de la pertinencia del trabajo por competencias básicas, y un 21% declaró participar por interés en la innovación –algo que resulta paralelo al alto índice de participación individual en varias acciones formativas o proyectos.¹¹

¹¹ Enfatizamos que mientras los datos descriptivos (edad, experiencia docente, etc.) son fácilmente extrapolables del 65% de los respondientes al 100% de los profesores/as participantes, no lo son las respuestas a preguntas de opción múltiple en las que se expresan puntos de vista. Por ejemplo, podría ser que ese 35% de participantes que no ha tenido motivación para responder, tampoco estuviera participando en el Proyecto por una motivación intrínseca, alterando completamente los resultados aquí expuestos.

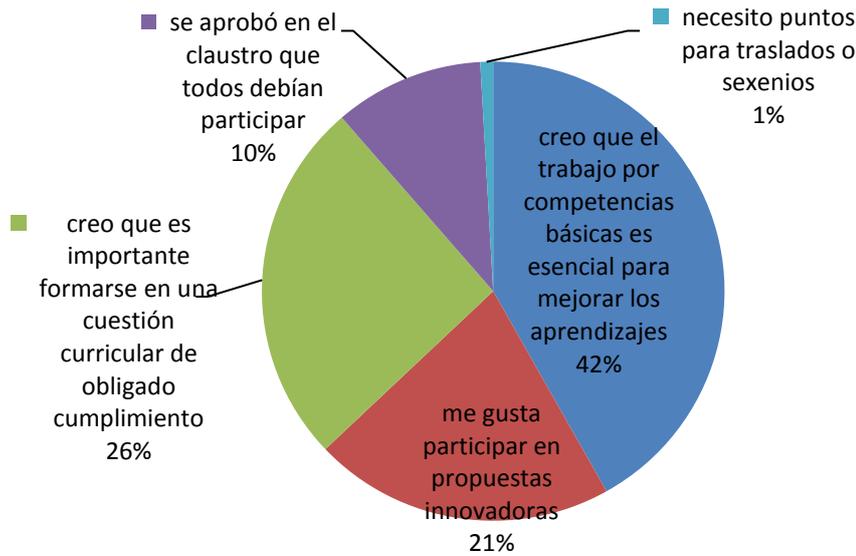


Fig. 6: Razones de la participación del profesorado en COMBAS

En contraste, un 37% de los respondientes expuso una motivación extrínseca: unos porque es una cuestión de obligado cumplimiento (26%), una mínima parte por las certificaciones (1%), y otros por decisión del claustro (10%). Una respuesta a una pregunta abierta en el cuestionario a profesores/as ejemplifica el escepticismo que lleva a esa opción:

“Este proyecto nos ha sido impuesto desde la dirección. Los que llevamos años de experiencia hemos sufrido numerosos cambios en leyes educativas. En el fondo, todo es lo mismo”.

En cualquier caso, dejamos para el capítulo 7, correspondiente a la valoración global, la ponderación de cómo afectan las diferentes participaciones al impacto del Proyecto.

4. EVALUACIÓN DEL INPUT

El *input* se refiere a las condiciones de entrada del Proyecto COMBAS. Consiste en la planificación, es decir, a todo lo que se prepara antes de que comience a funcionar. La evaluación del input incluye el análisis de su concepción como acción formativa, del establecimiento de su organización administrativa y económica en la administración central y en las comunidades y ciudades autónomas, de la asignación de funciones a diferentes comisiones y equipos, de la planificación de su organización temporal, de la secuenciación de actividades de aprendizaje, de los materiales formativos escritos que se suministran, y del diseño del portal web.

4.1. Características del Proyecto COMBAS

En este apartado analizamos las características con que se presenta el Proyecto COMBAS, en su primera edición, como experiencia piloto que promueve la integración de las competencias básicas en el currículo, la mejora de su desarrollo y su evaluación. Caracterizamos el Proyecto a través de distintos testimonios recogidos, unos de las entrevistas al profesorado durante las visitas y otros, de los señalamientos transmitidos por los coordinadores pedagógicos a los participantes en reuniones presenciales y a través de distintos documentos en relación con el tipo de formación que propone el Proyecto COMBAS. En esa línea, quizás la primera característica que hay que señalar es que el Proyecto da respuestas no sólo a la falta de concreción de la exigencia curricular del trabajo por competencias básicas, sino también a cierta cultura de la queja y de la crítica inmovilista que caracteriza a los conflictos educativos en el Estado Español. Como comenta uno de los coordinadores pedagógicos del Proyecto durante un encuentro del Equipo Base:

CPA1: *“Muchos critican. Nosotros hacemos”.*

Todo el material se ha relacionado en torno a las siguientes ideas-eje que, según valoramos en el proceso de evaluación externa, aportan puntos de referencia para las subsiguientes evaluaciones del proceso y del producto alcanzados por este Proyecto:

1) Una formación centrada en grupos resolviendo tareas pedagógicas

El Proyecto COMBAS propone encuentros formativos, procesos de interacción, comunicación y producción de materiales entre los miembros de un mismo grupo y entre representantes de grupos distintos pero, en todo caso, brindando el apoyo de distintas redes. Estas, a la par que retroalimentar las acciones del mismo Proyecto, reivindican al grupo como sujeto de aprendizaje: aprender resolviendo tareas que favorezcan el intercambio de diferentes puntos de vista y perspectivas sobre el quehacer pedagógico. Así lo expresa el equipo de coordinadores pedagógicos del Proyecto en momentos de informar al Equipo Base de Asesoramiento la metodología vivencial que se propone para desarrollar los encuentros de coordinadores/as de centros en Madrid y, a su vez, la resolución de tareas en los centros:

CPA2: *“Proponemos un aprendizaje vivencial a través de la resolución de tareas, por ello cada actividad propone partir de una “situación problemática a resolver”; identificar las “competencias” profesionales que se requieren para resolverla; los “objetivos” que guían la tarea y los “módulos de formación” que se requiere consultar”.*

2) Una formación sostenida por la interacción de distintos equipos de apoyo

El Proyecto se sostiene por el trabajo interactivo de distintos equipos, como:

- a) Equipo de Coordinación Interna, Ministerio de Educación/IFIIE.
- b) Equipo Gestor COMBAS, con funciones de coordinación entre el Ministerio de Educación, el IFIIE y las comunidades y ciudades autónomas.
- c) Equipo Base de Asesoramiento –incluyendo el Grupo de Tutorías y el Grupo de Soporte web– en el que participan los representantes de los Equipos Base de las comunidades y ciudades autónomas.
- d) Equipo de Expertos, con funciones de apoyo a la formación.
- e) Equipo Base perteneciente a cada una de las comunidades y ciudades autónomas, con funciones de coordinación pedagógica y de gestión.

El Proyecto COMBAS prevé la interacción de estos equipos para, de ese modo, asegurar la circulación de la información entre sus integrantes a través de distintas estrategias. Por un lado, las mismas figuras participan en más de un equipo. Por ejemplo, representantes de las comunidades y ciudades autónomas actúan, por lo menos, en los equipos señalados en los puntos b), c) y e). Por otro, la organización de un cronograma de reuniones periódicas en el IFIIE, que contempla la posibilidad de que los integrantes del Equipo Base de Asesoramiento dispongan de la información y los materiales con anterioridad al encuentro formativo destinado a los coordinadores/as de centro, a fin de que puedan conocerlos, discutirlos y realizar eventuales revisiones.

3) Una formación centrada en el protagonismo del centro

Las propuestas COMBAS implican el desarrollo de procedimientos tendientes a que los equipos docentes asuman un rol protagónico en la organización de sus propios aprendizajes. De allí el valor dado a las experiencias compartidas, a los ritmos de aprendizaje y a los contextos de análisis. Los coordinadores de formación del Proyecto lo explican de este modo en los encuentros mantenidos con el Equipo Base de Asesoramiento:

CPA2: “Buscamos que se produzca un cambio racional. No por imitación, no por adoctrinamiento”.

CPA1: “Cada centro puede seguir su propio ritmo para resolver las actividades, lo importante es que la gente se entere de que la ha hecho. Además, no hay un fecha límite para subirlas al portal”.

4) Una formación que requiere que el centro utilice su capacidad organizativa

En las reuniones del Equipo Base de Asesoramiento, en momentos de preparar la llegada del Proyecto COMBAS a los centros, uno de los coordinadores pedagógicos señaló reiteradamente en la capacidad que tienen los centros para organizar el trabajo didáctico en equipo. La visita a los centros permitió recoger informaciones significativas en este sentido:

A207.DC “El centro tenía organizada una infraestructura y el COMBAS cae encima de ella y no hay ningún problema. El centro está organizado de dos maneras: tenemos un trabajo organizado por ciclo -una hora que me reúno con cada uno de los ciclos (cambios de prácticas educativas) trabajo metodológico para unidades didácticas, tareas, programación por ciclo. Tres horas al mes: todo el centro al completo. Proyecto Educativo, elaboración de documentos institucionales, evaluación de proyectos que implican a todo el centro. COMBAS se trabaja con todo el claustro y en cada ciclo lo voy

trabajando antes para que cuando llegue la reunión general ya sepan de qué va y trabajemos todos en conjunto”.

A120CJE.” Nos reunimos en reuniones generales de todo el claustro que ya teníamos organizadas, tenía que recoger todas las opiniones para mandarlas pero, para el curso que viene, vamos a cambiar el sistema: hacerlo en reuniones de ciclo”.

5) Una formación en cascada con expansión horizontal a nivel de centro

La propuesta formativa del Proyecto COMBAS está organizada en torno a dos ejes interrelacionados, tal como se adelanta en el punto 1 de este apartado. Uno, focalizado en la figura del coordinador/a, funciona como “cadena transmisora” de la formación que éste recibe en los encuentros formativos en Madrid. Otro, de análisis y producción a nivel horizontal que cada centro contextualiza, con la mediación del coordinador/a, siguiendo las propuestas de la modalidad formativa en la que está adscrito, A1 o A2. Uno y otro se retroalimentan y cierran un círculo formativo con el apoyo de los distintos recursos documentales y comunicativos que ofrece el Proyecto, tanto en soporte físico como digital.

6) Una formación que propone la consulta de materiales y módulos documentales

Entendido como borrador de documentos, este conjunto de materiales y módulos temáticos acompaña el desarrollo de las actividades propuestas por cada modalidad formativa. El portal web permite su consulta acorde con el ritmo y las necesidades de cada centro, en coherencia con la autogestión de los centros para administrar el tiempo de resolución de tareas. Asimismo, se prevé la concesión de este material a las CCAA, previa petición de cada una de ellas, con la intención de facilitar la planificación de nuevas experiencias que aumenten el peso del mismo Proyecto.

7) Una formación que propicia la identificación de principios compartidos

COMBAS entiende que las decisiones de enseñanza no pertenecen al plano individual, ya que implican una responsabilidad que no se reduce a esfuerzos personales sino a una tarea de conjunto organizada a la luz de los principios asumidos en un proyecto educativo. Así lo expresa el discurso de un coordinador pedagógico del Proyecto en el contexto de las sesiones del Equipo Base de Asesoramiento:

CPA2: “No hay comunidad educativa si no hay principios compartidos. No pensemos sólo en un grupo de profesores que por razones distintas ha cambiado sus programaciones de aula. Es probable que ese cambio desaparezca si no hay un acuerdo del equipo. Una vez identificadas las condiciones, las vamos a convertir en principios, que serán constitutivos del equipo”.

En esta línea, el Proyecto propone, de acuerdo con cada modalidad formativa, recuperar los hábitos profesionales previos y relacionarlos con el modelo de competencias básicas para establecer puntos de conexión, esclarecer conceptos complejos y puntos controvertidos en el contexto de la propia práctica, y acompañar la autonomía del centro en los procesos de concreción curricular y transposición didáctica.

CPA2: “Una unidad didáctica es el momento en que se hace explícito el momento en que un profesor decide que merece la pena dedicar el tiempo a una cosa y no a otra. Por lo tanto es el único momento en que los hábitos profesionales se hacen conscientes”.

8) Una formación que se proyecta en la producción de materiales “desde el centro para los centros”

El Proyecto prevé que los textos que aporten los centros participantes como producto de su propio proceso de formación, en íntima relación con las actividades propuestas, se caractericen por informar, explicar, describir, definir, reformular e ilustrar a los demás centros su propia experiencia sobre posibles alternativas para integrar las competencias básicas en el currículo.

CPA1: “Prendemos generar buenos materiales”.

9) Una formación en consonancia con la línea pedagógica marcada por la Unión Europea

Además de los documentos oficiales en los que se basa el Proyecto, el “europeísmo” de la propuesta forma parte del discurso formativo:

CPA1: “Es la primera vez que desde España se comparte con Europa el perfil del modelo de formación, por eso vale la pena apostar por un proyecto piloto que intente aclarar algunas ideas”.

En cuanto a la planificación del Proyecto, nos señalan muchos informantes que la llegada de la propuesta a los centros se concreta en coincidencia con la finalización del primer trimestre del curso escolar. Esta circunstancia ha suscitado muchas cuestiones ciertamente problemáticas, entre ellas, que su desarrollo coincidiera con el año calendario (2011) y no con el curso escolar (septiembre de 2010 a agosto de 2011). Un coordinador/a comenta anónimamente esta circunstancia en el cuestionario:

“Considero que el proyecto COMBAS debe, necesariamente, planificarse al comienzo del curso y coger un papel protagonista en la vida del centro. Esto no ha ocurrido debido a la fecha de convocatoria e inicio del proyecto. Por ello, tengo la impresión que el claustro ve el proyecto como algo improvisado y sin mucho futuro”.

No es sólo una tensión año calendario-curso escolar, sino un problema para la organización de la actividad del centro pues, en el momento de su llegada, la PGA ya estaba aprobada y por tanto, como nos informa una coordinadora de centro:

A120JC: “Ha llegado cuando el centro ya estaba organizado”

Eso exigió superponer el trabajo para COMBAS a la organización ya prevista para el trabajo en otros proyectos. Como vimos en el capítulo anterior¹², el 91% de los centros participa en más proyectos o acciones formativas. Incluso en un instituto (A204) con una planificación docente eficaz en el que se procura la coincidencia del profesorado ubicando las reuniones para los proyectos dentro del horario de mañana, las reuniones para COMBAS tuvieron que ponerse fuera de ese horario, por la tarde, aumentando la carga para los profesores/as.

4.2. Los materiales formativos

El Proyecto COMBAS incluye materiales que se entregan en fotocopia a los coordinadores/as de los centros participantes durante los encuentros formativos mensuales en Madrid, y que luego están también disponibles en formato electrónico en el portal web, junto con textos de ampliación. Esos materiales son diferentes para las modalidades formativas A1 y A2.

¹² Véase [3.3. Los centros participantes](#).

La modalidad A1 (centros de inicio) se organiza en 7 actividades, apoyadas por textos específicos:

- Actividad inicial: Entender la propuesta de competencias básicas recomendadas por la Unión Europea e integradas en la LOE, dentro del contexto de cambios sociales y culturales.
- Actividad 1: Reconocer la presencia de CCBB en el currículum real del aula.
- Actividad 2: Cómo integrar las competencias en la vida real del aula.
- Actividad 3: Concreción curricular y cómo relacionar los elementos del currículum con las CCBB.
- Actividad 4: Iniciar la definición de metodología/modelos enseñanza y su relación con CCBB: Tarea compleja.
- Actividad 5: La evaluación de las competencias básicas.
- Actividad 6: Documentación COMBAS: La biografía de un centro a través del “portfolio de actividades y memoria de actas”.

Los textos incluyen una justificación, la descripción de la actividad, orientaciones sobre cómo realizarla, enlaces a recursos (textos, fichas, ejemplificaciones, presentaciones en PowerPoint, etc.) y la explicación de cuál ha de ser el producto a entregar por los centros. Las actividades 1 a 5 se complementan “módulos”, textos de carácter más teórico escritos por varios autores:

- Módulo 1: Las competencias básicas: Un nuevo perfil educativo para el siglo XXI (José Moya y Alejandro Tiana).
- Módulo 2: La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración (José Moya y Florencio Luengo).
- Módulo 3: Las competencias básicas: Un compromiso educativo con la participación en prácticas sociales (Rafael Feito, José Moya y Dolores Limón).
- Módulo 4: Las competencias básicas en la práctica: Modelos y/o métodos de enseñanza (José Moya y Florencio Luengo).
- Módulo 5: La evaluación de las competencias básicas (José Moya y Florencio Luengo).

Además de estos textos, los módulos incluyen actividades de consolidación, y los módulos 1 y 2 también documentos teóricos complementarios escritos por Antonio Bolívar (para el módulo 1) y Elena Martín (para el módulo 2).

La modalidad A2 (centros de avance) se organiza en 5 actividades, estructuradas en “pasos”, apoyadas con textos específicos, con una organización similar a la explicada para la modalidad A1 (justificación, descripción, orientaciones, recursos, productos):

- Actividad 1: Construir una visión compartida.
- Actividad 2: Elaboración de una unidad didáctica integrada (UDI).
- Actividad 3: Valorar la situación actual del proyecto educativo del centro (PEC) y las posibles consecuencias que tendrá la incorporación de las competencias básicas.
- Actividad 4: Incorporar nuevos principios reguladores al proyecto educativo de centro (PEC).
- Actividad 5: Definir el plan de mejora para acondicionar el centro.

Al igual que en la modalidad A1, las actividades se complementan “módulos” de carácter más teórico, escritos por diversos autores:

- Módulo 7: Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos y todas (Amador Guarro).
- Módulo 8: Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas (José Moya).
- Módulo 9: Competencias básicas y atención a la diversidad (Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández).
- Módulo 10: Las competencias básicas un compromiso educativo y profesional (Ramón Flecha, Florencio Luengo y José Moya).
- Módulo 11: Claves metodológicas para el aprendizaje de las competencias básicas: Práctica, cooperación, participación y diálogo (José Moya Otero, Pere Pujolàs, Cristina Petreñas y Laura Ruiz).
- Módulo 12: La evaluación de las competencias básicas: Evaluaciones de diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos (José Moya y Enrique Roca).

Los módulos incluyen actividades de consolidación y, además de los textos, los módulos 7 a 10 incluyen documentos complementarios escritos por Ángel Pérez (para el módulo 7), César Coll (para el módulo 8), Miguel Ángel Gómez (para el módulo 9), y Elena Martín y María Luna (para el módulo 10).

Para la evaluación de los materiales del Proyecto hemos tenido en cuenta fundamentalmente los puntos de vista de sus usuarios: los coordinadores/as y, en segundo lugar, los profesores/as participantes. Sus apreciaciones emergieron de entrevistas y grupos de discusión. Una vez transcritas y codificadas, procedimos a elaborar preguntas basadas en esas apreciaciones a fin de poder cuantificarlas mediante los cuestionarios. Analizamos en primer lugar las opiniones de los coordinadores/as dado que el cuestionario fue contestado por la casi totalidad. Pero, sobre todo, porque los coordinadores/as necesariamente tuvieron que leerlos al estar a cargo de la transmisión de los contenidos a sus compañeros, como veremos en la evaluación del proceso, siguiendo un modelo de formación *en cascada*. La valoración que los coordinadores/as hacen de la utilidad de los materiales es muy alta (Fig. 7), y es ejemplificada por el comentario anónimo de una coordinadora en el cuestionario:

“Son imprescindibles para la formación de una coordinadora. Es un lujo tener este material.”

Sin embargo, un 62% indica la necesidad de un *filtrado* de información que, según constatamos por diversos medios, realizaron suministrando resúmenes orales o escritos.

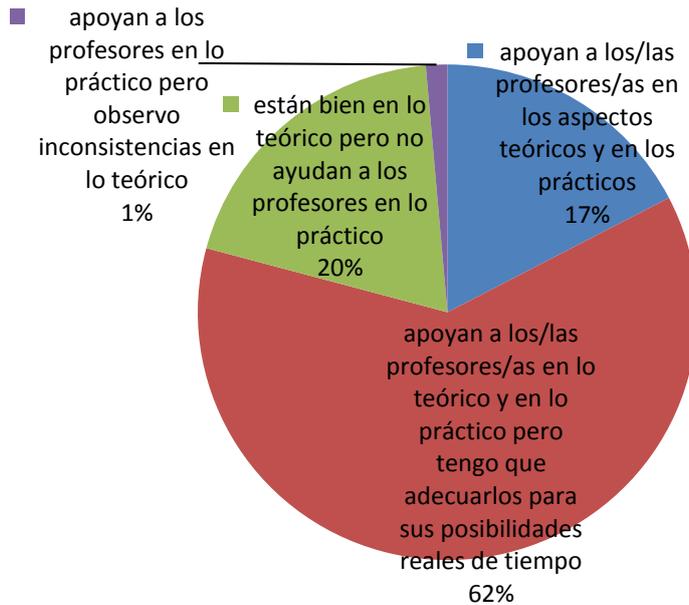


Fig. 7: Valoración de los textos de las actividades por parte de los coordinadores/as

Un coordinador, anónimamente, ejemplifica así el punto de vista de ese 62% en su respuesta a una pregunta abierta del cuestionario:

“Los textos y lo módulos de formación en muchas ocasiones me parecen demasiados técnicos y teóricos. Debo leer mucho y muy atento, para llegar a algunas conclusiones. Me gustaría que fueran más directos, que no divagaran tanto, y en un lenguaje y estructura más accesible y amena. Por esta razón no los paso directamente a mis compañeros, ya que les agobiaría bastante, ya que están muy ocupados. Debo resumir, sintetizar y sacar conclusiones. Es un trabajo, muchas veces, arduo.”

Ciertamente, algo similar parece suceder con los módulos. La tercera parte de los coordinadores/as cree indispensable que sus compañeros/as los lean para poder comprender el trabajo por competencias básicas (Fig. 8). Un 54%, por el contrario, no cree que sus compañeros/as deban necesariamente leerlos.

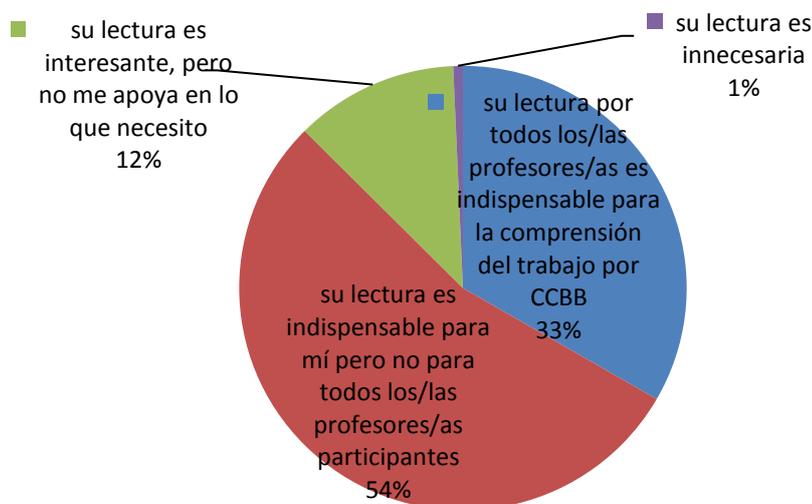


Fig. 8: Valoración de los módulos por parte de los coordinadores/as

El comentario anónimo de un coordinador puede considerarse representativo de ese 54%:

“En general los materiales son excelentes, extraordinarios pero no es realista pensar que todo el profesorado los va a leer. En ese sentido la labor del coordinador es asimilar todos los materiales y hacer la correspondiente transposición didáctica al profesorado. Quede claro que sin una fundamentación teórica el paso a la enseñanza de CCBB será imposible. Ése es mi trabajo.”

El *filtrado* también se ha aplicado a los textos de los módulos. Los participantes de un grupo de discusión en un instituto (A115) estuvieron de acuerdo en la necesidad de que el módulo no fuera sólo una ampliación de conocimientos genérica:

“Que el módulo se relacione más con la actividad”.

Pero, fundamentalmente, el *filtrado* parece derivarse de la extensión del conjunto de los materiales (textos de las actividades y textos de los módulos) y con la disponibilidad de tiempo para asimilar sus contenidos. Ello lleva a un 24% de los coordinadores/as a aseverar que, quizás, no los pudieron leer en su totalidad (Fig. 9).



Fig. 9: Valoración de la extensión de los materiales por parte de los coordinadores/as

En ese 24% probablemente esté el jefe de estudios y coordinador COMBAS de un instituto, que en una entrevista sugiere, de manera algo despectiva, que los materiales sean más resumidos:

A208JC: *“Son unos pelotazos que no te los puedes leer”.*

Más que la representatividad de un comentario algo despectivo, lo que nos interesa es comprender qué puede haber sucedido en el desarrollo del Proyecto en los centros cuando perspectivas de este tipo han sido transmitidas a los profesores/as participantes. Retomaremos este tema en la evaluación del proceso y valoraremos sus consecuencias al final del informe en relación con la coherencia global del Proyecto.

Los coordinadores/as han añadido anónimamente sugerencias respecto a los materiales en el cuestionario. Algunos sugieren solucionar el problema de la extensión sintetizando los contenidos con resúmenes o esquemas:

“Podrían presentarse con la extensión que tienen y añadirles una síntesis, para que aquellas personas que no pueden realizar la lectura completa tengan la información propuesta”.

Algunos coordinadores/as también asumen la exigencia de “practicidad” de los profesores/as participantes, que habíamos escuchado sistemáticamente en nuestras visitas a los centros, y también la necesidad de que los casos prácticos aportados sean muy específicos:

“Se necesitan más casos prácticos, programaciones de tareas de diferentes áreas y niveles”.

Después de cada módulo, en el portal web se aporta un cuestionario de autoevaluación. Al valorarlos, un coordinador aporta una idea –que luego retomaremos con más datos en la evaluación del proceso– acerca de su necesidad de formación no sólo en el trabajo por competencias básicas sino en su competencia como formador:

“Los cuestionarios de autoevaluación posterior a la lectura de los módulos deberían ayudar a valorar la competencia del coordinador para formar a sus compañeros y no tanto la asimilación de contenidos informativos de los módulos”.

Los datos provenientes de los cuestionarios a profesores/es en relación con los materiales formativos fueron analizados de manera complementaria a los datos de los coordinadores/as, interpretándolos con precaución y contrastándolos sistemáticamente por tres razones. En primer lugar porque, como explicamos en el capítulo metodológico¹³, fueron una excepción los profesores/as entrevistados en los centros que admitieron haber leído todos los materiales. En segundo lugar porque sólo respondió el cuestionario el 65% de los profesores/as participantes, por lo que los resultados numéricos no estarían necesariamente completamente la realidad si se supone que el 35% que no tuvo motivación o tiempo para responder un cuestionario de 38 preguntas, quizás tampoco tuvo motivación o tiempo para leer los textos de las actividades y módulos. En tercer lugar porque se constatan ciertas contradicciones entre las respuestas a algunas preguntas de los propios cuestionarios. Por ejemplo, en una pregunta el 31% asegura no haber leído ningún texto de las actividades (Fig. 10) y en otra sólo el 7% se abstiene de valorarlos por no haberlos leído (Fig. 11).

¹³ Véase [2.4. Procedimientos de análisis y corroboración](#).

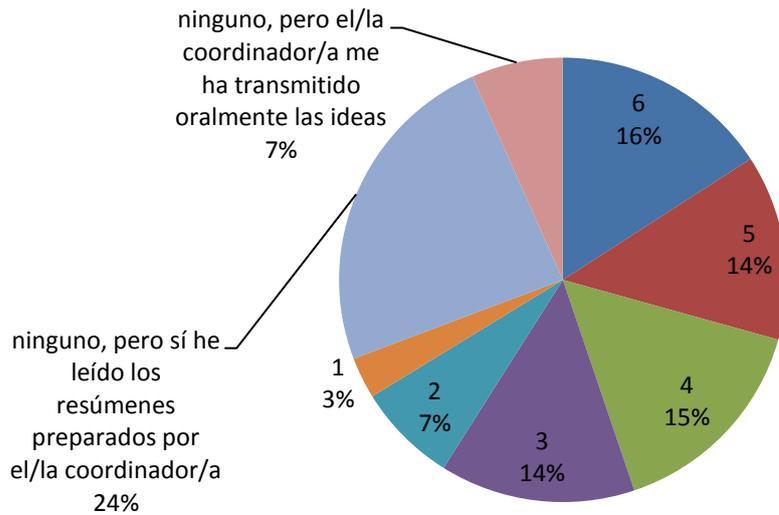


Fig. 10: Cuántos textos de las actividades fueron leídos por los profesores/as

Volveremos sobre el tema de la lectura de los materiales cuando en la evaluación del proceso analicemos cómo los coordinadores/as de centro han transmitido la información a sus compañeros/as. Según los propios profesores/as que contestaron el cuestionario (Fig. 22)¹⁴, el 78% de los coordinadores/as les insta a leer todos los materiales, el 14% les indica qué leer y qué no leer, y el 5% les indica directamente que no los lean, pero los resume por escrito o los explica oralmente. Como confiesa un profesor:

“En realidad, puede que no leamos los textos por falta de motivación ya que los consideramos muy teóricos. En la mayoría de los casos, preferimos que sea el coordinador quien los lea por nosotros y nos transmita las ideas principales.”



Fig. 11: Valoración de los textos de las actividades por los profesores/as

¹⁴ Véase [5.3. La labor de los coordinadores/as de centro.](#)

Aunque la cuantificación de esta valoración presente ciertas dudas, son interesantes los comentarios anónimos que añaden algunos profesores/as y que representan esas diferentes tendencias. Algunos los aprecian positivamente pese a su complejidad:

“Es un material buenísimo y costoso de digerir pero ayuda mucho a la reflexión e indudablemente tiene su repercusión en la práctica diaria.”

A otros, en cambio, la complejidad les dificulta la comprensión:

“Los textos presentan una redacción compleja que dificulta la comprensión. Son muy repetitivos y poco organizados. Cuesta captar las consignas.”

Al igual que en muchas entrevistas y grupos de discusión, la tensión teoría-práctica en educación es palpable en las valoraciones:

“Me parecen poco explícitos y muy teóricos. Me suena a palabrería y muy lejano de la realidad.”

La practicidad parece una demanda constante:

“Me gustaría que los textos estuvieran orientados a la práctica.”

Preguntados en el cuestionario, el 77% de los profesores/as apoya la idea de tener contacto con más ejemplos de centros más avanzados. Algunas ejemplificaciones, como las que pide un profesor, serían ideales, pero muy difícil de proporcionar en cualquier ámbito educativo real:

“Mostrar ejemplificación clara de los resultados obtenidos por algún centro ya ‘curtido’ en COMBAS, a ser posible con comparación de un antes y un después.”

Varios hacen pedidos de extensión del alcance de los materiales (a educación infantil, a los ciclos formativos, a alumnos/as con necesidades educativas especiales, etc.) y de ejemplificaciones específicas:

“Sería aconsejable más ejemplos con casos concretos y en variedad de materias.”

Como confirma la jefa de estudios de un instituto, COMBAS ha procurado responder a esta demanda:

A117JC: *“Ahora se han colgado en el Portal COMBAS los ejemplos de buenas prácticas de AI. Ya eso, a mí, me ha dado mucha luz. Ahora veremos cómo hacemos para pasarlo a nuestra página. [...] Yo creo que es muy práctico y que a la gente que venga el año próximo le va a ahorrar mucho trabajo. Si nosotros hubiésemos visto ese tipo de materiales nos habría ayudado. No es que los copias sino que sabes cómo elaborar los tuyos en una línea adecuada. Porque, además, se ve la actividad hecha de distintas maneras y dices ‘Ah!, fijate nosotros podríamos haberlo resuelto de esa manera’”.*

Otra sugerencia se refiere a la incorporación de materiales multimedia a las ejemplificaciones:

“Filmar un vídeo desarrollando una actividad de cualquier área del currículo, colgarlo en la plataforma COMBAS junto con la programación de la actividad (los objetivos que se pretenden, los contenidos que se trabajan, las líneas metodológicas básicas, etc.)”

Como veremos en la evaluación del producto, algunos centros han comenzado a avanzar en esa dirección, documentando en vídeo sus trabajos¹⁵.

Alguna crítica se refiere a la propia organización de algunos de esos textos:

“El acceso a cada uno de los materiales es confuso, en abanico. Entiendo que debería ser más lineal, de manera que se propusieran textos concretos para cada una de las actividades fijadas.”

También a ciertas aportaciones muy minuciosas:

“Menos sábanas con interminables elementos que al intentar desmenuzar tanto los elementos se pierde el conjunto. Son impracticables y no se pueden trasladar a la práctica”.

Por último, algunos comentarios se refieren no a los textos en sí sino a las propias tareas a realizar. El 34% de los coordinadores/as y el 51% de los profesores/as que respondieron al cuestionario apoyan la propuesta de que la modalidad A1 ya incluya actividades con concreciones curriculares. Un profesor sugiere que las actividades tengan un esquema más algorítmico:

“Presentarlos como tareas autodidactas, muy operativas, que lleven a darse cuenta y tomar conciencia: Coge tal ejercicio, reformúlalo como tarea, aplícalo en el aula, constata resultados...”

En cambio, el director de un instituto (A106) sugiere en una entrevista pasar a un modelo que se apoye más en el conflicto:

A106D: “Yo las he visto demasiado simplonas. Yo creo que es mucho más interesante promover conflictos más que preguntar ‘¿Esto qué es, una tarea o un ejercicio?’ Se tiene miedo al conflicto y a lo mejor el conflicto hubiera partido de la base de, primero, hacernos ver, con valor, con arrojo, que la escuela actual, tal y como viene reproduciendo el modelo, es inútil, no sirve para nada. El enciclopedismo pudo tener sentido en un momento de terminado; ahora ya no, ni siquiera para rellenar crucigramas”.

Volveremos a este contraste cuando, en la evaluación del proceso, analicemos cómo el Proyecto COMBAS intenta vencer de manera sutil las resistencias del profesorado. Esas resistencias se observan en el director de otro instituto, que en una entrevista se sitúa en el polo opuesto a A106D:

A118D: “La filosofía del centro es no generar discusiones”.

COMBAS, sin imponer cambios metodológicos radicales, intenta generar pequeños debates en los centros que lentamente generen ese conflicto cognitivo que sugiere A106D.

4.3. El portal web

El portal web (<http://www.educacion.gob.es/redcombas/login/index.php#>) del Proyecto COMBAS está diseñado con la plataforma Moodle y cuenta con un equipo de

¹⁵ Véase [6.4. Desarrollo de unidades didácticas integradas en el aula.](#)

personas de soporte. Lleva a cabo funciones muy importantes para el desarrollo del proceso:

- Repositorio de información: información sobre el Proyecto, textos de las actividades, módulos y documentos complementarios, documentos de ampliación, presentaciones en PowerPoint, ejemplificaciones de buenas prácticas, una “revista de prensa”, e información técnica sobre Moodle (un manual y una página de respuestas a preguntas frecuentes).
- Comunicación: herramientas de correo interno, foros y un chat.
- Autoevaluación: cuestionarios de autoevaluación para cada módulo y para el final de la acción formativa.
- Evaluación: el portal ha soportado la realización del “cuestionario de satisfacción”.
- Enlaces: a bibliografía sobre CCBB (p.e., suministrada por diferentes CCAA con redes previas) y a blogs de diferentes centros educativos.

El portal también tiene espacios que han sido desarrollados por los equipos base de las diferentes CCAA, con información, ejemplificaciones, enlaces y foros.

El programa suministra estadísticas mensuales de uso para poder analizar los accesos. La valoración que hacen los coordinadores/as de su utilidad es muy alta (Fig. 12):



Fig. 12: Valoración del portal web por los coordinadores/as

El director y coordinador COMBAS de un colegio, ejemplificando ese 49%, analiza su utilidad:

214DC: “Yo he visto que la plataforma está muy organizada y planificada. La documentación que está en la plataforma es buenísima, es para discutirla en la CCP y en los claustros, leerla con detenimiento”.

Otro coordinador, anónimamente, pondera la evolución del portal:

“Está visto que el trabajo en el portal ha sido muy bueno. El portal ha ido creciendo a medida que ha avanzado el proyecto, así que sólo esperamos que las posibles mejoras vayan llegando del mismo modo de aquí en adelante. ¡Enhorabuena!”

Presentamos algunos de los aspectos que los coordinadores/as proponen mejorar. Algunos tienen que ver con las propias características de un programa de código abierto como Moodle:

“El portal web se me hace excesivamente complicado hay mucho sitios desde donde poder mandar correos”.

Por supuesto, también encontramos la opinión opuesta:

“El portal está bien organizado y la información es fácil de localizar.”

Hay 10 foros de discusión. En ambas modalidades formativas, cada área (“Área de Formación”, “Laboratorio de Proyectos” y “Centro de Recursos”) presenta un foro diferente. Un coordinador propone un único acceso para el correo interno, y no uno por área. Otro sugiere reducir la cantidad de foros para facilitar el acceso a la solución de dudas:

“Tanto foro por aquí y allá, tanto correo interno por aquí y allá, a veces complica la búsqueda de soluciones o material.”

Esa dificultad de búsqueda puede deberse quizás a la falta de familiaridad con el programa –que por otra parte, es muy usado en educación. En cualquier caso, lleva a situaciones –que comentamos en el apartado anterior– en que algunos profesores pidan ampliaciones a las diferentes áreas del currículo cuando el portal, por ejemplo, proporciona enlaces a documentos por áreas sobre competencias básicas (Lengua, Matemáticas, Lengua Extranjera, Ciencias, etc.) publicados por la Consejería de Educación de Cantabria.

El portal web ha estado disponible para los coordinadores/as de centro. Como veremos en la evaluación del proceso, para poder transmitir la información los coordinadores/as tuvieron que diferentes recursos tecnológicos, entre el diseño de un portal propio para el centro. En ese sentido, una de las sugerencias quizás más importantes aportadas en las entrevistas y grupos de discusión fue que el acceso del portal web del Proyecto COMBAS estuviera abierto no sólo para los 150 coordinadores/as, sino para todos los profesores/as participantes. Constatamos en los cuestionarios de satisfacción el apoyo a esta sugerencia del 64% de los coordinadores/as y por el 70% de los profesores/as.

Otra sugerencia que escuchamos repetidamente y que consideramos importante para aumentar el impacto de la acción de los coordinadores/as es la posibilidad de subir al portal web los vídeos de los encuentros formativos. El 50% de los coordinadores/as apoyó esta propuesta. Aunque ya a finales de enero un coordinador la solicitó a través de los foros y algún participante colgó vídeos tomados sin autorización en YouTube – que luego fueron eliminados–, por razones técnicas esta sugerencia aún no se ha implementado.

El 36% de los coordinadores también apoyó la propuesta de complementar la formación con el uso adicional de la videoconferencia.

5. EVALUACIÓN DEL PROCESO

El proceso consiste en el desarrollo de la acción formativa en los encuentros formativos para los coordinadores/as de centro y en la realización de las actividades por el profesorado en los centros participantes. Incluye, además, el seguimiento del Proyecto a cargo de sus diferentes equipos. La evaluación del proceso analiza cómo y a qué modalidad accedieron los centros, la labor de los coordinadores y los equipos de las comunidades y ciudades autónomas, los encuentros formativos mensuales para los coordinadores/as de centro, la labor de los coordinadores/as de centro, la organización de las actividades en los centros, y el trabajo desarrollado por el profesorado participante.

5.1. El acceso de los centros al Proyecto y las modalidades formativas

La selección de los centros fue realizada por las administraciones de las comunidades y ciudades autónomas siguiendo las indicaciones del Programa de Cooperación Territorial “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*” y de acuerdo con la cantidad de centros que respectivamente les fueron asignadas. De acuerdo con lo que informan los coordinadores/as en el cuestionario, el 72% fue seleccionado sin una convocatoria pública (por ejemplo, publicada en el boletín oficial de la CCAA). Dado que los centros fueron *invitados* de alguna manera, en las entrevistas intentamos averiguar qué criterios habían sido utilizados por las CCAA. A106D, director de un instituto, comenta en una entrevista que les llamó la Dirección Provincial porque estaban “*cogiendo fama de hacer muchas cosas*”. A125JC, jefa de estudios y coordinadora COMBAS de un colegio, cuenta que el coordinador de su CCAA “*...me avisa por teléfono que ‘te van a llamar de Consejería para hacerte una propuesta que te sugiero que cojas’*”.

Como analizamos en la evaluación del *input*¹⁶, el hecho de que el Proyecto comenzara en enero de 2011 y no en septiembre de 2010 resultó problemático, entre otras cuestiones, para realizar convocatorias. Así lo detalló la coordinadora de una CCAA durante uno de los encuentros del Equipo Base:

CA13: “*COMBAS ha llegado a destiempo dentro del esquema temporal de los centros porque, cuando llega la propuesta, ya estaba aprobado el plan general anual de los centros y su inclusión requiere reelaborar el aporte recibido desde Madrid para darle sentido dentro del centro. Y eso dificulta el proceso*”.

Ese comentario es refrendado por el director de un instituto:

A118D: “*La llegada de COMBAS en esta época ha obligado a trabajar fuera de normativa porque la PGA ya estaba aprobada. Y si a eso se suma que la inspección no sabe nada, mucho peor para incluirlo*”.

El tiempo dado a los centros para tomar las decisiones fue escaso, y esto, según comenta anónimamente un coordinador en el cuestionario, tiene consecuencias para el compromiso de participación de sus compañeros/as:

¹⁶ Véase [4.1. Características del Proyecto COMBAS](#).

“Preferiría que el centro no hubiera participado, no por la organización y las aportaciones del proyecto, a mi entender interesantes, sino por la precipitación del centro y la escasa oportunidad de debate previa en el claustro, con el fin de haber obtenido no sólo el ‘permiso’, sino el ‘compromiso’ del mismo”.

Desde una mirada opuesta, otro coordinador considera más importante la oportunidad que el Proyecto brinda que la premura del acceso:

“El acceso al proyecto se realizó por invitación de la administración, de manera demasiado precipitada, sin tiempo de plantear al claustro y consejo escolar el proyecto con el tiempo suficiente como para su valoración y aceptación. No obstante el proyecto es muy interesante y estamos agradecidos de participar en él. Confiamos continuar en el mismo.”

A205JC, jefa de estudios y coordinadora COMBAS de un colegio, comenta que les llamaron por teléfono de la administración y les dieron dos días para decidirlo. Sin información alguna, tuvieron que explicarlo al claustro, que lo aprobó como proyecto de centro, y el problema es que ahora no está claro si seguirán o no el año que viene. Una convocatoria pública, con sus plazos, quizás estaría ayudando a estructurar los tiempos de reflexión de los claustros y, consecuentemente, a afianzar la viabilidad del Proyecto allí donde, como en A205, el equipo directivo no logra ejercer un gran liderazgo. Pero esto no ha sido problema en los centros en los que los equipos directivos sí ejercen un liderazgo fuerte, como informa el director y coordinador COMBAS de un colegio al preguntarle si hubo problemas para tomar la decisión:

A216DC: “No, no. Aquí normalmente lo que se propone, se acepta. Y, además, estábamos preocupados con el festival de Navidad y no se enteró la gente de qué iba: ‘Pues sí, venga. Di que sí a este punto’”.

En cualquier caso, las preferencias que expresan los coordinadores/as en el cuestionario son inversas a lo que sucedió en la práctica: mientras sólo el 28% de los centros fue elegido con una convocatoria pública, el 70% de los coordinadores/as cree la selección debería hacerse con convocatoria pública.

El documento oficial del Proyecto indica que la modalidad formativa A1 está destinada a centros sin “experiencias previas de relieve en el trabajo por competencias básicas”, y que A2 está destinada a centros con experiencias previas. El 86% de los coordinadores/as se muestra satisfecho con la modalidad a la que se adscribió su centro. Un director explica el proceso, que se sustenta en una *sintonía* entre su percepción sobre su colegio y la de la inspección:

A210DC: “El inspector sabía que nosotros veníamos trabajando las competencias desde hacía dos años. Entonces, nos informó de que se estaba buscando un centro de nuestra provincia para proponerle el COMBAS. Él indicó que podía ser el nuestro. Yo confío en que un inspector piense que hay algo bueno para mi centro. Yo me aventuré a la A2 porque considero que tenemos un modelo A2. El A1 es volver a hacer el trabajo que teníamos hecho. Aunque los trabajos que teníamos hecho, en alguna parte son distintos, teníamos una base potente y esa base no la podíamos perder. Se lo dije a mi claustro y dijeron ‘¡Adelante!’ No tuve que explicar nada de nada”.

En nuestras visitas encontramos algunos centros adscritos a la modalidad A1 que sí tenían experiencia previa en el trabajo por competencias básicas, y algunos centros adscritos a A2 que no la tenían. Sin embargo, menos del 4% de los coordinadores/as considera que la modalidad elegida por el centro o sugerida por la administración no fue

la correcta. Un coordinador de un centro que tenía experiencia en el trabajo por competencias básicas se muestra satisfecho con la adscripción a A1 en el cuestionario:

“Dudamos si entrar en la A2 o no, pero debido a que había gente nueva en el centro que no había tenido nada de formación (o por lo menos la misma que nosotros), preferimos hacer el A1, y acertamos plenamente”.

En relación con la coherencia del Proyecto, nos preocupaba qué pasaba con el profesorado que no había recibido formación previa –por ser nuevo en el centro o por no haber participado en las acciones formativas anteriores– en centros que partiendo de una situación similar finalmente optaron por la modalidad A2. Otro coordinador, satisfecho haber tomado esa decisión, explica cómo solucionaron la diversidad de conocimientos:

“El claustro ya había tenido formación anterior, así que la modalidad ha sido la ideal. Para el profesorado que llegó nuevo al centro, la jefa de estudios y coordinadora de COMBAS mantuvo sesiones formativas específicas. Además, al trabajar por ciclos, el mismo grupo te va formando”.

Mientras los profesores/as son conscientes de la importancia de la atención a la diversidad del alumnado dentro de cada clase, queríamos saber si una acción formativa que asigna niveles a los centros no estaría dejando de atender a la diversidad del propio profesorado. En algunas visitas constatamos mucha diferencia entre profesores/as, sobre todo en aquellos adscritos a A2 en los que sólo participa en COMBAS una parte pequeña del claustro. En algunos grupos de discusión escuchamos la propuesta de que el Proyecto proporcionara formación A1 y A2 para todos los centros, para atender a la diversidad del profesorado participante en la comprensión del trabajo por competencias básicas. Procedimos a incluirla en los cuestionarios para cuantificar su representatividad, y encontramos que el 24% de los coordinadores/as y el 44% de los profesores/as la apoyan. En el cuestionario para profesores/as, uno sugiere anónimamente:

“Asignar un nivel A1 o A2 a los centros es demasiado complicado, mejor asignar los niveles al profesorado.”

5.2. Los encuentros formativos destinados a los coordinadores/as de centro

Los encuentros formativos destinados a los coordinadores/as del Proyecto COMBAS en los centros participantes –en sesiones específicas para la modalidad A1 y A2– son organizados por el Equipo de Coordinación Interna –Ministerio de Educación/IFIIE– y el Equipo Gestor del Proyecto. Estos encuentros tienen lugar en el Hotel Tryp Atocha, de Madrid, que dispone salas de tamaño suficiente como para albergar a 150 coordinadores/as de centro y, en algunas ocasiones, algunos miembros de equipos base de diferentes CCAA¹⁷. La ubicación del hotel, cercano a la estación de tren de Atocha, facilita los desplazamientos de los participantes ya que una gran mayoría utiliza el tren. Durante la primera edición del Proyecto COMBAS han tenido lugar 5 encuentros, alrededor de una vez al mes –salvo marzo, por las vacaciones de Semana Santa–, los días 18 de enero, 21 de febrero, 12 de abril, 17 de mayo y 14 de junio de

¹⁷ Los miembros de los equipos base participan en una reunión que se realiza una semana antes, por lo que sólo algunos volvían Madrid para participar en los encuentros formativos junto con los coordinadores de centro de su CCAA.

2011. Nuestra evaluación de los encuentros formativos se sustenta en los puntos de vista de los coordinadores/as, recogidas en las entrevistas y cuantificadas para verificar su representatividad en el cuestionario, contrastadas con respuestas a preguntas abiertas del cuestionario, nuestras propias observaciones de los encuentros formativos y la información proporcionada por los coordinadores pedagógicos del Proyecto a partir de las hojas de evaluación distribuidas en cada encuentro.

A partir de comentarios registrados durante las entrevistas acerca de la conveniencia de que los encuentros tuvieran otra periodicidad, incluimos una pregunta al respecto en el cuestionario (Fig. 13). Más de la mitad de los coordinadores/as considera adecuada la frecuencia actual:

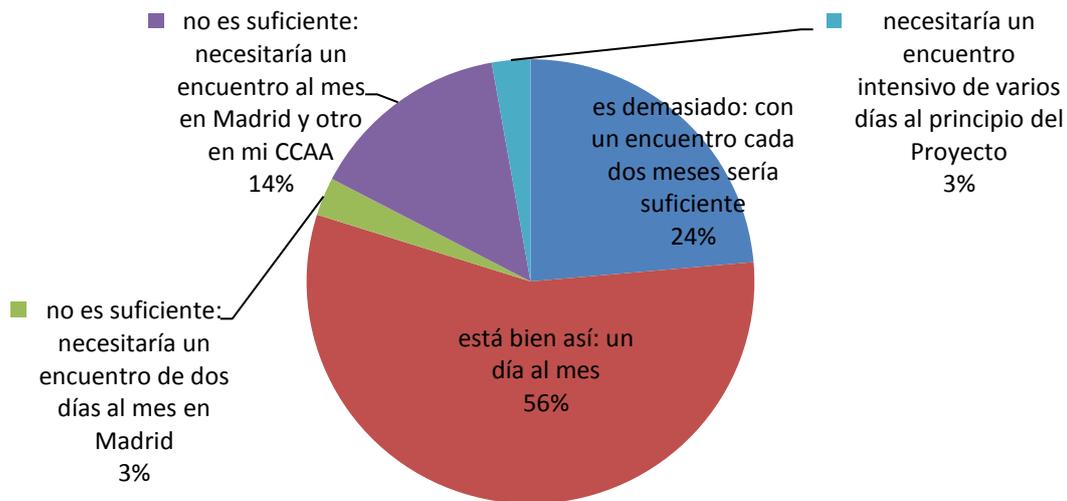


Fig. 13: Satisfacción con la frecuencia de los encuentros formativos

Algunos coordinadores/as –sobre todo, de las CCAA más lejanas, a quienes cada desplazamiento les exige una importante inversión de tiempo a causa de la combinación de horarios que ofrecen los medios de transporte– proponen encuentros cada dos meses para perder menos días de clase, complementándolos eventualmente con videoconferencias. Como vemos en el diagrama, sólo el 24% apoya esta propuesta.

Los encuentros tienen lugar los días martes. Aunque no es una cuestión demasiado importante, incluimos una pregunta sobre la satisfacción con el día de la semana por comentarios escuchados acerca de la conveniencia de realizarlos los viernes, para poder descansar el día siguiente. Sin embargo, sólo un 11% apoya esa propuesta, y más de la mitad prefiere mantener el día actual.

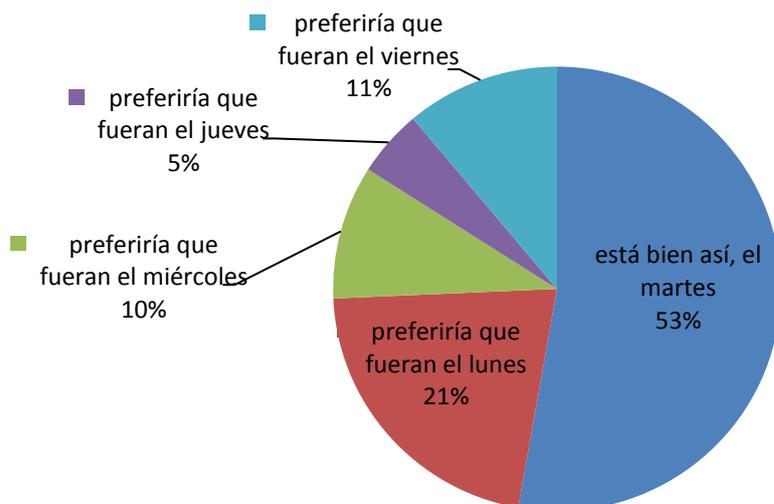


Fig. 14: Satisfacción con el día de los encuentros formativos

Los encuentros duran de 10:30 a 18:30 y típicamente incluyen:

- una bienvenida, con informaciones;
- ponencias a cargo de asesores externos (conjuntas o separadas por modalidad);
- exposiciones y coloquios con los coordinadores pedagógicos responsables de cada modalidad formativa;
- talleres con la presentación de las nuevas actividades para cada modalidad;
- talleres de resolución de dudas y puesta en común sobre actividades realizadas para cada modalidad, con presentación de ejemplos por coordinadores/as de centro; y
- otros momentos de transmisión de informaciones varias (sobre el cronograma, el portal web, etc.).

En cada encuentro se suministró a los coordinadores/as de centro una hoja de evaluación para rellenar, que sirvió a los coordinadores pedagógicos para ir ajustándolos a las necesidades expresadas. En nuestras entrevistas recogimos también sugerencias de mejora, que trasladamos al cuestionario para cuantificar su aceptación. No es sorprendente, si lo relacionamos con las exigencias de practicidad del profesorado que transcribimos en el apartado 4.7, que el 56% de los coordinadores/as se mostrara partidario de disponer de menos aspectos teóricos y más aplicaciones prácticas en los encuentros formativos. Por el contrario, sólo el 34% apoyó la propuesta de disponer de más tiempo para compartir experiencias de otros centros, algo que se ha hecho en los encuentros. Quizás este comentario anónimo pueda explicar ese apoyo relativo:

“En ocasiones, las experiencias de los centros llevan más tiempo del necesario para el cumplimiento de su objetivo: comprobar que hay diferentes experiencias, diferentes puntos de partida y diferentes formas de abordar la creación de entornos de aprendizaje para las CCBB, porque nos dedicamos más a contar las anécdotas de mi centro que el trabajo concreto realizado.”

Sin embargo, nuestras observaciones de las ejemplificaciones de unidades didácticas integradas en el grupo de coordinadores de la modalidad A2 incluyen una muestra de ejemplos muy específicos seguidos de evaluaciones a cargo de los formadores y de cortos debates con los participantes. Después de que una coordinadora presentara la

unidad didáctica integrada realizada en su centro, el formador analiza los elementos que la componen y destaca su nivel de elaboración:

CFA2: “Es impresionante la riqueza de este material. Tiene concreción curricular bien definida, tiene transposición, y evaluación..., Como estaban acostumbrados a su estilo de portfolio, ya tiene sus rúbricas. ¡A mí me sorprendió el enorme nivel de elaboración!”

Un aspecto que nos preocupaba era hasta qué punto los encuentros formativos apoyan no sólo la asimilación de los contenidos sobre el trabajo por competencias básicas sino también la compleja tarea –que analizamos en el siguiente apartado– de transmitirlos y dinamizar el trabajo de los centros. Preguntada por sugerencias de mejoras en el cuestionario, una coordinadora solicita

“Trucos para formar al claustro. Me siento desanimada por no haber sabido sensibilizar a la gente con lo interesante que propone este proyecto.”

El 53% de los coordinadores/as, como ella, apoya la propuesta de incluir técnicas de dinamización de grupos para apoyarse en la coordinación.

Otro aspecto sobre el que queríamos indagar, también a partir de comentarios escuchados en las entrevistas acerca de una posible contradicción entre una percepción de los encuentros formativos como clases magistrales y los principios del trabajo por competencias básicas, centrado en la realización de tareas. Un coordinador, anónimamente, realiza esta crítica:

“Los encuentros siguen siendo ‘clases magistrales’ y ello es incongruente con lo que se nos dice que tenemos que hacer”.

Otro coordinador hace un análisis extenso sobre el mismo tema, con varias propuestas que transcribimos aquí por su interés:

“Más que cuántas veces debemos reunirnos, la cuestión es para qué. Si se trata de escuchar una conferencia, ya sea del moderador, ya sea de otros compañeros que cuentan su experiencia desde un estrado mientras nosotros escuchamos bien sentados, no creo que tenga mucho sentido darnos la paliza de ir hasta Madrid. No tiene mucho sentido ni económico ni ecológico. Supongo que técnicamente podríamos hacer unas videoconferencias y listo. Con esto no critico lo que se ha dicho en las reuniones, que en líneas generales ha sido muy positivo. Simplemente me planteo la posibilidad de hacer lo mismo de otra manera. [...] Me explico: la parte teórica es clarificadora pero luego no tenemos tiempo para poder trabajar allí y plantear dudas pormenorizadas. De alguna manera, si el objetivo del aprendizaje por competencias es que aumente el trabajo efectivo que el alumno realiza dentro del aula, ése es un defecto que tiene el modo de trabajar en Madrid.

Yo propondría lo siguiente: mandar una tarea concreta para desarrollar en el centro, tal y como hacemos ahora. Luego, en la reunión de Madrid, establecer grupos de trabajo inter-autonómicos para comparar y compartir las dudas que hayan surgido en los centros. Esas dudas se pueden recoger luego mediante la técnica de post-it. A continuación, el ponente podría proponer soluciones. Todo ello por la mañana. Por la tarde, podríamos volver a juntarnos para ver si las aclaraciones del ponente han sido bien comprendidas y luego se nos podría mandar la tarea para la siguiente jornada.

Esta manera de trabajar tendría alguna ventaja: fomentar el conocimiento mutuo entre diferentes centros, crear un clima efectivo de confianza y colaboración que redundaría en una mayor y mejor comunicación entre los participantes, lo cual daría mayor sentido a la plataforma Moodle que se ha creado. Claro está que para trabajar de esa manera el espacio debiera ser diferente, con una gran aula para juntarnos en gran grupo, y espacios

más reducidos para trabajar en grupos más pequeños. Además, con mesas más amplias y condiciones técnicas adecuadas para trabajar con nuestros portátiles. Las aulas de algún instituto con un aula de audiovisuales grande podrían ser suficientes”.

Conforme avanzó el proceso formativo, en nuestras observaciones constatamos que la organización de los encuentros en Madrid incluyó un breve tramo dedicado a trabajar en pequeños grupos con el objetivo de facilitar su intercambio. Interpretamos este cambio como una respuesta a las observaciones aportadas por los participantes a través de las evaluaciones de las sesiones anteriores. Preguntados en el cuestionario, el 60% de los coordinadores/as apoyó la idea de realizar aún más trabajo en pequeño grupo, similar al que luego ellos/as tienen que hacer con sus compañeros en el centro.

Algunos coordinadores/as de la modalidad A1 señalan en las entrevistas que la organización de la sesión dedicada a abordar las características y dudas relacionadas con las actividades –la anterior y la posterior a cada encuentro formativo– ha traído dificultades al trabajo en el centro.

A130C: “Las indicaciones de cada actividad deberían entregarse todas juntas antes de comenzarla pues, a veces, he entendido lo que había que hacer después de escuchar las aclaraciones en la siguiente reunión. Y esto no agiliza el trabajo en los centros pues, después de que está hecha la actividad, no se puede volver atrás. No hay tiempo, hay que hacer la siguiente”.

En este sentido, destacan que esas indicaciones no han coincidido, en todos los casos, con el proceso de trabajo que siguen los centros para la resolución de las actividades. Esta cuestión obstaculizaría los procesos de revisión de las actividades:

A118C: “Hay mucha repetición de lo que ya se ha dicho y, al mismo tiempo, se explican puntos importantes de la reunión cuando ya hemos hecho la actividad. No puedo volver a hacerla, queda así”.

Intentamos cuantificar estas observaciones en el cuestionario, y constatamos que un 38% de los coordinadores/as apoya la propuesta de que, antes de iniciar cada actividad, se proporcione mayor explicación en las reuniones de Madrid acerca de cómo resolverla.

Finalmente, transcribimos otras dos propuestas individuales. La idea de que asistieran dos personas por centro no parece realizable por una cuestión financiera incluso si, como propuso un director en una entrevista, el propio centro pagara el desplazamiento extra:

“Debería ser posible asistir al menos dos personas por centro, para que la carga de trabajo no fuera tan grande para el coordinador y porque dos personas es más fácil transmitir la información a los compañeros y empujar el trabajo del grupo.”

En cada encuentro se suministró a los coordinadores/as una carpeta con los materiales formativos fotocopiados, además de otros textos, ejemplificaciones e informaciones documentales varias. Aunque todos esos materiales también se cuelgan en el portal web, un coordinador sugiere:

“Sería adecuado disponer del material que se va a explicar antes del encuentro, lo que haría estos encuentros más dinámicos”.

El profesorado fue consultado, en las entrevistas y grupos de discusión, acerca de sus sugerencias sobre los contenidos que podrían incluirse en los encuentros formativos de las próximas ediciones del Proyecto COMBAS. Entre esas sugerencias destaca la necesidad, prioritariamente por parte de quienes están comenzando a indagar en el trabajo por competencias básicas, de abordar con más precisión la metodología de aula, tal como ejemplifican los comentarios de los directores de dos colegios:

A211DC: *“Seguro que se aprende mejor con tareas pero yo no sé cómo trabajarlas en el aula. En los papeles sí. No tengo muchas herramientas metodológicas para el aula (se necesita que me digan ‘Ahí tienes una, dos, tres herramientas. Utilízalas’). Aún nadie nos las ha dado, no sé por qué. COMBAS puede hacerlo. Necesito herramientas probadas, que no me hagan perder el tiempo. Me puedo equivocar probando herramientas pero se necesitan”.*

A216 DC: *“Aquí en el centro hay una crítica a COMBAS: metodología. Todos los días estoy esperando que llegue la metodología, pero no va a llegar. Esa es una crítica porque lo que más van a suponer las CCBB es un cambio de metodología. Es una crítica que tengo porque esperábamos que nos dijeran y que espero se solucione en el futuro”.*

Asimismo, con la intención de colaborar con la tarea que desarrolla el centro que supervisa, un inspector de educación primaria añade una propuesta de acciones en el mismo sentido:

“Trabajar en las programaciones no deja de ser importante pero hay que dar más pasos, quedarse en documentos programáticos, en primera instancia, como los que yo estoy viendo, da lugar a que se avance poco. Las CCBB no es un tema para que quede en programaciones, en papel, en el ordenador y que, una vez hecho, acabe. COMBAS debe propiciar lo metodológico en el aula. Hay que ayudar a los centros dando indicaciones en metodología, que no sea solamente la programación. Trabajos en grupo, aprendizaje cooperativo, enseñar a evaluar. No quedarnos en proyectos educativos o programaciones porque eso puede quedar en una losa, que puede desanimar”.

Por otra parte, el intercambio registrado entre dos integrantes de un equipo directivo se centra en la necesidad de que las sesiones formativas en Madrid potencien un modelo de programación que resulte de consenso entre las distintas CCAA:

A 211JE: *“Ya que COMBAS ha partido del modelo de programación de aula, ahora debería elegir los 2 ó 3 modelos que tienen más posibilidades para que cada CCAA los incorpore adaptándolos a sus características y que cada centro los trabaje a su modo. Que sean esos tres modelos con su estructura los que se empiecen a trabajar, que cada CCAA y provincia los adapte. Eso se puede discutir en los encuentros a los que vamos desde todas las CCAA”.*

A 211DC: *“De este modo habría una línea común a nivel de Estado. Hasta ahora en COMBAS hay dos niveles pero con una lluvia de ideas. La lluvia de ideas tiene que pararse y hacerse una foto. Se acabó, este modelo y este modelo, y que cada centro lo adapte como quiera. El docente que trabaja, que es el que lo tiene que aplicar, necesita un paso más. Se necesita empezar a distribuir un producto final. Hay muchas introducciones pero al final el docente que trabaja, que es el que tiene que aplicarlo, necesita ideas lo más rápido posible. Yo creo que no nos hemos leído todo el material y al fin el docente necesita que le digan cómo tiene que hacerlo. Si no, corre el riesgo de quedarse todo en mucha literatura”.*

5.3. La labor de los coordinadores/as de centro

Dado que la formación se organiza siguiendo un modelo *en cascada* con participación en *horizontal* en cada centro, el trabajo de los coordinadores/as de centro es, como apunta una profesora, el “motor” del Proyecto COMBAS:

A215P3: *“Ella, las directrices las marca muy claritas. Sí, el trabajo lo hacemos nosotros, pero si no nos marca a lo mejor nos pasaría como a los alumnos. Y se agradece su labor, porque ella es el gran motor de todo esto”.*

A ellos/as les toca asistir a las reuniones formativas en Madrid, estudiar los materiales con suficiente profundidad no sólo para comprenderlos sino para enseñarlos, organizar las actividades en su centro motivando suficientemente a sus compañeros, presentar los trabajos a los coordinadores pedagógicos del Proyecto para su evaluación, y un sinnúmero de otras pequeñas tareas. Un director –que lidera decididamente la innovación en su centro– explica con claridad la trascendencia del trabajo de los coordinadores/as para la viabilidad del Proyecto:

A133D: *“Madrid está en Madrid y nosotros estamos aquí, y donde nosotros trabajamos es aquí. Porque, además, cuando quemas un proyecto, ya no lo sacas hacia adelante nunca. Si se quema no sale porque hay aversión, y luego lo que se transmite a los que vienen es negativo siempre”.*

El trabajo de los diferentes coordinadores/as presenta una gran variabilidad, de acuerdo con sus características personales, las características de cada equipo de profesores/as y los esquemas organizativos de los centros. En este apartado haremos primero una descripción de las características de los coordinadores/as y de cómo asumieron la coordinación, para pasar posteriormente a cómo ellos/as se sienten con su trabajo y a cómo es valorado por sus compañeros/as. La casi totalidad de los coordinadores/as son funcionarios o, en el caso de los centros concertados, tienen contrato indefinido. También la casi totalidad tiene perspectivas de continuidad en su centro: un 85% con destino definitivo o provisional confirmado, y un 7% en comisión de servicios teniendo plaza en otro centro. Aunque las profesoras participantes son más del doble de los profesores participantes, las coordinadoras de centro suman el 46% frente a un 54% de coordinadores. El 45% de los coordinadores/s tiene entre 41 y 50 años. La distribución de sus experiencias docentes (Fig. 15) se presenta equilibrada, pero una mayoría del 62% son relativamente nuevos en el centro, con hasta 10 años de antigüedad (Fig. 16).

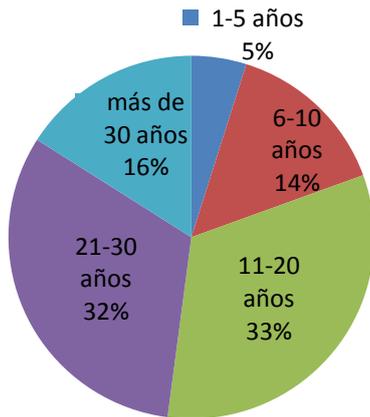


Fig. 15: Experiencia docente de los coordinadores/as de centro

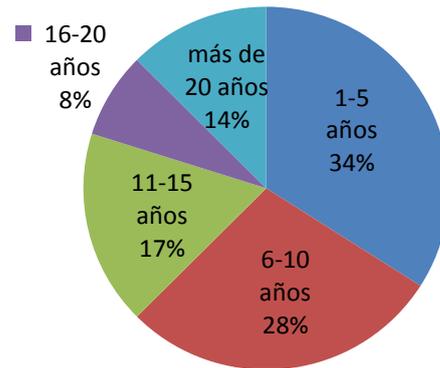


Fig. 16: Antigüedad en el centro de los coordinadores/as de centro

Durante un descanso en un encuentro formativo en Madrid, A213PC nos comentó que siempre tiene que estar convenciendo a sus compañeros cuando trabajan en el Proyecto y que se siente *“como una predicadora”*. Después de comprobar en el cuestionario que esa sensación es compartida por el 16% de los coordinadores/as, nos dimos cuenta de la necesidad de analizar las ventajas e inconvenientes que presenta para la coordinación el ejercer un cargo directivo. Con excepciones, puede que ésta no es la sensación que tienen los coordinadores/as que son miembros de los equipos directivos, un poco más de la mitad del total (Fig. 17). Por ejemplo, A208JC, que además de coordinador COMBAS es el jefe de estudios de su instituto, nos comenta que cuando hay resistencias les aclara a sus compañeros/as que *“está todo en la normativa”*, y que *“hay que cumplirla”*.

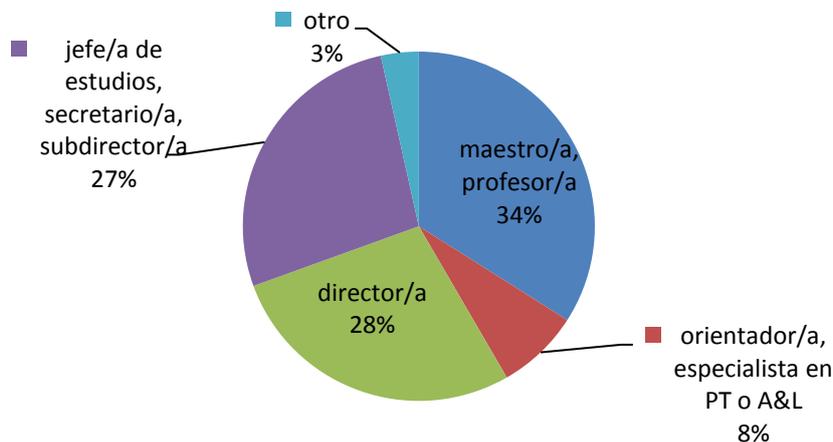


Fig. 17: Cargos que ocupan los coordinadores/as en sus centros

Otra cuestión importante es cómo se ha accedido a la coordinación. Como se ve claramente en la Fig. 18, el 85% o son miembros del equipo directivo o lo asumieron a propuesta de la dirección del centro.

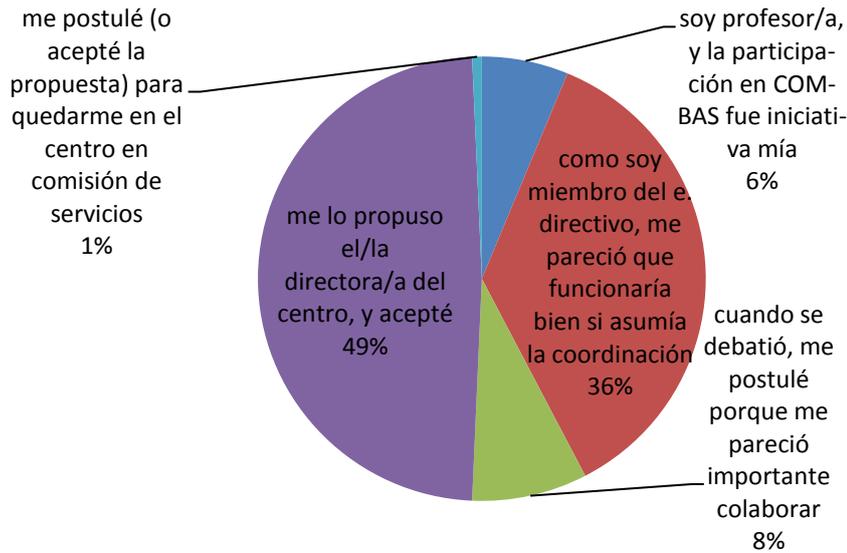


Fig. 18: Cómo se asumió la coordinación

Sin embargo, sólo el 32% cree que sea importante ser miembro del equipo directivo o ser propuesto por la dirección (Fig. 19). La mayoría de los coordinadores (62%) considera que lo importante es que la coordinación sea ejercida por una persona que se postula voluntariamente y que además cuenta con el apoyo del claustro.

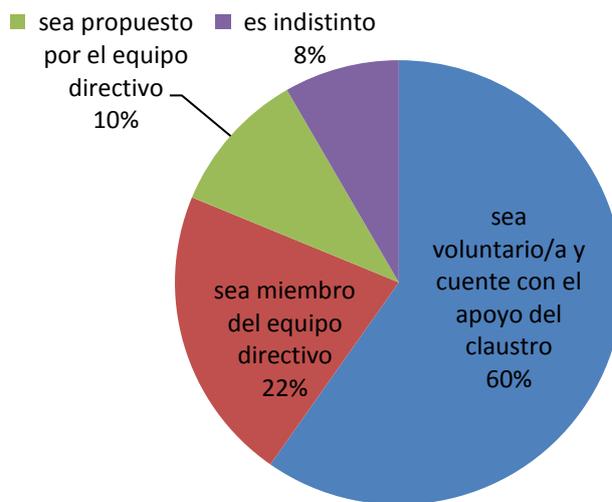


Fig. 19: Preferencias de los coordinadores/as sobre el acceso a la coordinación

En cualquier caso, el convencimiento de la casi totalidad de los coordinadores/as de la importancia del trabajo por competencias básicas subyace a su compromiso (Fig. 20).

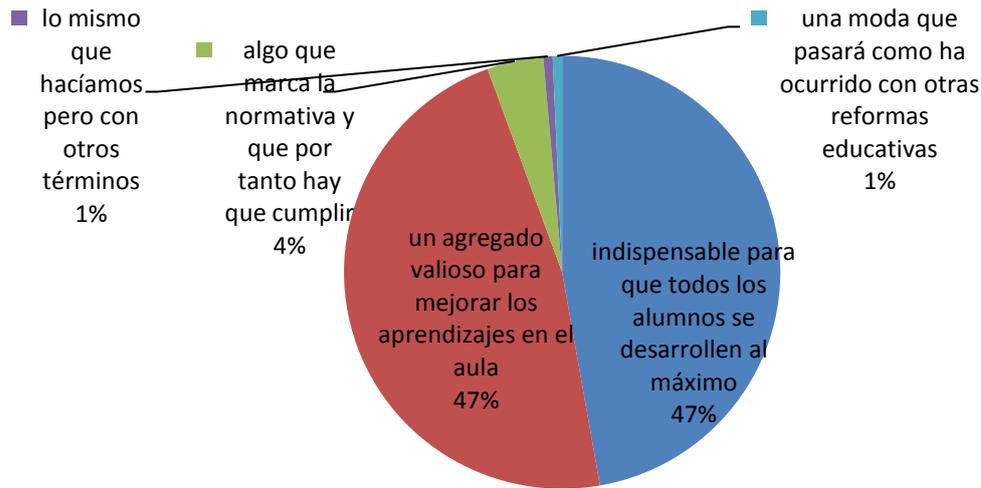


Fig. 20: El trabajo por CCBB según los coordinadores/as

La coordinación no es un compromiso simple, sino un conjunto de tareas de gran complejidad, que exigen –sin contar el desplazamiento a Madrid– dedicar un promedio de 3 horas y media de trabajo adicional por semana (Fig. 21).



Fig. 21: Horas por semana dedicadas a COMBAS por los coordinadores/as

Como los profesores/as saben –pero la opinión pública, no siempre– muchas veces esa dedicación excede la permanencia en el centro e implica trabajar en casa:

A215PC: “Evidentemente, mucho del trabajo que hay que hacer, lo hago fuera, en el tiempo libre que yo tengo en casa. Pues cuando lo hago es cuando yo leo, cuando me hago los trabajos que se mandan y cuando elaboro”.

Al describir el sistema que usa para distribuir la información del Proyecto, la directora y coordinadora COMBAS de otro colegio confirma esa dedicación extra, incluso en fines de semana:

A102DC: “Luego les doy esa información por correo electrónico. Si observas cuándo envío las actividades... todas las he enviado el sábado o el domingo. El sábado o el domingo porque no nos da tiempo durante la semana a hacerlo”.

Las tareas que realizan los coordinadores/as tienen un patrón común, con variantes que dependen de sus personalidades y hábitos de trabajo, de que formen parte o no de los equipos directivos, y de los esquemas organizativos de cada centro –que analizaremos en el apartado siguiente. En primer lugar, los coordinadores/as viajan una vez al mes a Madrid para los encuentros formativos. En segundo lugar, al volver a sus ciudades –y algunos ya durante el viaje–, deben leer y estudiar los nuevos materiales (módulos, textos de las actividades, documentos complementarios, ejemplificaciones, etc.). Además, el 28% de los coordinadores –según corroboramos en el cuestionario para profesores– resume los materiales por escrito (Fig. 22). En tercer lugar, elaboran cronogramas de las actividades y tareas a realizar durante el mes, y comparten la nueva información con el equipo directivo, cuando forman parte de él o es el equipo directivo el que ejerce el liderazgo real y lo ha delegado en ellos/as.

A209PC: “Primero, una reunión con equipo directivo para compartir con ellos”.

En cuarto lugar, resumen oralmente la información en una reunión inicial (69%), y la transmiten en fotocopias o indicando dónde han cargado los materiales. Muchos vuelven a cargar los materiales del portal web de COMBAS (o sus resúmenes) en un espacio virtual propio del centro (programado con Moodle o Joomla, utilizando GoogleDocs, etc.) al que puedan acceder sus compañeros.

A114PC: “Me leo las fotocopias que da el Ministerio. Las resumo. El resumen lo cuelgo en la plataforma GoogleDocs, que es la que utilizamos para colgar todos los trabajos y todas las actividades. Entonces, ahí pongo el orden del día y el resumen de la información de lo que se ha trabajado en Madrid”.



Fig. 22: Qué hace el coordinador/a con los materiales, según los profesores/as

En quinto lugar, y facilitan la realización de las actividades y tareas, asumiendo el rol de formadores. Por último, son responsables de enviar los trabajos del centro al IFIIE para su evaluación, a través del portal web.

La coordinadora de un instituto comenta que tener que enseñar a sus compañeros/as excede una mera coordinación:

A106PC: “La palabra ‘coordinación’ no es lo que se espera de nosotros. Es un rol de monitora de campamento”.

El 36% de los coordinadores/as estuvo de acuerdo con que se debían definir mejor las funciones del coordinador/a como formativas, además de organizativas. Entre ellos, una coordinadora que se queja así de esa función:

“Pienso que no me corresponde a mí, como coordinadora, la formación de los participantes de mi centro. Eso es algo que ha de hacer un ponente o un asesor externo. He dedicado muchas horas de mi tiempo libre a leer y resumir información dándole tratamiento informático para presentarla en el centro, tarea que no es propia de un coordinador”.

Los propios profesores/as son conscientes de que ser coordinador/a excede la mera coordinación, e incluso excede el rol de formador de sus compañeros/as. Ese que nosotros categorizamos como *dinamización* del Proyecto, exige también convencer y entusiasmar, como puntualiza una profesora anónimamente en el cuestionario:

“La labor de la coordinadora del Proyecto Combas en nuestro centro es excepcional. A través de su entusiasmo consigue contagiar a los demás profesores del grupo de trabajo, aun cuando no estén convencidos al 100%”.

Entusiasmar es una tarea constante, ya que debido a la creciente burocratización de la enseñanza, el profesorado se muestra reticente –como vimos en la evaluación del contexto– a cualquier nueva tarea que implique más formalismos:

A208JC: “Procuré que el profesorado no creyera que era más burocracia”.

Frente al agobio expresado por muchos profesores/as –y recogido por los coordinadores/as de centro e incluso hasta por los coordinadores/as de CCAA en las reuniones del Equipo Base–, algunos coordinadores usan diferentes recursos. Uno de ellos es el humor, como por ejemplo la sección “Humor por competencias” dentro del portal web interno de un colegio. Otro es lo que nosotros categorizamos como *apaciguamiento*. Un joven coordinador de centro copia –quizás sin darse cuenta– las estrategias que el propio CPA1 utiliza en los encuentros formativos de Madrid. Durante un grupo de discusión, *apacigua* así a jefes de departamento que comenzaban a ponerse nerviosos ante la proximidad de una tarea relacionada con la evaluación de las competencias:

A133PC: “Despacio, si no pasa nada... ¡El curso es largo!”

También deben mostrarse muy cautelosos en la parte de evaluación que implica su rol de formadores, a la vez que muy positivos respecto de los logros de sus compañeros/as. Una profesora participante describe así esas cualidades en la coordinadora de su centro:

A215P3: “Dice con mucha mano izquierda lo que está mal, lo que puedes mejorar. [...] Ella siempre nos felicita por el trabajo que hacemos, pero la verdad que es ella la que está ahí marcando las directrices”.

Con vistas a valorar la viabilidad del Proyecto, en el cuestionario intentamos cuantificar las diferentes expresiones que recogimos en las entrevistas acerca de cómo se sienten los coordinadores/as al trabajar con sus compañeros (Fig. 23).

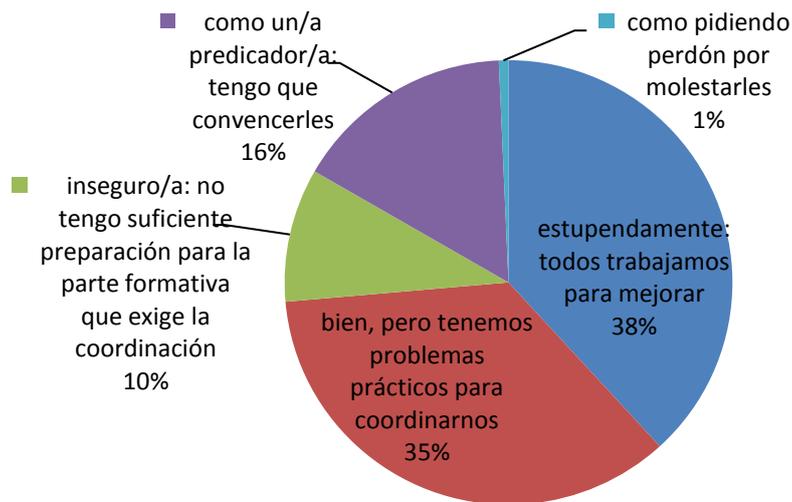


Fig. 23: Cómo se sienten los coordinadores/as al trabajar con sus compañeros/as

Paralelamente, intentamos contrastar la autopercepción de los coordinadores/as con la valoración de su trabajo por sus compañeros de centro (Fig. 24). Según los datos recogidos, los profesores/as muestran una valoración casi unánime por el esfuerzo de los coordinadores/as. Dentro de ese 96% de reconocimiento, el 23% resalta el liderazgo innovador ejercido por el coordinador/a, y el resto resalta la sobrecarga de trabajo para desarrollar sus funciones.

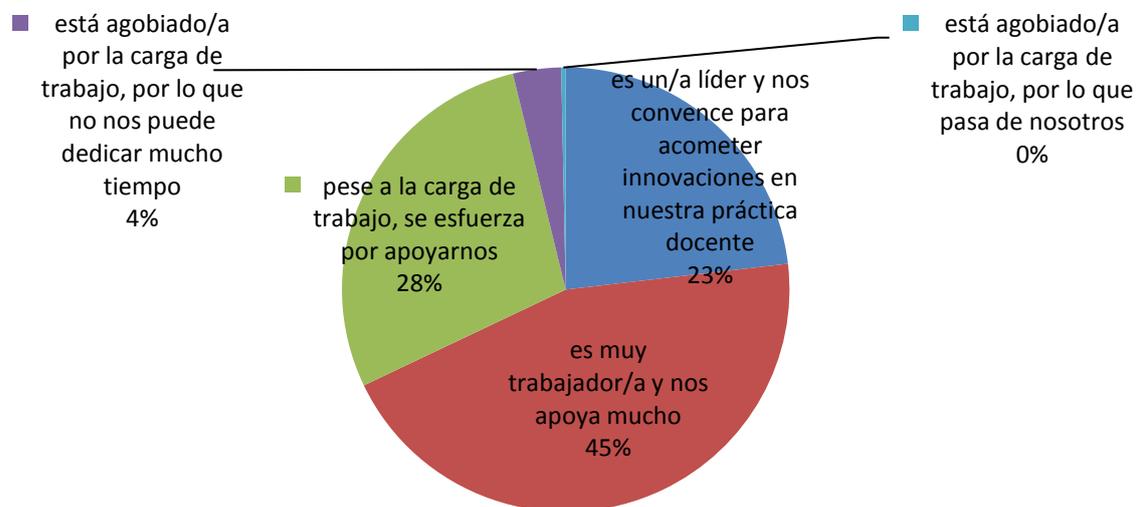


Fig. 24: Evaluación por los profesores/as del trabajo de los coordinadores/as

Frente a ese 27% de coordinadores/as que se siente inseguro/a (Fig. 23), hay un 28% de profesores/as que reconoce el esfuerzo pese a la sobrecarga (Fig. 24). Y frente a un 4% de profesores/as que observa una clara situación de agobio en sus coordinadores/as que les impide dedicarles tiempo, sólo un 2% admite que cesará en la coordinación del Proyecto en su centro el año que viene (Fig. 25). Pese a la mención constante de la sobrecarga de trabajo, un 85% mantiene un gran entusiasmo que se relacionará directamente con sus expectativas de continuidad.

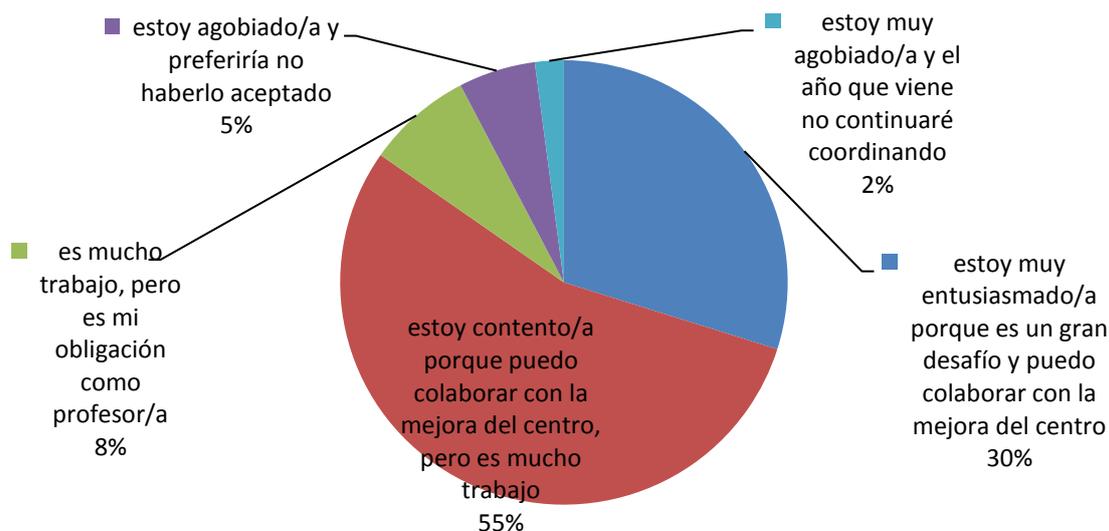


Fig. 25: Autoevaluación del trabajo de coordinación

Para aliviar esa sobrecarga, el 40% de los coordinadores/as apoya la propuesta de que la coordinación sea realizada por dos personas en cada centro. Para apoyarles en esas labores de *dinamización* que exceden la merca coordinación, el 67% apoya la propuesta de potenciar la formación del coordinador/a para que pueda ayudar más a sus compañeros/as de centro.

5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades

En este apartado analizamos de qué diferentes maneras los coordinadores/as, junto con los equipos directivos, organizan en los centros las actividades programadas en el Proyecto, y de qué maneras el profesorado participante, en tanto *usuario* y a la vez engranaje final de un esquema de formación *en cascada* que lo convoca a participar democráticamente, realiza esas actividades. Hemos analizado previamente¹⁸ cómo los coordinadores/as transmiten la información del programa realizando una síntesis personal y a la vez un *filtrado*, y hemos analizado los índices de lectura de los materiales escritos. También hemos analizado¹⁹ algunas de las cualidades que deben mostrar los coordinadores/as para poder *dinamizar* el trabajo de sus compañeros/as, apoyándoles como formadores y venciendo sus resistencias. Toca aquí discutir qué consecuencias tiene ese *filtrado* y esa *dinamización* en la propia realización de las actividades.

Sin contar eventuales desarrollos voluntarios en las aulas, el profesorado participante dedica a COMBAS un promedio de alrededor de una hora y media de trabajo a la semana (Fig. 26).

¹⁸ Véase [4.2. Los materiales formativos](#).

¹⁹ Véase el apartado anterior a éste.

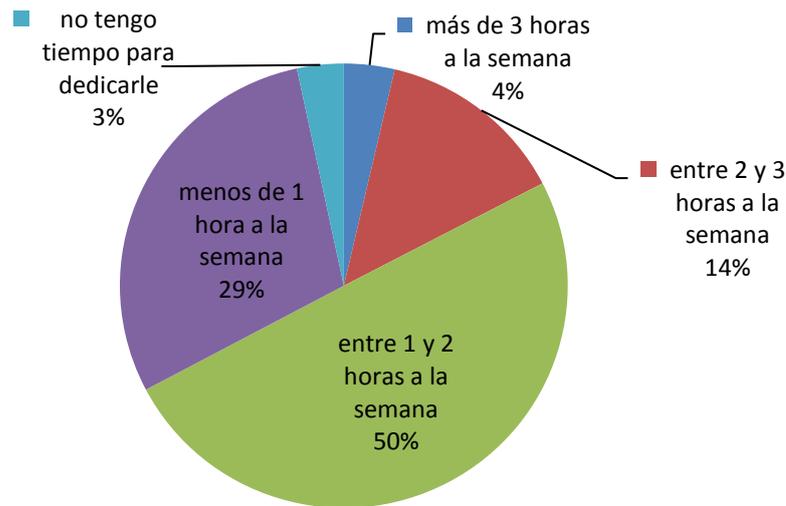


Fig. 26: Tiempo dedicado a COMBAS por el profesorado

Una parte de ese tiempo implica participar en reuniones. Los equipos se reúnen con diferentes frecuencias (Fig. 27)²⁰, con un 58% que se reúne semanalmente.

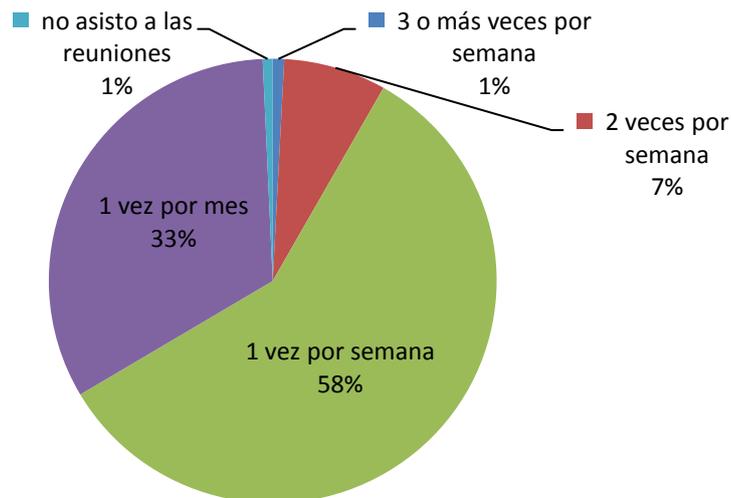


Fig. 27: Frecuencia de reunión según los profesores/as

Los centros optaron por diferentes esquemas organizativos para esas reuniones, cuyas consecuencias intentaremos comprender. La información suministrada en los cuestionarios por coordinadores/as (Fig. 28) y profesores/as (Fig. 29) coincide notablemente. Mientras el 42% (38% según los profesores/as) mantiene reuniones para el Proyecto dentro de su horario lectivo (diferentes de las reuniones de ciclos o departamentos), el 22% (25% según los profesores/as) mantiene esas reuniones fuera del horario lectivo.

²⁰ Un profesor observó, en un comentario anónimo en el cuestionario, nuestro olvido de poner como opción de respuesta “una vez cada 2 semanas”, como era el caso en su centro.



Fig. 28: Organización del Proyecto en el centro según los coordinadores/as

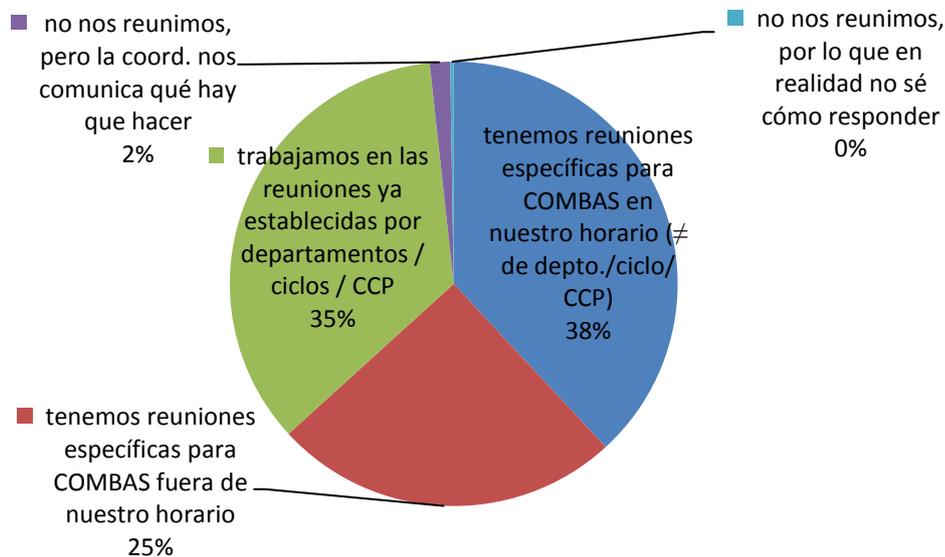


Fig. 29: Organización del Proyecto en el centro según los profesores/as

En un esquema de formación *en cascada* con un eslabón más, el 26% tiene reuniones con los coordinadores de ciclo o de departamento (en las comisiones de coordinación pedagógica de los centros), y luego ellos/as se encargan de trabajar con su respectivo ciclo o departamento. Pese a los esfuerzos de los coordinadores, en algunos centros este modelo no ha cuajado por resistencias de algún ciclo o departamento:

A109JC: “Yo voy haciendo como resúmenes muy masticados. Les transmito esa información y entonces aprovechamos y hacemos dos sesiones: una que es presencial –y ahí estoy yo con todo el grupo– y otra que es por microgrupos. La idea primera fue hacerlo por ciclos, pero hubo una persona que se negó y además dijo que no, como no era una actividad obligatoria, que el ciclo no tenía por qué. O sea, no tenía por qué celebrarse ese tipo de reuniones en el ciclo”.

Otro 6% directamente tiene que pasarse por las reuniones de ciclo o de departamento, multiplicando su carga de trabajo. Ésta es la situación para algunos coordinadores/as que no son parte de los equipos directivos, que se han tenido que adaptar a veces a la

disposición de sus compañeros/as. Al valorar el trabajo de la coordinadora COMBAS de su centro, una profesora comenta:

A215P3: *“Es flexible a la hora de coordinarnos, de reunirnos. Las reuniones las tenemos por las tardes. Nos pregunta, si alguien no puede, pues al día siguiente se lo explica aparte. Ella se involucra muchísimo, asiste a todas las reuniones de departamento, lo explica uno por uno”.*

Pero también es la situación para una directora que aprovecha COMBAS para integrar todo el entramado de coordinación pedagógica de su colegio:

A207DC: *“El centro está organizado de dos maneras. Tenemos un trabajo organizado por ciclo: una hora que me reúno con cada uno de los ciclos, con cambios de prácticas educativas, trabajo metodológico para unidades didácticas, tareas, programación por ciclo... Tres horas al mes: todo el centro al completo, con proyecto educativo, elaboración de documentos institucionales, evaluación de proyectos que implican a todo el centro. COMBAS se trabaja con todo el claustro y en cada ciclo lo voy trabajando antes para que cuando llegue la reunión general ya sepan de qué va y trabajemos todos en conjunto”.*

Esos 26% más 6% coinciden aproximadamente con 35% de “trabajo por ciclos o departamentos” informado por los profesores/as. Hay unos porcentajes mínimos de imposibilidad de reunión formal informado por coordinadores/as y profesores/as, y sólo un 2% se reúne en los recreos. Entre ellos está un coordinador que, en el tiempo de ejemplificaciones de un encuentro formativo en Madrid, compartió así su esquema organizativo con sus compañeros/as de la modalidad A1:

“Cuando vengo de Madrid me tomo un par de días para ver los materiales que se han dado y realizo un guión general de los materiales que se van a utilizar en el centro. A los dos o tres días les suelo hacer un segundo envío con materiales de apoyo para que puedan ir trabajando. También tenemos materiales del CEP que se usan cuando surge alguna duda. Cuando tenemos todos los materiales, se habla en los recreos, que es cuando nos reunimos. Tenemos dos recreos, con lo que da tiempo a verlo. Cuando ya se han aclarado es cuando se convocan las reuniones de los departamentos para discutir estas cuestiones y traer el documento que me traen a mí.”



Fig. 30: Cómo se llevan a cabo las actividades, según los profesores/as

Uno de los coordinadores/a, en una respuesta anónima del cuestionario, critica este modelo de formación *en cascada*:

“El formato o estrategia de formación hace que se pierda mucha información o liderazgo en la comunicación: Madrid-CCAA-coordinador de centro-profesores”.

Un profesor, a su vez, también lo critica anónimamente en el cuestionario:

“Insisto: que la formación de mi centro dependa de una persona no me convence. Mi escuela no necesita que formen a un profesor/a, sino que nos formen a todos/as. La información a través de terceros llega sesgada”.

Pese a estas críticas puntuales sobre la debilidad de la formación *en cascada*, los datos muestran que COMBAS tiene en ese modelo su fortaleza por su desarrollo *horizontal* en los centros. De hecho, el Proyecto es muy dependiente de las habilidades de liderazgo de los coordinadores/a de centro, como demuestra la lectura de los siguientes fragmentos de una entrevista en profundidad al jefe de estudios de un colegio. Esas habilidades son de una gran complejidad, y su primera demanda es la habilidad de coordinar de manera positiva sin crear recelos personales:

A109JC: *“Y es más, a veces te pasas un milímetro y ¡puf!, ya están ellos: ‘¡Eh, alto! No te pases ni un pelo, porque entonces yo paso’. Claro, como somos ‘soberanos’ todos, ya sabes tú que todos nos hemos considerado los reinos... los reyes de taifas, ¿no? [...] Y un poco hay que ir las cosas haciéndolas con mucho tiento, con mucho cuidado. Y luego, si te dicen que te has confundido, rectificar. Y decir: ‘Tenías razón. Sí, es verdad, ¡vaya!’ Si no, oye, les intentas convencer: ‘Eso es verdad. Efectivamente, tienes razón. A lo mejor podemos hacerlo así, que puede resultar más interesante’. Pero siempre tener una alternativa positiva, pero alternativa que al final”.*

En segundo lugar, saber partir de lo que podríamos llamar la ‘zona de desarrollo proximal’ del profesorado en la relación entre práctica y teoría:

A109JC: *“Si ellos van sintiendo esa necesidad, si ellos empiezan a trabajar, por ejemplo con una pizarra digital, y se encuentran con material que exige que el alumnado, digamos, interactúe más con el material, que el alumnado a lo mejor se tenga que agrupar. Pues fíjate tú: ya está... Fíjate qué cambio metodológico estamos produciendo sin que él se entere. Tiene que agruparlos, o sea, tiene que formar grupos. Cada grupo tiene que desarrollar lo que sea. Entonces, desde una metodología totalmente instructiva, pues está pasando sin darse cuenta a otro tipo de metodologías. Y a lo mejor no sabe ni cómo se llaman ni nada. Pero él vio hacerlo a alguien, y dice: ‘Hombre, pues me vale’. Sin embargo si le vas con el planteamiento teórico... Por eso es lo que te digo, que yo para el curso que viene quiero dar un pequeño cambio y hacerlo muy, muy práctico todo. Y a ver cómo me las arreglo yo para hacer esa traducción, ¿no? Entonces hacerlo muy, muy, muy práctico”.*

En tercer lugar, poder *dinamizar* el proyecto (distribuir la información y organizar las actividades) teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a autonomía y conceptualización curricular:

A109JC: *“Y luego pues aquellas personas que me demanden más información, yo las tengo fiscalizadas, pues... toda la documentación del mundo. ‘Instrúyete’, ¿no? Porque no es que te demanden, es que cada uno al final tienes que acabar dándole un poco lo que quiere. Sin embargo hay otros que como les des mucha información se agobian. Y entonces hay que andar con mucho tiento. Entonces yo este curso, como no los conocía bien preferí más no dar información... dar la básica, la justa”.*

Y en cuarto lugar, potenciar cambios metodológicos sin herir susceptibilidades profesionales:

A109JC: “Y vayan descubriendo que a lo mejor si utilizan esta metodología obtienen mejores resultados que si utilizan esta otra, ¿no? Ir promoviendo ‘pequeños cambios guiados’, que llamo yo.

E: Pequeños cambios guiados...

A109JC: “Y acompañados, para que tú nunca te sientas inseguro [...]. Cuando regulo, por ejemplo, trabajos en equipo, pues procuro hacer la distribución de... dentro del propio trabajo del equipo, pues habrá unas tareas que son más complejas, y otras más sencillitas, ¿no? Para... que siempre haya alguien del grupo que se identifique con esa tarea sencillita y la pueda hacer él, y se sienta partícipe, aumente su autoestima, vea valorada su aportación”.

El acercamiento a un número importante de centros durante el trabajo de campo nos permitió acceder a los detalles de muchos esquemas organizativos. Obviamente, las características de los centros, sus posibilidades y dificultades, así como sus respectivas formas de coordinación, son factores determinantes para convertir un Proyecto como el que nos ocupa en tantos *hechos situados* como realidades se contabilicen. Lo anticipábamos cuando diseñamos el modo de obtener información significativa y relevante para este proceso de evaluación externa que realizamos pero, al mismo tiempo, intuíamos la existencia de otros elementos que requieren una mirada a nivel micro que, de estar sistematizados, podrían ayudar a conocer mejor el alcance del Proyecto y, como consecuencia, llegar a potenciarlo desde sus propias características. Por ello, organizamos un análisis en equipo con posterioridad a cada una de las visitas a los centros con la intención de configurar panoramas contextualizados. En este proceso fuimos perfilando cada vez con mayor precisión detalles sobre dos ámbitos que se presentan indisolubles y, por tanto, interconectados:

- Observamos características de la estructura de funcionamiento, del interjuego de responsabilidades y de la complicidad profesional que se genera entre las características del claustro y las del profesor/a que ejerce la función de coordinar el Proyecto COMBAS.
- Esta estructura e interjuego no son fijos y sin cambios desde un inicio sino que, por el contrario, evolucionan y se enriquecen.

Esta situación nos permitió elaborar un constructo llamado “evolución del modelo de trabajo en los centros”, de acuerdo a la interacción de 4 variables:

- a) características del equipo docente del centro (el claustro como contexto);
- b) funciones que asume el coordinador/a para dinamizar el proyecto a nivel horizontal (dinamización horizontal);
- c) difusión de la información en el centro; y
- d) actividades para afianzar el trabajo grupal.

Esos estadios muestran una evolución desde la formación *en cascada* a la formación *en red*, se pueden esquematizar de la siguiente manera:

Estadio 1: Formación en cascada	
contexto	<p>El claustro presenta distintos niveles de estabilidad docente y diferentes ideas respecto a cómo mejorar los resultados académicos de su alumnado. Se comparten algunos proyectos. Un grupo de docentes más o menos amplio participa en el Proyecto COMBAS aunque con diferentes niveles de implicación en sus propuestas.</p> <p>A127 DC: <i>“Estoy contento pero me gustaría que hubiese más implicación del profesorado. Pero es gente ya mayor. Yo, de todas maneras, mantengo el espíritu renovador continuamente. Hay un grupo que está a favor pero hay otro que está totalmente en contra y no quiere saber nada. Me gustaría mayor implicación”.</i></p> <p>A130PC: <i>“Ya comenté en claustro final que, para el año que viene, se apunte para el A2 la gente que quiera trabajar. Prefiero 6 ó 7 que realmente quieran trabajar, que trabajemos fuerte y no que estemos los 25 y realmente que trabajen 6 ó 7. A todo el mundo no le interesa igual, es gente que está reticente”.</i></p>
dinamización horizontal	<p>El coordinador/a entiende que tiene que despertar entusiasmo y hasta ejercer cierto control para poder avanzar. Dependiendo de la experiencia en el trabajo grupal, así como, de las posibilidades temporales que le facilita ejercer o no un cargo directivo, el coordinador/a organiza distintos tipos de acciones para responder a las exigencias del Proyecto. El grupo le suele exigir más un papel de tutor/a que de coordinador/a, algo que en algunas oportunidades no puede cumplir por falta de recursos para abordar la temática o para organizar la comunicación grupal.</p> <p>A130PC: <i>“Es mucho trabajo. Primero, cuando vienes de Madrid, tienes que leer todo el material y todo lo que han dicho, e informarle de todo lo que han dicho porque tú no eres un experto. Tienes que preparar una actividad para exponerle al claustro en una hora u hora y media. Y no hay más. Luego tienes que ir viendo para que todo el mundo haga las cosas. A veces tienes que ir detrás. Luego tienes que juntar todo y mandarlo a Madrid. Eso en un mes y con todo lo que tienes detrás: yo doy 6 asignaturas, más luego COMBAS. Yo sí que veo interesante que puedan ir a Madrid, alternativamente, distintas personas para compartir el trabajo o no ir a Madrid y hacer videoconferencias que puedan ser vistas por varios”.</i></p>
difusión de la información	<p>El grupo manifiesta distintos niveles de disposición y disponibilidad para recibir información o solicitar más. Por tanto, se requiere que el coordinador/a, además de las actividades grupales, potencie comunicaciones de tipo radial (en las reuniones y por correo electrónico), antes que grupales, para intentar satisfacer distintos planteamientos individuales. Esta necesidad convierte la función del coordinador/a en una propuesta muy exigente, que en algunas oportunidades no está al alcance de todos.</p>
actividades para afianzar el trabajo grupal	<p>El grupo expresa ciertas ambivalencias, como por ejemplo una excesiva dependencia para seguir las propuestas del Proyecto en paralelo con decisiones individuales para justificar la insolvencia de algunas de ellas. Estas situaciones exigen que el coordinador/a asuma la preparación de guías de lectura y actividades más allá de las imprescindibles. Asimismo, debe asumir la preparación, junto con un pequeño grupo de colegas, de las actividades que el centro tiene que presentar al portal del Proyecto COMBAS.</p> <p>A127 DC: <i>“En la coordinación hay una parte de trabajo individual que a mí no me preocupa hacer porque me gusta. Yo me puedo poner a trabajar a la noche en mi casa y no tengo problemas, aunque me gustan las reuniones. Yo lo tengo claro, si hubiese un trío que coordinase, yo no estaría en ese trío porque no tengo tiempo para reunirme y ponerme a trabajar juntos”.</i></p>

Estadio 2: Formación en cascada con proyección horizontal	
contexto	<p>El claustro tiene un alto porcentaje de estabilidad docente y deseos de continuar en el centro. Los docentes asumen la necesidad de mejorar los resultados académicos de su alumnado, y comparten distintos proyectos. La totalidad del claustro, o un grupo amplio de sus miembros, participa en el proceso de formación que propone COMBAS a pesar de la inseguridad que le puede provocar a algunos de sus miembros.</p> <p>A117CJE: <i>“Este centro trabaja con muchos programas para la prevención del abandono escolar. Subió 12 puntos la idoneidad del alumnado, es decir, el 75% del alumnado cursa acorde con la edad. No se pierde alumnado, van a programas de diversificación, a PCPI... No abandonan a los 16 años. Siempre hay resistencias en este proceso, pero no perturban. Como centro, el COMBAS nos ha servido mucho para la reflexión docente y también para provocar discusión. Se ha hablado mucho sobre educación y eso es muy positivo. Se ha hablado de criterios, de indicadores. Estamos con ganas de hacerlo bien pero nos falta mucho, aunque tenemos mucha disposición”.</i></p>
dinamización horizontal	<p>A partir del trabajo realizado durante cada uno de los encuentros generales y el análisis personal de los respectivos materiales y actividades, el coordinador/a organiza la actividad en el centro. Una de las mayores dificultades que encuentra en este proceso es contar con respuestas para las preguntas que plantean sus compañeros/as, más aun teniendo en cuenta las diferencias y la multiplicidad de estilos personales (interpretaciones acerca de la enseñanza y de cómo es el alumnado, variedad en las maneras de ser y sentir, etc.). El coordinador/a organiza, en la medida de sus posibilidades, actividades de <i>ligadura</i> en las que circule la palabra entre sus compañeros/as y se propicie una trama profesional que aporte cierta seguridad y permita seguir trabajando.</p> <p>A203PC: <i>“Es necesario tener en cuenta lo que le va a cada uno. Por ejemplo a [nombre] le va mejor, por su manera de ser, ser activo y hacer una actividad integrada para empezar y reenfoque el área (tiene la visión global). Y yo soy más cuadrado y me gusta más tener el proyecto completo donde se va a encajar la actividad integrada. Las dos alternativas son válidas, pero los caminos son distintos y hay que atenderlos”.</i></p>
difusión de la información	<p>Dado que, en cierta medida, la acción sustituye al espacio previsto para la reflexión, el coordinador/a organiza canales para la difusión del material y las actividades potenciando los mecanismos de actuación. Se potencian las distintas posibilidades que ofrece el soporte digital.</p> <p>A216.DC: <i>“En el centro nos reunimos más de lo necesario, para acordar, para tomar acuerdos y no perder el tiempo en debates estériles. Para COMBAS, como somos los mismos, somos pocos, somos doce. Entonces, no vamos a estar convocando comisión de coordinación pedagógica [...] También utilizamos internet para pasarnos los trabajos. O sea, nos pasamos la propuesta para verla tal día. Se manda por internet y se habla sobre ella”.</i></p> <p>A117P2: <i>“Se necesita más ejemplos. Más práctico, menos teoría”.</i> A117P5: <i>“Necesitamos cotejar ejemplos con lo que sucede en otros lugares”.</i> A117JC: <i>“Vosotros todavía no habéis visto pero ahora se han colgado en el Portal COMBAS los ejemplos de buenas prácticas de AI. Ya eso a mí me ha dado mucha luz, ahora veremos cómo hacemos para pasarlo a nuestra página. [nombre] ha creado una página COMBAS dentro de la página del centro y ahí tenemos bajado todos los materiales y las actividades que hemos hecho en el centro.”</i></p>
act. p/aflanzar el trabajo grupal	<p>El coordinador/a abre, en la medida de sus posibilidades, un abanico de posibilidades. Se trata de un trabajo creativo que intenta, desde el “ensayo y error”, captar la singularidad de su grupo para ajustar las intervenciones y generar herramientas comunicativas útiles. Entre ellas, las siguientes: a) mayor focalización de los aspectos instrumentales del Proyecto (armado de exposiciones y presentaciones de diapositivas, elaboración de guías de estudio, aporte de casos, etc.); b) encuentros fuera de los tiempos habituales para trabajar con cada uno las dificultades que van surgiendo.</p>

Estadio 3: Formación en red	
contexto	<p>El claustro tiene un alto porcentaje de estabilidad docente o deseos de continuar en el mismo. Los profesores/as asumen su responsabilidad en la mejora de los resultados académicos del alumnado. Se animan a compartir dudas, inquietudes y diferentes tipos de proyectos. Todo el claustro –o un grupo amplio de sus miembros– está implicado con cierto entusiasmo generalizado en el proceso de formación que propone COMBAS.</p> <p><i>A207DC: “El centro ya tenía organizada una infraestructura de trabajo que funcionaba y el COMBAS cayó encima de ella y no hay ningún problema. Por un lado, tenemos una reunión semanal de una hora de duración con cada uno de los ciclos (para intercambiar prácticas metodológicas en unidades didácticas, tareas, programación); y por otro, una reunión de tres horas al mes para todo el centro al completo (para trabajar el proyecto educativo, la elaboración de documentos institucionales, evaluación, proyectos que implican a todo el centro). COMBAS se trabaja con todo el claustro, pero en cada ciclo lo voy trabajando antes para que, cuando llegue la reunión general, ya sepan de qué va y trabajemos todos en común”.</i></p>
dinamización horizontal	<p>El coordinador/a se responsabiliza de generar la participación <i>en red</i> el Proyecto: a) comparte y distribuye la información que ha recibido en las reuniones generales; b) aporta su interpretación sobre el contenido de los materiales y las actividades; c) propicia el intercambio de ejemplos; d) se interesa por el seguimiento de las actividades; e) busca respuestas a las preguntas de sus compañeros/as; f) organiza reuniones; g) participa, en la medida de lo posible, en las reuniones de ciclo/departamento/claustro; h) anima y retroalimenta inquietudes; i) prepara las actividades (y las sube a la plataforma COMBAS) preocupándose de que tengan señales de identidad de todo el centro.</p> <p><i>A215DC: “Yo echo muchas horas de trabajo. Me gusta que los compañeros se impliquen, y me gusta que trabajen cómodos, y que en ese sentido no sé si les doy mucha o poca autonomía [...]. Yo entiendo que lo suyo es que participase el mayor número de compañeros posible. Y luego, sobre todo, querría que lo viesen útil, porque lo ideal es que luego eso lo vean útil para el desarrollo de su práctica. Entonces, pues, por ejemplo, la forma de trabajarlo ha supuesto, pues, creí que la mejor vía, aparte de plantearlo a nivel de CCP, era meterme directamente yo”.</i></p>
difusión de la información	<p>El coordinador/a organiza la difusión de la información y las actividades entre sus compañeros/as propiciando que se potencie la participación responsable. Por ello, utiliza las redes de comunicación y coordinación que tiene organizadas el centro (presenciales o digitales) y organiza otras ad hoc para: a) circular los materiales e informaciones aportados por el Proyecto; b) intercambiar y recopilar las producciones realizadas por los distintos departamentos/ciclos; c) tomar decisiones respecto a las actividades que envía el centro la plataforma COMBAS; y d) mantener diálogo en todo los niveles.</p> <p><i>A215DC: “Me parece importante que ellos vean los productos. O sea, animarles y decirles: ‘Fijaros que esto es lo que tenemos, aquí está colgado todo’. Por ahí la utilidad, es un espacio que ayuda a recopilar toda la información, al que puedas acceder estés donde estés, que no depende de tu ordenador en tu casa”.</i></p>
actividades para afianzar el trabajo grupal	<p>En íntima relación con las propuestas COMBAS, el coordinador/a sostiene el Proyecto brindando ayudas personales sabiendo que algunas de ellas tendrán más éxito que otras para los distintos miembros del grupo, entre ellas destaca la bibliografía personal basada en “volver a la memoria”. Es decir, elaboración de un trabajo de desarrollo conceptual sobre el proceso de formación que lleva un tiempo, en algunos casos más prolongados que en otros, de lectura y re-lectura de las diferentes producciones que se han realizado en el centro.</p> <p><i>A214DC: “Yo hago un trabajo de mucha reflexión, de mucha lectura. Organizo el material en internet: distintos documentos, los que nos dan y los que busco en internet. Me gusta hacer una síntesis de los puntos principales que yo considero de interés para el claustro. Me preparo una presentación. Lo llevamos, la gente responde, surgen las preguntas, hablamos, llegamos a consensos –por ejemplo los niveles de la rúbrica. Y no es mucho más. Yo, es que lo veo tan fácil el proceso. El equipo apoya porque ya hay un sistema de trabajo responsable”.</i></p>

5.6. La labor de los Equipos Base de CCAA

El Proyecto COMBAS se diferencia de muchos otros programas educativos que son o bien organizados por una comunidad autónoma, o bien organizados a nivel nacional por el Ministerio de Educación. COMBAS, con la finalidad de convertir la palabra escrita en una ley orgánica en una realidad de las aulas de todo el Estado Español, plantea un esquema de cooperación entre la administración central y las administraciones educativas de las comunidades y ciudades autónomas. Este esquema presenta grandes ventajas y grandes inconvenientes. Sus ventajas son, como todo lo que se relaciona con la diversidad, la riqueza de poder construir una visión compartida entre centros con diferentes enfoques y tradiciones derivados de su situación geográfica. Sus desventajas, como contrapartida, surgen de los problemas de coordinación, de toma de decisiones y de coherencia. El coordinador/a de CCAA –o alguien en quien se delega esta función– viaja mensualmente a los encuentros del Equipo Base en el edificio del IFIIE en Madrid. Allí recibe una síntesis de los módulos formativos a trabajar en el mes, se informa de las actividades que debe realizar el profesorado, aporta al Equipo Gestor una evaluación de lo sucedido en los centros que coordina durante el mes anterior, y recibe otras informaciones para el desarrollo del Proyecto.

Mientras la mayoría de los coordinadores/as de CCAA son funcionarios de consejerías de educación, otros son inspectores (o inspectores jefe) o directores o asesores de centros de profesores (Fig. 31).

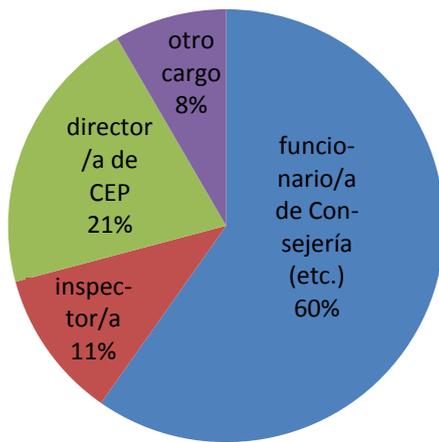


Fig. 31: Cargo del coordinador/a de CCAA según informan los coordinadores/as de centro

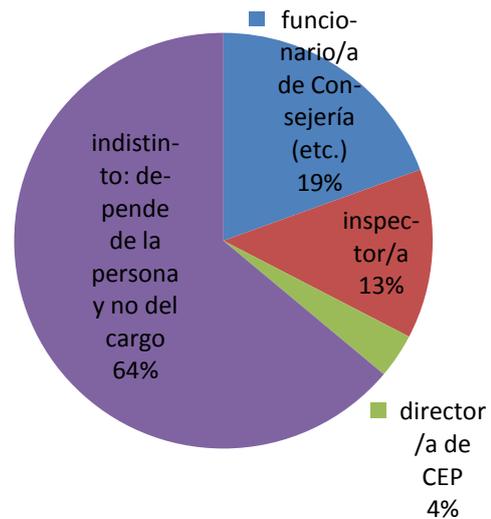


Fig. 32: Preferencias de los coordinadores/as de centro acerca del cargo del coordinador/a de CCAA

Durante las entrevistas a los coordinadores/as de centro recibimos información sobre la labor de coordinación de los equipos base de las CCAA, y preguntamos por ella también en los cuestionarios. Aunque notamos ventajas para la coherencia del programa cuando los coordinadores/as son funcionarios de las consejerías o inspectores, por el poder de sus cargos, y ventajas para el apoyo formativo a los participantes cuando los coordinadores/as son directores de centros de profesores, una mayoría del 64% de los coordinadores/as de centro piensa que la bondad de esa coordinación no depende del cargo sino de las características de la persona.

En las respuestas anónimas del cuestionario aparecen elogios con relación al trabajo del Equipo Base de CCAA:

“Estoy muy satisfecha, porque el asesor siempre está ahí cada vez que le necesitamos: mantenemos reuniones, ha venido al centro como asesor, nos comunicamos por email.

La satisfacción con el trabajo del Equipo Base de CCAA por los coordinadores/as de centro es alta, porque el 59% está satisfecho o muy satisfecho (Fig. 33).

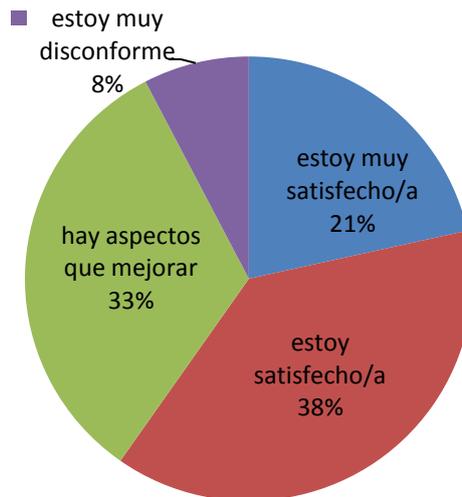


Fig. 33: Valoración del trabajo del Equipo Base de la CCAA por los coordinadores/as de centro

Algunos de los aspectos a mejorar aparecen en los comentarios anónimos en el cuestionario a los coordinadores/as de centro.

“Necesitaríamos asesoramiento y la posibilidad de reunirnos con otros centros para compartir experiencias”.

Mientras algunos aspectos resultaron problemáticos en unas comunidades o ciudades autónomas, en otras estaban resueltos. Por ejemplo, esa necesidad de reunirse para compartir está resuelta para el 42% de los coordinadores/as de centro (Fig. 34). Lo corrobora la directora de un colegio:

214DC: *“El coordinador de la comunidad nos reúne, nos juntamos el grupo de los [número] centros, compartimos las unidades didácticas, nos damos sugerencias. Es más que trabajar en un centro: es trabajar en red con otra gente de tu comunidad y, ya luego, con los de otras comunidades”.*

Pudimos constatarlo personalmente porque asistimos a uno de esos encuentros, organizado por CA07, en el que aprovechamos para realizar un grupo de discusión con los coordinadores/as de todos los centros participantes. Pero como hay gustos para todo, otro coordinador pide, anónimamente, lo contrario:

“El intercambio de trabajos entre los centros de la comunidad que participan en el Proyecto y la aportación de ejemplos se debería realizar a nivel digital (correo electrónico) evitando realizar muchas reuniones que dificultan el trabajo directo en los centros”.

Otros comentarios tienen que ver con problemas de coherencia:

“A veces las informaciones del Equipo Base y las de Madrid no eran coincidentes. Ha faltado coordinación y precisión entre las comunidades y Madrid”.

De nuevo, para evitar ese problema de coherencia en alguna CCAA se optó por minimizar las tareas:

“Creo que no se ha desarrollado esa labor adecuadamente, aunque entiendo que se nos ha comunicado por parte del coordinador de la CCAA que ha sido ‘por no interferir’ con el proceso que se estaba desarrollando en Madrid”.

La coherencia también tiene que ver con que otros estamentos de las administraciones educativas no están al tanto del Proyecto. En particular, para algunos centros resulta problemático que los servicios de inspección lo desconozcan:

“La inspección desconoce el Proyecto. Pienso que debería recibir formación en este sentido”.

Preguntados por mejoras al Proyecto, el 69% de los coordinadores/as de centro apoyó la propuesta de que haya mayor difusión en la CCAA para que todos los/las inspectores/as y centros de profesores lo conozcan.

En algunas CCAA se establecieron mecanismos de formación complementaria, e incluso programas similares a COMBAS pero limitados a esa CCAA. La jefa de estudios de un colegio echa en falta esos mecanismos en la suya:

A120.CJE: *“A nosotros desde la Comunidad no nos dan nada. Necesitaríamos más formación que nos dé más seguridad, los coordinadores necesitamos una formación más completa, en algún momento no sabía hasta dónde teníamos que llegar. Y eso se podría hacer desde la comunidad.”*

En algún caso, además, el comentario se refiere a la falta de formación del propio Equipo Base de CCAA:

“Nuestro Equipo Base estaba tan perdido como nosotros y en la mayor parte de las veces se enteraban de las cosas por nosotros en las reuniones o a la vez que nosotros”.

Los mecanismos y frecuencia de contacto del Equipo Base de CCAA con los coordinadores/as de centro han sido también variables, con mecanismos periódicos en el 87% de los casos (Fig. 34). Los casos de falta de comunicación están reducidos al 13% de los centros.

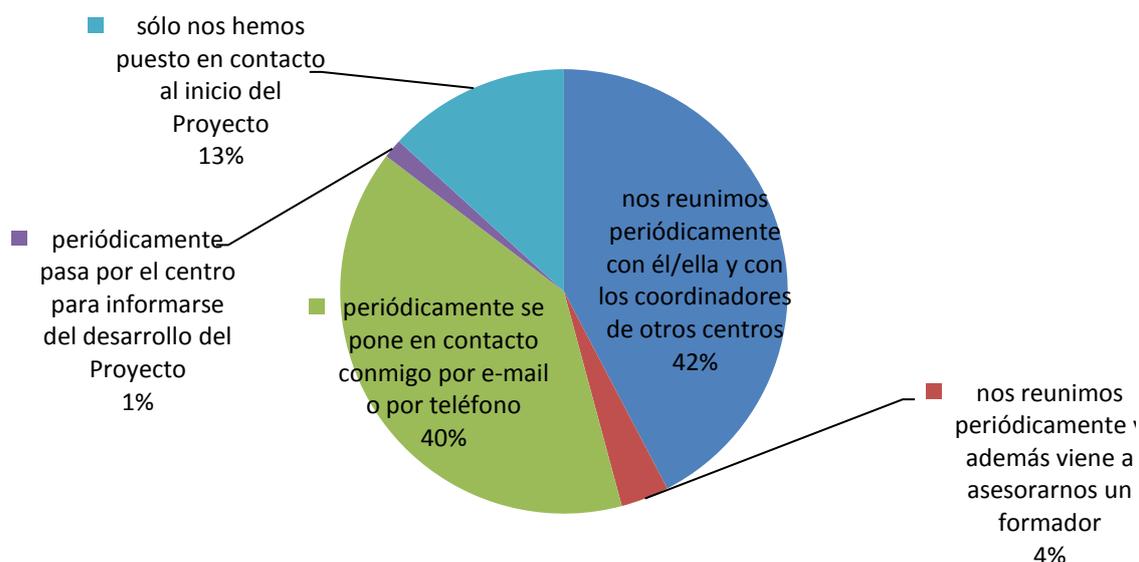


Fig. 34: Contacto con el coordinador/a de CCAA

6. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

En este capítulo analizaremos algunos de los resultados que pudimos constatar en nuestra recogida de datos, tanto en las observaciones en los centros como en las entrevistas y grupos de discusión. Hay que tener en cuenta que la recogida de datos comenzó cuando sólo habían pasado entre cinco y seis meses desde el inicio del Proyecto. Esto fue acordado así entre el Equipo Gestor y el Equipo de Evaluación Externo a fin de que los datos obtenidos sobre los productos no se vieran alterados por cuestiones como la variación de las plantillas de los centros después del verano o los posibles cambios en los equipos base de las CCAA a consecuencia de diversas circunstancias. Somos conscientes de que los resultados en educación no se consiguen en sólo cinco meses, sino en plazos más largos. Pero también sabemos que la evaluación del producto es quizás la dimensión más importante en la valoración de los méritos de cualquier programa educativo.

En los apartados que siguen analizaremos cinco categorías. Desde el punto de vista metodológico, hemos tomado las mayores precauciones para diferenciar los productos que observamos que son consecuencia exclusiva del Proyecto COMBAS de los que pudieran ser consecuencia de la concurrencia entre éste y otros programas formativos en los que los centros participaran. Su distribución no es uniforme ya que, por el contrario, los productos del Proyecto han variado notablemente entre los centros. Así, dejaremos la ponderación de la representatividad de estos productos para el apartado de valoración del *impacto* del Proyecto COMBAS, dentro del capítulo 7 dedicado a la valoración global según los criterios de evaluación detallados en la propuesta de evaluación consensuada con el Equipo Gestor y las CCAA.

6.1. COMBAS como marco para el debate pedagógico y lenguaje curricular

Durante una reunión del Equipo Base en Madrid escuchamos a un coordinador de CCAA comentar que uno de los logros en los centros que coordinaba había sido *“la recuperación del debate metodológico”*. En las actas de una actividad de un centro de la modalidad A1 leemos: *“Por fin en este centro se habla de pedagogía”*. Pusimos especial atención a este aspecto en tanto posible producto del Proyecto, en nuestras visitas a centros, y fuimos corroborando que COMBAS, en primer lugar, está resultando un catalizador del debate pedagógico. Los testimonios de este producto son múltiples. En un grupo de discusión en un instituto (A118) escuchamos:

“COMBAS es una oportunidad para trabajar juntos”.

Ese *“trabajar juntos”* se materializa en fomentar el debate. COMBAS ha ayudado a iniciar debates y a continuar el debate en centros en los que por alguna razón se había paralizado. La coordinadora de un centro de primaria nos dice:

A120PC: *“Nosotros habíamos avanzado pero nos habíamos quedado sin más respuestas. COMBAS nos permitió continuar con el debate pedagógico”.*

En la evaluación del contexto analizamos la resistencia del profesorado frente a lo burocrático. Así, en muchos centros el debate pedagógico puede quedar sumergido por lo burocrático. Un coordinador comenta anónimamente, en el cuestionario, qué significa COMBAS en ese sentido:

“Aporta la oportunidad de establecer debates pedagógicos en los centros, cosa que se está olvidando para dar paso a la mera burocracia.”

Corroboramos esta perspectiva en la visitas a dos centros. En un instituto adscrito a la modalidad A1, durante el grupo de discusión, los profesores/as afirmaron que la comisión de coordinación pedagógica ya no era *“tan burocrática”* gracias a COMBAS. Un jefe de departamento puntualizó:

“Nos está proporcionando espacios no burocráticos de discusión”.

La directora de otro centro, un colegio adscrito a la modalidad A2, explica de qué modo su estrategia organizativa para COMBAS fortalece el debate de cara a la mejora de los aprendizajes:

214DC: *“COMBAS está fortaleciendo los equipos docentes; está favoreciendo la coordinación, que las reuniones de ciclo sean de temas pedagógicos. Hemos llegado al acuerdo de que las informaciones pueden ir por correo electrónico y por la plataforma, y que en los ciclos se hable de temas pedagógicos. Esto está creando una dinámica que va a redundar en la práctica educativa y, por supuesto, en el alumnado. Yo, por supuesto, quiero los mejores resultados de todo mi alumnado”.*

Ese debate parece contribuir a un interés por relacionar materias:

A204GD: *“Por ejemplo que al trabajar por competencias entonces relacionas las materias, no solamente te limitas a la tuya, sino que la relacionas con las demás por lo menos en lo que estamos haciendo ahora, en lo que estoy yo”*

La jefa de estudios de un instituto acota la aportación de COMBAS en cuanto a un lenguaje curricular compartido:

A115JC: *“Los profesores quieren saber qué están haciendo los profesores de las diferentes materias. De momento, ya compartimos vocabulario, que ya es algo.”*

Finalmente, un coordinador de comunidad autónoma comenta informalmente, en una entrevista, la importancia que atribuye a ese compartir en los centros que coordina:

CA15: *“Que todo el claustro esté pensando en la misma dirección ya es un cambio del demonio.”*

Como con los demás productos que analizamos en este capítulo, la distribución de éste es dispar. Depende en primer lugar del nivel de participación en el centro y, en segundo lugar, de las estrategias organizativas diseñadas por los coordinadores/as de centro con los equipos directivos.

6.2. El cambio de mentalidad del profesorado

El Proyecto COMBAS, como acción en el campo de la formación del profesorado, parte de la constatación de la no implementación del trabajo por competencias básicas pese a su inclusión en la *Ley Orgánica de Educación* en 2006. La distancia entre el currículo oficial y la realidad de las aulas no es una circunstancia exclusiva del trabajo por competencias básicas, sino algo que ocurre con la mayoría de los cambios importantes en los currículos, tanto en España como en los demás países. Puede pensarse que esto se debe a que aún no se han reglamentado del todo algunos aspectos esenciales para su desarrollo, como por ejemplo la evaluación. Sin embargo, esa falta de

implementación se debe más a que es necesario un cambio de mentalidad del profesorado. Leemos acerca de la dificultad de ese cambio en el primer trabajo presentado por un instituto, adscrito a la modalidad A2. La actividad consistía en responder un cuestionario para valorar el impacto causado por las competencias básicas en el currículo real del centro. En el escrito, el coordinador contrasta la gráfica de frecuencias con su conocimiento de lo que sucede en las aulas, advirtiendo sobre la distancia entre lo nominal y lo real:

“Pensamos que esta valoración se justifica desde el punto de vista de que, en efecto, todas las programaciones hacen referencia obligatoriamente al tratamiento de las competencias básicas. Pero, en realidad, no se ha producido una integración real de las competencias en el pensamiento curricular de nuestro profesorado”.

Así, el Proyecto COMBAS apunta claramente a fomentar un cambio de mentalidad, poniendo mucho cuidado para sortear las resistencias del profesorado. En un encuentro del Equipo Base de Asesoramiento, uno de los coordinadores pedagógicos del Proyecto comenta:

CPA2: “Cuando nos dirigimos a un profesor para comprender su práctica educativa, hay que recordar que ese profesor está comprometido con un modelo. Si no le hacemos comprender con qué modelo está comprometido, no puede cambiar su modelo hacia el que es en este momento socialmente indicado”.

Contrastada esa circunstancia con las intenciones formativas, procedimos a buscar indicios de cambios de mentalidad del profesorado participante, como producto del Proyecto. Durante un grupo de discusión en un colegio (A212), una coordinadora planteó este tema:

A212PC: “Yo estoy con [el director], porque en tercer ciclo ha supuesto el romper... Al hablar de competencias, yo pienso que ya ha habido, de todo el profesorado, un cambio de mentalidad, en el sentido de que tienes que conseguir que el niño sea competente”.

Los comentarios anónimos de dos profesores/as en el cuestionario representan logros importantes para cada una de las modalidades formativas del Proyecto. El cambio de mentalidad puede consistir en una sensibilización acerca de la necesidad del trabajo por competencias básicas, y esto ya es un logro. En ese sentido, un profesor de un centro adscrito a la modalidad A1 escribe:

“Estamos logrando un cambio de chip respecto a las CCBB. Ahora falta desarrollarlas o mejor dicho concretarlas en el día a día de la práctica real docente”.

El siguiente cambio de mentalidad implica un replanteamiento más profundo, que exige cambios metodológicos. En este sentido, otro profesor, de un centro adscrito a la modalidad A2, escribe:

“Me ha servido para replantearme mi práctica docente y modificar aspectos metodológicos necesarios para un desarrollo integro de los/as alumnos/as y en la sociedad en la que vivimos”.

Evidentemente, ese cambio de mentalidad es muy lento y, por lo impredecible, muy difícil de medir²¹. Lo que sí podemos es analizar algunas expresiones de los

²¹ Véase la cuantificación de la estimación del desarrollo de competencias profesionales en [7.4. Impacto](#).

profesores/as para identificar tres estadios en ese cambio, que tienen que ver con una toma de conciencia de la lógica del currículo y con una apropiación proactiva del mismo. En un primer estadio, de resistencia frente al cambio, se le atribuye un sentido burocrático que dificultaría la propia enseñanza:

A130PC: *“Necesitamos algo más práctico. Ha sido todo enfocado hacia la teoría y nosotros, al fin y al cabo, somos docentes, no somos personas de la administración que tienen más interés por la programación”.*

Un segundo estadio sería la toma de conciencia de la relación entre teoría y práctica, entre los elementos del currículo y la enseñanza real. En un grupo de discusión en un instituto, una profesora participante nos comenta sobre el efecto de COMBAS:

A204P1: *“Ha sido como una reflexión para mí de que muchas cosas antes para mí eran burocracia: papeleo, papeleo, objetivos, criterios, tal... Pues ha tomado un poco como de... Al reflexionar sobre esto, yo he tomado un poco conciencia de que está todo relacionado y que... Ya sé que lo tenía que haberlo hecho hace mucho tiempo, pero hasta ahora no... Con [A204PC], no sé, hablando con [A204PC] ‘¿habéis hecho esto?’, tal... Porque, bueno, no sé si me estoy explicando muy bien lo que quiero decir. Es que a mí me ha servido para reflexionar de que cosas que para mí parecían burocracia, pues es que está todo relacionado”.*

En un grupo de discusión en otro instituto, un profesor menciona el mismo efecto en sus compañeros/as:

A215P1: *“La percepción que tengo es que ha contribuido a acercar a los profesores a lo que es la aplicación práctica del concepto ‘competencias básicas’ en las aulas y a tener una visión global integral de lo que son todos los elementos del currículo”.*

Un tercer estadio en esa comprensión de la relación entre currículo y enseñanza real se relaciona con la apropiación de la teoría para apoyar la práctica. La directora y coordinadora de un colegio comenta:

A214DC: *“Vamos siendo cada vez más competentes porque nos apoyamos en la teoría, argumentando. Esas son competencias profesionales” [...]. “Yo estoy aprendiendo. Yo me noto que he avanzado en esto”.*

Terminamos este apartado con el testimonio de la directora y coordinadora COMBAS de un colegio. Ella comenta con sinceridad las expectativas que tenían acerca de recibir “recetas”, y esta expectativa puede relacionarse con parte de la demanda de *practicidad* que es recurrente en las expresiones de los participantes:

A132DC: *“Vale. Nos metimos, sinceramente, buscando algo que COMBAS no nos está dando. No por culpa de COMBAS. Quizá, a lo mejor hemos sido nosotros, ¿vale? Íbamos buscando recetas de competencias para utilizarlas en clase. Y claro, efectivamente eso no nos lo está dando COMBAS. COMBAS nos está dando que nosotros nos fabriquemos nuestras propias recetas, ¿de acuerdo? De ahí que también... a la gente también le está costando, porque es un cambio de mentalidad, y esto está costando. Nos está costando, vamos”.*

Conseguir un cambio de mentalidad sin dar recetas sino aportando los cauces para que a partir de la reflexión conjunta el propio profesorado elabore sus propios procedimientos, es un gran logro. Ése es el enfoque del Proyecto y creemos que, aunque también con diferente distribución en los diferentes centros, uno de sus productos.

6.3. Cambios en la programación de aula y en la evaluación

Una de las actividades en la modalidad formativa A1 pone énfasis en un aspecto de la programación, procurando que el profesorado distinga en su propia práctica entre ejercicios, actividades y tareas. En la modalidad formativa A2, la concreción curricular es uno de los aspectos principales, y también lo es desde la perspectiva los profesores/as participantes. Una profesora de un instituto lo expresa de esta manera:

A215P4: *“La unidad didáctica es la pieza clave de todo el proyecto COMBAS”.*

No vamos a analizar las programaciones de los centros desde el punto de vista didáctico-curricular porque no corresponde a los efectos de esta evaluación. Sin embargo, cabe tener en cuenta que la gran variedad realizada –en diferentes etapas y ciclos, y en diferentes áreas/materias– tiene un importante lugar como producto del Proyecto. Muchas han sido comentadas por los propios coordinadores/as en los encuentros formativos y algunas, además, algunas están disponibles en el portal web para su consulta por los demás coordinadores/as. Por el contrario, vamos a centrarnos aquí en el pensamiento del profesorado a fin de analizar los cambios en los procedimientos de programación y evaluación, y la sostenibilidad de esos cambios.

El Proyecto proporciona a algunos profesores/as una mejor organización en las programaciones, permitiéndoles una relación diferente con el currículo, una coordinación con los demás profesores/as y una evaluación más objetiva. En ese sentido, la misma profesora cuyo comentario se registra en el apartado anterior comenta:

A215P4: *“Estaba un poco cansada y aburrida de repetir el círculo cromático sin ningún fundamento, y sin llegar a ningún fin, ¿no? Entonces... bueno, pues las competencias lo que me han aportado es una mayor organización en mi forma de trabajar, mayor coordinación con los compañeros, con los alumnos, y... bueno..., los resultados son más positivos. [...] Lo que me ha aportado ahora trabajar las competencias básicas es que me ayuda a mí a organizarme mentalmente, a planificar el trabajo, a mantener unas directrices más claras. Y también a evaluarlo de una forma más objetiva”.*

Sin embargo, los cambios en la programación han sido diferentes para aquellos con más experiencia en el diseño de tareas de aprendizaje o en el aprendizaje por proyectos, que para aquellos profesores que basan su enseñanza en el libro de texto²². Entre los primeros, el director de un colegio nos explica:

A128DC: *“Para nosotros fue fácil porque habíamos comenzado en Infantil a trabajar por proyectos desde hace un tiempo y ahora no es tan difícil relacionar todo con la programación y la evaluación que nos propone COMBAS. Yo estoy probando ahora con las programaciones que preparo para los mayores y estoy contento”.*

Para quienes basan su enseñanza en el libro de texto, el salto a la programación teniendo en cuenta el trabajo por competencias básicas no está exento de dificultades. Algunos integrantes de equipos directivos se mostraron en contra de la sustitución de los libros de texto. Un jefe de estudios, en particular, pese a que él mismo no usa libro de texto, nos sorprende con su escepticismo cuando sostiene, en contra de lo que es la propuesta de COMBAS, que la implantación del trabajo por competencias básicas se resolvería cuando las editoriales lo incluyan:

²² Véase [3.4. El profesorado participante](#).

A208JC: *“Los libros este año están haciendo un cambio muy importante. La solución pasaría por los libros, cuando los hagan competenciales: entraremos por la puerta de atrás”.*

Algunos profesores/a han apostado no por dejar de utilizar libros de texto, sino por apoyarse en ellos buscando una sustitución progresiva. Esto es un claro producto de COMBAS, y así nos lo explica la coordinadora de un colegio:

A212PC: *“Nosotras en mi ciclo nos cogimos dos temas de Conocimiento del Medio que nos entraban en el último trimestre y a partir de ahí nos montamos la unidad didáctica, un poco apoyándonos en esa parte teórica que nos ofrece el libro de texto. Y claro, la hemos llevado al aula, pues, cuando correspondía, porque era uno de los últimos temas”.*

En este avance no se trata de las resistencias del profesorado a enseñar sin el libro de texto, sino de las resistencias de los propios alumnos/as. Su compañera agrega, durante el grupo de discusión:

A212P1: *“Porque todo empezó pues con el tema de metodología de aprendizaje por problemas. A partir de ahí te haces un nuevo planteamiento, quieres conseguir que el niño sea competente en tales aspectos. Entonces ya, primero, el tema uno, tema dos, tema tres de Matemáticas ya no tenía su significado. Tenías que hacerte tu propia organización, no la que te hacía la editorial. Los niños, los niños de sexto, se ponían hasta nerviosos: ‘Pero entonces, ¿cuándo vamos a dar el tema de las fracciones?’ Entonces les hacías la reflexión: ‘Vamos a ver. Tenemos este problema claro y lo hemos decidido entre todos’ – inducido un poquito por el profesorado, que era el problema de la electricidad, de la factura de la electricidad. – ‘Entonces, lo tenemos que resolver’. El libro se convirtió en una ayuda [...]. Se convirtió en un aprendizaje muy significativo para ellos, porque no era un aprender por aprender. Era aprender para algo, para ser competente en algo, para que tú en tu casa cuando seas mayor veas una factura, la sepas leer y sepas si es correcta o no es correcta”.*

En cambio, para quienes estaban más avanzados metodológicamente en la inclusión de tareas en la enseñanza, el Proyecto les ha aportado una estructura que les ha permitido encauzar curricularmente sus avances previos. Una profesora de un instituto comenta:

A209P1: *“[Antes] nos tiramos a la piscina sin bañador. Este año [con COMBAS] ya llevamos bañador”.*

No menos importante, COMBAS les facilita la evaluación de esos avances metodológicos. Durante un grupo de discusión en otro instituto, nos comentan:

A204P3: *“Y también, primero nos ha ayudado a caer en la cuenta de que lo que estábamos haciendo, no lo estamos haciendo tan mal. Porque nosotros teníamos el problema, por ejemplo, con el aprendizaje cooperativo, de cómo evaluar algunos aspectos que no son propiamente curriculares de las materias, como son la valoración del esfuerzo personal, cómo deben aprender a controlar su trabajo. Entonces, hemos visto primero que las competencias nos están ayudando en ese sentido y, también, nos están dando pautas para cómo evaluar esas actividades, cómo incluirlas dentro de la evaluación. No sé si me he explicado.”*

E: *Sí. ¿O sea que el tema de dar un marco para la evaluación que propone el Proyecto es distinto de los marcos de evaluación que teníais antes?*

A204P3: *No es que sea distinto, sino... Vamos a ver: nosotros también lo evaluábamos. Pero los instrumentos de evaluación que estamos utilizando ahora, de alguna manera, se perfeccionan con COMBAS”.*

6.4. Desarrollo de unidades didácticas integradas en el aula

Al presentar el trabajo de su instituto en un encuentro formativo en Madrid, un coordinador se refirió a la relación entre los programas y la mejora de los aprendizajes, una relación que no es necesariamente causal. Pese a que su centro participa en otros 9 programas, incluyendo un plan de acogida del profesorado que se incorpora cada año, él mostró una sincera cautela acerca de esa relación:

“También tenemos una acreditación ISO, lo que hace que la documentación esté más o menos organizada. Luego, otra cosa es cuando entramos al aula”.

Aunque la modalidad A2 exigía la concreción curricular de unidades didácticas integradas y sólo sugería la posibilidad desarrollarlas de manera práctica, comprobamos rápidamente que la mayoría intentó desarrollarlas en las aulas de una u otra manera. La coordinadora de un instituto comenta en una entrevista que están orgullosos de las unidades didácticas que han realizado como tarea de COMBAS:

A213PC: “En años anteriores habíamos hecho ensayos. Ahora las llevamos a las aulas”.

Para comprender la relación entre el Proyecto y los procesos reales de enseñanza como un producto de relevancia, decidimos solicitar la posibilidad de que nuestras visitas a los centros de la modalidad A2 incluyeran, de ser posible y con el acuerdo del profesorado en cada caso, observaciones de aula. Por ello, acordamos con el Equipo Gestor y los representantes de las CCAA que integran el Equipo Base, que estas observaciones se harían sólo en aquellas aulas cuyos profesores/as estuvieran de acuerdo con compartir su práctica docente con nosotros –y con los lectores/as de este informe.

A continuación transcribiremos fragmentos de dos observaciones. El sentido de estas viñetas es proporcionar a los lectores/as una representación de lo que, en última instancia, sería el producto último de los cambios en la programación: cambios en la dinámica de aula y mejores en los aprendizajes de las competencias básicas. La primera sucede en un instituto:

Observamos una clase de Lengua de 2º de ESO. La clase tiene lugar en el pequeño salón de actos del instituto, un aula de unos 120 metros cuadrados, con pintura de gotelé y suelos de terrazo. Hay sillas verdes y marrones, y pupitres apilados. También hay un cañón de vídeo, una pantalla y un equipo de amplificación con dos altavoces grandes, que ahora no se usan. Las persianas están cerradas, pese a la gran luminosidad exterior, y dentro la luz proviene de tubos fluorescentes. Conducen la actividad A213PC y A213PT, especialista de pedagogía terapéutica. Hay 26 alumnos, que en general trabajan en dos aulas separadas, pero hoy les han juntado para que viéramos la actividad en conjunto. A213PC nos aclara que no ha sido una buena idea.

–El otro día os dije que en el conflicto se podía entrever que había tres partes –explica A213PC. –Vosotros tenéis que analizar el conflicto. Podéis hablar en parejas. Qué conflicto podéis ver en el mito. ¿Tenéis alguna duda, [nombre de alumna]?

– ¿Tiramos la vieja?

La profesora de instrucciones prácticas, y sigue propiciando el debate:

–¿Hay un lío importante en la manzana de la discordia? Contadme.

Los alumnos expresan su opinión.

–Podéis trabajar en grupo, en una lluvia de ideas. Cada uno apunta lo que se le ocurre.

Las profesoras reparten unas fotocopias. Nos dan una. Hay una “ficha del conflicto”.

–Vamos a analizar este conflicto –sigue dinamizando A213PC. –¿Qué elementos entran? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cuál es la relación entre ellos? ¿Qué sienten? ¿En qué momento comienza el conflicto?

Después de algunas aportaciones, continúa:

–Aquí en realidad no hay un único conflicto. Se trata de que valoremos qué conflictos hay. Cuando entramos en conflicto con alguien..., por ejemplo, supongamos que [nombre de alumna] y yo entramos en conflicto. En la ficha tenéis parte “A” y parte “B”. Hay dos partes en conflicto.

Los alumnos cogen mesas y se ponen a trabajar en grupo. Hay mucho ruido de movimiento de alumnos y mesas. Las profesoras logran bajar algo el volumen. A213PT me comenta que les resulta difícil, y que me mostrará sus trabajos luego. Ambas profesoras se acercan grupo por grupo. Los alumnos están concentrados en la tarea.

–¿Quién tenga alguna duda, que levante la mano, por favor –dice A213PT.

La mayoría está trabajando y escribiendo en las fichas. Sólo en una mesa dos alumnas están hablando de cualquier cosa, mirándose y pintándose los brazos con un bolígrafo como si fueran tatuajes. Otros dos alumnos, que tampoco participan en la tarea indicada, interactúan con ellas. A213PC se acerca a ellos y les hace preguntas, para que entiendan la tarea. Les plantea otro conflicto, para que comprendan.

–A ver a ver, atender un segundo –interrumpe A213PT en voz alta. Los alumnos la escuchan mientras añade instrucciones sobre la tarea. –Tenéis que bajar la voz y hablar del trabajo.

–A ver, escuchadme todos –interrumpe A213PC. –Todos estáis acertando algo: hay varios conflictos. Tenéis que escoger uno. Una vez elijáis uno, lo ponéis arriba, lo definís y me decís, a ver: ‘los protagonistas de este conflicto, los que están enfrentados, son no sé quién’. No mezcléis conflictos. ¿Está claro?

Los alumnos asienten y siguen trabajando.

–A ver –comenta en voz alta A213PC. –Estoy viendo que estáis escribiendo cosas mal escritas. ¡Cuidado con la ortografía!

Estos instantes de la vida de un aula tiene elementos que seguramente no sorprenderán a la mayoría de los lectores/as, pero que adquieren entidad como desarrollo de una programación que es parte de los trabajos de la modalidad A2. Las profesoras intentan desarrollar algunas de las competencias básicas de los alumnos/as (en comunicación lingüística, social y ciudadana, para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal) mediante estrategias metodológicas como el trabajo en grupos reducidos, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza cooperativa, el debate oral, la lectura comprensiva y la construcción de textos. La gestión del aula, como vemos, no difiere de la normal con alumnos de 13-14 años.

La siguiente viñeta proviene de una observación en el mismo instituto, pero en una clase de 4º de ESO, que muestra el desarrollo de otra unidad didáctica integrada, con alumnos mayores y con similares estrategias metodológicas.

La clase que observamos sucede en un aula de 40 metros cuadrados, con suelo de terrazo, paredes blancas limpias (sin pintadas) con gotelé grueso, marcos de puertas y ventanas verdes, y azulejos verdes. Los radiadores grises están sin repintar, y la puerta tiene defectos: todas las señales de uso prolongado de un edificio educativo. Hay 24 alumnos, en su séptima hora de clase (14:30–15:20), trabajando en grupos sobre un crucigrama, en cinco mesas. Algunos se mueven de mesa en mesa: son los “espías” que tienen que encontrar palabras sobre sentimientos en las mesas de otros grupos. Se oyen palabras como “remordimiento”, “altivez”, “gratitud”, “animadversión”.

–¿Sinónimo de “animadversión”? –pregunta una alumna a sus compañeros de equipo.

Leemos palabras en las fichas: “amistad”, “cariño”, “amor”, “filantropía”. Alguien dice la palabra “desilusión”. La profesora va de grupo en grupo, hablando con los alumnos. Alguien la llama.

–Voy, [nombre de alumna].

Siguen trabajando. A las 14:55, A213P1 indica:

- Todos los espías se sientan. ¿Cada uno está con su grupo?
Todos se sientan.
- Grupo 1: ¿Cuántas palabras os faltan?—pregunta.
- 8.
- Llama a los diferentes grupos. Luego sigue la actividad.
- ¿Vosotros ya lo tenéis? —pregunta la profesora.
- Sí—responden.
- Ahora apuntáis en esta hoja aquellas palabras que os presenten confusión.

No pudimos entrevistar a los alumnos que observamos en este instituto, pero sí en otros centros. En una de nuestras visitas a un colegio de la modalidad A2, tuvimos oportunidad de entrar en una clase 6º que había desarrollado una unidad didáctica integrada sobre electricidad. El aula estaba llena de cables conectados, que habían instalado los propios alumnos/as. Mientras hablamos con ellos, la profesora nos comenta sobre un padre, electricista de profesión, que les asesoró:

A212P1: *“Su ayuda fue importante. Hablamos de explicarles el sentido, lo del conmutador, cómo funcionaba... Todo el mundo participó: arriba de la escalera, abajo, unos cortaban bridas, otros instalaban, otros metían el hilo. Estuvo emocionante. Está grabado todo el proceso en el Moodle. Está todo el montaje de las dos clases que dimos.”*

Las palabras de uno de los alumnos/as participantes aportan información acerca de cómo sus profesoras están intentando desarrollar sus competencias básicas en relación a los planteamientos de COMBAS:

A212A1: *“Bueno, en Matemáticas estamos dando... estábamos, los números decimales. Y como las facturas nos venían bien para... pues las trajimos y vimos que sí, con los kilowatts, en castellano... A ver si era bien la factura, a ver si nos daba bien.”*

Sus palabras verifican la existencia de un producto del Proyecto, si tenemos en cuenta uno de sus principios centrales, explicado por uno de los coordinadores de formación de en uno de los encuentros del Equipo Base:

CPA2: *“Las personas se hacen competentes mediante la resolución de tareas que responden a necesidades sociales.”*

Tuvimos oportunidad de realizar entrevistas a grupos de alumnos/as en otro centro, un instituto (A218) en el que también los profesores/as participantes habían desarrollado en las aulas una unidad didáctica integrada. Aunque las entrevistas a alumnos/as no estaban incluidas en nuestra propuesta de evaluación, aprovechamos la predisposición de los profesores/as participantes en ese sentido. Aunque los profesores/as son los *usuarios* del Proyecto que estamos evaluando, los alumnos/as son los *beneficiarios* finales de la acción formativa. Por tanto, aunque sus reflexiones se refieran a un desarrollo en particular y no sean representativos de lo que sucede en los demás centros participantes, sí muestran lo sucedido en al menos uno, y sugieren los productos *posibles*. Con respecto al desarrollo de esa unidad didáctica en concreto, las reflexiones de estos alumnos/as de 4º de ESO –manteniendo de todos los participantes– nos aportan datos con los que contrastar la lectura de la programación y las entrevistas a sus profesores. Un grupo perteneciente a una clase en la que fueron derivados alumnos/as con dificultades de aprendizaje compara su aprendizaje previo con su aprendizaje en esta unidad didáctica integrada en la que participan los profesores de Ciencias Sociales, Ética, Matemáticas y Tecnología:

A218A6: *Bueno, pues igual han intentado mezclar por ejemplo Historia, pues como damos vamos países y tal, pues lo puedes acercar más a ese tema. Informática, pues igual se puede hacer más ameno que trabajemos con ordenadores, entonces aprendes más. Y Ética, pues los valores morales, derechos humanos, todo lo que se está tratando por ahí.*

A218A7: *Y para que sepamos relacionarlo entre ellas.*

E: *¿Veis algún cambio? Vuestros profesores participaron en... o están participando, sobre todo los que están metidos en este proyecto, en una actividad formativa ellos para enseñar de otra manera. ¿Creéis que algo ha cambiado en la forma...? Os pido que comparéis cómo veis... por ejemplo Historia, vamos a pensar en Historia. ¿Cómo dabais Historia el año pasado, por ejemplo?*

A218A6: *Del libro.*

E: *Del libro...*

A218A6: *Apuntes y estudiar.*

A218A7: *Más aburrido.*

E: *¿Más aburrido? ¿Qué hacíais?*

A218A6: *Teoría, dábamos la teoría.*

Comienzan a hablar todos a la vez.

E: *Hablad uno a la vez, porque luego no...*

A218A6: *Subrayábamos, sí, lo más importante y se explicaba y ya está, nada más.*

E: *Cuando dices “subrayábamos lo más importante”, ¿tú decidías qué era lo más importante o el profesor te decía qué subrayar?*

A218A6: *No, lo solía decir el profesor.*

E: *¿Qué subrayar... ¿Tú no decidías qué era importante y qué no?*

A218A6: *No.*

E: *Vale. Y luego, ¿cómo era el aprendizaje? ¿Cómo...?*

A218A6: *Más aburrido.*

E: *¿Más aburrido?*

A218A6: *Más igual aprendértelo de memoria.*

Como *beneficiarios* finales, los alumnos/as nos aportan información de primera mano sobre cambios metodológicos. De experimentar una enseñanza memorística por repetición en la que no se fomenta ni la capacidad de síntesis de los alumnos durante el curso anterior, en la unidad didáctica integrada producto de COMBAS experimentan un intento de desarrollo integrado de sus casi todas sus competencias básicas (comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal). Sus reflexiones no implican que sus profesores/as hubieran cambiado, porque están comparando las metodologías de diferentes profesores/as. Sin embargo, sus reflexiones nos dicen que han cambiado sus experiencias como aprendices, algo que en este caso es producto de decisiones del centro –entre ellas, la decisión de participar en el Proyecto COMBAS en la modalidad A2.

Otro grupo de alumnos/as de la misma clase nos cuenta sobre los cambios en Matemáticas, en el contexto de la misma unidad didáctica integrada:

A218A8: *El año pasado, Matemáticas, cómo te digo... era una asignatura más dura que la de ahora.*

E: *¿Más dura en qué sentido?*

A218A8: *Sí, pero es dependiendo también el profesor, porque hay profesores más duros y a mí el que me tocó el año pasado era ‘libro’, sólo estábamos con el libro, sólo podíamos tener una hoja encima y un lápiz, lo necesario.*

E: *¿Y este año?*

A218A8: *Y este año es distinto. El profesor nos lo explica, nos pone proyecciones también, nos da fichas, hacemos, salimos a la pizarra. Y el año pasado, no. El año pasado era, ‘tal ejercicio, lo haces y ya’.*

E: *Sólo libro... ¿Y qué pasa con el trabajo específico de estadística que creo que hicisteis? ¿Cómo fue vuestra experiencia? ¿Qué es lo que hicisteis allí?*

A218A6: *Fuimos como de entrevistadores de...*

E: *Ah, ¿entrevistasteis gente? ¿Sí? ¿En la calle?*

A218A8: *Sí, pero fuimos...*

A218A9: *Con gente, empezamos haciéndolo... O sea, con gente en la calle no llegamos, no. Lo hicimos con todo el instituto. Por ejemplo cincuenta personas de bachillerato, cincuenta de cuarto, otras cincuenta de tercero, y así.*

E: *¿Y diseñasteis vosotros las preguntas del cuestionario?*

A218A9: *Sí.*

A218A8: *Sí, con el profesor durante las clases.*

E: *¿De Matemáticas?*

A218A8: *Sí, de Matemáticas. Entonces hacíamos, claro, preguntas conforme que se puedan poner diferentes respuestas con números, ¿no? Entonces se hicieron siete preguntas y... bueno, la última era libre, opción libre, ¿no? Era como, pues ‘¿qué piensas, o cómo ves tú el punto, cuál es tu punto de vista?’ y así. Pero, o sea, era como, o sea, era lo que decía antes. Es como... te entra mejor. Es como que lo razones mejor, porque...*

A218A9: *Lo estás viviendo más.*

A218A8: *Eso es, claro. No es como ‘libro’, y ahí te pone la fórmula y ya está. No. Este año es como que lo adaptan a un tema pues te es más fácil de entenderlo.*

Las palabras de estos alumnos/as verifican la realización práctica de las propuestas formativas del Proyecto COMBAS. Nos hablan de un cambio en sus experiencias de aprendizaje, de metodologías basadas en ejercicios de libro de texto a metodologías basadas en la resolución de tareas que responden a necesidades sociales.

6.5. Estructuración y planes de mejora

Los materiales de la modalidad A2 apuntan no sólo a afianzar un cambio de mentalidad en el profesorado y en las concreciones curriculares, sino también a fomentar la institucionalización de esos cambios en la organización que se plasma en los documentos del centro y en los planes de mejora. No nos centraremos aquí en el análisis de los documentos escritos, sino en las reflexiones de los participantes acerca de diferentes iniciativas colectivas de cambio. Como apunta anónimamente un profesor de un centro adscrito a la modalidad A2 en el cuestionario, la mejora proviene de un esfuerzo conjunto:

“Creo que de un modo u otro hemos trabajado en competencias desde hace años. El logro es explicitar modos de trabajo, comparar, analizar, y aplicar los resultados de un modo colegiado”.

El orientador de un instituto reflexiona en la misma dirección: COMBAS avala que su esfuerzo colectivo era apropiado.

A208O: *“Si yo lo tuviera que sintetizar en una frase, sería ésta: saber que estamos en el buen camino y hemos de seguir un poco, pues, ahondando en ello”.*

Con idéntico aval se sienten un profesor de otro instituto, que comenta durante un grupo de discusión:

A215P1: *“Es una oportunidad que hemos tenido o que estamos teniendo, pues, para profundizar en el conocimiento del centro, para valorar el grado de coordinación, de consenso que hay a nivel de organización en toma de decisiones, detectar necesidades de mejora, además sobre todo a través de lo que es la actividad ad hoc en temas de elaboración de la UDI”.*

Seguimos indagando acerca de cómo es que el Proyecto avala y apoya el trabajo previo de los centros de esta modalidad. En el grupo de discusión realizado en el instituto A218 los profesores/as enfatizaron que les estructuraba los procesos de innovación:

A218P1: *Yo creo que el proyecto COMBAS lo que ha aportado es estructuración.*

A218P2: *Estructuración, claro.*

A218P1: *Pues hemos podido formar un grupo de trabajo con una estructura, una estructura que ya venía de alguna manera planificada desde Madrid con sus actividades, sus tareas...*

E: *Estructuración, organización... ¿Te refieres a la organización del equipo de trabajo o a la estructuración conceptual del marco teórico?*

A218P1: *Ambas.*

A218P2: *Ambas...*

A218P1: *Por una parte, eso. Constituirse en un grupo de trabajo ya es una forma de estructuración organizativa. Pero, a la vez, el hecho de que el marco teórico fuera proporcionado –¿no?–, pues, por [CPA2] y por los que están en Madrid, y las actividades vinieran de allí y nos hayamos puesto a desarrollar todo eso y a implementar la unidad didáctica, pues, de acuerdo a lo que se planifica desde Madrid, nos ha ayudado mucho. De hecho, creíamos que iba a ser imposible –¿no?– en tan poco tiempo, y quizás ese apremio lo ha hecho posible, ¿no?*

E: *Que iba a ser imposible... ¿qué cosa?*

A218P1: *Diseñar una unidad didáctica...*

A218P2: *Y llevarla al aula.*

A218P1: *Implantarla y evaluarla en tres meses.*

A partir de esa estructuración, algunos centros se han planteado colectivamente cómo continuar durante el curso lectivo siguiente con la mejora de la concreción curricular. Entre las variantes que hemos analizado, hemos escogido para este informe cuatro que consideramos representativas: el cambio curricular temporal, el progresivo, el acotado por áreas y el acotado por cursos.

La primera estrategia es el cambio curricular temporal. El jefe de estudios de un instituto reflexiona así de cómo introduce ese cambio durante una semana, aprovechando ocasiones como las semanas culturales o similares, en las que el profesorado está acostumbrado a hacer un paréntesis en su programación habitual:

A218JC: *“¿Cómo puedo entrar yo en competencias? Pues bueno, el día que [CPA2] estuvo hablando del tema de la tarea, el tema de la actividad y el tema del ejercicio, me dije: ‘esto me va bien a mí, cómo entrar’. Como nosotros tenemos una semana que hacemos la semana de la..., bueno, del reciclaje, o del consumo este año, dije, ‘pues ahí voy a entrar’. ¿Cómo? Pues yo al profesorado le envié esto. ¿Qué hice? Les dije que tenían que hacer una actividad para la semana, y ahí les explicaba todos los pasos, y a más a más les decía que ahí tenía que crearse una tarea como objeto a hacer de esa semana. Tenían que hacer unas actividades, y de esas actividades tenían que desarrollarse unos ejercicios. Y les puse un ejemplo. Todos los profesores que han hecho... me las han planteado tarea, actividad, ejercicio del mismo. Claro, por descontado que a mí COMBAS no me dijo que hiciera esto, pero a mí COMBAS me dio una opción y cuando yo llegué aquí, digo, ‘bueno, yo quiero que la gente me trabaje por competencias’. Pero yo no puedo decir, ‘trabaja competencias’. ¿Cómo lo hago? Pues bien, tenemos la semana, pues me puse en contacto con la que lo organiza y le dije: ‘Mira: vale, correcto, pero cuando tú le pidas al profesorado, no le pidas una programación, que te la van a picar y te la van a hacer maravillosa. Pídeles que te hagan una sola hoja, un solo dibujo. Y en un solo dibujo pídele esto.... Esto es de ellos, esto es de [CPA2]. Ponle uno que especifique la tarea, que ponga las actividades y que ponga... solamente esto. No he conseguido el gráfico al cien por cien. Muchos me han escrito tarea, actividad... No han hecho esa estructura, pero me ha ido bien como mínimo para que ellos vean a qué me refería. El año que viene vamos a repetirlo y ya*

conseguiremos que lo hagan así. Esa es la aplicación que yo le hago a todo lo que me llega, ¿no?”

La segunda estrategia es la del cambio progresivo. Esta estrategia se traduce en la práctica por la sustitución progresiva del libro de texto por unidades didácticas integradas que engloban temas de los libros. La idea planteada es que queden como repertorio dentro de las programaciones del centro de manera más o menos permanente, para que sean aprovechadas por otros profesores/as en los cursos siguientes. La coordinadora de un colegio (A212) explica, en una entrevista, los planes que tienen para el año que viene y sus dudas entre un cambio temporal y un cambio progresivo:

A212PC: Y de cara al próximo curso nos hemos planteado, o nos estamos planteando, aunque continuemos con el libro de texto y con la programación del libro de texto, en cada trimestre, cada ciclo programar una unidad didáctica y llevarla a la práctica.

E: Os lo habéis planteado... ¿El año que viene, tres unidades didácticas?

A212PC: En eso... éste es de momento el planteamiento. Ésa es una opción. Y otra opción es: nosotros en el colegio llevamos unos temas, un concurso de narrativa, una semana de teatro... Llevamos una serie de proyectos fijos, diríamos, que los hacemos todos los años. Y otra opción es coger dos o tres de estos proyectos y organizarlos en forma de unidad didáctica a aplicar en todo el centro. Ésas son las dos opciones. Como ahora estamos con la revisión del PEC y tal, pues al final no sé por cuál de las dos nos...

E: ¿Pero ambas incluyen hacer tres unidades didácticas integradas?

A212PC: Sí, dos o tres, sí. Igual si nos cogemos proyectos de centro, pues cogemos dos, porque claro, eso es complicado para todo el centro. Pero que sí, que nos hemos planteado de cara al próximo curso no dejar esto de lado, sino que ya que lo hemos hecho y nos han gustado a todos los resultados y tal, pues intentar continuarlo. E ir sustituyendo la programación del libro de texto por nuestras programaciones en forma de UDI.

A212D: Poco a poco...

A212PC: Eso. Pues planteamos a lo mejor durante cinco o seis años ir haciendo toda esa transformación. Es un poco las propuestas que están surgiendo.

En otro colegio, en cambio, el director plantea una tercera estrategia: el cambio acotado por áreas, que se traduciría en la sustitución del libro de texto en determinadas áreas:

A217D: “Bueno, nosotros queríamos quitar los libros en el sentido de que el espíritu de las competencias, que es contextualizar, en un libro no puedes hacerlo. No hay libro que pueda contextualizar tanto como para trabajar por competencias. Entonces incluso dentro de la misma ciudad, nuestro entorno más rural no tiene nada que ver con el entorno urbano. No nos valdría ni el mismo libro porque son entornos diferentes. Entonces, una de las cuestiones nosotros que hemos planteado, que ya casi hemos diseñado como plan de mejora –o sea nos adelantamos a la actividad que vamos a hacer en COMBAS– es una supresión progresiva del libro, quitando primero aquellos que son más globalizados, por ejemplo Conocimiento del Medio”.

Por último, en un instituto ya han comenzado a implementar una cuarta alternativa: el cambio acotado por cursos. Aquí han organizado un grupo de 7 profesores/as que imparten clase a 1º de ESO y que *comparten* parte de sus horas para destinarlas a que los alumnos/as trabajen “por tareas”, utilizando los esquemas de unidades didácticas integradas de la modalidad A2. Así, cuentan con más tiempo “de docencia no interrumpida por timbres”, en una bolsa de horas organizada en dos franjas horarias:

A209PC: “Coincido con [CPA2]: la clave es el tiempo efectivo de trabajo en el aula”.

Hasta aquí nos hemos centrado en el análisis de diversos productos. Su distribución –insistimos– es desigual, y sólo representan variedades posibles de productos, y no su representatividad numérica. Analizaremos ésta en el próximo capítulo, al estimar el impacto dentro de la valoración global del Proyecto.

7. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO COMBAS

En el presente capítulo procedemos a realizar la valoración global del Proyecto COMBAS. Después de evaluados el contexto, el *input*, el proceso y el producto, corresponde emitir juicios de valor acerca del Proyecto, en función de los criterios de evaluación consensuados con el Equipo Gestor COMBAS, y explicitados en nuestra propuesta de evaluación. Estos criterios consisten en la pertinencia del Proyecto como acción formativa, la coherencia de los distintos elementos que lo conforman, el nivel de compromiso con la mejora del currículo de los agentes implicados expresado como participación, el impacto de la acción formativa, su viabilidad en tanto continuidad en el tiempo de sus efectos, su eficacia como Proyecto, y su eficiencia económica entendida como gestión de los recursos públicos.

Antes de nuestra valoración, sin embargo, queremos comenzar por aportar la valoración global que realizan a través de los cuestionarios, separadamente, los propios coordinadores/as de centro y profesores/as participantes, en calidad de *usuarios* del Proyecto (Fig. 35).

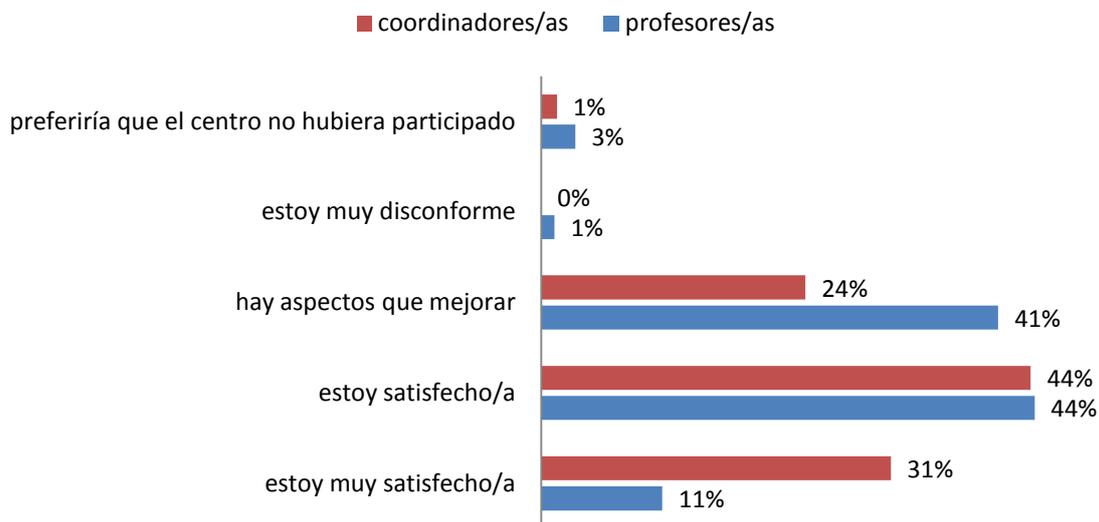


Fig. 35: Valoración global del Proyecto por parte de coordinadores/as de centro y profesores/as

Los datos expresan una alta valoración del Proyecto, mayor en el caso de los coordinadores/as de centro, con cifras mínimas de disconformidad. Mientras el 72% de los coordinadores/as está satisfecho o muy satisfecho, esa cifra baja al 55% en el caso de los profesores/as participantes que contestaron el cuestionario. Consecuentemente, hay una diferencia en la percepción sobre la necesidad de mejora, de un 41% de profesores/as frente al 24% de los coordinadores/as.

7.1. Pertinencia

Este criterio permite valorar la contribución del Proyecto a un problema que comparten en la actualidad todas las administraciones educativas del Estado Español, como es la institucionalización en los centros educativos de las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas. Consideramos que este

criterio incluye la pertinencia legal, la pertinencia pedagógica y la pertinencia organizacional.

En primer lugar, consideramos que el Proyecto COMBAS es pertinente legalmente porque da una respuesta a una exigencia curricular incluida en la *Ley Orgánica de Educación* y en los diferentes decretos nacionales y de las CCAA que la desarrollan, que por diferentes razones en los años posteriores a su sanción no encontró un modo de integración curricular que facilitara su cumplimiento generalizado.

En segundo lugar, consideramos que el Proyecto COMBAS es pertinente pedagógicamente porque el 69% de los profesores/as participantes que respondieron al cuestionario no había recibido ninguna formación sobre el trabajo por competencias básicas con anterioridad. Además, más allá del 20% que lo considera pertinente sólo legalmente, el 68% lo considera un apoyo para la innovación a nivel personal o a nivel de centro (Fig. 36).

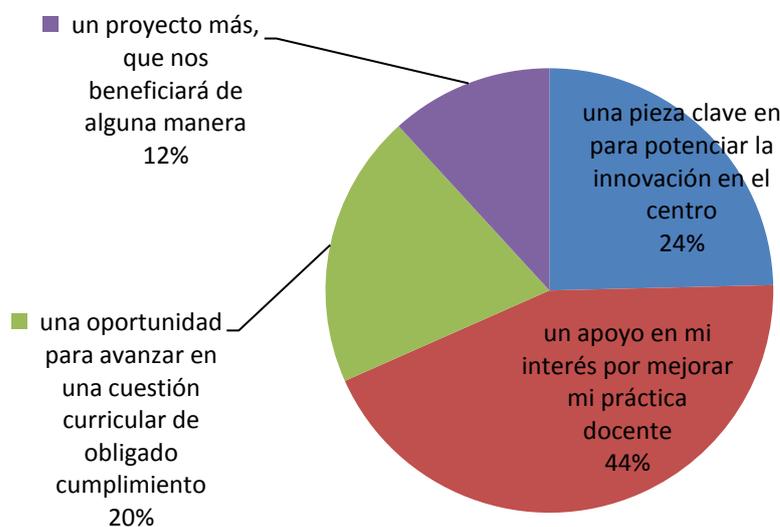


Fig. 36: Pertinencia del Proyecto COMBAS según los profesores/as

En tercer lugar, sostenemos que el Proyecto COMBAS es pertinente organizacionalmente porque, más allá del 29% de los coordinadores/as que aprecia sobre todo la pertinencia legal, el 70% de ese colectivo considera que el Proyecto apoya o es una pieza clave para las estrategias de innovación en sus respectivos centros (Fig. 37). Para los centros avanzados metodológicamente, el Proyecto les aporta un apoyo conceptual y una nueva estructura curricular para procedimientos que ya estaban utilizando. Preguntamos a los participantes de un grupo de discusión en un instituto qué les aportaba el Proyecto, y el director contesta:

A218D: “Bueno, yo creo que, fundamentalmente, legitimidad. Porque podíamos trabajar, podíamos inventar, podíamos hacer experimentos... Pero no somos pedagogos, somos profesores. Y nos faltaba –bueno, sí– tener un marco consensuado a otras instancias que nos diera –¿no?– esa fuerza para ponerlo en marcha con toda tranquilidad.”

En cambio, para los centros menos avanzados en el modelo de competencias básicas y en la innovación metodológica en general, el Proyecto se convierte en un apoyo para comenzar en estos procesos contando, por supuesto, con que lleguen a sentirse

motivados para abordarlo. Como nos comenta la directora de un colegio en el que hay muchos profesores/as contrarios al trabajo por competencias básicas, cuando le preguntamos para qué le interesa COMBAS:

A205D: “Necesito medios para contagiar”.

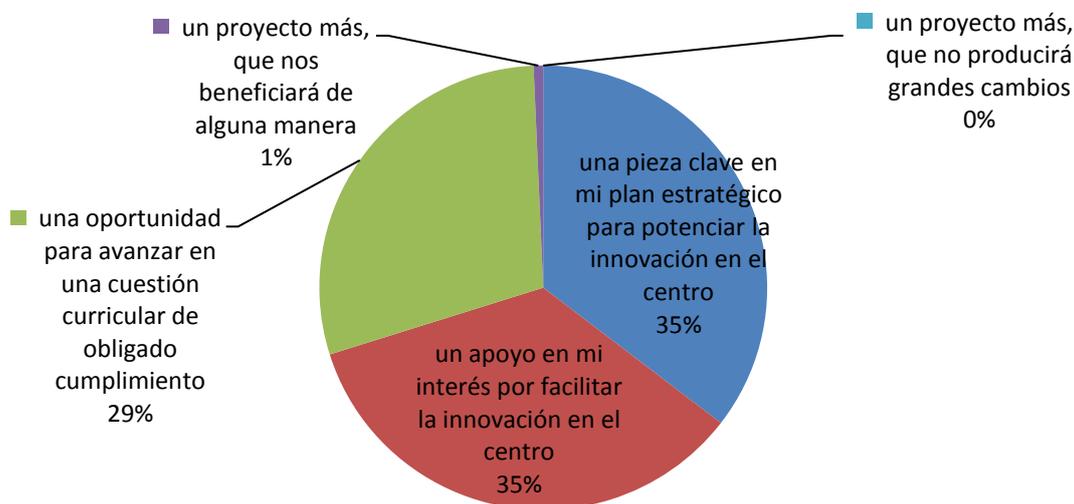


Fig. 37: Pertinencia del Proyecto COMBAS según los coordinadores/as

7.2. Coherencia

La coherencia se refiere a la relación entre los distintos elementos que conforman el Proyecto, así como entre éstos y su finalidad. Los elementos que lo conforman tienen que ver, además de la organización de equipos con diferentes funciones dentro de la formación, con la distribución de competencias en materias de educación entre la administración central y las autonomías, y con la propia concepción del Proyecto como formación *en cascada*. Existen tres conjuntos de elementos que interactúan: el de la administración central, el de las administraciones educativas de las comunidades y ciudades autónomas²³ y el de los centros participantes²⁴. Analizaremos en primer término la coherencia entre esos tres conjuntos de elementos: entre la administración central y las administraciones educativas de las CCAA; entre las administraciones educativas de las CCAA y los centros participantes; y entre la administración central y los centros participantes.

La coherencia en la relación entre la administración central y las administraciones educativas de las CCAA está condicionada por la estructura descentralizada del Estado Español. El Proyecto es parte del Programa de Cooperación Territorial 2 “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*”, establecido junto con otros programas de cooperación entre el Ministerio de Educación y las administraciones educativas de las CCAA. La coherencia entre los elementos de la administración central y los de las administraciones educativas de las CCAA se ha buscado mediante las reuniones mensuales del Equipo Base de Asesoramiento realizadas en el IFIIE, en Madrid. En ellas los coordinadores pedagógicos del Proyecto

²³ Véase [5.6. La labor de los equipos base de CCAA](#).

²⁴ Véase [5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades](#).

avanzan las actividades formativas y reciben informes periódicos de los coordinadores/as de las administraciones de las CCAA sobre la situación de los centros de su ámbito, y el Equipo Gestor coordina todos los aspectos prácticos. Las amenazas a la coherencia en esa relación tienen que ver, en primer lugar, con problemas típicos de competencias educativas ante determinadas decisiones sobre las acciones formativas. Por ejemplo, aunque muchas decisiones se tomaron buscando un consenso en el marco de cooperación entre las administraciones, algunas de fueron tomadas por las CCAA y otras por la administración central. Un ejemplo de este caso se presenta en la asignación de centros: el Equipo de Coordinación Interna Ministerio de Educación/IFIIE asignó una determinada cantidad de centros por cada modalidad formativa para cada CCAA y éstas, a su vez, decidieron de qué manera y con qué criterios elegirían a los centros participantes, y dado que estas decisiones fueron tomadas de diferentes maneras por cada CCAA, que analizamos en el capítulo dedicado a la evaluación del proceso²⁵, se traslada al Proyecto un cierta falta de coherencia. Por otra parte, cuestiones financieras que también están relacionadas con el desarrollo del Proyecto pueden obstaculizar la coherencia administrativa, por ejemplo, cuanto los fondos del Proyecto destinados por la administración central para las CCAA no llegan al principio del Proyecto sino durante su realización. En segundo lugar, en algunos casos también cuestiones que no provienen del campo educativo pueden *obstaculizar* la cooperación entre gobierno central y las distintas CCAA pudiendo llegar a amenazar la coherencia administrativa del Proyecto. Por ejemplo, durante las visitas a una CCAA en junio de 2011, aún no se había publicado oficialmente la selección de centros, por lo que los profesores/as estaban participado tiempo sin tener certeza de si se les reconocería formalmente su esfuerzo.

La coherencia en la relación entre las administraciones educativas de las CCAA y los centros está marcada por los contextos culturales y políticos de cada CCAA, por las características organizacionales de las respectivas consejerías y por las características personales y los cargos ocupados por quienes fueron designados integrantes del Equipo Base de cada comunidad o ciudad autónoma. Cada una de éstas decidió de diferente manera a quién encargar la coordinación: en algunas a funcionarios de las consejerías, en otras a inspectores, y en otras a directores y/o asesores de centros de formación permanente e innovación del profesorado. Aunque el 64% de los coordinadores/as de centro considera que más que el cargo, lo importante son las características personales del coordinador/a de CCAA, constatamos diferencias generales en los estilos que tienen consecuencias sobre la coherencia de esa relación. Por dar un ejemplo, en algunas de las CCAA en las que la coordinación ha estado a cargo de funcionarios de las consejerías de educación, los servicios de inspección y los centros de profesores no estuvieron al tanto de la participación de los centros en el Proyecto.

A106D: *“Hay inspectores y asesores de CPRs que no están enterados de qué es COMBAS”.*

Hemos evaluado en un apartado anterior las diferentes estrategias de coordinación y asesoramiento en las CCAA²⁶. Creemos podría lograrse más coherencia en la relación entre las administraciones educativas de las CCAA y los centros si se optara, de común acuerdo, por un esquema unificado basado en el análisis de las mejores estrategias: información y formación a los servicios de inspección y los centros de formación

²⁵ Véase [5.1. El acceso de los centros al Proyecto y las modalidades formativas.](#)

²⁶ Véase [5.6. La labor de los equipos base de CCAA.](#)

permanente del profesorado de la zona de influencia –una mejora, además, apoyada por el 69% de los coordinadores/as–, creación de redes de participantes en las que los coordinadores/as puedan intercambiar experiencias e información con más asiduidad, y asesoramiento y acciones formativas paralelas sobre competencias básicas que se beneficien de la proximidad geográfica. En cualquier caso, el 59% de los coordinadores/as ha expresado en el cuestionario que está satisfecho o muy satisfecho con el trabajo de los coordinadores de CCAA²⁷.

La coherencia en la relación entre el Equipo Gestor COMBAS, con la coordinación del IFIIE como representante de la administración central, y los centros tiene que ver principalmente con la adecuación del *input* al contexto. Es decir, tiene que ver con la manera en que la planificación –que incluye el diseño y el cronograma del Proyecto– y los materiales formativos y las prestaciones del portal web responden a las características y necesidades de los centros²⁸. En segundo lugar, tiene que ver con la adecuación de aspectos del proceso a cargo del Equipo Gestor COMBAS –coordinado por el IFIIE–, los encuentros formativos²⁹ y la evaluación, con la retroalimentación recibida en cada encuentro por parte de los coordinadores/as participantes. Como parte del proceso, los coordinadores pedagógicos del Proyecto y el Equipo Gestor COMBAS coordinado por el IFIIE buscó coherencia mediante las hojas de evaluación al final de los encuentros formativos, ajustando éstos de acuerdo con las sugerencias de los participantes. Sin embargo, determinados aspectos de la planificación ya no pudieron ser solucionados durante el desarrollo del Proyecto. La cuestión más problemática para la coherencia del Proyecto ha sido, fundamentalmente, que arrancara con el año calendario y no con el curso lectivo. Al haber comenzado la participación en COMBAS en enero de 2011, todos los centros debieron, de alguna manera, transgredir la programación general anual (PGA) aprobada al inicio del curso, en septiembre de 2010, una cuestión complicada en aquellos centros donde los servicios de inspección no estuvieron al tanto de la acción formativa. Superado este inconveniente, quizás el mayor perjuicio de esta falta de coherencia temporal ha sido que los profesores/as participantes debieron comprimir sus actividades para el Proyecto en 5 meses, en vez de haber podido disponer de 9, añadiéndoles una mayor presión a sus ya de por sí cargadas agendas de trabajo.

En segundo término, debemos valorar la coherencia del esquema que constituye el eje central de COMBAS: la formación *en cascada*, con participación *horizontal* en cada centro. El Proyecto se apoya en la labor de los coordinadores/as de los centros participantes para la consecución de sus objetivos ya que les forma con los materiales entregados y analizados durante los encuentros mensuales en Madrid, y luego cada uno de ellos/as, a su vez, deben coordinar el desarrollo de las actividades en sus respectivos centros. Ya hemos evaluado la labor de los coordinadores/as de centro en un apartado³⁰, analizando cómo además de la coordinación en sí como la organización, sus funciones incluyen la motivación de sus compañeros/as, la dinamización de los grupos de trabajo y, en muchos casos, también la formación. Desde nuestro punto de vista, el esquema de la formación *en cascada* es coherente con los objetivos del Proyecto relacionados con hacer reflexionar al profesorado para que tome conciencia de forma autónoma de la necesidad de un cambio de mentalidad y, eventualmente, de metodologías. También, es

²⁷ Véase [5.6. La labor de los equipos base de CCAA](#).

²⁸ Véase [4.2. Los materiales formativos](#) y [4.3. El portal web](#).

²⁹ Véase [5.2. Los encuentros formativos destinados a los coordinadores/as de centro](#).

³⁰ Véase [5.3. La labor de los coordinadores/as de centro](#).

coherente con el objetivo de que los centros más avanzados elaboren, de manera colectiva y autónoma, materiales para el aprendizaje de las competencias básicas, en vez de proporcionarles “recetas”. A su vez, esa reflexión autónoma y esa elaboración de materiales resultan coherentes con los propios principios del desarrollo de competencias que, en el caso del profesorado, son de carácter profesional. Basándonos en las sugerencias de los participantes, creemos que el Proyecto ganaría más coherencia si apoyara la motivación y la formación haciendo disponibles los materiales y los vídeos de los encuentros formativos a todo el profesorado participante y, asimismo si, además de la transmisión de la información a los coordinadores/as, se les apoyara con estrategias de dinamización de grupos de trabajo. Por último, la coherencia también aumentaría si además de un esquema en el que los niveles de competencia profesional se asignan a los centros (A1, A2), existieran canales paralelos para atender a la heterogeneidad del profesorado, que permitieran formar a los profesores/as con menor o ninguna experiencia en el trabajo por competencias básicas en los centros de la modalidad A2. Algunos coordinadores/as, enfrentados a ese problema, han conseguido esa coherencia por su cuenta distribuyendo a sus compañeros/as los materiales y actividades de ambas modalidades, como nos comenta informalmente la coordinadora de un instituto durante un descanso en un encuentro formativo:

A219PC: “Yo paso. ¡Yo tengo A1 y A2!”

7.3. Participación

Este criterio permite valorar el nivel de compromiso con la mejora del currículo que han alcanzado los distintos agentes responsables del Proyecto, así como el nivel de implicación alcanzado en los propios centros educativos. Comenzaremos analizando los datos numéricos descriptivos, para luego valorar los diferentes grados de compromiso de los centros. Según los datos de los 144 coordinadores/as de centro que contestaron el cuestionario (sólo 3 no lo hicieron), participaron en COMBAS 4.257 profesores de un total de 6.579, es decir, un 65% del profesorado que trabaja en esos centros.

El índice de participación del 65% está distribuido de manera desigual, según constatamos en las visitas a los centros. Así, mientras en algunos centros participa todo o casi todo el claustro, en otros sólo lo hace un grupo pequeño, y estas diferencias tienen consecuencias no sólo para la valoración de la implicación sino también para valorar el impacto del Proyecto, al relativizar el alcance de los productos. Para valorar el nivel de implicación alcanzado en los centros educativos intentamos analizar las ventajas y desventajas de estos dos extremos de participación. Por ejemplo, en un instituto (A133) participa todo el claustro gracias a un compromiso compartido por la innovación que es liderado por el director; sin embargo, el índice de rotación del profesorado en ese centro cada año es del 45%. En otro instituto (A218), por el contrario, participa sólo el 14% del profesorado, y el jefe de estudios, que no participa en COMBAS, espera que los logros del grupo de trabajo se extiendan entre los demás “como una mancha de aceite”.

Otro aspecto que tiene consecuencias sobre la implicación es cómo se decidió esa participación: quién la propuso y quién la apoyó, y cuán obligada fue. De acuerdo con los datos del cuestionario a profesores/as, sólo un 10% participa porque el claustro decidió que todos debían participar. Valoramos que estas cifras muestran el alto nivel de implicación del profesorado participante. Una mayoría del 63% lo hizo por una motivación intrínseca –ya sea por interés en la innovación o por un convencimiento de

la necesidad del trabajo competencial para mejorar los aprendizajes de sus alumnos–, y el 26% restante para formarse en una cuestión curricular de obligado cumplimiento³¹. Asimismo, ese nivel de implicación se ve reforzado por la aseveración de un 65% de los profesores/as que respondieron al cuestionario sobre que la puesta en común de las actividades se realiza mediante acuerdos de fondo entre todos/as después de un debate concienzudo, frente a un 24% en el que la dificultad de lograr acuerdos lleva a que el trabajo final sea hecho por el coordinador/a o un pequeño grupo, el 10% restante en el que sólo debate un pequeño grupo³².

Las amenazas a la participación se relacionan con los mecanismos y tiempos de las convocatorias, y con la rotación del profesorado. Hemos analizado en un apartado anterior³³ que sólo el 28% de los centros accedió por una convocatoria pública y que los demás lo hicieron por una invitación. Creemos que debe atenderse el punto de vista de los coordinadores/as para mejorar la implicación, ya que el 70% considera que la selección debe hacerse con convocatoria pública. Vimos también en ese apartado que cierta precipitación en la elección de los centros llevó a que los claustros debieran tomar la decisión de participar sin disponer de suficiente información, y analizamos los comentarios de los coordinadores/as, entre ellos uno que diferencia entre el “permiso” y el “compromiso” del claustro. Creemos que en una nueva convocatoria se mejoraría la participación en los centros si se graduaran los tiempos para que las decisiones puedan ser tomadas con mayor información. Respecto al problema de la rotación, algunos centros (p.e., A204) intentan compensarla con esquemas organizativos consensuados realizan cursos en los cuales se *mentoriza* a los profesores/as que se incorporan, aproximándoles de manera formal a la cultura del centro. Esta buena práctica, aplicada a COMBAS, compensaría el peligro de que el nuevo profesorado quedara excluido de la innovación, a la vez que capitalizaría el trabajo realizado durante el curso previo por los profesores/as que permanecen.

7.4. Impacto

La valoración del impacto comienza identificando los efectos generados por los procesos puestos en marcha, según lo planificado –el *input*– a partir del conocimiento que los organizadores del Proyecto tienen del contexto. En el capítulo 6 describimos las diversas categorías de productos que constatamos a partir del análisis de los datos: el marco para el debate pedagógico, el lenguaje curricular compartido, el cambio de mentalidad del profesorado, los cambios en la programación de aula y en la evaluación, el desarrollo de unidades didácticas integradas en el aula, la estructuración que COMBAS permite a los equipos docentes, y los planes de mejora que facilita. Esos productos constituyen un efecto importante, sobre todo considerando que la evaluación se está llevando a cabo cuando el Proyecto aún se está desarrollando, por lo que en algunos casos la frontera entre qué es proceso y qué es producto es muy sutil.

El impacto no equivale a la suma de esos productos porque, como vimos, la distribución de éstos en los centros es dispar. Los centros han logrado diferentes cantidades, tipos y calidades de productos dependiendo de la experiencia previa del profesorado en el trabajo por competencias básicas, de los niveles de compromiso de los claustros con la innovación, de las habilidades de dinamización de los coordinadores/as

³¹ Véase [3.4. El profesorado participante](#).

³² Véase [5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades](#).

³³ Véase [5.1. El acceso de los centros al Proyecto y las modalidades formativas](#).

y de las estrategias organizativas implementadas por éstos/as junto con los equipos directivos. Este conjunto de variables complica la ponderación de la representatividad y extensión de los productos, necesaria para emitir un juicio de valor sobre el impacto. Consideremos, por ejemplo, el desarrollo de una unidad didáctica integrada en las aulas del instituto A218. Aunque las reflexiones de los profesores/as participantes, en tanto *usuarios*, y de sus alumnos/as, en tanto *beneficiarios* finales³⁴, corroboran que ese producto constituye una demostración empírica de los principios de COMBAS, su contribución al impacto del Proyecto queda disminuida por el hecho de que en ese centro sólo participa el 14% del profesorado. Consideremos también el 26% de centros³⁵ en los que la comisión de coordinación pedagógica vertebró la participación en el Proyecto, al reunirse en ella el coordinador/a con los jefes/as de departamento o coordinadores/as de ciclo para que ellos/as realicen luego las actividades con los profesores/as de sus departamentos o ciclos. Por mínimos que fueran los productos conseguidos en esos centros, consideramos que su contribución al impacto del Proyecto quedaría potenciada por la *institucionalización* del trabajo por competencias básicas en sus estructuras organizativas.

Sin embargo, hay dos aspectos cuya cuantificación nos ayuda a valorar el impacto del Proyecto. El cambio de mentalidad del profesorado es un producto fundamental para convertir una exigencia curricular en una realidad de aula, sobre todo para los centros que se inician, adscritos a la modalidad A1, y para los profesores/as de los centros adscritos a la modalidad A2 que aportaban formación previa –por ejemplo, por haberse incorporado al centro recientemente. Si consideramos que el 69% de los profesores/as que respondieron al cuestionario no tenía experiencia previa en el trabajo por competencias básicas, el hecho de que después de 6 meses en el Proyecto el 68% indique que el trabajo por competencias básicas es un agregado valioso o indispensable indica un gran impacto en ese sentido (Fig. 38).



Fig. 38: El trabajo por CCBB según los profesores/as a 6 meses de iniciada su participación en COMBAS

³⁴ Véase [6.4. Desarrollo de unidades didácticas integradas en el aula.](#)

³⁵ Véase [5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades.](#)

El segundo aspecto es en qué medida COMBAS, en tanto acción formativa, está contribuyendo al desarrollo de las competencias profesionales del profesorado. Esas competencias pueden incluir, además de la valoración de la necesidad del trabajo por competencias básicas, los conocimientos curriculares transmitidos en los materiales formativos y, aunque no de manera tan obvia, las destrezas metodológicas que sin ser transmitidas por COMBAS deben ser desarrolladas por los propios profesores/as para lograr realizar concreciones curriculares y poder llevarlas al aula. Sobre este aspecto llama la atención la casi coincidencia entre las apreciaciones de los coordinadores/as de centro y de los profesores/as participantes, con un poco más de la mitad sosteniendo que muchos o todos las están desarrollando, y un poco menos de la mitad sosteniendo que sólo algunos (Fig. 39).



Fig. 39: Desarrollo de las competencias profesionales de los profesores/as según los coordinadores/as y los profesores/as

Este impacto menos acusado puede deberse, entre otras razones, a que el desarrollo de competencias profesionales es un proceso más complejo y más lento que el que le precede: la toma de conciencia de un nuevo marco curricular.

7.5. Viabilidad

Este criterio permite reconocer la continuidad del marco de colaboración creado así como de los cambios incorporados en los centros educativos. Cuando hablamos de marco de colaboración nos referimos no solamente a la colaboración entre la administración central y las comunidades y ciudades autónomas en el marco de un programa de cooperación territorial, sino también a todas las redes de personas e instituciones preexistentes o generadas en el marco del Proyecto, incluyendo las redes de centros. A su vez, la continuidad de los cambios incorporados en los centros educativos se refiere desde el punto de vista formal a la institucionalización del trabajo por competencias básicas en los documentos del centro, pero desde el punto de vista operativo a la existencia de liderazgos consensuados que apuesten por la innovación y por la generación y el mantenimiento de redes de colaboración dentro de los propios centros.

Un aspecto, cuantificado mediante los cuestionarios, ayuda a valorar la viabilidad. Se trata de la estimación del interés de los centros y de los profesores/as por continuar en COMBAS. La continuidad de los centros está garantizada por el interés expresado por el 99% de los coordinadores/as. Por su parte, al 75% de los profesores/as que contestaron el cuestionario le parece bien o cree que es necesario continuar en COMBAS (Fig. 40), y esa cifra parece relacionada con el 68% que considera que el trabajo por competencias básicas es un agregado valioso o indispensable en su enseñanza, analizado en el apartado anterior. La continuidad no está garantizada sólo para un 7% de los profesores/as, ya que el 18% restante la condiciona a cambios en la organización del Proyecto. En cualquier caso, las cifras relativas al profesorado están condicionadas por el hecho de que sólo el 65% de los profesores/as participantes respondió al cuestionario, y por la rotación de las plantillas: a 1/7/2011 el 8% de los respondientes sabía que estaría en otro centro durante el curso 2011/12 y otro 20% aún no tenía confirmación de destino. Uno de ellos comenta anónimamente en el cuestionario:

“Dejar claro que me gustaría continuar en el proyecto a pesar de no seguir en el centro”.

Aunque los logros del Proyecto se consiguen de manera colectiva, quizás éste podría aumentar la difusión del trabajo por competencias básicas permitiendo algún tipo de acceso al profesorado motivado que debe abandonar el equipo con el que ha estado trabajando. Otra opción con la que algunos equipos directivos compensan esta amenaza a la viabilidad del Proyecto es solicitar comisiones de servicio para aquellos profesores/as –incluso para algún coordinador/a– que resultan clave, por su liderazgo, para la continuidad del trabajo realizado.

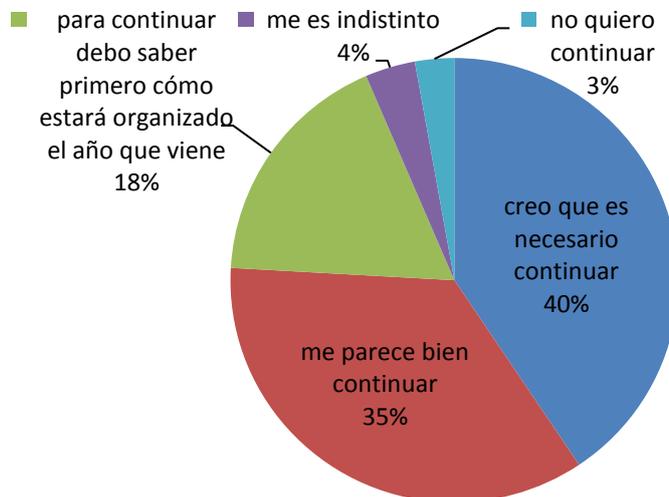


Fig. 40: Expectativa de continuar participando en COMBAS en 2012 de los profesores/as

Sin embargo, para el enjuiciamiento de la viabilidad no es suficiente con comparar estas expectativas, ya que la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados por el Proyecto depende de otros aspectos. Desde nuestro punto de vista, la continuidad de esos efectos se apoya, por un lado, en el aprovechamiento que el Proyecto COMBAS hace de varias redes que previamente a su inicio habían comenzado a

abordar en los centros el trabajo por competencias básicas y por otro, en la generación y potenciación de redes nuevas. Según los coordinadores/as, el 23% de los centros había participado en redes previas³⁶.

Comenzaremos analizando el entramado de redes desde *arriba* hacia *abajo*. El Programa de Cooperación Territorial 2 “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*” aprobado por el Consejo de Ministros establece la primera red, entre el Ministerio de Educación –a través del IFIIE– y las administraciones educativas de las CCAA. Esa red, necesariamente formal por su naturaleza política, logra coherencia –como vimos en un apartado anterior³⁷– mediante las reuniones mensuales del Equipo Base de Asesoramiento y actuaciones de los demás equipos en los que el IFIIE opera de coordinador.

El segundo nivel de redes está constituido por los coordinadores/as de las comunidades y ciudades autónomas junto con sus equipos de apoyo constituyendo el Equipo Base de cada región. Este segundo nivel incluye también, informalmente, a quienes en cada CCAA toman las decisiones políticas acerca de la estructura regional del Proyecto, de su seguimiento y, fundamentalmente, del apoyo institucional en sus aspectos legales, prácticos y financieros. Los coordinadores/as de CCAA tienen la delicada tarea de conectar esa red con la administración central, y a su vez con las redes de centros que les toca coordinar. Su función –al igual que la de los coordinadores/as de centro– puede ser conceptualizada con la metáfora del *nudo*. Los coordinadores actúan como *nudos* entre los diferentes niveles de redes, y la fuerza de esos *nudos* depende de factores políticos, organizativos y personales. Los primeros tienen que ver con el poder de decisión que asumen dentro de la red por el cargo que ocupan institucionalmente. Como vimos anteriormente³⁸, ese poder es diferente si el coordinador/a ocupa un cargo político o es funcionario/a de una consejería de educación, si es inspector/a o inspector/a jefe, o si es asesor/a o director/a de un centro de profesores. En algunas CCAA, el poder de decisión política del coordinador/a con su red ha logrado el establecimiento de proyectos similares a COMBAS pero a nivel de CCAA. En general ha habido sintonía entre las intenciones de la administración central y las de las CCAA, pero en algún caso los responsables que integran los equipos base de las CCAA no han contado con suficiente apoyo político. La falta de apoyo político claro, al igual que una falta de interés personal de parte de los coordinadores/as de estos equipos, constituyen una amenaza para la viabilidad del Proyecto, y el hecho de que un 13% se haya reunido con los coordinadores/as de centro sólo una vez al principio del Proyecto es una muestra de ello. Aquellos coordinadores/as de los equipos base de las CCAA que consiguieron suplir de manera informal las deficiencias operativas de las redes institucionales se han constituido en *nudos fuertes* dentro de la red total del Proyecto, reforzando su viabilidad. Un ejemplo de ello es el caso de un coordinador que contrarresta la falta de compromiso con el Proyecto de su CCAA organizando una red de coordinadores/as de centro para brindarles más formación, para que intercambien experiencias e, incluso, para que permanezcan organizados en red en el caso eventual de que fuera cesado en la coordinación o de que su CCAA decidiera no continuar participando en COMBAS. En este último sentido, una amenaza para la viabilidad del Proyecto serían las posibles decisiones políticas de dejar de participar, derivadas de cambios en las estrategias de formación del profesorado relacionadas con las competencias básicas.

³⁶ Véase [3.3. Los centros participantes](#).

³⁷ Véase [7.2. Coherencia](#).

³⁸ Véase [5.6. La labor de los Equipos Base de CCAA](#).

El tercer nivel está constituido por la red de personas que se establece dentro de los propios centros, y que está directamente relacionada con el tipo de liderazgo que ejerce sobre el profesorado el equipo directivo y, por su mediación, el coordinador/a COMBAS. La dirección de un centro es una cuestión formal, garantizada por procedimientos legales. El liderazgo, por el contrario, es una cuestión informal, que algunos equipos directivos consiguen y otros no. En un apartado anterior³⁹ analizamos las características del liderazgo que ejercen los coordinadores/as de centro, algunos de ellos miembros de equipos directivos y otros por delegación de éstos. Para ese liderazgo, además de conocer en profundidad la *micropolítica* del centro, deben ser capaces de coordinar de manera positiva sin crear recelos personales, de evaluar el nivel de competencia profesional del profesorado en la relación entre práctica y teoría, de *dinamizar* el Proyecto en el centro a través la transmisión de información y organización de actividades, y potenciar cambios metodológicos sin herir susceptibilidades profesionales. Aun siendo crucial la institucionalización del trabajo por competencias básicas mediante su inclusión en documentos del centro como el proyecto educativo, la continuidad del cambio sólo queda garantizada cuando los líderes pedagógicos del centro apuestan por la innovación y cuando ese liderazgo, individual o compartido, es aceptado por el claustro. Esta situación emerge en los datos recogidos en las visitas a los centros. En el caso del colegio A205, el apoyo del equipo directivo al trabajo por competencias básicas probablemente no persista debido a que dirigen el centro sin haber logrado un liderazgo informal, mientras que el equipo directivo que asumirá en el curso 2011/12 se posiciona en contra de ese apoyo. El caso opuesto es el instituto A115, donde el equipo directivo que asumirá en el curso 2011/12, aun presentando un liderazgo enfrentado al del equipo saliente, mantiene con convicción el compromiso con COMBAS. Son dos casos opuestos de viabilidad, con *nudos* débiles que no logran mantener las redes que soportan la continuidad del trabajo por competencias básicas, y con *nudos* fuertes, que sí lo logran. En cualquier caso, el Proyecto podría aumentar su viabilidad en el nivel de las redes dentro de los centros, potenciando la formación del coordinador/a como líder, una propuesta que apoya el 67% de los coordinadores.

7.6. Eficacia

La eficacia se define como el nivel de consecución de los objetivos, relacionando las condiciones de entrada con el contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto. Para emitir un juicio de valor acerca de la eficacia distinguiremos entre los objetivos iniciales, expuestos en el documento base del Proyecto COMBAS, de la contextualización operativa de esos objetivos. Esa contextualización fue resultado de la retroalimentación que el Equipo Gestor y los coordinadores pedagógicos del Proyecto fueron recibiendo de parte de los responsables de los Equipos Base de las CCAA y de los coordinadores/as de centro. En los encuentros mensuales del Equipo Base de Asesoramiento, los responsables de las CCAA exponían su evaluación *formativa* de lo acontecido en los centros/as que coordinaban, mediante unas hojas de evaluación que posteriormente enviaban al Equipo Gestor. Los coordinadores/as de centro también evaluaron los encuentros formativos rellenando unos formularios de evaluación que se les suministraba junto con los materiales. No estamos afirmando aquí que los objetivos iniciales hayan cambiado en lo fundamental, sino que se fueron contextualizando paulatinamente para intentar responder de manera más eficaz a las necesidades de los

³⁹ Véase [5.5. La organización en los centros y la realización de las actividades](#).

usuarios, de acuerdo con las condiciones de entrada y atendiendo a la complejidad de los múltiples niveles de agentes implicados.

Comenzaremos por un repaso de esos objetivos iniciales. El Proyecto COMBAS, como acción del Programa de Cooperación Territorial 2 “*Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum*”, constituye una demostración de la posibilidad de cooperación entre la administración central y las comunidades y ciudades autónomas, con cuyas políticas educativas está contribuyendo. Se puede afirmar con seguridad que responde con eficacia al objetivo “a” del documento base del Proyecto. Al mismo tiempo, está apoyando la tarea profesional de los docentes, como vimos en la evaluación de los productos⁴⁰, ayudándoles a reflexionar sobre las implicaciones del trabajo por competencias básicas en la programación y en las actividades de aula. También se puede afirmar que responde con eficacia al objetivo “b” del documento base del Proyecto. Aunque el profesorado ha reflexionado también sobre la evaluación de las competencias básicas y existen algunos avances, creemos que al estar ese trabajo aún en proceso no se puede emitir aún una valoración sobre el objetivo “e”. Sin embargo, mediante los materiales de concreción curricular elaborados por los centros de la modalidad A2, se observa que el Proyecto está contribuyendo a definir y seleccionar una estructura diversificada de tareas y actividades que amplíe las oportunidades de aprendizaje de todo el estudiantado, tal cual lo propone el objetivo “d”. El conjunto de esos materiales, una vez sean publicados para su difusión, constituirá una prueba de eficacia en relación al objetivo “d”, y también con respecto al objetivo “g” que hace hincapié en la facilitación de la información conseguida. Otros dos objetivos, relacionados con la promoción de la colaboración (objetivo “f”) y la promoción de compromisos educativos (objetivo “c”) entre centros, familias y agentes sociales, están programados para llevarse a cabo en otra fase del Proyecto, a partir de octubre de 2011. Por último, el objetivo relativo a la evaluación del Proyecto y de sus resultados (objetivo “h”) se está cumpliendo mediante la evaluación que presentamos en este informe, por lo que su eficacia deberá ser valorada por los agentes implicados (administración central, administraciones educativas de las CCAA y profesorado participante), así como en la metaevaluación que realicen con posterioridad otros expertos en evaluación de programas educativos.

La eficacia del programa puede valorarse también relacionando los resultados con los objetivos que consideramos *situados*, que –tal como sostenemos en nuestro análisis– se derivan de la contextualización producida por la retroalimentación de los participantes durante la realización de las propuestas. Para identificar esos objetivos *situados* hemos analizado el discurso de los coordinadores pedagógicos del Proyecto durante los encuentros formativos, así como, los comentarios de los responsables de las CCAA en los encuentros del Equipo Base de Asesoramiento, las presentaciones de diapositivas expuestas a los participantes, y otras comunicaciones enviadas por correo electrónico o a través de la plataforma web. En esos datos sobresalen las finalidades del Proyecto con respecto al profesorado, estructuradas en tres fases: de reflexión, de compromiso y de desarrollo. Sostenemos que existen dos objetivos *situados* que se derivan de estas tres fases. El primero se refiere a lograr la reflexión sobre el trabajo por competencias básicas a fin de llegar a un compromiso del profesorado. El segundo se refiere a profundizar en ese compromiso para lograr un desarrollo del trabajo por competencias básicas en los centros. Estos dos objetivos *situados* se superponen con los

⁴⁰ Véase [6.1. COMBAS como marco para el debate pedagógico y lenguaje curricular](#), [6.2. El cambio de mentalidad del profesorado](#), y [6.3. Cambios en la programación de aula y en la evaluación](#).

finalidades de cada una de las modalidades formativas del Proyecto, pero de alguna manera les exceden. La modalidad A1 tiene como finalidad promover la comprensión del lugar de las competencias básicas en el currículo: reconocerlas, relacionarlas con otros elementos, integrarlas en el aula, comprender cómo se desarrollan con diferentes metodologías y aprender a evaluarlas. La modalidad A2, a su vez, tiene como finalidad que el profesorado realice concreciones curriculares mediante la programación de unidades didácticas integradas y llegue a institucionalizar el trabajo por competencias básicas en sus centros mediante su incorporación a los proyectos educativos y a los planes de mejora. Las finalidades de las dos modalidades formativas pueden ser valoradas en función del conjunto de trabajos remitidos por los centros, corregidos por los coordinadores pedagógicos del Proyecto y su equipo. Los objetivos *situados* del Proyecto, sin embargo, engloban la complejidad que hemos descrito en la evaluación del contexto, incluyendo la heterogeneidad del profesorado en los centros: profesores/as en centros de la modalidad A1 con conocimiento y experiencia en el trabajo por competencias básicas, y profesores/as en centros de la modalidad A2 sin ese conocimiento y experiencia. Así, el objetivo *situado* de lograr la reflexión y el compromiso del profesorado puede contrastarse con dos cuantificaciones que detallamos en un apartado anterior⁴¹. En ese sentido, puede considerarse que el Proyecto es eficaz si observamos que en un inicio sólo el 31% de los profesores/as tenía alguna experiencia en el trabajo por competencias básicas y después de seis meses de iniciada su participación, el 68% expresa que el trabajo por competencias básicas constituye un agregado valioso o indispensable para su docencia y el 75% expresa que le parece bien o cree que es necesario continuar en esa participación. De igual manera, el objetivo *situado* de afianzar el compromiso y lograr un desarrollo del trabajo por competencias básicas en los centros puede contrastarse con las cifras detalladas en un apartado anterior⁴² en relación con que un poco más de la mitad de los coordinadores/as y de los profesores/as que contestaron al cuestionario consideran que muchos o todos los profesores/as están desarrollando sus competencias profesionales, y que un poco menos de la mitad considera que sólo algunos las está desarrollando. Aunque los datos recogidos a sólo seis meses de comenzado el Proyecto pueden considerarse como una *foto* del proceso, los valoramos como indicadores de eficacia.

⁴¹ Véase 7.4. Impacto.

⁴² Véase 7.4. Impacto.

8. ANEXOS

8.1. Tabla de figuras

Fig. 1: Otros proyectos en los que participan los centros en los últimos 5 años	20
Fig. 2: Trabajo previo en CCBB, según profesores/as y coordinadores/as	21
Fig. 3: Rotación de las plantillas	22
Fig. 4: Experiencia docente	23
Fig. 5: Antigüedad en el centro	24
Fig. 6: Razones de la participación del profesorado en COMBAS	26
Fig. 7: Valoración de los textos de las actividades por parte de los coordinadores/as ...	33
Fig. 8: Valoración de los módulos por parte de los coordinadores/as	33
Fig. 9: Valoración de la extensión de los materiales por parte de los coordinadores/as	34
Fig. 10: Cuántos textos de las actividades fueron leídos por los profesores/as	36
Fig. 11: Valoración de los textos de las actividades por los profesores/as	36
Fig. 12: Valoración del portal web por los coordinadores/as	39
Fig. 13: Satisfacción con la frecuencia de los encuentros formativos	44
Fig. 14: Satisfacción con el día de los encuentros formativos	45
Fig. 15: Experiencia docente de los coordinadores/as de centro	50
Fig. 16: Antigüedad en el centro de los coordinadores/as de centro	50
Fig. 17: Cargos que ocupan los coordinadores/as en sus centros	50
Fig. 18: Cómo se asumió la coordinación	51
Fig. 19: Preferencias de los coordinadores/as sobre el acceso a la coordinación	51
Fig. 20: El trabajo por CCBB según los coordinadores/as	52
Fig. 21: Horas por semana dedicadas a COMBAS por los coordinadores/as	52
Fig. 22: Qué hace el coordinador/a con los materiales, según los profesores/as	53
Fig. 23: Cómo se sienten los coordinadores/as al trabajar con sus compañeros/as	55
Fig. 24: Evaluación por los profesores/as del trabajo de los coordinadores/as	55
Fig. 25: Autoevaluación del trabajo de coordinación	56
Fig. 26: Tiempo dedicado a COMBAS por el profesorado	57
Fig. 27: Frecuencia de reunión según los profesores/as	57
Fig. 28: Organización del Proyecto en el centro según los coordinadores/as	58
Fig. 29: Organización del Proyecto en el centro según los profesores/as	58
Fig. 30: Cómo se llevan a cabo las actividades, según los profesores/as	59
Fig. 31: Cargo del coordinador/a de CCAA	66
Fig. 32: Preferencias de los coordinadores/as de centro	66
Fig. 33: Valoración del trabajo del Equipo Base de la CCAA	67
Fig. 34: Contacto con el coordinador/a de CCAA	68
Fig. 35: Valoración global del Proyecto	83
Fig. 36: Pertinencia del Proyecto COMBAS según los profesores/as	84
Fig. 37: Pertinencia del Proyecto COMBAS según los coordinadores/as	85
Fig. 38: El trabajo por CCBB según los profesores/as	90
Fig. 39: Desarrollo de las competencias profesionales de los profesores/as	91
Fig. 40: Expectativa de continuar participando en COMBAS en 2012	92

8.2. Lista de abreviaturas usadas en el informe

A1xy	centro de primaria o secundaria nº xy adscrito a la modalidad A1
A2xz	centro de primaria o secundaria nº xz adscrito a la modalidad A2
A2yzAx	alumno nº x del centro yz adscrito a la modalidad A2
CA	coordinador/a de comunidad o ciudad autónoma
CCAA	ciudades autónomas o comunidades autónomas
CCBB	competencias básicas
CIPP	contexto- <i>input</i> -proceso-producto
COMBAS	Proyecto COMBAS
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
CP	coordinador de formación
CPR	Centro de Profesores y Recursos (centro de formación permanente del profesorado)
D	director/a
DC	director/a que coordina COMBAS en su centro
E	evaluador/a
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EuroNCAP	European New Car Assessment Programme
GD	grupo de discusión
IFIIE	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
ISO	International Organization for Standardization
JC	jefe/a de estudios que coordina COMBAS en su centro
JE	jefe/a de estudios
LOE	Ley Orgánica de Educación
P	maestro/a de infantil/primaria o profesor/a de secundaria
PC	profesor/a que es coordinador/a de centro
PCPI	programas de cualificación profesional inicial
PEC	proyecto educativo de centro
PGA	programación general anual
PO	profesor/a orientador/a
PO	profesor/a orientador/a
UDI	unidad didáctica integrada

8.3. Referencias bibliográficas

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's most best-performing school systems come out on top London: McKinsey & Company. Disponible en http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, 41, 1-48. Consultado en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- British Educational Research Association. (2004). *Revised ethical guidelines for educational research*. Southwell (Notts.): British Educational Research Association.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata - Paideia.
- MacDonald, B. (1993). A political classification of evaluation studies in education. En M. Hammersley (Ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (pp. 105-123). London: Sage.
- MacQueen, K., McLellan, E., Kay, K., & Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-36.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks (California): Sage.
- & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Association of School Administrators. Consultado en <http://eric.ed.gov/PDFS/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (pp. 279-317). Dordrecht (Netherlands): Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.