

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR, OTRAS FORMAS DE APRENDER.

Hacia un modelo sostenible y de calidad para la formación del profesorado.

FRANCISCO JOSÉ DE HARO OLMO

Almería

RESUMEN

La situación derivada de las circunstancias COVID-19 ha llevado a toda la comunidad educativa a realizar cambios importantes y tanto familias como docentes se han visto en la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias y adquirir las competencias necesarias para superar los obstáculos que han ido surgiendo, entre ellas competencias digitales y metodológicas. En el caso del profesorado, se ha enfrentado a necesidades formativas de forma urgente, incorporando metodologías adecuadas a la situación de teleformación como a incrementar sus competencias digitales. Finalmente, se propone una reflexión sobre el modelo de formación del profesorado en Andalucía que repercuta en el alumnado y que a la vez sea de calidad.

Palabras clave: formación, profesorado, confinamiento, innovación, metodologías

ABSTRACT

The situation derived from the COVID-19 circumstances has led the entire educational community to make important

changes and both families and teachers have had to adapt to the new circumstances and acquire the necessary skills to overcome the obstacles that have arisen, including digital and methodological skills. In the case of teachers, they have faced urgent training needs, incorporating methodologies appropriate to the e-learning situation and increasing their digital competences. Finally, a reflection is proposed on the teacher training model in Andalusia that has an impact on students and that is also of high quality.

Keywords: learning, teacher, confinement, innovation, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos meses hemos sido testigos de cómo los cambios producidos de manera impredecible sobre la educación en todas sus etapas y niveles han influido en cómo enseñamos, cómo aprendemos. Debido principalmente al impacto que ha tenido la enfermedad COVID-19 sobre la población, la facilidad con la que se propaga y los efectos graves que puede llegar a desarrollar sobre algunos pacientes,

FRANCISCO JOSÉ DE HARO OLMO

Profesor de Informática en IES Celia Viñas (Almería)

email: fjharo@iescelia.org

ORCID: 0000-0003-3130-0877
Almería

consiguió que en un primer momento se confinara a toda la población, incluida la comunidad educativa. Esta nueva forma de enfocar la educación y la formación, a la que el concepto de entornos VUCA (del inglés: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) ya hace referencia y nos predispone a la preparación para afrontar nuevas formas de hacer las cosas y aprovechar las circunstancias adversas en nuestro favor (Antonacopoulou 2018; Kok y Van Den Hevel 2019). Los entornos VUCA tienen una característica principal: la elavada inestabilidad, en la que es sumamente difícil llevar a cabo predicciones, lo que hace que una organización deba estar en las mejores condiciones a la hora de tomar decisiones en forma de respuesta estratégica (Izquierdo Triana 2018).

llar las capacidades adaptativas que hagan posible una rápida adaptación a cualquier cambio que ocurra en el mercado. Implica adoptar nuevas formas de aprendizaje que supongan una rápida adaptación al cambio, es necesario potenciar la capacidad de autoaprendizaje lo más ágil posible. El establecimiento de redes de colaboración toma relevancia en los tiempos de la información y la comunicación, donde las herramientas de trabajo colaborativo se divulgan y utilizan cada vez más, tanto en entornos de aprendizaje como productivos. Sin duda este nuevo contexto VUCA supone que debemos incluir las características de flexibilidad y agilidad entre las habilidades necesarias entre el personal de la organización, de forma que cualquier cambio, por inesperado que sea, se pueda reac-



Figura 1: Componentes modelo VUCA

La aparición de este concepto hace que las organizaciones opten por nuevas formas de gobierno y estructuras, desarro-

cionar de la mejor forma posible adaptando los recursos necesarios y la estrategia adecuada. Supone un nuevo paradigma

de abordar las organizaciones y estar preparados para lo que sea. En la formación de directivos y ejecutivos, actualmente se está incluyendo la inteligencia económica y competitiva para aportar un valor incalculable a la hora de afrontar situaciones adversas y gestionar de la manera más acertada posible, al menos disponiendo de la mayor información posible y sobre todo sabiendo cómo emplearla.

Todo esto además en el menor tiempo posible, empleando, aún sin saberlo, metodologías ágiles (Salza *et al.* 2019) que dieron lugar al despliegue inmediato de nuevas tecnologías y metodologías no empleadas hasta el momento por la mayoría de los docentes, entre las cuales destacan las que hacen uso de plataformas Moodle y Google Classroom (Torres-Coronas y Vidal-Blasco 2019). Incluso aparecen nuevas formas mediáticas para facilitar el aprendizaje (Sánchez *et al.* 2019) al incluir nuevas aplicaciones o plataformas que aportan nuevas formas de entender la formación. Tanto alumnos, familias como profesores, consiguieron en cuestión de semanas lo que ninguna institución educativa, ni ningún proyecto educativo consiguió en tan poco tiempo: la transformación educativa digital efectiva.

2. ADAPTACIÓN A LAS COMPETENCIAS DIGITALES

La inmensa mayoría de docentes se sumergió en el mundo de las plataformas educativas y de aprendizaje (PLE: Personal Learning Environment), tales como Moodle o Google Classroom, posiblemente alguna más dependiendo de los centros educativos. El profesorado está afectado por la forma en que se transforma la enseñanza a través de la tecnología y las nuevas competencias (Engen 2019) y ante la urgencia de la necesidad de adaptación a las nuevas circunstancias se ha echado mano de me-

todologías que funcionan en el mundo de la empresa y la industria (Parsons y Maccallum 2019) para conseguir adecuarse al nuevo contexto y ofrecer una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndolo en sostenible. Pero además, el profesorado se ha visto necesitado de nuevas formas de hacer las cosas, ante una realidad diferente en la que el entorno educativo se ha visto totalmente alterado en la forma de desarrollar la acción educativa, aparecen nuevos componentes como la creatividad (Pološki y Aleksić 2020) sin los cuales sería algo más difícil captar la atención de alumnado y alcanzar un producto final adecuado a las circunstancias. El alumnado, y en el caso de los más pequeños, también sus familias, tuvieron que adaptarse a estas nuevas plataformas digitales de aprendizaje para recibir lecciones, entregar tareas, participar en videoconferencias y hacer lo más llevadero posible la situación de confinamiento; esto fue el tercer trimestre del curso 2020. Ante este hecho se presentan al menos dos perspectivas:

2.1. La formación del profesorado

Por una parte, el profesorado que afrontó su propia formación y actualización en un tiempo record, a partir de ese momento para ejercer la docencia *online* (Kümmel *et al.* 2020) ya no era necesaria la formación que habilitaba en otros casos, como la enseñanza a Distancia en la Formación Profesional, donde el profesorado debía superar una actividad formativa específica para tal efecto. Todo el profesorado ya estaba autorizado a impartir clase de forma telemática, no presencial, así de fácil, sin tener en cuenta el cambio metodológico que esta modalidad de enseñanza supone, porque organizar una docencia *online* no es lo mismo que dar clase a través de una pantalla, aunque de hecho, en la práctica real cada docente hizo lo mejor que supo y pudo con los medios a su alcan-

ce, en la mayoría de casos trasladando lo que ya venía haciendo en sus clases presenciales a las plataformas educativas o mediante videoconferencias. Puede que una situación tan adversa como la que nos ha sobrevenido nos sirviera para dirigir la atención de la formación del profesorado donde realmente era necesaria, dejar de lado otros muchos proyectos que puede que no sean tan importantes ni urgentes y que no estén aportando un valor significativo a la actividad docente ni a las necesidades formativas que preocupan al colectivo. Cierto es que las inquietudes de los profesionales docentes están dirigidas a su quehacer diario, las cuestiones directamente relacionadas con el mejor desempeño de sus funciones docentes, incluso los tan olvidados contenidos de cada materia, y sobre todo en los últimos años, sobre las tareas administrativas que cada vez más ocupan una gran parte de nuestro espectro horario. Estas necesidades formativas de los docentes suelen coincidir entre el profesorado de toda la comunidad autónoma, normalmente centradas en las temáticas o ámbitos de enseñanza, también en contenidos, sobre todo en las etapas educativas más avanzadas. Es muy importante tener en cuenta y saber diferenciar que no existen los mismos tipos de necesidades formativas entre unos niveles educativos y otros, por ejemplo, mientras en educación primaria centran su formación en cuestiones relacionadas con el trabajo cooperativo y metodologías activas de aprendizaje, en otros niveles, como pueden ser bachillerato o formación profesional, centran su actividad formativa en abordar los nuevos contenidos introducidos en los nuevos currículos educativos, a ser posible con la mayor calidad en la experiencia de aprendizaje.

2.2. La adaptación de las familias

La otra perspectiva es la que han vivido las familias, cuando de un día para otro se pasó de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia, sin periodo de adap-

tación alguno. Se dio por supuesto que en todas las casas había quienes manejaban sin problema las plataformas educativas, como Moodle o Google Classroom. Que en todas las familias habría siempre un adulto con estos conocimientos disponible para atender a sus hijos durante las videoconferencias programadas con quienes ejercían la labor docente a través de las pantallas. Que en todas las familias, algunas con varios hermanos en edad escolar, tendrían a su disposición dispositivos para abordar el aprendizaje *online*, en franjas horarias solapadas. Desde este lado de la educación, las familias, tuvieron que aprender por su cuenta y colaborando entre ellas para estar a la altura y de esta manera estar en disposición de ayudar a sus hijos a acceder a las lecciones y tareas distribuidas por estos medios y la posterior entrega de las mismas. Aquellos alumnos que ya tenían una edad como para manejar por sus propios medios la tecnología y poder hacer un normal desarrollo de su aprendizaje por estos medios, así lo hicieron: auto-aprendizaje y aprendizaje entre iguales, en la mayoría de los casos.

3. LA ESTRUCTURA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

Comparando ambos enfoques de un mismo problema, tenemos que para la formación del profesorado en Andalucía (RD 93/2013) hay disponibles 32 Centros de Formación del Profesorado distribuidos por toda la comunidad autónoma, en los cuales trabajan 350 asesores de formación (docentes de diferentes cuerpos y especialidades, en comisión de servicio) y personal de administración y servicios (administración, ordenanzas, biblioteca, etc) a los que hay que añadir el personal de las Delegaciones Territoriales de Educación y de Servicios Centrales (Dirección General de Formación del Profesorado e Innova-

ción Educativa) para conseguir adecuar la formación del profesorado a las necesidades de la profesión docente ya sea a través de cursos, mayormente a distancia o grupos de trabajo (auto-formación) entre otros. Un uso óptimo de los recursos pasa por la gestión de la información y la toma de decisiones para que el resultado sea el adecuado y asegurar el mayor impacto posible siendo competitivos (Izquierdo Triana 2018), ya que de otra forma solo se estaría justificando la propia existencia de la estructura organizativa y no el servicio que ésta presta al profesorado. El resto de modalidades formativas, las que implican asistencia presencial, no será posible en algún tiempo, como por ejemplo congresos, jornadas y encuentros. Afortunadamente, el profesorado cuenta también con otras fuentes de formación, tanto formales como informales (Kelley *et al.* 2020). Entre el colectivo docente abundan las personas con compromiso hacia su profesión y la formación a lo largo de la vida. Para ello suelen involucrarse en otros tipos de acciones formativas como cursos de organizaciones privadas, sindicatos, asociaciones, cursos de verano de las distintas universidades, másteres universitarios o incluso realizar estudios de doctorado, con el esfuerzo y tiempo que ello supone, además del esfuerzo económico. Sin embargo, para las familias no había ninguna institución con presupuesto anual ni personal asignado que les ayudara en sus necesidades formativas para afrontar la nueva situación sobrevenida. Aún así, las familias y el alumnado en general consiguieron la auto-formación necesaria para afrontar el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje: el modelo no presencial, a distancia mediante la teleformación.

La situación sobrevenida y los cambios introducidos para solventar los problemas que se han ido presentando nos lleva a la reflexión sobre un posible cambio de mo-

delo en la formación del profesorado. La estructura organizativa que existe en torno a la Red Andaluza de Formación del Profesorado tiene un coste económico que no es nada despreciable y sobre el cual cabe la posibilidad de estudiar si cumple con la finalidad para la que en un principio se creó: la formación del profesorado, o si en la actualidad aborda otras tareas que poco o nada tienen que ver con el desarrollo de la carrera docente más allá de la justificación de horas de formación para sexenios, oposiciones o concursos de traslados, sin olvidar la gran cantidad de “Planes y Programas” sobre los que se dinamiza la participación del profesorado y cuya formación asociada no siempre está vinculada a la mejora de la calidad educativa, que es una de las finalidades de la formación del profesorado.

4. CONCLUSIONES

El actual modelo de formación del profesorado de Andalucía se basa en el Decreto 93/2013 y tal vez haya llegado el momento de revisar dicho modelo o incluso el decreto que lo regula. Esta forma de abordar la formación de los profesionales de la enseñanza, para que no sea únicamente una forma de conseguir puntos para los concursos de traslados, los sexenios o para las oposiciones, en el caso del personal interino, sino que sea una formación integral que forme parte de la carrera docente, enriqueciendo el perfil profesional y las perspectivas futuras de un mejor desarrollo de una profesión tan apasionante como comprometida: la enseñanza. Con todo esto no dejo de hacerme una pregunta ¿Cómo sería la formación que harían los docentes (130.000 docentes aproximadamente en Andalucía) si tuvieran derecho a una cuantía anual para formación y que pudieran elegir dónde hacer esta inversión? Con estas cantidades y sabiendo de antemano que no todos los docentes andaluces participan en activi-

dades formativas todos los años, podríamos optar a realizar acciones formativas mucho más selectivas y de mayor calidad, cursos de especialización o certificaciones homologadas en instituciones o empresas de reconocido prestigio o incluso actividades formativas en el exterior, potenciando así las experiencias de inmersión lingüística. Pero seguramente, que toda la buena intención de esta iniciativa se vería eclipsada por la excesiva burocracia auto-impuesta para poder acceder a estas “ayudas a la formación permanente” y que hace no muchos años existía bajo la denominación de “Ayudas de Acción Social”. A veces parece que todo está diseñado para justificar la propia existencia de la estructura organizativa, más bien que servir al público objetivo para el que se creó el servicio en cuestión. El profesorado debe disponer de la posibilidad de invertir en formación allí donde considere más adecuado. No hay que olvidar, que al fin y al cabo, los docentes son quienes mejor saben qué tipo de formación necesitan y dónde encontrarla.

Referencias

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. [en línea]. [Consulta: 22 abril 2020]. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>

ANTONACOPOULOU, E., 2018. Organizational Learning for and with VUCA: Learning Leadership Revisited. *Teoria e Prática em Administração* [en línea], vol. 8, no. 2, pp. 10-32. [Consulta: 14 agosto 2020]. DOI 10.21714/2238-104X2018v8i2S-40869. Disponible en: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/40869/20812>.

DANIEL, S.J., 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS* [en línea], [Consulta: 22 abril 2020]. DOI 10.1007/s11125-020-09464-3. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1007/s11125-020-09464-3>.

ENGEN, B.K., 2019. Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar* [en línea], vol. 27, no. 61, pp. 9-19. [Consulta: 11 abril 2020]. DOI 10.3916/C61-2019-01. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=61&articulo=61-2019-01>.

H. IZQUIERDO TRIANA, 2018. *Manual de inteligencia económica y competitiva*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

KELLEY, T.R., KNOWLES, J.G., HOLLAND, J.D. y HAN, J., 2020. Increasing high school teachers self-efficacy for integrated STEM