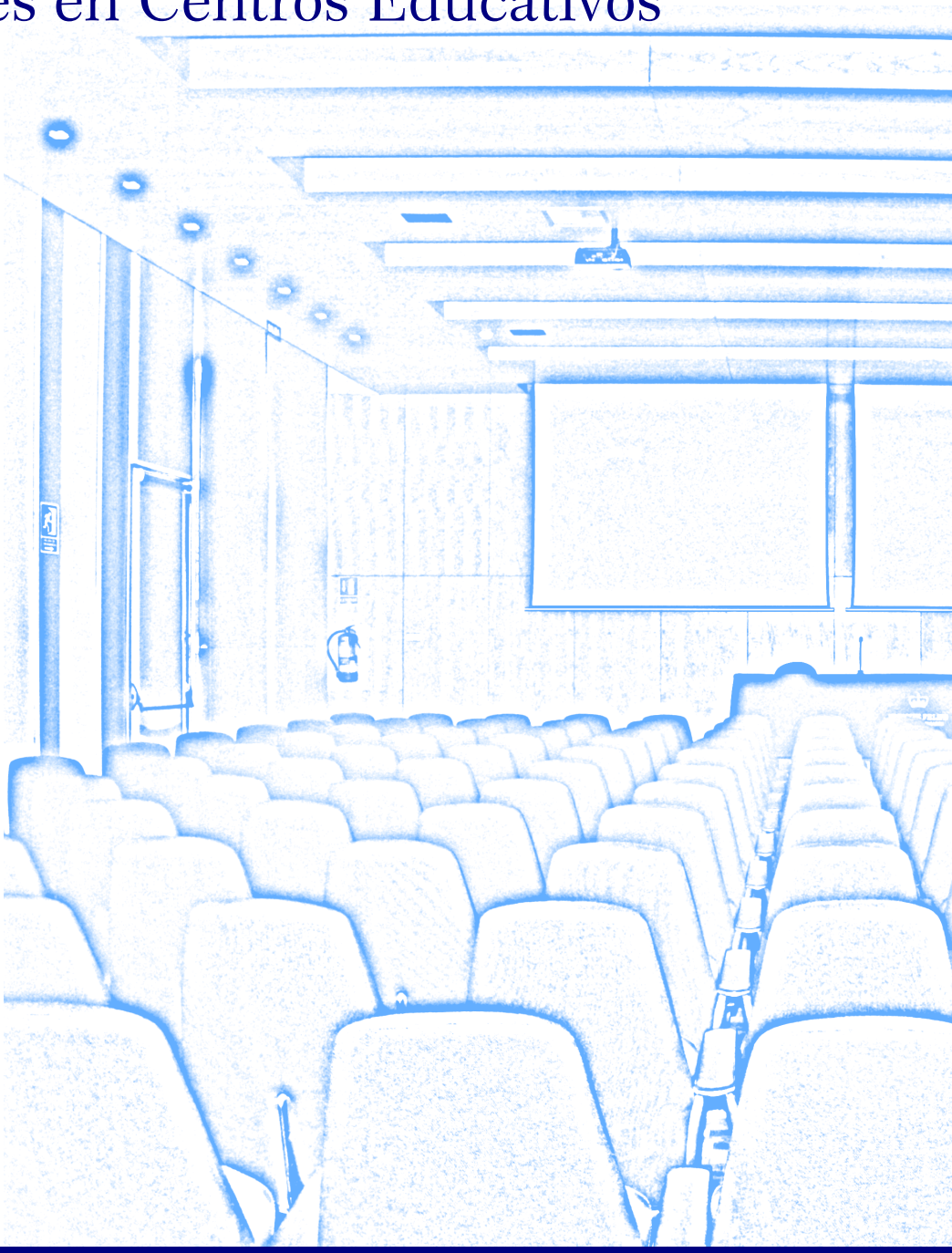
ACTAS

I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos



CEU | Ediciones

unimel EDUCACIÓN

INTERNATIONAL CONFERENCE
EICE 2016
ENGLISH TEACHING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ALLIANCE CREATIVE

Valencia, 6, 7 y 8 de mayo de 2016

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Virginia Vinuesa y Manuel Lázaro
(Coordinadores)

CEU | *Ediciones*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

© 2016, sus autores
© 2016, de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU *Ediciones*
Julián Romea 18, 28003 Madrid
Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30
Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es
www.ceuediciones.es

ISBN: 978-84-16477-51-7
Depósito legal: M-42220-2016

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, S.L.

COMITÉ ORGANIZADOR

Xavier Gisbert: Dirección

Virginia Vinuesa: Programas y contenidos

Mª José Martinez de Lis: Relaciones Institucionales

Franc Corbi: Organización

Fernando Serrano: Coordinador de acreditaciones académicas

COMITÉ CIENTÍFICO

Adalid Ruiz, Pedro – Comunidad Valenciana

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Comunidad de Madrid

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Biringer, William John – Florida State University

Casal Madinabeitia, Sonia – Universidad Pablo de Olavide

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Colomar Gisbert, Salvador – Comunidad de Valencia

Cornelio, María – Hunter College (CUNY)

Cunningham, Kristina – European Commission

De Haro Figueroa, Trinidad – Ministerio de Educación

Escobar Artola, Lilly – Universidad CEU Cardenal Herrera

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

García Laborda, Jesus – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

García Perales, Vicent – Universidad CEU Cardenal Herrera

Genessee, Fred – McGill University, Montreal, Canadá

Gisbert da Cruz , Xavier – Comunidad de Madrid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaen

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Matoses Jaén, Sara – Universidad CEU Cardenal Herrera

Medgyes, Péter – Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría

Noguera Borel, Alejandro – Fundacion Cañada Blanch y Fundacion Libertas 7

Nordlund, David – Florida State University

Palfreeman, Linda – Universidad CEU Cardenal Herrera

Palma Fernández, Gracia – Presidenta de Greta

Reyes, Charo – GRETA

Renart Ballester, Alejandra – Comunidad Valenciana

San Isidro Agrelo, Xabier Asesor – Consejería de Educación en el Reino Unido

Stobbs, Janet – Universidad CEU Cardenal Herrera

Tarrant Brown, Patricia – Bilingual Education Consultant, Valencia

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

38

Liderazgo educativo en colegios públicos bilingües: un antes y un después

SANDRA DEL CURA ALIERTA, MIRIAM PASTOR MORATE Y ESTHER SERRANO MOYA

Resumen

Análisis reflexivo de diversas experiencias relacionadas con la figura del coordinador de bilingüismo en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Como resultado de la realización de un curso de formación en la universidad *George Mason* en Virginia (Estados Unidos), se derivan conclusiones que nos permiten finalizar con una propuesta de liderazgo educativo. Se propone la creación de equipos de amistad y confianza profesional en base al trabajo cooperativo, la formación continua, la investigación y la reflexión crítica constructiva. Se pretende con ello, revertir positivamente en el aprendizaje de nuestros alumnos y así revalorizar la figura del docente.

Palabras clave:

liderazgo educativo, trabajo cooperativo, formación continua, investigación educativa, educación bilingüe.

Abstract

Self-analysis of experiences related to the position as a bilingual coordinator in public schools in the Community of Madrid. As a result of the completion of a training course at George Mason University in Virginia (United States), we derived a conclusion that allowed us to finalize a proposal for educational leadership. Team building friendships and professional confidence based on cooperative work, lifelong educational research and constructive, critical reflections were proposed. The objective in the proposal included to positively improve the learning of our students and to re-evaluate the impact of the teacher.

Keywords:

educational leadership, cooperative work, lifelong education, educational research, bilingual education.

1. Presentación

Como maestras en colegios públicos con experiencia en programas bilingües inglés-español, nos sentimos con la responsabilidad de crecer profesionalmente y de hacer de nuestra labor educativa una de rigor.

En el verano de 2015, nuestro entusiasmo y ganas de mejorar y progresar nos unió con fortuna en el primer curso de formación sobre liderazgo educativo que la Comunidad de Madrid ofreció a coordinadores de centros bilingües. Nuestro paso por la George Mason University (GMU) de Virginia, en Estados Unidos, provocó sin duda un choque cultural generalizado entre los veinte participantes y despertó en nosotras tres la necesidad de contribuir a la revalorización de la figura del docente.

En primer lugar, daremos a conocer ejemplos que permiten visualizar algunas dificultades en relación al coordinador de bilingüismo y la acción de liderar. Estas carencias requieren ser superadas si queremos mejorar y desarrollarnos individual y profesionalmente.

A continuación, hablaremos de cómo nuestra formación en la GMU cambió el concepto que teníamos de liderazgo, al convertirse la investigación en el eje central que respalda el trabajo de los docentes.

Finalmente, pretendemos relatar en primera persona una experiencia desarrollada en un centro bilingüe, basada en la búsqueda de artículos, observación, grabación, presentación y análisis reflexivo, protagonizado por los propios docentes.

2. El coordinador de bilingüismo y la acción de liderar: dificultades (Sandra del Cura Alierta)

En el curso 2004/05, se comenzó a implantar en la Comunidad de Madrid el Programa Bilingüe español-inglés en 26 colegios públicos de Educación Primaria. Poco a poco se fueron incorporando nuevos centros hasta llegar a los 353 colegios públicos bilingües con los que contamos actualmente. Esto se ha hecho extensivo a la Educación Secundaria, Bachillerato y, en un futuro próximo, se hará a la Formación Profesional, debido al pleno auge en el que se encuentra este Programa. Una de las claves para el correcto funcionamiento del mismo es la existencia de un coordinador de bilingüismo, el cual es designado por el director del centro bilingüe.

En la Orden 5958/2010, en la que se establecen las bases reguladoras del Programa Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid, es en su cuarto punto donde se desarrollan las características de estos colegios y donde se menciona la necesidad de contar con un coordinador de las enseñanzas en inglés. Asimismo, en su quinto punto, apartado 2, se disponen las funciones del coordinador. Dicha figura percibe un complemento específico de tipo económico algo mayor que el del resto de los maestros habilitados de bilingüismo.

En mi caso particular, tuve la oportunidad de poner en práctica las funciones de coordinación, establecidas en dicha orden, en dos colegios, sólo que con matices diferentes tal y como expondré a continuación.

2.1. Descripción de los casos

La coordinación que llevé a cabo en el primer colegio fue desde el año 2005 al 2011. El director del centro me asignó esta función durante seis años consecutivos. Aunque mi situación laboral era en régimen de comisión de servicios, recayó en mí el primer año por no tener disponibilidad de plantilla formada. Los años restantes seguí desempeñándola, aun contando con personal para poder ejercerla. Este hecho se debió a que se estableció una relación de confianza del director hacia mi trabajo.

Las funciones que me fueron encomendadas eran: colaborar con el equipo directivo en la elaboración y revisión de documentos del centro, en la organización de las pruebas externas de inglés y en la matriculación de los alumnos en dichas pruebas; mantener informado al director del centro del funcionamiento del Programa, siendo este el máximo responsable del mismo; coordinar el desarrollo de la programación de las áreas impartidas en inglés; establecer contacto con los auxiliares de conversación asignados al colegio, guiarles y orientarles en su adaptación; asistir y/o acompañarles a las jornadas de formación organizadas por la Consejería de Educación; intervenir en la resolución de problemas; organizar actividades iniciales de presentación realizadas por ellos en los distintos niveles; redactar cartas de recomendación solicitadas; controlar su asistencia y puntualidad informando al jefe de estudios; realizar el seguimiento de actividades asignadas mediante reuniones periódicas proporcionándoles feedback y organizar, junto con la dirección del centro, la asignación de los auxiliares por grupos y niveles, así como la elaboración de sus horarios y orientar para la posible emisión de informes favorables sobre la renovación de auxiliares que desearan permanecer un segundo año en el programa; mantener contacto con la escuela gemela de Reino Unido, intercambiando proyectos, experiencias, actividades y organizando visitas e intercambio de alumnos y profesores; impulsar un entorno bilingüe en el centro; traducir al inglés los menús del comedor escolar; organizar actividades complementarias y extraescolares enfocadas al impulso del bilingüismo; informar al profesorado de cursos y seminarios de formación e impulsar iniciativas de innovación pedagógica y metodológica. También seleccionar recursos y materiales, junto con el equipo docente del programa.

La segunda vez fui coordinadora durante el curso 2014/15 en otro colegio. Esta función sí que era rotativa anualmente, estando centralizada en el director del centro, siendo él, el hilo conductor de esta tarea. Las funciones de coordinación realizadas en el anterior centro se vieron reducidas o, al menos, esa responsabilidad del programa fue compartida entre todo el equipo docente.

2.2. Reflexiones sobre los casos

La puesta en práctica de estos dos modelos de coordinación me ha hecho reflexionar sobre la importancia del liderazgo educativo. Por ello, me gustaría compartir los cuatro aspectos positivos que creo que reúnen ambas experiencias educativas vividas.

En primer lugar, creo que la función de coordinación debería ser *rotativa* entre todos los miembros del equipo docente de bilingüismo, durante un periodo de tiempo ni muy corto ni excesivamente largo. En mi opinión, cuando la coordinación del proyecto recae durante un largo periodo de tiempo sobre la misma persona,

como me sucedió en la coordinación del primer colegio, se producen unas consecuencias concretas en el grupo. Al no rotar este papel, en numerosas ocasiones, hay menor implicación del resto de los maestros en el programa. Las ideas suelen partir de esa persona, que es la que percibe el complemento específico de coordinación. Se podría dar por hecho que es al coordinador al que le corresponde proponer, facilitar, y un largo etcétera. Por su parte, el coordinador asume dichas presunciones. En síntesis, ese liderazgo educativo parte normalmente de la misma persona. En cambio, con la coordinación del segundo colegio pude experimentar que había una mayor implicación del equipo de maestros, ya que al fin y al cabo todos en algún momento seríamos coordinadores.

En líneas generales, pude deducir que el cambio de coordinador cada año también tiene inconvenientes, pues la idea de continuidad es casi inexistente. Tampoco es conveniente que dicha función se ejerza de manera ininterrumpida durante muchos años, ya que todos deberíamos saber y conocer de cerca el proyecto. Por lo tanto, una coordinación llevada durante dos cursos académicos, tal y como establece la LOMCE, podría ser el periodo de tiempo adecuado para que el proyecto se desarrolle al máximo, permitiendo así que todos nos impliquemos en mayor medida. Esto hace posible la existencia en el centro de un clima de trabajo integrador, pues entraña igualdad entre todos sus miembros.

En segundo lugar, la función de coordinación no debería reducir el número de *líderes educativos*. Un coordinador ha de ser un buen líder, no impidiendo esto, que nadie más del equipo de maestros pueda serlo. Debemos evitar pensar que ese liderazgo educativo solamente pueda ser ejercido por el coordinador. Todos podemos y debemos proponer ideas por el bien del proyecto. Todos tenemos que sentirnos parte importante de él y sentirlo como nuestro por igual. Para ello, será necesario que todos consideremos el trabajo de cada miembro del grupo como importante, desde una visión positiva y flexible. Todos podemos ser líderes educativos en un momento dado. Al coordinador le corresponde ser el hilo conductor de la puesta en marcha de toda esa proposición de ideas. Un líder educativo ha de actuar como si de un puente se tratase, facilitando el paso de un lado a otro, pero somos todos los que tenemos que caminar para lograr los objetivos comunes propuestos. Ha de impulsar el desarrollo de las responsabilidades de los miembros del grupo. Ha de desarrollar en el grupo las actitudes de cooperación y de participación, en el que todos se sientan valiosos. Ha de fomentar la comunicación e interrelación, reduciendo tensiones que se puedan producir en el grupo.

En síntesis, es la existencia de ese líder la que debe fomentar la cohesión del grupo de maestros. Para ello su actuación debe ser de estilo democrático. Ha de existir un clima de grupo donde se fomente la originalidad de cada miembro y donde cada uno pueda poner en juego su creatividad al servicio de los objetivos del grupo.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la importancia que cobra el *intercambio educativo*. El hecho de que un maestro pase por distintos centros y esté por tanto, en contacto con otras realidades educativas, supone numerosas ventajas para el centro en el que presta servicio. La difusión de todas las experiencias educativas vividas y la retroalimentación del programa a través de ellas son positivas. Contribuyen en gran medida a la optimización de los recursos tanto materiales como personales.

Por último, la *formación permanente* debería ser una necesidad para mantenernos actualizados posibilitando una enseñanza de calidad. El líder educativo nace, pero también se hace, de ahí la necesidad de su formación. En cuanto a la actualización de nuestros conocimientos lingüísticos y metodológicos, todos los años se ofertan numerosos cursos, que permiten que el docente sea el agente directo de su propia formación.

En definitiva, y como conclusión a esta primera parte, la autoevaluación y crítica reflexiva de mi trayectoria profesional me ha llevado a la enumeración de los aspectos positivos que considero deberían girar en torno a la función del coordinador. Esta función podría ser rotativa, ejercida por cualquier líder educativo, que comparta sus experiencias y que esté en constante formación. La existencia del liderazgo educativo es fundamental para favorecer el éxito del Programa Bilingüe.

3. Formación sobre liderazgo en la universidad George Mason. Virginia, EEUU. (Esther Serrano Moya)

Consciente de la importancia del reciclaje y la preparación continua del profesorado, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, oferta cada año un Plan de Formación en Lengua Inglesa. Se trata de una serie de cursos que pretenden actualizar las competencias lingüísticas y metodológicas del profesorado destinado en centros bilingües. Como novedad, el pasado curso escolar 2014/15 incluyó en su oferta un curso sobre lideraz-

go educativo destinado en exclusiva, a coordinadores del programa bilingüe de centros públicos de dicha comunidad. Su concesión supondría el compromiso de elaborar y presentar a la consejería un plan de mejora para el centro de destino de cada participante.

3.1. Solicitud del Programa de Formación

Tras demostrar los requerimientos necesarios como fueron, poseer el título de la habilitación lingüística, ser coordinador en un centro público bilingüe de la Comunidad de Madrid y certificar un nivel de inglés C1 o superior, un grupo de veinte profesores- coordinadores bilingües fuimos seleccionados. Una vez aceptados, tan sólo contábamos con pequeños esbozos de información, los cuales ayudaban a crear expectativas diversas: el nombre del curso, *Liderazgo Educativo en Programas Bilingües*; el lugar de realización, Estados Unidos; y el objetivo final de este, el diseño y la implantación de un plan de mejora en nuestros centros.

Si bien en los últimos 60 años las investigaciones sobre liderazgo en diferentes ámbitos han sido destacadas, no constituyendo actualmente en Europa y Estados Unidos una novedad, aceptar ser participante en dicha formación supuso un desafío amplio. Siendo coordinadores de un programa educativo ambicioso, cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para manejarse en español e inglés al término de sus estudios obligatorios, nunca habíamos recibido formación específica para afrontar un cambio y mejorar la práctica docente en nuestros centros educativos.

Después de ser aceptados en el curso, fuimos convocados a una reunión donde se nos explicó los trámites que debíamos seguir para la obtención del visado y demás burocracia; se concretó el lugar de formación, Virginia, en la Universidad *George Mason* y la fecha, el mes de julio del año 2015. Antes de partir a Estados Unidos, completamos unos formularios proporcionados por la universidad donde se nos permitía opinar sobre las líneas de trabajo durante las cuatro semanas de duración.

3.2. Durante la formación

Compartiendo las ganas de liderar un cambio y el anhelo de contribuir a la mejora de la Educación, aportando diferentes bagajes pero similar entusiasmo viajamos hacia Virginia, donde nos esperaba un programa mensual ambicioso.

La primera semana, se destinó a explicar los distintos programas bilingües de Estados Unidos y compararlos con el de la Comunidad de Madrid. Durante estos días, se comenzó a dar importancia a la reflexión crítica y el autoaprendizaje. También se requirió que cada participante comenzará un portfolio profesional en formato digital. La segunda semana, fue dirigida a explicar la elaboración de unidades didácticas para entornos bilingües. Tuvimos también la oportunidad de visitar un colegio con un programa de inmersión dual (inglés-español). La tercera, se dedicó al papel del coordinador bilingüe y al desarrollo del profesorado dentro de su clase y centro. Finalmente, la última semana se dirigió a la evaluación de los estudiantes en sistemas bilingües y a la presentación de nuestros planes de mejora y portfolios profesionales. En general, durante todo el programa se combinó la asistencia a distintas ponencias, sobre los temas mencionados, con actividades de ocio.

Durante el transcurso de la formación distintos choques culturales provocaron sentimientos de sorpresa, desorientación y confusión entre los participantes. El primero, se produjo con el desconocimiento de la utilidad de nuestro portfolio profesional, en el cual teníamos que incluir elementos como currículum vitae, nuestra visión pedagógica, la metodología utilizada, unidades didácticas con formato americano, etc. Parecía una herramienta muy potente para los profesores estadounidenses entrevistados y contratados directamente por el director de cada centro, pero poco operativa para nosotros, funcionarios públicos del Estado.

Tras reflexionar encarecidamente, comprendimos que este porfolio sirvió como herramienta de autoaprendizaje y de desarrollo profesional permanente. Nos proporcionó una visión global sobre qué tipo de docente éramos, cómo habíamos llegado a ser así y lo que estábamos aprendiendo, sirviendo a su vez de evidencia del crecimiento reflexivo y crítico que estábamos experimentando. Pudimos conectar nuestras experiencias profesionales con los estándares americanos para la enseñanza de lenguas extranjeras y trabajo en centros bilingües. Según Fox (2007) (2011), es necesario crear un espacio cognitivo donde sintetizar nuestro conocimiento y reflejar el propio aprendizaje, estableciendo conexiones entre las nuevas ideas y conceptos, la teoría presentada durante el curso, las experiencias culturales vivenciadas y los encuentros diarios con los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje .

El segundo equívoco fue el originado por las diferencias culturales ocasionadas por el entendimiento del término liderazgo. Moreno (2012) expone como diversos estudios demuestran que la cultura influye sobre el liderazgo y viceversa, como consecuencia de esta influencia, subyace la existencia de prototipos de liderazgo.

El lingüista Richard Lewis (1996) explica la concepción que tienen los habitantes de varios países de todo el mundo sobre qué es liderar. Para los españoles, un líder tiene que ser autocrático y carismático, se mueve por su intuición y se enorgullece de su influencia en todos los miembros del personal. Sin embargo, los líderes estadounidenses son enérgicos, optimistas, buscan una meta orientada a la acción y quieren liderar un cambio. Son capaces de trabajar en equipo para desarrollar un espíritu de trabajo en común, aunque también valoran la libertad individual y la promoción de su propia carrera.

Tras este choque cultural, aprendimos el verdadero significado del concepto de liderazgo. En el momento de nuestra aceptación en el curso, imaginamos que nos iban a enseñaran a tener buenas ideas y a formar grupos de seguidores que secundaran estas. Por el contrario, todas las ponencias habían tenido como objetivo transmitirnos la idea de promover mejoras a través de la reflexión y el estudio. De esta manera, los principales objetivos del programa cobraron sentido. Entendimos el liderazgo educativo como una herramienta para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y vimos la necesidad de incluir la investigación educativa para llevar a cabo diferentes proyectos. Finalmente tuvimos ese *aha moment* del que nos hablaba la directora del programa, la Dr Fox.

3.4. ¡Investiguemos, creemos nuevo conocimiento!

Nuestra formación en Estados Unidos cambió el concepto que teníamos de liderazgo, entendimos que los avances surgen como resultado del análisis y la reflexión y que los profesores son el agente principal para liderar estos. Como apunta Marina (2015), la educación es un arma arrojadiza entre los partidos políticos, piensan que la pueden cambiar modificando el BOE pero no es suficiente, no necesitamos leyes nuevas o más teorías pedagógicas, se necesitan acciones.

Tendemos a pensar que las mejoras en materia educativa dependen de figuras alejadas de las aulas. Nuestra obligación como docentes es desterrar esta idea, hay que liderar mejoras. Debemos luchar contra el actual ambiente educativo desanimado, no podemos permanecer pasivos, sería una derrota admitir que los cambios en educación no dependen de todos los profesionales del campo educativo. Como señala un proverbio africano, *si piensas que eres demasiado pequeño como para marcar la diferencia, es que no has dormido nunca con un mosquito en la habitación.*

3.5. ¿Por dónde empezamos?

Para liderar una mejora uno tiene que sentirse protagonista. Primero necesitas examinarte, te animamos a reflexionar. Puedes crear tu propio portfolio profesional con un doble propósito: conectar con tu propio ser desde una perspectiva analítica, crítica y reflexiva para saber quién eres y a dónde quieres llegar. Por otro lado, sirve para obtener información sobre lo aprendido, propiciando la oportunidad de sintetizar conocimientos y compartirlos con otros colegas.

Todas las disciplinas están sometidas a cambios que surgen como resultado del análisis científico, en educación también debe ser así. Antes de realizar este curso, concebíamos los cambios desde una perspectiva individualista. Sin embargo, ahora tenemos una visión global. Nuestra práctica docente debe estar basada en el trabajo cooperativo, formando parte de una articulación vertical, un movimiento orgánico que sirva para generar conocimiento científico. Por ello, te proponemos la formación de *Equipos de Amistad y/o Confianza Profesional*.

Cuando hablamos de *Equipo de Confianza Profesional*, nos referimos a los formados de manera natural, en los propios centros educativos. Reúnete con tus compañeros, habla, debate, busca información, reflexiona, analiza, forma grupos de trabajo, etc. Por otra parte, el concepto de *Equipo de Amistad Profesional*, es mucho más amplio, se trata de formar grupo con individuos fuera de tu entorno laboral y dentro de tu entorno personal que comparten inquietudes parecidas contigo. Investiga, viaja, participa en conferencias, diviértete hablando sobre educación, publica, comparte, etc. En definitiva, sé un líder transformacional.

Un líder transformacional es el que consigue transmitir la importancia y el valor de los objetivos a alcanzar. Impulsa a sus compañeros a trascender su propio interés en beneficio de los intereses colectivos, cambiando las necesidades y valores de estos. Moreno (2012, p. 61).

Entendiendo siempre el liderazgo como la base para la mejora que nuestro sistema necesita, formaremos parte de la sociedad del aprendizaje. Sólo de esta manera estaremos preparados para la educación del futuro. Samaras (2011), desarrolla estas ideas enfatizando la importancia de la estructuración del trabajo de manera cooperativa, siguiendo un enfoque crítico. Como dijo Einstein, *nada sucede hasta que algo se mueve.*

4. Experiencia en un centro bilingüe, grupo de confianza profesional. (Miriam Pastor Morate)

Los actos de articular, comunicar y dar a conocer nuestras experiencias educativas, constituyen un gesto de rigurosidad profesional. El aparentemente sencillo hecho de contar y verbalizar lo sucedido en un momento dado en el aula, exige reflexión y análisis, al tiempo que supone rendición de cuentas públicamente.

4.1. El liderazgo en la escuela pública

Nada es perfecto ni en la mejor escuela. Quizás sea la cultura generada y aprehendida en los centros a lo largo de los años, una de las barreras más difíciles de superar. Ésta, nos ha hecho en algunos casos excesivamente cautos, al procurar ajustarnos a lo establecido, sin desmarcarnos y evitando protagonizar cualquier tipo de mejora. Cada centro tiene su propia cultura, al igual que cualquier región. Sin embargo, en la escuela pública en general, se goza de un elevado nivel de libertad pedagógica y con asiduidad se asiste a la presentación de buenas prácticas de otros colegas. Así por ejemplo, en el curso 2008/09 se celebraron por primera vez unas jornadas o intercambios de buenas prácticas para maestros de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

El C.E.I.P. del que soy miembro y desde el que se inspira parte de este documento, aunque sin pretender ser modélico, cuenta con una plantilla bastante estable en cuanto a la posesión de la plaza, asiste con frecuencia a cursos de formación, se interesa por lo que en otros centros otros compañeros hacen y lleva varios años dedicándose al turismo pedagógico procurando su participación en proyectos europeos.

Últimamente, se ha despertado un interés generalizado, y muy especialmente entre el profesorado de inglés, por saber cómo el compañero del mismo colegio "hace". Así, ya durante el curso escolar 2014/15, se estudió la posibilidad de establecer un sistema de sustituciones con el fin de entrar en otras clases y conocer de primera mano determinados aspectos didácticos. Desafortunadamente este no es un sistema fácil, debido al ajuste de recursos humanos.

A nivel personal y profesional reconozco que añoraba un espacio escolar en el que la calidad del diálogo profesional superase las conversaciones rutinarias. En su mayoría, bien por falta de tiempo o de confianza y seguridad, quedan reducidas, a las críticas poco reflexivas o a dilucidar elementos de índole organizativo como las actividades en Halloween, la temática de los disfraces o el orden de los distintos cursos en el desfile de carnaval, por citar algunos ejemplos.

También a nivel personal y profesional, anhelaba un espacio escolar en el que la razón de la reunión profesional, salvase los motivos y formalidades superfluas exigidos por la norma. En su práctica totalidad el tiempo de obligada permanencia en los centros, cinco horas a la semana, debido al elevado número de reuniones que se suceden, como la atención a padres, consejos escolares, las reuniones de bilingüismo, de tramo, de coordinación pedagógica, los claustros, etc., queda limitado a la vez que simplificado y reducido, al desarrollo de funciones burocráticas.

Ansiaba un espacio en el entorno escolar, en el que los miembros constituyentes, independientemente de su cargo, coordinador de tramo o bilingüismo, tutor, especialista, jefe de estudios o director, participasen activamente en la mejora de la profesión desde su lugar. Con regularidad las reuniones son dirigidas a contrarreloj por el mismo agente que actúa como empoderado y emisor de la información y el saber. Así, los tiempos de participación y locución del resto son claramente reducidos y con seguridad se desestima como consecuencia, lo mejor de cada uno de sus integrantes. De acuerdo con Gros Salvat, B., Fernández-Salinero, C., Miquel Martínez, M. y Roca Casas, E. (noviembre, 2013), "la educación como (…) fenómeno de alta complejidad (…) no puede ser abordado satisfactoriamente sino es mediante una visión compartida que aproveche lo mejor de todos los agentes que participan."

Se hacen necesarios, por tanto, espacios físicos y temporales dentro del contexto escolar, que favorezcan el desarrollo personal y profesional, a partir del trabajo reflexivo con otros colegas. Como señala Marina (2015, p.102) trabajar de forma aislada dificulta el aprendizaje mutuo y la eficacia de la escuela. Es imperiosa la existencia de momentos desde los que se puedan recoger con rigor, confianza y respeto las necesidades de unos y otros docentes, para que el crecimiento individual y profesional inspire el progreso institucional. En la línea de Fullan (2002, p.10) "no podemos depender de o esperar a que el sistema cambie."

Gracias al Programa Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid, a la formación que ofrece a sus maestros y muy especialmente, a la recibida sobre liderazgo educativo en la GMU, ha sido posible que,

las sinergias de las protagonistas de este escrito confluyan, nos animemos a progresar sin miedos y a proponer y liderar mejoras en base a un equipo de amistad profesional.

En mi centro de trabajo, la coordinación del programa bilingüe recae en una persona diferente cada año. Con la LOMCE ya es cada dos. El equipo directivo y los maestros que formamos parte del programa, entendemos que esta rotación es necesaria, justa y beneficiosa para el mejor desarrollo del mismo. El turnar el papel del coordinador de bilingüismo entre los maestros, supone sin duda, una oportunidad personal, contribuye al crecimiento profesional y como consecuencia, supongo también la mejora institucional.

Ser coordinadora de bilingüismo durante el pasado curso 2014/2015, supuso una oportunidad a nivel personal. Por el tema que nos ocupa, resalto aquí la que me fue otorgada al poder realizar el curso de formación de liderazgo educativo en la GMU. Tras la finalización del mismo, era consciente de que ya no sería coordinadora de bilingüismo hasta pasados varios años. Como consecuencia, observaría en adelante mermar las oportunidades. Sin embargo, animada por mi equipo de amistad profesional me decidí a proponer en mi colegio un grupo de trabajo. En aquel momento, pensamos que esta ya familiar forma de constituirse, que además está reconocida en la Comunidad de Madrid con créditos de formación, facilitaría conformar un equipo de confianza profesional y trabajar directamente con un grupo de maestros aunados por intereses similares.

4.2. Un caso de confianza profesional

Así, a comienzos del siguiente curso escolar 2015/16, propuse al claustro un grupo de trabajo para la mejora de la praxis docente a través de la observación reflexiva y la fundamentación teórica. Fue apoyado por el equipo directivo y aceptado por un grupo de maestros dispuestos a asumir nuevas responsabilidades. Si bien la fuerza estimulante era externa al centro y provenía en gran parte de mi equipo de amistad profesional, he de reconocer que las condiciones internas fueron muy favorables.

Entre los objetivos de dicho grupo de trabajo destacaban: la creación de un espacio de crecimiento y desarrollo profesional de confianza y seguridad, fomentar el trabajo cooperativo entre el profesorado, favorecer la actividad reflexiva o fundamentar y apoyar teóricamente la actividad docente.

El grupo de trabajo pretendía mejorar la práctica docente individual y por ende, la del grupo. La iniciativa, pionera en nuestro centro, se basó en la grabación para la posterior observación y reflexión. Se contemplaron entre los contenidos, el liderazgo educativo y el aprendizaje cooperativo entre el profesorado. Sin embargo, la forma de organización y su metodología creo que fueron clave para vivenciar tanto los objetivos como los contenidos.

Así por ejemplo, el grupo de trabajo fue integrado en parte, en el horario de obligada permanencia en el centro. En todas las sesiones se procuró un reparto equitativo del tiempo de intervención y exposición de cada uno de los integrantes. Las presentaciones estaban fundamentadas en artículos de carácter científico educativo. Tras la finalización de las exposiciones se abría siempre un tiempo de reflexión, de diálogo constructivo en el grupo y se proveía al comunicante con un *feedback*, el cual había sido previamente acordado en condiciones y forma. Según Gates (2013), en su mayoría, el *feedback* que reciben los maestros se resuelve con una única palabra “satisfactorio”. Cada maestro del grupo de trabajo, elaboró al finalizar este, un cuaderno de bitácora y un total de diez fichas de trabajo para sus alumnos.

4.3. A modo de conclusión

Creemos, que los espacios escolares pueden ser estimulados por cualquier maestro que, independientemente de que ejerza o no un cargo directivo o un puesto de coordinación, esté dispuesto a asumir con responsabilidad las decisiones de sus actos.

Cuanto mayor sea la distribución de las responsabilidades, mayor implicación y mayor participación serán provocadas. Para ello, los centros educativos necesitan equipos directivos que lideren de un modo distribuido y apoyen y animen las propuestas de los miembros del profesorado. Urgen muchos líderes en todos los niveles. La participación es una variable muy poderosa y necesaria para el desarrollo individual. Se necesita que el desarrollo individual inspire el institucional. No podemos depender de o esperar a que el sistema cambie. Los maestros y los equipos directivos son los agentes que deben promover y protagonizar el progreso de la profesión del docente.

5. Conclusiones: nuestra propuesta

Nos gustaría concluir este artículo proponiendo algunas claves que se desprenden de nuestra experiencia y que nos permitirían superar las dificultades en torno a la figura del coordinador de bilingüismo y el liderazgo educativo. El objetivo final sería promover mejoras en el sistema, pues entendemos que cualquier mejora personal supone una mejora profesional y, a su vez, una institucional.

En primer lugar, pensamos que los maestros debemos fundamentar y saber justificar nuestro quehacer a través de las teorías más actuales que resultan de la investigación en el campo educativo. Es necesario convertir a la investigación en la voz que proponga, anime, guíe y fundamente nuestras opiniones, decisiones y acciones.

Del mismo modo, creemos que los maestros debemos procurar reflexionar individualmente y a nivel de grupo para incorporar *feedback* en nuestras prácticas. Defendemos firmemente que las mejoras surgen como resultado del análisis y la reflexión crítica constructiva. En este sentido, proponemos el trabajo cooperativo a través de la participación en estructuras o equipos de amistad y confianza profesional.

Además, en nuestra opinión, todos los miembros de la comunidad educativa deben procurar participar activamente. Cuantos más maestros lleven a cabo iniciativas que impulsen e inicien mejoras, mayor calidad educativa alcanzaremos. Es necesario, aprovechar lo mejor de cada uno impulsando micro-liderazgos. Los centros educativos no pueden depender exclusivamente del director, jefe de estudio, secretario y coordinador de bilingüismo.

Por último, opinamos que nuestras decisiones deben estar centradas en los discentes. Las actuaciones de los maestros deben revertir positivamente en el aprendizaje de sus alumnos. Como consecuencia lograremos contribuir al prestigio de la educación y de la figura del docente.

Referencias bibliográficas

Comunidad de Madrid (2015). Guía del Auxiliar de Conversación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org.

Fox, R., Kidd, J., Painter, D. y Ritchie, G. (2007). The growth of reflective practice: Teachers' portfolios as windows and mirrors. *The Teacher Educators Journal, Spring*, pp. 13-25.

Fox, R. K., White, C. S., y Kidd, J.K. (2011, February). Program portfolios: Documenting teachers' growth in reflection-based inquiry. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), pp. 149-167.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), pp.1-14. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

Gates, B. (2013). Teachers need real feedback. TED Talks education.

Gros Salvat, B., Fernández-Salinero, C., Miquel Martínez, M. y Roca Casas, E. (noviembre, 2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar.* XXXII. Seminario interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y educación. Universidad de Cantabria: Santander.

Lewis, Richard (1996) *When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures*. Boston: Nicolas Brealey International.

Marina, J.A. (2015). *Despertad al diplodocus: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.

Moreno, F. (2002). *Cultura y liderazgo una relación multifacética*. Boletín de Psicología, 76, 53-75.

ORDEN 5958/ 2010 de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regula el funcionamiento de colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. *BOCM*, 17, página 36- página 66.

Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaboration*. Thousand Oaks, CA: Sage.