

La formación permanente del profesorado de formación profesional de hostelería y turismo: un análisis pedagógico.

The permanent training of teachers of professional hospitality and tourism training: a pedagogical analysis.

Lázaro Florido Benítez.
Universidad de Málaga.
lfb@uma.es

Juan José Leiva Olivencia.
Universidad de Málaga.
juanleiva@uma.es

Rafael Pérez Galán.
Universidad de Málaga.
rpg@uma.es

RESUMEN.

El presente artículo, apuesta por una formación permanente del profesorado de Formación Profesional de Hostelería y Turismo. Nuestro principal objetivo es analizar el por qué los profesores deben formarse permanentemente y sobre todo en la docencia de formación profesional de Hostelería y Turismo. Asimismo, La metodología desarrollada en este trabajo de investigación, ha sido de carácter cualitativo mediante la estrategia denominada "no interactiva analítica documental". La gestión educativa en los centros de formación profesional donde se imparten titulaciones de la familia de Hostelería y Turismo es de vital importancia. El turismo en España supone 11% del P.I.B, este sector es el motor laboral y económico de la nación, cada día gana mayor importancia en los ingresos que provienen de éste área. Los resultados obtenidos en dicha investigación, nos hace reflexionar, que si queremos formar verdaderos profesionales en nuestros centros educativos españoles, está claro que deberemos aportar las herramientas necesarias y los docentes más cualificados para obtener los mejores profesionales del sector turístico en el ámbito nacional.

PALABRAS CLAVES.

Formación permanente del profesorado, Formación Profesional, Comunidades de Aprendizaje, Calidad educativa, turismo, hostelería.

ABSTRACT.

This article, commitment to permanent training of the teaching staff of vocational training in hospitality and tourism. Our main objective is to analyze the why teachers should be permanently and especially in the teaching of vocational training in hospitality and tourism. In addition, the methodology developed in this research work, has been qualitative through the strategy known as "not interactive analytical documentary". The educational management in vocational training centres where taught degrees at the family's hospitality and tourism is of vital importance. Tourism in Spain represents 11 of the P.I.B, this sector is labour and economic engine of the nation, each day earns major revenue coming from this area. The



results obtained in this research, makes us reflect, that if we want to train real professionals in our Spanish schools, it is clear that we will have to provide the necessary tools and the most qualified teachers to obtain the best professionals of the tourism sector at the national level.

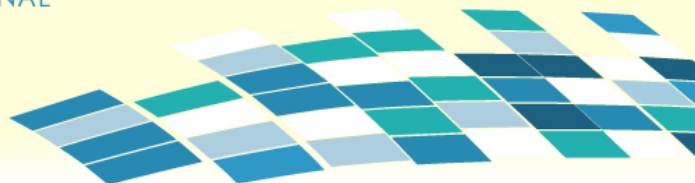
KEY WORDS.

Permanent teacher training, Professional training, Learning communities, Educational quality, tourism, hospitality.

1. Introducción.

La profesión docente es una tarea compleja, que requiere de gran cualificación para poder afrontar con éxito el proceso de enseñanza. En este artículo de investigación, nuestro principal objetivo va ser intentar argumentar el por qué los profesores deben formarse continuamente y sobre todo en la docencia de formación profesional de Hostelería y Turismo, donde tanto alumnos como docentes tienen que estar al tanto de las últimas tendencias de los contenidos curriculares y procedimentales, es decir, que los alumnos se integren al mercado laboral con la mayor flexibilidad posible y en las mejores condiciones de calidad y excelencia. Destacar que cada aula es un mundo diferente y que los retos que debe afrontar el docente son infinitos, la clave es aprender todos los días de todo y con todos los que te rodean. La formación permanente del profesorado, en adelante (FPP), es de vital importancia en las aulas, un docente que se forma continuamente a lo largo de su carrera, le es más fácil motivar al alumnado. La formación permanente basada en competencias se erige como medio para ofrecer una respuesta adecuada a una realidad educativa, en continua transformación, que vivencia el profesorado en las aulas. La mejora de la calidad educativa dependerá en gran medida, del nivel de competencia profesional del profesorado, de ahí la importancia y la necesidad de diseñar planes formativos que se ajusten a las necesidades de formación percibidas por los docentes (García y Castro, 2012). Como expuso el Consejero de Turismo y Comercio de la Junta de Andalucía, Rafael Rodríguez (2013), en la presentación de la campaña “Verano en Andalucía 2013”, la calidad del turismo está relacionada con la formación de sus trabajadores, que son los verdaderos activos de este sector. Por ello, los docentes como profesionales estamos obligados a formarnos y actualizarnos en los nuevos contenidos curriculares, con la finalidad de formar a los mejores profesionales en el turismo.

Compartimos la línea de que el desarrollo profesional del docente es un proceso complejo de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes (Gonzalez, Sánchez, Tabernero y Llanos, 2002). Además consideramos imprescindible un aprendizaje para llevar a cabo este desarrollo profesional. La creación de hábitos de reflexión, y sobre todo una concienciación por parte del docente de su papel activo, indagador e implicado dentro del entramado social mediante una búsqueda constante de la mejora, son imprescindibles para el desarrollo de la profesión de la docencia. Para que el sistema educativo se enriquezca con profesionales de este tipo será necesaria una completa y adecuada formación tanto inicial como permanente (González et ál., 2002). Según Gimeno (1982:77) “la formación de profesores es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo (...)”. Resulta por



consiguiente, fundamental la actualización docente en planificación, organización y metodología para la construcción del conocimiento desde la concepción pedagógica renovada que marcan las nuevas tendencias en educación (Rosaleny et ál., 2008).

2. Contextualización de la Profesión Docente.

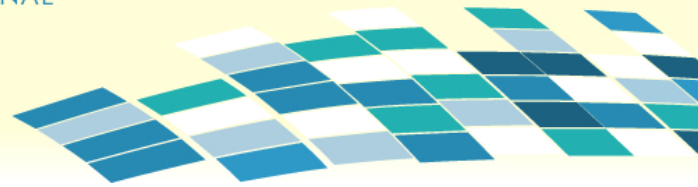
Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercitarla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores/as los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo (Bolívar, 2006). La escuela que necesitamos considera que la idea de “educación pública” no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de la calle. El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación (Eisner, 2002). Según Gómez (2012):

El centro educativo en la era del conocimiento es cada vez más complejo. La sociedad en la que está inmerso le exige mayor calidad de enseñanza, así como la necesidad de hacer realidad todas las potencialidades del alumnado. En esta complejidad de la escuela, la eficacia de la docencia dependerá de la capacidad profesional de cada profesor o profesora, de su compromiso personal, así como del contexto interno y externo de su centro. Estos tres factores, sin embargo, pueden verse mejorados a través de un buen liderazgo de la dirección (p.62).

Consideramos relevante señalar en primer lugar, que el pensamiento centrado en las creencias, actitudes y expectativas es el principal motor del docente, la llave maestra que activa o no, en este caso, la implantación de las TICs en la escuela. Dicha implantación tiene sentido en la medida en que mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando las limitaciones de considerar una innovación educativa, simplemente, el hecho de presentar determinados contenidos con dichas tecnologías (Gómez y Cano, 2011). Desde el punto de vista de este trabajo de investigación, seguimos y nos reafirmamos en el foque de éstos dos autores, no puede haber avances trascendentales en la educación sin la inmersión de las TICs en los centros educativos. Es inaceptable que los alumnos avancen más en las nuevas tecnologías y los docentes se queden rezagados. Existe una necesidad de innovación y reforma que va mucho más allá de instalar meros programas de mejora o aprendizaje a través de la red, ya que requiere cambios estructurales en la concepción de la educación y en la adaptación a esta nueva situación social provocada del desarrollo tecnológico e informático (Gómez, Mur & Sanz, 2010).

3. El contexto social y los centros de formación en el siglo XXI.

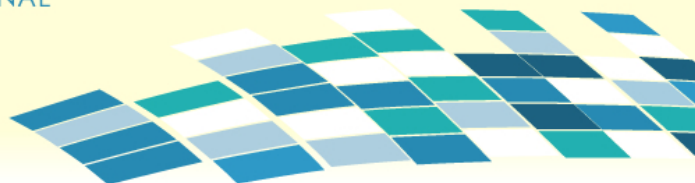
En los últimos años los flujos migratorios en nuestro país ha sido notable, debido a un crecimiento urbanístico insostenible que nos ha derivado junto a las malas gestiones políticas y financieras, a una crisis económica y social hasta ahora inconcebible. Esa necesidad de mano de obra inmigrante que se demandaba hace cinco años, quedó reflejada en los centros educativos de nuestro país. Docentes que tenían que enfrentarse a nuevos retos, donde las



diferentes lenguas que cohabitan en las aulas, son a veces grandes barreras de comunicación entre profesor y alumno. Esto hace que los profesionales de la docencia tengan que atender a la diversidad, desde multitud de puntos de vistas y con un enfoque de aprendizaje hacia el alumno más personalizado, es decir, estamos abocados a una escuela inclusiva, donde se reconoce la realidad plural de nuestra sociedad. En el caso de la formación profesional en especialidades tan cercanas y próximas a realidades profesionales como el turismo y la hostelería, se hace necesario incrementar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias que auténticamente vinculen formación y empleo. Además, es algo que está siendo impulsado en los últimos años desde instancias internacionales como la Comisión Europea, la OCDE y la OIT, promoviendo empleabilidad e imbricación profesional en los diseños y procesos formativos.

Una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (Tedesco, 2004). La escuela del siglo XXI se torna cada día más compleja. El alumnado cada vez es más diverso, por lo que las situaciones de exclusión e inadaptación escolar se multiplican. Se hace necesario, más que nunca, promover desde la escuela la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, la justicia y el respeto por la diversidad cultural, religiosa y lingüística, así como la integración escolar y social de las personas independientemente de sus particularidades. En una sociedad abierta, plural e inclusiva, la escuela tiene el compromiso con la ciudadanía de buscar claves de desarrollo comunitario que repercutan positivamente en la misma. Y, para ello, si es necesario desarrollar programas educativos específicos e innovadores para que los colectivos en situación de riesgo, consigan cuotas mínimas de calidad de vida (Fernández y Malvar, 2009).

La educación del siglo XXI, en este contexto, no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable y a potenciar el papel de los centros como espacios idóneos para el aprendizaje de los valores democráticos. Por otro lado, el nuevo currículo establecido por la administración apuesta por una orientación de la enseñanza basada en el desarrollo de competencias básicas, lo que supone un profundo replanteamiento de los elementos que conforman la cultura escolar (García y López, 2011). Sin embargo, se exigen continuos esfuerzos de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes, se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente. El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente. El Informe Talis, publicado por la OCDE (2009), pone el acento en algunas cuestiones, comentadas anteriormente. La escuela ya no puede centrarse en la mera transmisión de unos contenidos disciplinarios, sino que debe ir más allá y formar al alumnado en una serie de competencias básicas que les permitan seleccionar críticamente la información y afrontar los retos que plantea una sociedad en constante proceso de cambio (Zabalza y Arnau, 2007).



4. Conceptualización de Formación Permanente del Profesorado.

El empleo del término formación lleva implícito su consideración englobando tanto la formación de base o inicial como la llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional, lo que los autores identifican como formación permanente. No obstante, hemos de reconocer que estos dos momentos van íntimamente unidos y más aún en el caso que nos ocupa de la FPP. Entendemos como la FPP en palabras de Imbernón (2007) como:

Toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio. Según los organismos internacionales la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el campo profesional (p. 138).

Aunque existen otros enfoques de FPP que nos enriquecen y aportan puntos de vistas diferentes como por ejemplo: la FPP son aquellas actividades planificadas por instituciones o por el propio docente para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse como profesional durante su fase de actividad laboral (Camerino y Buscá, 2001). En este trabajo de investigación nos alineamos con estos autores, dado que un docente tendrá la capacidad de mejorar, investigar e innovar por sí mismo, de sus propias reflexiones y sobre todo por las nuevas continuas demandas que requieren la docencia de hoy día. Estamos totalmente en desacuerdo en obligar al colectivo de profesorado hacer cursillos estériles con la finalidad de cobrar en su retribución mensual un sexenio u otro plus.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Respecto a la FPP, destaca la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia del profesorado y el acceso a la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Así mismo, la aprobación de la LOMCE en el año 2013, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, puede suponer un impulso para promover en el profesorado una mejora sustancial de la calidad docente, en tanto que existe una idea nítida de la imbricación necesaria entre mercado laboral y sistema educativo, especialmente en el marco de la Formación Profesional.

De manera explícita se considera que la lógica de esta reforma, se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

Por su parte, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dedica el Capítulo II de su Título I al profesorado, ocupándose en la sección 3a de dicho Capítulo a la formación permanente del profesorado. Concretamente en su artículo 19 apartado primero, dispone que la formación permanente constituye un derecho y una obligación del

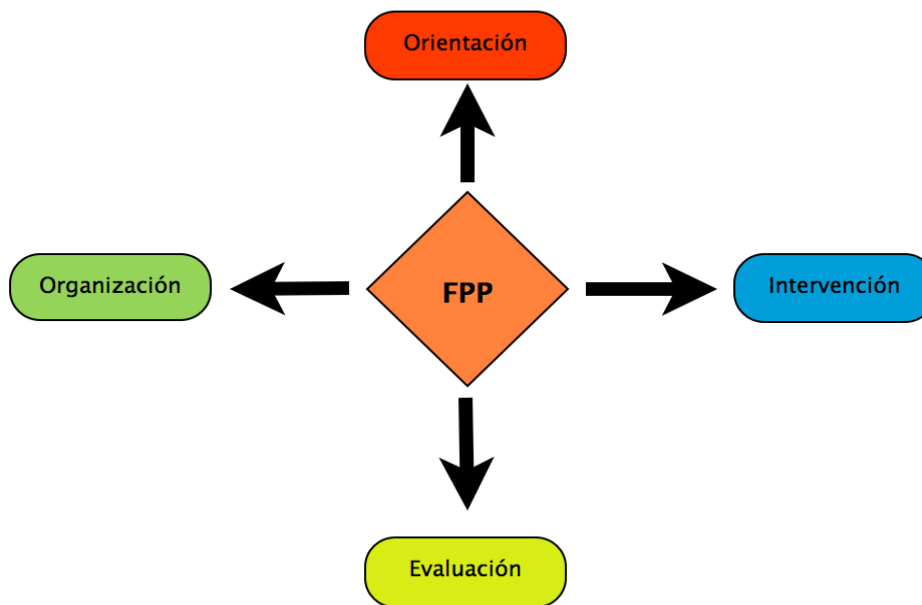
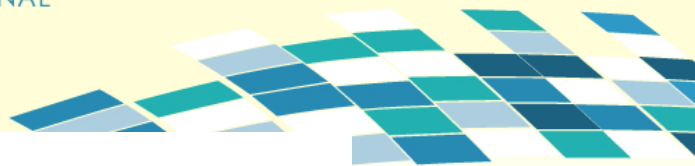


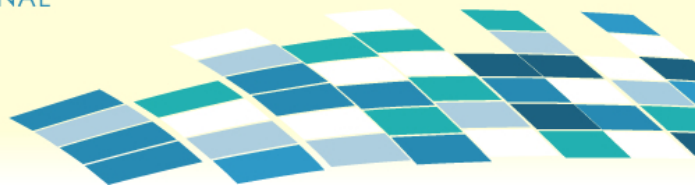
Figura I: Criterios de los modelos de FPP.
Fuente: Elaboración propia a partir de Imbernón (1998).

profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados. Los objetivos alcanzar con dicha actividad por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía son:

- Mejorar la calidad del sistema educativo.
- Perfeccionar la práctica educativa.
- Vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Incorporación de las actividades formativas a las aulas.
- Capacitar al docente en nuevas técnicas y avances tecnológicos.
- Potenciar la dignificación profesional y social del profesorado.

Imbernón (1998) advierte que en los modelos de formación permanente del profesorado, debemos de tener presente cuatro criterios que favorecerán una descripción y comprensión más exactas:

- *Orientación*: Reconocer los contenidos teóricos y prácticos del modelo de formación para el desarrollo del aprendizaje y así analizar la ampliación del conocimiento.
- *Intervención*: Concretar el modelo en la práctica escolar, sus criterios y estrategias en función del contexto educativo.
- *Evaluación de los resultados*: Conocer los resultados de la aplicación del modelo en la práctica.
- *Organización de la gestión del proceso*: Observar y analizar el plan que orienta y guía el diseño de un programa de formación.



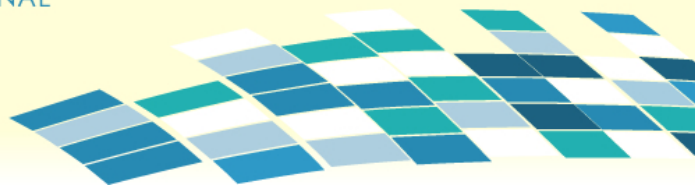
5. Metodología.

La metodología desarrollada en este trabajo ha sido de carácter cualitativo mediante la estrategia denominada «no interactiva analítica documental» (McMillan y Schumacher, 2005; Cohen y Manion, 2002). Esta estrategia de investigación consiste en acudir a archivos de datos y fuentes bibliográficas en busca de la información que sobre nuestro problema de estudio han reunido otros autores, instituciones y organismos. Así, este trabajo de investigación se convierte en el norte de una acción con rigor y sistematicidad, adquiriendo sentido la intervención mejorada de la realidad. Dicho esto, cabe subrayar que este trabajo es el inicio de un proceso investigador más amplio y vinculado con la formación profesional en turismo y hostelería en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dada las características y fisonomía socioeconómica de nuestro entorno. De ahí la necesidad de esta metodología de corte hermenéutico e interpretativo empleando datos y revisiones conceptuales y de proyección de la formación del profesorado encargado de impartir docencia en estos ámbitos profesionales.

6. Modelos de formación permanente del profesorado: un modelo de formación para toda la vida.

La mejora de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa inevitablemente por el profesorado. El rápido crecimiento de los conocimientos y el nuevo paradigma educativo europeo, la adaptación a las nuevas tecnologías, los cambios metodológicos y didácticos que requiere la docencia actual, obliga al profesor a una constante formación y actualización. En este apartado se reseñan cuatro modelos de formación:

- *Modelo Individual:* Son los profesores lo que planifican y siguen las actividades de formación, en el cuál facilitan su propio aprendizaje. Se aprende autónomamente y es el docente el que se organiza y determina sus propios objetivos. Ejemplo: un profesor está interesado en aprender las nuevas herramientas de marketing móvil (curso online), para promocionar un destino turístico, un hotel, un parque nacional, etc. Esto hace que amplíe sus conocimientos y además cuando traslade lo aprendido a sus alumnos, enriquecerá a éstos con nuevos contenidos curriculares y actualizados.
- *Modelo Observación-Evaluación:* Es un proceso de retroalimentación del propio aprendizaje del docente, donde el profesor reflexiona sobre su práctica a través de la observación de otros compañeros, conferencia, cursos, etc. con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Ejemplo: un docente detecta que no es capaz de motivar a sus alumnos. Él sabe que su compañero que imparte el módulo de Marketing Turístico, sus alumnos están muy motivados e implicados con dicho módulo y además el alumnado les encantan como aprenden con este docente. El profesor se va observar al aula del compañero, reflexiona y valora la forma de enseñar de éste a los alumnos, para después trasladar las pautas a su aula y corregir posibles comportamientos, comentarios, etc.
- *Modelo desarrollo y mejora:* Este modelo requiere que el docente adquiera conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, aplicación de resultados sobre investigación de la enseñanza, en dinámicas de grupos y trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.), para resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Ejemplo: el



equipo docente de un IES Bilingüe, detecta que en la titulación de técnico superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos, los niveles de inglés de los docentes deben mejorar, dado que los alumnos que están ingresando en los últimos años, la fluidez, “speaking y listening” de inglés son iguales o superior al de los profesores. El equipo docente toma la decisión de que se registrarán este año en la Escuela Oficial de Idiomas en el nivel C-1, con la finalidad de alcanzar un nivel de inglés superior y alcanzar los objetivos marcados en este módulo. Según expone Sánchez (2009):

Normalmente en este modelo, los objetivos, el contenido y el programa de formación son establecidos por las direcciones, las propias instituciones ejecutoras o los formadores, aun cuando hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. Los gestores, en estos casos, actúan como grupos de planificación valorando las necesidades explorando diferentes perspectivas basadas en la investigación, y determinan los objetivos, seleccionan los contenidos, programan las sesiones y controlan el desarrollo del programa (p. 33).

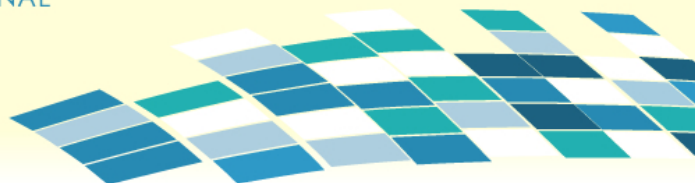
- **Modelo Investigación o Indagativo:** El docente identifica su área de interés, recoge información y en función de la interpretación de estos datos, realiza los cambios necesarios en la enseñanza. Este modelo puede ser individual, grupal o incluso llevado a cabo por todo el claustro de un centro. Un vivo ejemplo de este modelo de formación son las comunidades de aprendizajes, donde se marcan unos objetivos, para la mejora de los resultados escolares y la convivencia.

Asimismo, la formación permanente en los docentes de Formación Profesional, tiene que ser más actualizada constantemente, dado que diariamente salen nuevas tendencias tecnológicas, gastronómicas, industriales, estéticas, etc. Evidentemente si el docente no actualiza estos contenidos y no se forma continuamente, difícilmente podrá formar académica y laboralmente a su alumnado. Como expone Vaillant (2009):

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes (p.39).

7. Los centros educativos como espacios de formación para la empleabilidad.

Son los centros educativos los más apropiados para desarrollar la FPP, dado que en el interior de las escuelas e institutos es donde nos podremos encontrar con aquellas singularidades y problemáticas que deberemos enfrentarnos los docentes. Las situaciones que se viven en un aula son focalizadas desde un punto de vista pedagógico y formativo.



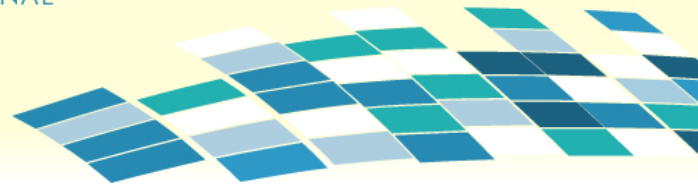
Hacer del centro también un lugar de formación para sus miembros profesionales significa elevar la producción de conocimiento del propio establecimiento, significa considerar que el profesorado puede lograr un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en otros contextos y amplificadas a toda una población escolar. En este sentido, nos resultan de particular importancia las palabras de Freire (1997: 91) “La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”.

En este trabajo de investigación nos planteamos ¿Es el centro educativo el espacio más idóneo para la FPP? Según Sánchez (2009), los profesionales de la educación deben ser conscientes de que plantearse los centros educativos de esta manera implica diversas adecuaciones y cambios que van desde lo estrictamente administrativo hasta lo cultural. Se precisa de trabajos colaborativos y de participación, de diálogo y autonomía, de valores compartidos y de utopías. Sin embargo, si no entregamos a las escuelas la posibilidad de mejorar sus prácticas docentes desde dentro, estaremos diciendo que no tienen la capacidad de mejorar por ellas mismas, lo que puede ser real en algún caso, sin embargo, hemos de ser capaces de correr el riesgo de creer en que los profesionales de la educación entre sí pueden aprender.

No obstante, revisando la literatura sobre la FPP en los centros, la gran mayoría de los autores como (Sparks y Loucks, 1990; Aguado, 1997; Imbernón, 1998; del Arco, 1998) están de acuerdo en acercar dicha formación a los centros educativos. Esta FPP gana mayor peso en los centros de formación profesional, donde los profesores pueden enriquecerse unos con otros de sus experiencias. Por exponer un ejemplo: un docente acaba de hacer un curso sobre las nuevas actualizaciones de Amadeus, si este profesor quiere aportar sus conocimientos al resto de sus compañeros de departamentos de Gestión de Alojamiento Turístico, podría hacerlo en el centro educativo y enseñarles todo lo que ha aprendido. Evidentemente esto requiere de un presupuesto y unas herramientas, que se supone que tendría que asumirlo el centro educativo con la aprobación de la directora. El trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los criterios de calidad más determinante (Antúnez, 1998). Esto supone que se deben construir puentes y vínculos para enlazar las diversas vías de aprendizaje, permitiendo el paso del mundo del trabajo al de aprendizaje y viceversa y, lo que es más importante, valorar y reconocer de forma explícita (mediante certificación o títulos) los resultados del aprendizaje realizado en contextos no formales (Eurydice, 2001).

8. Comunidades profesionales de aprendizaje y la formación en centros.

El propósito de este apartado es determinar qué es una comunidad de aprendizaje y la relevancia de ubicarlo en los centros educativos. La comunidad profesional de aprendizaje es un sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de la que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones (Sánchez, 1996). En esta definición se reconoce a los centros educativos y las personas, como el núcleo central en la formación de docentes y alumnos. Las Comunidades de



Aprendizaje, es un proyecto de transformación social y cultural inmerso dentro del entorno del centro y cuyo principal objetivo es la mejora de los resultados escolares y la convivencia. Las actuales teorías del “aprendizaje situado” enfatizan que la cognición y el aprendizaje son procesos socialmente construidos y organizados en torno a redes o comunidades de práctica, donde los nuevos miembros aprenden por su participación en redes. El aprendizaje situado se basa, al igual que otras teorías de la pedagogía laboral, en la importancia central de la experiencia laboral y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, pero no destaca el componente individual del aprendizaje, sino el social (Niemeyer, 2006). Una comunidad de práctica supone el compromiso mutuo de los participantes, como empresa conjunta que ha sido negociada, con unos modos o historias compartidas de hacer las cosas, en que unos aprenden de otros, acordando significados comunes de las situaciones. A continuación exponemos en la tabla siguiente algunas definiciones de comunidad de aprendizaje, para aportar mayor claridad a dicho concepto, además no deberemos olvidar que esta actividad, es una herramienta más de aprendizaje en la FPP:

Conceptualización de comunidad de aprendizaje		
ENFOQUE	DEFINICIÓN	AUTOR
Compartir conocimientos entre toda la organización del centro	Compartir el conocimiento adquirido sobre los buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes.	Bolívar (2000)
Organización con capacidad de mejora en la formación	Constituyen el tejido social del aprendizaje de una organización.[...] En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica.	Wenger (2001)
Igualdad de equivalencia en la educación, para combatir la desigualdad	Una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social.	Flecha y Puigvert (2002)



Conceptualización de comunidad de aprendizaje		
Promover el aprendizaje de los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos	Aquella que tiene capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos	Bolam et ál (2005)
Espacios educativos con fines educacionales	Aquellos espacios escolares, universitarios, comunitarios y virtuales, constituidos por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.	Chacón et ál (2008)
Educar fuera y dentro del aula	Es una intervención educativa que tiene como idea central la comprensión de que escuela es barrio y barrio es escuela.	Rodrigues (2011)
Mejora del rendimiento académico y resolver problemas de convivencia	Modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia	Rodríguez (2012)

Tabla I: Conceptualización de Comunidad de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista de algunos autores que hemos revisado en la literatura existente de dicha disciplina, nos declinamos más por la definición de (Rodríguez, 2012), dado que sintetiza muy bien la definición y en la cual pretende mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia en los centros educativos.

Una de las cuestiones preocupantes para la mejora interna de la educación es cómo generar que las escuelas sean no sólo un lugar de aprendizaje y trabajo para los alumnos, sino también, en primer lugar, para sus profesores y profesoras. No es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consigue que existan para el desarrollo profesional de sus profesores (Sarason, 2003). Si a menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. De ahí que, de modo creciente, se hable de “reculturizar” la escuela para conformarla como una comunidad profesional de aprendizaje. A su vez, cada centro debe tender a incrementar su capital social mediante el establecimiento de redes, lateralmente, con otros centros, familias y municipio.

Pensar en el centro como tarea colectiva, es convertirlo en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se



quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. La cualidad clave de esta comunidad de aprendizaje, inspirada en ese aprendizaje dialógico, será la de implicarse activa e inteligentemente en situaciones complejas, tanto personales como sociales. La escuela cobra una nueva dimensión social y cultural cuando es capaz no solo de que los alumnos sean activos partícipes en la construcción del conocimiento sino de que también tomen partido del conocimiento valioso que se debe construir en el aula, con ayuda de personas externas y ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva educativa el sujeto humano no es un individuo en construcción, sino un sujeto que se construye (Merieu, 1998). Todas las experiencias educativas, a nivel mundial, que están logrando éxitos en la superación de las desigualdades se basan en las características de este tipo de aprendizaje dialógico, que supone la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en la que el aprendizaje depende, principalmente y cada vez más, de todas las interacciones del alumnado y no solo de las que recibe en el aula ni solo de sus conocimientos previos (Flecha, 1997).

La comunidad profesional de aprendizaje entiende que la función que cumple la educación tiene un carácter prioritariamente social (Sánchez, 2009). La educación no sólo es responsabilidad de la escuela, influyen otros agentes que educan como: la familia, el entorno donde vive (barrio), los medios de comunicación social, etc; es decir, se demanda una mayor implicación y responsabilidad de la sociedad local por la educación que necesita ser invitada y considerada por los propios centros educativos. Seguidamente exponemos el funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje:

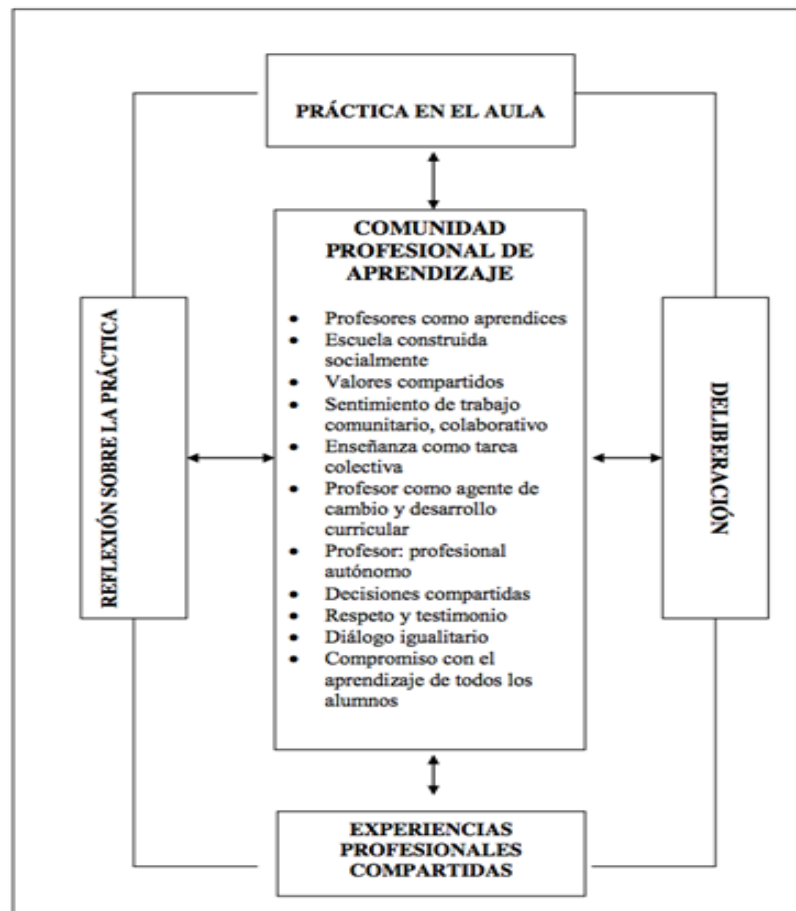
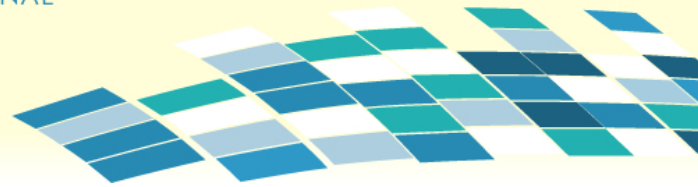
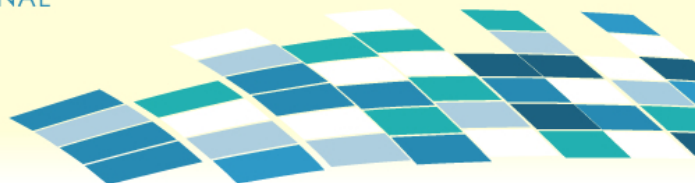


Figura II: Funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje
Fuente: Sánchez (2009)

9. Efectos e impactos esperables en la FPP.

Si queremos que las comunidades de aprendizaje impere en nuestros centros educativos y se fomenten la FPP para la mejora de aprendizaje del alumnado, es necesario que el desarrollo del currículo en el interior de nuestras aulas habrá de ser compartido (estudiantes y docentes) por medio de una real participación de ambos, que ha de considerar un diálogo fecundo que contribuya y permita la generación de compromisos por ambas partes, requiriéndose, para ello, de una autonomía donde los propios agentes puedan tomar decisiones relevantes en lo que se refiere a la programación de la enseñanza sin que por ello el docente sienta que pierde poder y gana en la medida en que se esfuerce en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente por las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Gimeno y Gómez, 1998).

De esta manera nos encaminamos hacia una reconstrucción de los aprendizajes donde hemos de tener especial consideración en que éstos, en el aula, no son exclusivamente individuales ya que se dan dentro de un grupo social que posee características propias,



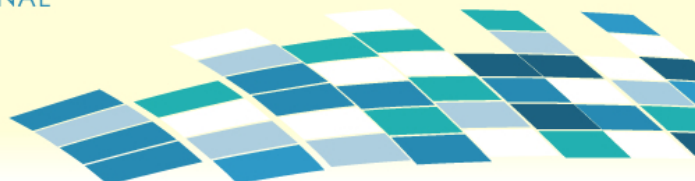
específicas y especiales, con lo cual nos enfrentamos a unas transformaciones de futuros posibles en la educación por parte de los dos principales agentes involucrados (docentes y alumnos) en los centros educativos. Expone Serres (1991):

Cuidado: no olvidemos cambiar de mapa, de cuando en cuando para ponernos al día, porque en todas partes hay obras, siempre en actividad, que mejoran, transforman, trastocan la red y la región y pueden volver obsoleto el mapa de rutas de ayer. Mañana no iremos de aquí allí por los mismos medios (p. 13).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky es esencial en las Comunidades de Aprendizaje (CDA). La zona de desarrollo próximo es la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988). En este caso el docente juega un papel primordial y el centro educativo uno de los espacios donde desarrollar el aprendizaje.

Por lo tanto, el aprendizaje se sitúa dentro y fuera del aula, la formación para la vida en sí se produce fuera del aula. El aula puede mejorar la formación pero esta no depende de ella. Los educandos dependen de una combinación de su aprendizaje en el aula y en la comunidad. Los contextos socioculturales sitúan al estudiante en un ambiente de crecimiento amplio, ya que las personas son producto de la cultura y sociedad, los estudiantes no deben limitarse al aprendizaje en las aulas (Vigotsky, 1988). La formación social del individuo debe ir acompañada por aspectos culturales y psicológicos para que sea más sólida y fructífera. Como en las concepciones de Freire, el concepto del individuo está intrínsecamente ligado al grupo social, es decir, ambos dependen el uno del otro (Ortiz, 2011).

Asimismo, el estudio de un problema parte de una relación entre la teoría (cuerpo de conocimientos) y la práctica (experiencia), relación que ayudará a encontrar una solución al problema (Úriz et ál, 2006). Las principales hipótesis de trabajo o supuestos teóricos que se utilizarán como punto de partida. Las preguntas que se haga el investigador pueden ser preguntas sencillas, que respondan al “cómo”, “quién”, “qué”, etc. de la investigación (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). Es evidente, que en este trabajo de investigación, seguimos las líneas maestras de los anteriores autores mencionados, ya que en este proyecto demandamos y detectamos todas las sugerencias de la literatura buscada, para argumentar y legitimar los contenidos expuestos.



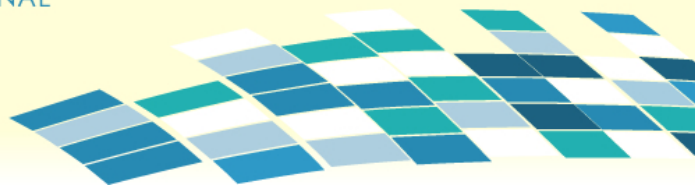
FPP de Hostelería y Turismo	
¿Por qué?	Afrontar la realidad cambiante de las aulas y las nuevas competencias que se requieren para el ejercicio de la profesión docente.
¿Dónde?	Centro educativo, Universidad, centros homologados y especializados, etc.
¿Cuándo?	Se detecten las necesidades que demandan los alumnos, propio docente, el centro, etc.
¿Qué?	Según la competencia que el docente seleccione (Ej: Inglés, Máster en Dirección y Planificación en Turismo, Curso Yield Management, etc.)
¿Cómo?	Investigación e innovación en educación.
¿A quién?	Destinado al docente y se benefician la comunidad educativa y la sociedad.

Tabla II. Formación Permanente del Profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

10. La formación permanente: Una oportunidad para docentes y alumnos que no podemos dejar de escapar.

En este apartado la pregunta crucial es, ¿A quién va dirigido la FPP? Inicialmente está dirigido al docente, pero de ello, se benefician el alumnado, comunidad educativa y la sociedad. La FPP es una excelente oportunidad y estrategia para los docentes, dado que esta herramienta favorece la conquista de los objetivos que se han propuesto en el sistema educativo, si enfocamos esta oportunidad a los alumnos, serán ellos los que se beneficien de los nuevos conocimientos del docente. Un vivo ejemplo es la formación del docente en las nuevas técnicas de Revenue Management (Gestión de ingresos) en la titulación de Gestión de Alojamientos Turísticos (GAT). A los docentes en estos cursos, les enseñan las nuevas técnicas basadas en analizar datos, realizar previsiones en base a la información obtenida, con la finalidad de maximizar los beneficios, ofreciendo la habitación apropiada al cliente correcto en el momento adecuado a un precio justo para la fecha precisa.

Evidentemente, de esta información tan actualizada se beneficia el alumnado, dado que el docente le expondrá los conocimientos adquiridos en dicho curso. Además, como normalmente estos cursos están financiados por la administración y empresas privadas como cadenas hoteleras, existe la gran posibilidad de que los formadores de estos cursos, que son jefes de departamentos de estas cadenas hoteleras, informen a los profesores que cuando quieran hacer las prácticas externas o FCT sus alumnos, las pueden hacer en toda la red de sus hoteles. De igual modo, si observan que son buenos profesionales, tendrán la oportunidad de trabajar con un contrato laboral en la empresa. No obstante, el final de todo este proceso se transforma en una cadena de valor, donde todos los agentes implicados se



benefician de esta formación, desde la administración y empresas privadas que gestionan el curso, al docente, alumnos, comunidad educativa y sociedad. Lo exponemos gráficamente a continuación:

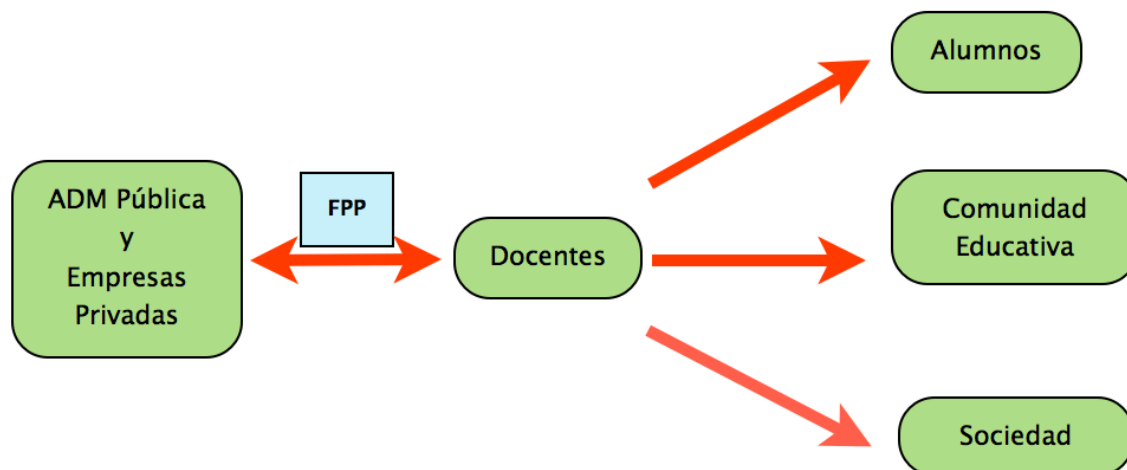
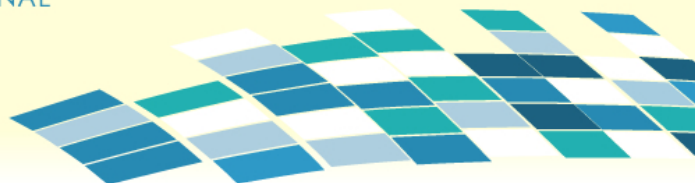


Figura III: La cadena de valor de la FPP
Fuente: Elaboración propia

11. La demanda en las aulas de Hostelería y Turismo de una formación docente de calidad.

Últimamente debido a la crisis económica que atravesamos y los recortes presupuestarios que ello conlleva en la enseñanza, están hipotecando el futuro de la formación de los jóvenes españoles. En las aulas de Hostelería y Turismo cada día tienen menos herramientas para trabajar en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares y actividades procedimentales. Respecto a los docentes he observado que más de la mitad no provienen de la titulación de Diplomado o Grado en Turismo, son profesores provenientes de otras titulaciones que no conocen en profundidad el turismo y que además adolecen de las demandas y actualizaciones del sector turístico. En las titulaciones de la familia de Hostelería y Turismo, se trabaja por competencias, con la finalidad de que el conocimiento adquirido en los centros educativos se utilice de forma eficaz en el mercado laboral. Intentamos hacer una crítica constructiva desde el punto de vista de este trabajo de investigación, no se entendería que un profesor de Hostelería y Turismo estuviera dando clases de dibujo técnico, dado que este docente no se ha formado en dicha titulación y desconoce las técnicas y teoría a aplicar. Si queremos que de nuestros centros educativos salgan auténticos profesionales del Turismo, deberemos tener a los mejores Diplomados o Graduados en Turismo. Un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor (Zúñiga, 2006).

En un estudio elaborado por la OCDE (2009) denominado Informe TALIS, se hizo una encuesta practicada en 200 centros de enseñanza y más de noventa mil profesores, arrojaron unos resultados como éste: “Más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro cuyo director considera que dicho centro sufre una carencia de profesores calificados”.



No podemos olvidar que un docente titulado y cualificado en Turismo, aumenta los niveles de calidad educativa en las aulas donde se imparten dicha especialidad. La calidad de la educación es un elemento central para la acumulación de capital humano y para el desarrollo económico de un país (Amador, 2009). Según expone Díaz (2013):

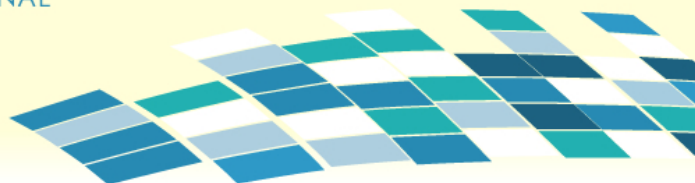
La educación se convierte en un bien de consumo, adoptando las características de un componente del mercado, en el que el cliente exige y el mercado oferta. Entra así la educación en la autopista de la competencia mercantil, exhortando a las escuelas a mejorarse para cautivar clientes (p. 184).

El enfoque de este autor no hace nada más que reforzar nuestros argumentos, las empresas demandan los mejores profesionales, por ello tanto centros educativos como profesores deben estar a la altura de sus demandantes.

12. Conclusiones finales.

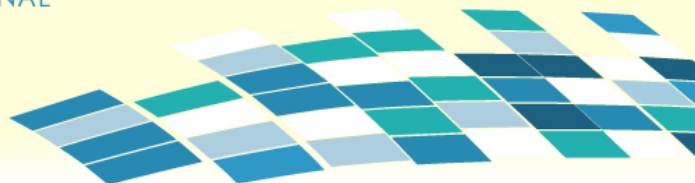
La mejora de la calidad educativa dependerá en gran medida, del nivel de competencia profesional del profesorado, de ahí la importancia y la necesidad de diseñar planes formativos que se ajusten a las necesidades de formación percibidas por los docentes (García y Castro, 2012). Es crucial la formación permanente en los docentes de Hostelería y Turismo, es un sector que está inmerso en continuos cambios, debido al avance de las nuevas tecnologías y sobre todo porque se apuesta notablemente por la investigación-desarrollo-innovación (I+D+I), los docentes que imparten esta titulación, están obligados a renovar e implementar vocabularios nuevos, dominar tendencias de programas y aplicaciones de última generación, conocer los datos estadísticos anuales del sector turístico, investigar sobre estudios de nuevas actividades turísticas con la finalidad de mejorar la competitividad de los destinos turísticos, etc.

Si queremos formar auténticos profesionales del sector turístico, primero tenemos que exigirnos mucho como docente, con el propósito de transmitir los conocimientos que hemos adquirido a nuestros alumnos. Predicamos con el ejemplo, no podemos demandar a nuestros educandos que mejoren y se esfuercen, cuando nuestro reflejo como profesional, adolece de transparencia e innovación en nuestras aulas. Hoy día las empresas demandan los mejores profesionales, por ello tanto centros educativos como profesores deben estar a la altura de sus demandantes. Si la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza, por lo que conviene asegurar un buen docente en cada aula (Pérez Gómez, 2012). Actualmente, un movimiento internacional incide en que, entonces, es preciso comenzar por tener como docentes a los mejores (Bolívar, 2011). De lo contrario, nuestro sistema educativo seguirá obteniendo mediocres calificaciones en las evaluaciones internacionales y, aún peor, España no podrá afrontar los retos de calidad y exigencia que vienen derivados de la competitividad exigida a los futuros profesionales de Hostelería que se incorporarán a un mercado turístico cada vez más complejo y en permanente cambio económico y tecnológico.

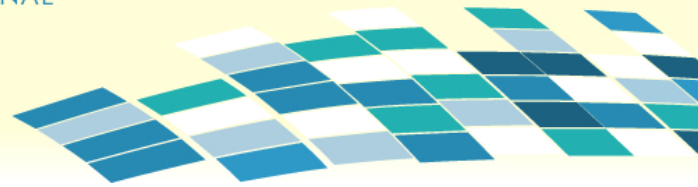


Referencias bibliográficas

- Aguado, J. (1997). *Las relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Amador, J. (2009). La profesionalización de los maestros y la alianza por la calidad de la educación. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 2 (4), 9-42.
- Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills. Research Report, 637.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2), 3-26.
- Camerino, O. y Buscá, F. (2001). *La formación docente en Educación Física un modelo de formación reflexiva inicia y continuada*. Madrid: Síntesis.
- Chacón, M.; Sayago, Z. y Molina, N. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Díaz, A. (2013). Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 177-194.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eurydice. C. (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD.
- Fernández, M. y Malvar, L. (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. XXI, *Revista de Educación*, 11, 183-194.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, 11-20.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Sao Paulo: Cortez.
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación infantil y primaria. *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*. 365, 531-555.



- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado de Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*. 269, 77-90.
- Gómez, P. (1998). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Gómez, A. (2012). Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela. Contextos educativos. *Revista de educación*, 15, 61-78.
- Gómez, J. y Cano, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: Desafíos y Oportunidades. Contextos educativos. *Revista de educación*, 14, 67-83.
- Mur, J. y Sanz, J. (2010). Redes Sociales en educación: *El camino hacia la escuela 2.0*. Santiago de Compostela: Actas del II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación.
- González, R.; Sánchez, A.; Tabernero, B. y Llanos, C. (2002). *Análisis de la formación permanente del profesorado de educación física a través de los C.P.R y los C.F.I.E de la provincia de Zamora*. Escuela Universidad de Salamanca.
- Imbernón, F. (1998). *La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEL.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE).
- Ley 17/2007 del 10 de diciembre de Educación en Andalucía.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Merieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Alertes.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- OCDE (2009). *Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, síntesis de los primeros resultados*. Primera encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje. París. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/talis>
- Ortiz, J. (2011). Reforma Educativa en el Aula. Comunidades de Aprendizaje. USAID, 2. Recuperado de <http://www.reaula.org/administrador/files/boletin%20%20resumenes%20de%20politicas%20h.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rodrigues, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, R. (2013). *Presentación de la campaña: Verano en Andalucía 2014*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Rosaleny, A. y Otros. (2008). *El Desarrollo del Pensamiento Científico-Técnico en Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Sánchez, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.



- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Serres, M. (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). *Models of Staff Development. Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mamillan Pub.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquicia*, 34 (123), 555-572.
- Úriz, M.; Ballesteros, J. y Viscarret, J. (2006). *Metodología para la investigación*. Grado, Postgrado y Doctorando. Pamplona: Eunate
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 13 (1), 27-41.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zúñiga, L. (2006). *Desafíos de la evaluación educativa: consideraciones y propuestas en torno al caso de México*. Documento de discusión, IV Congreso Nacional de Educación. México: SNTE.