

ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE



INFORME EJECUTIVO

**ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL
PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN
PERMANENTE**

INFORME EJECUTIVO

Agradecimientos

La Dirección General de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa desea agradecer toda su dedicación y profesionalidad a las personas que han participado, con diferentes responsabilidades, en el estudio de la percepción del profesorado sobre la formación permanente.

Al departamento de evaluación de centros, planes y servicios, por la coordinación y seguimiento general de todo el proceso de estudio:

D. José Adolfo García Roldán. Jefe del Dpto.
Dña. Ana M^a Noguer Mediavilla. Asesora técnica del Dpto.
Dña. Ana M^a Rubio Hurtado de Mendoza. Asesora técnica del Dpto.
Dña. Carmen Valverde Urdiales. Asesora técnica del Dpto.

Al equipo de investigación responsable del diseño, del desarrollo y análisis de los resultados del estudio:

Dña. Lourdes García Cebrián. Orientadora y ex asesora de formación en el CEP de Sevilla.
D. Ildefonso Godoy Lorite. Licenciado en Humanidades. Doctorando en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social.
D. José Luis Ruiz Calzado. Orientador, ex asesor de formación, miembro de la Red colaboradora de la AGAEVE y coordinador ejecutivo de este estudio.
Dña. Carmen Ruiz Repullo. Doctoranda-Investigadora en la Universidad Pablo de Olavide, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, responsable de la dirección técnica y del trabajo de campo de este estudio.

A los profesores y profesoras que con sus aportaciones en los grupos de discusión y en las entrevistas han hecho posible la elaboración de este trabajo y han puesto luz a la práctica de la formación permanente del profesorado.

Y en general a cuantos directores y directoras de centros educativos, profesorado y P.A.S. de los centros sede de los grupos de discusión, por la colaboración prestada durante el proceso de recogida de información que ha hecho posible este estudio.

Teresa Varón García
Directora General de la AGAEVE

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. ENFOQUE DEL ESTUDIO	8
2.1. Finalidad.....	8
2.2. Población.....	9
2.3. Metodología	10
3. DESPLIEGUE DEL ESTUDIO.....	12
3.1. Procedimientos y criterios para la selección muestral	12
3.2. Configuración e implementación de los GD y las EA.....	14
3.3. Procedimiento de análisis.....	20
4. RESULTADOS DEL ESTUDIO	22
4.1. La formación permanente según el profesorado	22
4.2. Características y configuración de la formación permanente	27
4.3. Las modalidades formativas	28
4.4. La oferta formativa de los CEP	33
4.5. Valoración general de la formación permanente.....	35
5. CONCLUSIONES	36
6. PROPUESTAS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

La formación permanente del profesorado constituye un subsistema del sistema educativo general. Son los centros de profesorado -en adelante CEP- las unidades de la Consejería de Educación encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación en su zona geográfica de actuación. Este carácter subsidiario conlleva que la formación permanente del profesorado aspire, de un lado, a la mejora del sistema educativo y, de otro, a responder a las necesidades que a este le surjan, especialmente, en el ámbito de los centros docentes. A su vez, el propio decreto de creación de los CEP, hace mención al fomento de la profesionalidad del profesorado, al desarrollo de la renovación pedagógica y a la difusión de experiencias educativas con un carácter de plataforma de gestión democrática y participativa del profesorado.

En este sentido, es necesario un diagnóstico de necesidades utilizando instrumentos y metodologías cercanas al profesorado que informen claramente de sus demandas formativas profesionales y de sus expectativas para la mejora de su acción docente, de tal manera que las actividades formativas favorezcan innovaciones educativas en los centros y en las aulas.

La evolución del sistema educativo andaluz ha provocado cambios significativos en la formación permanente del profesorado y en los CEP, tanto en aspectos referidos a su gestión como al desarrollo y objetivos generales de la misma.

Actualmente, el decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 25 Abril de 2003), contempla diferentes evaluaciones a llevar a cabo sobre los procesos de formación del profesorado y su influencia en la mejora de las prácticas docentes. Estas evaluaciones tendrán como finalidad valorar los procesos de formación que realicen desde los diferentes ámbitos del sistema; determinar el alcance de los logros o resultados de estos procesos; identificar los problemas o distorsiones que se produzcan en el desarrollo de los mismos; y aportar información que permita orientar la toma de decisiones para reforzar los logros y solucionar los problemas.

En este marco evaluador, los órganos directivos de la Consejería de Educación encomendaron a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa la realización de un estudio sobre la formación continua del profesorado que analizara la percepción, expectativas y grado de satisfacción que este tiene sobre la formación permanente realizada a través de los centros institucionales específicos dedicados a ello, los CEP; sobre la calidad, pertinencia y utilidad de la misma; y sobre las expectativas que depositan en la formación de los CEP como instituciones generadoras de competencias que promueven el sentido reflexivo y ético del desarrollo profesional docente. Por ello, la AGAEVE, dentro del Plan General de Actividades del curso 2010-2011, ha llevado a cabo el presente estudio, cuyas consideraciones finales creemos serán de gran interés para la comunidad educativa andaluza en general, y para la administración educativa en particular, pues le aportarán pistas de cómo estimular y fomentar la predisposición e implicación del profesorado en la formación permanente.

2. ENFOQUE DEL ESTUDIO

2.1. Finalidad

La evaluación que aquí se pone en marcha se refiere en todos sus aspectos al acto de la formación permanente del profesorado, es decir, al diseño, planificación, desarrollo y consecuencias de las actuaciones y actividades encaminadas a ello. Existe una circunstancia previa que, lejos de ser indiferente al desarrollo y resultados de la formación, puede entenderse que condiciona claramente sus resultados. Nos referimos a las percepciones que tiene el profesorado sobre la formación permanente que imparten los CEP, percepciones en el sentido de opiniones, actitudes, puntos de vista, valoraciones, etc, las cuales determinan sin duda el interés, la implicación y la participación del profesor/a en su propia formación profesional. Aportar luz sobre las percepciones y expectativas del profesorado acerca de la formación permanente es el objetivo principal del estudio que se expone a continuación. En este sentido, se plantean algunas cuestiones clave que conviene analizar en relación a la participación del profesorado en la formación. Agrupadas por temáticas, resultarían las siguientes:

1. Valoración de la formación

¿Cómo valora el profesorado la formación de los centros del profesorado?

2. Participación y motivación en acciones formativas

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que el profesorado encuentra en las acciones formativas?
- ¿Qué motivación tiene el profesorado cuando participa en las actividades de los CEP?
- ¿Qué necesidades e intereses tiene el profesorado en relación a las actividades formativas?
- ¿Cuáles son las expectativas del profesorado en relación a la formación recibida?

3. Influencia de la formación en la práctica docente

- ¿Qué percepción tiene el profesorado de la influencia de la formación de los CEP en su práctica educativa?
- ¿Qué influencia real piensa el profesorado que tiene la formación en su práctica docente?
- ¿Considera el profesorado que la formación influye en el rendimiento académico del alumnado?

4. Modalidades formativas

- ¿Qué le hace optar por una modalidad formativa o por otra?
- ¿Qué valoración hace el profesorado de las diferentes modalidades formativas que ofrecen los CEP?

5. Accesibilidad a la formación

- ¿Cómo es de accesible la formación de los CEP?
- ¿Cuáles son los principales impedimentos o inconvenientes que dificultan la accesibilidad?
- ¿Cómo valora el profesorado la cercanía de la formación a sus centros de trabajo?

6. Desarrollo profesional del profesorado

- ¿Qué aportan los CEP al desarrollo profesional del profesorado?
- ¿Se adecúa la formación a los diferentes momentos de las trayectorias profesionales?

7. Demandas/Necesidades formativas

- ¿Qué relación existe entre las necesidades formativas del profesorado y la oferta de los CEP?
- ¿Percibe el profesorado la oferta de los CEP como respuesta a sus necesidades formativas?
- ¿Siente el profesorado cubiertas sus necesidades formativas con la oferta ofrecida por los CEP?
- ¿Qué motiva las demandas formativas del profesorado hacia los CEP?
- ¿Cuáles son las principales demandas formativas del profesorado desde los centros educativos?

8. Equipo asesor

- ¿Influye en las demandas formativas del profesorado el acercamiento de asesores y asesoras a los centros educativos?
- ¿Qué percepción tiene el profesorado de la red asesora de formación y del papel que juega en su proceso formativo?

9. Nuevos caminos formativos

- ¿Qué nuevos caminos cree el profesorado que deben abrirse en la formación?
- ¿Tienen relación las buenas prácticas educativas con la formación del profesorado?

2.2. Población

La población potencial objeto del estudio ha sido todo el profesorado susceptible de utilizar las acciones formativas de los CEP, es decir, aquel que ejerce profesionalmente en los centros públicos andaluces, y que lo hace en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, incluido el bachillerato y la formación profesional, tanto de grado medio como de grado superior. Entre esta población potencial conviene aplicar una serie de criterios de segmentación y representatividad para el interés de este estudio y para la selección de la muestra estructural¹.

El profesorado, en su proceso de aprendizaje, pasa por diferentes etapas y momentos. En este estudio se ha considerado dos tipologías de profesorado, siguiendo a Vaillant y Marcelo (2009) y a Bereiter & Scardamalia (1986: 10):

- *Profesorado principiante* o novel sería aquel que necesita poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar sobre su propia forma de enseñar, evaluarla y aprender de ella, para que todo este proceso lo haga mejorar como profesional. El principiante, las más de las veces, dispone de una estructura de conocimiento sobre su profesión aún superficial, compuesta de unas ideas generales sobre la misma y otras más específicas conectadas con aquellas pero no entre sí, por lo que carece todavía de un cuerpo conceptual y de habilidades críticas que le facilite poner en marcha el proceso descrito más arriba. Paulatinamente desarrolla estas capacidades de pensamiento profesional y avanza hacia lo que los autores denominan nivel de “experto”.
- *Profesorado experto*. Habitualmente cuando hablamos del *profesorado experto* nos referimos no sólo a un profesor o a una profesora con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino, sobre todo, a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza profesional adquirido con la dedicación y el ejercicio profesional. La estructura de pensamiento en la que se apoya es

¹ Los criterios de segmentación se presentan en el apartado tercero del presente estudio.

más compleja, y es capaz de ejercer un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso. El conocimiento sobre la profesión es mayor que en el novel.

Siguiendo a Bransford, Derry, Berliner, & Hammersness (2005), diferenciamos entre el “*experto rutinario*” y el “*experto adaptativo*”. El *experto rutinario* desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el *experto adaptativo* tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Este se apoya en la observación, el análisis y la reflexión como estrategias de adaptación.

2.3. Metodología

La metodología de investigación en la que se sustenta el presente estudio es de corte cualitativo. El objetivo del estudio (conocer la perspectiva del profesorado acerca de la formación permanente de los CEP), su objeto (el proceso de interacción profesorado-formación-práctica docente) y las dimensiones generales sobre las que se quería incidir, (participación, motivación, influencia de la formación en la práctica docente, demandas/necesidades formativas), determinaron la adopción de una metodología cualitativa (Denzin & Lincoln, 2000; Íñiguez, 1999). Además, los fundamentos teóricos, epistemológicos y las características técnicas de esta metodología la hacen, no únicamente pertinente para desarrollar esta investigación, sino conveniente como herramienta privilegiada para acceder a la perspectiva que el profesorado tiene sobre la formación permanente. En contraposición a estos planteamientos cualitativos, nos encontramos con los cuantitativos que, en nuestro caso, podrían adolecer de un exceso de concisión, limitaciones en cuanto a la profundización en los procesos, así como la visión estática que representan de los mismos² (Garay et al., 2002; Denzin & Lincoln, 2000).

Son numerosos los autores y publicaciones (Callejo, 2002; Alonso, 1998; Ibáñez 1992; Ortí 1986; Amézcuca y Gálvez 2002; Conde 2009; Martín Criado 1991; Valles, 2007; Andréu, 2001; Strauss y Corbin, 2002, Taylor y Bogdam, 1990) que apoyan el uso de la metodología cualitativa para abordar las percepciones, discursos, representaciones, prácticas, actitudes, expectativas, etc. de un colectivo acerca de un tema en el que se encuentran implicados o del que hacen uso. Desde un punto de vista cualitativo, se consideran enormemente productivos los contextos particulares de relación y diálogo con las personas que interactúan en los entornos concretos y que participan en y de los procesos que se pretenden analizar. La perspectiva cualitativa se orienta a la búsqueda de comprensión de los discursos personales y grupales que los sujetos expresan en relación a su interacción con un determinado suceso o temática. Acercarse a la perspectiva que las propias personas implicadas tienen del objeto de estudio (la formación en este caso), permite una profunda e intensa comprensión sobre la experiencia y naturaleza de la interactividad (profesorado-formación-práctica docente), y de las valoraciones, expectativas y necesidades percibidas desde el punto de vista de sus protagonistas, el profesorado.

La intención de una mayor profundización comprensiva e interpretativa de los procesos a estudiar, así como su análisis específico y pormenorizado, han aconsejado, como se viene exponiendo, la articulación de un enfoque esencialmente cualitativo. Esto exige la concentración en ámbitos delimitados

² Al respecto de la idoneidad de la aproximación cualitativa respecto de un determinado objeto de estudio para explicitar y comprender su realidad multidimensional, que permita una profunda comprensión de las experiencias y naturaleza del fenómeno, Ortí (1993:272) expresa: “(...) son (...) estas relaciones de sentido de las vivencias e imágenes sociales de los individuos encuestados las que tiende a escapar a las limitadísimas posibilidades de exploración significativa, que aportan las respuestas estereotipadas a las preguntas codificadas, cuya rígida formalización viene a ser restrictivamente determinada por el propio enfoque formalizado y cuantitativo (...) la aproximación cualitativa, informal o abierta, que entraña la (relativamente) libre autodeterminación expresiva de los sujetos y/o grupos (...) pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir, una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre el investigador y el individuo o grupo investigado.”

contextualmente (profesorado-formación) y hace posible un estudio intensivo más detallado y explicativo. Ello es posible, fundamentalmente, debido a que la utilización de métodos cualitativos tiene como característica principal obtener el análisis y la interpretación del significado que las personas dan a sus acciones, a las acciones de los demás y a los procesos de interacción con las diversas temáticas.

Para el presente estudio se ha utilizado, como metodología, el estilo cualitativo de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. Las técnicas concretas empleadas han sido: grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Con ellas se ha pretendido sacar a la superficie el caudal de experiencias y expectativas acerca del objetivo o cuestión central, esto es, conocer la percepción del profesorado sobre la formación permanente; a su vez, vinculada al objeto de estudio, en este caso, el proceso de interacción profesorado-formación permanente-práctica docente.

El diseño muestral fue realizado a partir de la lógica del muestreo teórico, según el cual a través del continuo análisis de los datos se decide qué perfil seleccionar y qué es lo más relevante enfocar. Por tanto *qué* y *quién* vienen marcados por un continuo ir y venir al estudio de campo, buscando alcanzar niveles de saturación teórica. Todo esto se consiguió maximizando la variabilidad de datos a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990).

Ficha Técnica

Tipo de estudio	Cualitativo
Estilo analítico	Teoría Fundamentada
Técnicas recogida datos	Grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y revisión documental.
Objetivo	Conocer la percepción del profesorado sobre la formación permanente
Objeto	Proceso interacción profesorado-formación permanente-práctica docente
Diseño muestral y criterio suficiencia	Muestreo Teórico a través del Método Comparativo Constante hasta Saturación Teórica
Criterios composición de los Grupos de Trabajo y Entrevistas	Homogeneidad y heterogeneidad intragrupal en los grupos de trabajo combinado con muestreo teórico; muestreo teórico y opinático para entrevistas
Registro	Uso de grabadoras y paso a soporte digital para la posterior transcripción literal.
Delimitación temporal	Septiembre 2010 – Enero 2011
Delimitación espacial	Comunidad autónoma andaluza
Rigor metodológico	Triangulación datos, técnicas e investigadores. Criterios: credibilidad; transferibilidad; dependencia; confirmabilidad; suficiencia.
Consideraciones éticas	Consentimiento informado verbal; se garantiza anonimato y confidencialidad; se informa participación voluntaria.

Delimitación espacial

La delimitación espacial del estudio se circunscribe a Andalucía. El tamaño de la comunidad autónoma andaluza así como la distribución del profesorado por provincias, hacían pertinente la recogida de información relativa a las perspectivas del profesorado y a la formación en CEPs de todas y cada una de ellas. Esta información permitía obtener un reflejo lo más representativo posible del fenómeno formativo (a través de los datos suministrados por la interacción profesorado-formación-práctica docente) en toda la comunidad autónoma.

3. DESPLIEGUE DEL ESTUDIO

3.1. Procedimientos y criterios para la selección muestral

La población potencial objeto de estudio es todo el profesorado susceptible de utilizar las acciones formativas de los centros de profesorado. Para realizar la selección de la muestra estructural enfocada al interés de este convino aplicar una serie de criterios de segmentación y representatividad.

El muestreo en investigación cualitativa se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información (Andréu, 2001). En el diseño de los grupos de discusión (GD), fue combinado el muestreo opinático (el profesorado informante fue seleccionado siguiendo criterios estratégicos personales en relación a los criterios de segmentación) con el teórico, el cual guió todo el proceso. En función del resultado del análisis de los GD, se ha incidido a través de entrevistas abiertas (EA) en aquellos aspectos en los que se buscaba una mayor profundización, explicación o desarrollo. Por ello, en el caso de la implementación de las entrevistas, igualmente se ha combinado el muestreo opinático con el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967). Como se viene exponiendo, esta combinación se utiliza para generar teoría en donde el equipo de investigación selecciona, codifica y analiza sus datos a la vez que decide en qué dimensiones incidir en adelante y, nuevamente, qué datos seleccionar y dónde encontrarlos, profundizando en determinados aspectos. Con ello se refina la elaboración teórica, a medida que la va perfeccionando.

La muestra se ha llevado a cabo, como queda recogido, en relación a los criterios de segmentación anteriormente definidos para cada una de las técnicas a utilizar: grupos de discusión y entrevistas abiertas. A partir de estos criterios han sido elaborados los distintos grupos que representan, los cuales se han ido diseñando atendiendo al *método comparativo constante* (MCC) y a la saturación teórica y, de esta misma forma, el número de entrevistas pertinentes para obtener una muestra representativa que dé la más exacta cuenta de la perspectiva del profesorado acerca de la interacción de éste con la formación permanente y la práctica docente. El objetivo de este proceso es la maximización de la diversidad de la muestra así como la representatividad del discurso del profesorado en la misma, en función de los criterios que hemos expuesto.

Siguiendo a algunos autores como Alonso (2003), Callejo (2002) e Ibáñez (1979), la representatividad en la investigación cualitativa no es una cuestión estadística, sino significativa y estructural.

Cuando se forman los grupos de discusión o se diseñan las entrevistas se presupone que las personas que van a formar parte de unos y otras, van a aportar discursos tópicos acerca del grupo social o representativo al que pertenecen en función de los perfiles, criterios y características muestrales diseñadas. Estas narrativas otorgan representatividad al saturar las posibilidades de la situación a investigar, de tal manera que cualquier otro grupo u otra entrevista realizada en las mismas condiciones, con las mismas características y con personas extraídas de los mismos contextos de pertenencia, producirían un discurso en el mismo sentido (Alonso, 2003).

La *saturación* ha sido presentada como un criterio de validación de las técnicas cualitativas. Este criterio parte de la idea de que los sujetos, en tanto que totalidades indivisibles y no intercambiables, son seleccionados por ser sujetos característicos de la realidad social a estudiar. Añadir indiscriminadamente nuevos sujetos no aumenta la calidad de la investigación, sino que, en la mayoría de los casos, es redundante.

Respecto a las técnicas (grupos de discusión y entrevistas abiertas), Callejo (2002) expone que estas no tienen como finalidad la obtención de datos, sino la interpretación de los discursos. Su validez no viene dada por la generalidad absoluta, sino por su referibilidad y aplicabilidad concreta.

En el diseño de la investigación mediante entrevistas en profundidad, el papel estratégico principal corresponde a la selección de los informantes. Desde esta perspectiva, no importa tanto el número de los mismos sino las diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación al fenómeno observado. Se trata de obtener el suficiente material para la comparación y la mutua corroboración de lo confesado, que tenderá a ser fragmentaria, sobre algunos aspectos. Se consigue así lo que desde distintas escuelas se ha denominado saturación. (Callejo, 2002: 418)

Una vez configurada la composición de los distintos grupos y el perfil teórico del personal docente que participó en ellos, se procedió a contactar con el profesorado seleccionado, elegido en un primer momento de manera aleatoria según las variables consideradas. Previamente al proceso de recogida de información mediante las técnicas mencionadas (grupos de discusión y entrevistas abiertas), y para coadyuvar a establecer los criterios de segmentación, convino disponer de algunos datos cuantitativos facilitados por la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, en concreto:

- ➔ Profesorado participante por modalidad formativa, provincia, desagregado por sexos y etapa educativa, durante los últimos tres cursos académicos.

La labor de contacto con el profesorado para su participación en el estudio no fue realizada por el grupo de investigación sino por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. En previsión de negativas para participar por parte de las personas seleccionadas, se estableció un cupo de dos participantes suplentes por cada uno de los grupos o entrevistas necesarias. El perfil personal buscado respondía a unas características determinadas en función de los criterios de segmentación y muestreo teórico. De manera que lo que se buscaba era el discurso tópico representativo y la maximización de su diversidad en su obtención. Ello presupone que cualquier sujeto con el mismo contexto discursivo de pertenencia producirá un discurso equivalente o intercambiable. La intercambiabilidad de los índices significa que se puede obtener un resultado equivalente con otras variables, cuando dos índices de la misma categoría están basados en un razonamiento similar pero con diferentes conjuntos de indicadores (Lazarsfeld, 1973:37-46; Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007:40)

Igualmente la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa gestionó la disponibilidad de los espacios necesarios para la realización de los GD, y las EA, excluyendo de ellos a los propios CEP. Todos los GD fueron realizados en centros educativos en horario de tarde. El día de realización de cada grupo de discusión fue designado por la empresa externa que realizó la implementación. Las entrevistas, por su parte, fueron acordadas en lugar, fecha y hora con las personas entrevistadas, siempre en función de su disponibilidad. El contacto con los/las docentes lo realizó una persona ajena al grupo de investigación.

Tanto en la realización de los GD como en las EA, se pidió permiso a las personas participantes para ser grabadas. Estas fueron informadas del objetivo del estudio, de la participación voluntaria y de que podrían retirarse en cualquier momento. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato. El consentimiento informado fue dado verbalmente por cada participante. La pregunta inicial fue: ¿Qué opina de la formación permanente del profesorado? Las preguntas de seguimiento se diseñaron para obtener información acerca del proceso de interacción profesorado-formación permanente-práctica docente, para conocer la percepción sobre la formación permanente de los CEP, si ello no surgía de manera espontánea. Para ello se hizo un guión *ad hoc* para cada GD y EA. Para asegurar la escrupulosidad de la selección muestral y comprobar si la composición de los GD respondía a los perfiles diseñados según muestreo teórico, a la finalización del desarrollo de los mismos se pasó un "cuestionario de perfiles" y posteriormente se demostró que dichos perfiles respondían fielmente al diseño inicial en la gran mayoría de los casos. Todos los datos y resultados presentados fueron tratados de forma confidencial garantizando, de este modo, el anonimato.

3.2. Configuración e implementación de los GD y las EA

Como hemos mencionado, las técnicas utilizadas han sido los grupos de discusión, entrevistas abiertas y revisión documental (literatura técnica y no técnica, según Strauss y Corbin, 2002). Esta última realizada en el momento de la codificación selectiva, como así recomienda Glaser (1998).

→ Grupos de discusión

Siguiendo a Ibáñez (1979), el GD se entiende como un proceso de producción, no de mera recolección. A diferencia de las técnicas cuantitativas, el GD supone, por una parte, un diseño abierto de la investigación y, por otra, la integración del equipo de investigación, como sujetos activos, en el proceso.

El objetivo principal de los GD es el estudio de las percepciones sociales mediante la confrontación discursiva de las personas que participan en los mismos (Alonso, 2003).

a. Las fronteras de los grupos de discusión

Retomamos a Ibáñez (1979), Ortí (1989) y Callejo (2001) para dar cuenta de algunas de las limitaciones a considerar en los grupos de discusión, las cuales nos sirvieron de guía para su puesta en práctica:

- 1. Tamaño del grupo:** La mayoría de las aportaciones teóricas reflejan que el tamaño del grupo ha de estar comprendido entre seis y diez personas. Un número más alto produce demasiados canales de comunicación, corriendo el riesgo de que se formen subgrupos. En nuestro caso fueron ocho personas por grupo.
- 2. Tiempo de discusión del grupo:** La atención y el seguimiento de los discursos no ha de dilatarse en exceso. Los grupos se desarrollan en periodos temporales de noventa a ciento veinte minutos. En nuestro caso la media fue de noventa minutos.
- 3. Espacio:** Se aconseja que el lugar de reunión del grupo de discusión no tenga relación con el motivo u objeto de estudio, es decir, que sean espacios neutrales. Debido a la dispersión de cada profesor/a, se decidió reunirlos en centros educativos, siempre con la salvedad de que ninguno de los participantes en el grupo trabajara en tal centro.
- 4. Composición del grupo:** En los grupos interactúa al mismo tiempo la homogeneidad (grupalidad) y la heterogeneidad (significatividad). Un exceso de homogeneidad dificulta la producción de discursos novedosos al tiempo que un exceso de heterogeneidad hace muy compleja la interacción verbal. La selección de los sujetos pertinentes es un problema de enfoque: *“cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información que obtengamos”* (Ibáñez, 1979: 265). El equipo investigador fue muy escrupuloso a la hora de elegir a los/las componentes de los GD siguiendo los criterios de homogeneidad y heterogeneidad intragrupal, y de la selección muestral teórica.

b. Criterios de segmentación tenidos en cuenta para la composición de los grupos de discusión

Los criterios de segmentación que hemos utilizado son los siguientes, en función de los cuales fue establecida la composición de los GD:

1. **Provincial**
2. **Índice socioeconómico y cultural (ISC):**
 - a. Centros con ISC bajo
 - b. Resto de centros
3. **Género**
4. **Nivel educativo**
5. **Años de docencia**
 - a. Profesorado Novel
 - b. Profesorado Experto I
 - c. Profesorado Experto II
6. **Participación en actividades formativas**
7. **Número de actividades formativas**
8. **Tipo de actividades formativas**

El diseño de los grupos de discusión ha atendido también a dos requisitos relevantes (Ibáñez: 1979):

1. **Homogeneidad:** para formar un grupo de reflexión sobre un asunto concreto, se ha de contar con un grupo participante que tenga relación directa con el objeto de estudio. Es necesario, pues, que exista un elemento compartido por todas las personas que lo forman.
2. **Heterogeneidad:** hace falta, a su vez, que el grupo presente la suficiente heterogeneidad interna de individuos como para hacer posible un diálogo donde emerjan perspectivas diversas y diferentes acerca del asunto estudiado.

CRITERIOS DE COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Homogeneidad	Homogeneidad	Homogeneidad	Homogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado de Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado de Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado de Secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado de Ciclos
Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de profesorado • Grado de participación • Índice socioeconómico y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de profesorado • Grado de participación • Índice socioeconómico y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de profesorado • Grado de participación • Índice socioeconómico y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de profesorado • Grado de participación • Índice socioeconómico y cultural

GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	GRUPO 8
Homogeneidad	Homogeneidad	Homogeneidad	Homogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado Novel 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado Experto I y II 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado que ha participado en formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado con responsabilidades directivas
Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad	Heterogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educativa • Grado de participación • Tipo de formación • Índice socio-económico y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educativa • Grado de participación • Tipo de formación • Índice socio-económico y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educativa • Tipo de formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educativa • Índice socio-económico y cultural

Además, tanto el género como los CEP de referencia del profesorado serán criterios de heterogeneidad intragrupal de forma que todos los GD sean mixtos y recojan a docentes pertenecientes a cada zona formativa.

c. Composición de los grupos de discusión

Partiendo de las dimensiones de análisis que se consideran de interés planteadas en el diseño de estudio a modo de cuestiones-guía claves, y de los objetivos del mismo expuestas anteriormente, procedimos a la composición de los grupos en función de los criterios de segmentación diseñados. Una vez codificados y analizados los primeros GD se establecieron los siguientes criterios y fueron diseñados los sucesivos grupos, atendiendo al método comparativo constante. La totalidad de ellos se llevaron a cabo atendiendo a las variables consideradas y con la distribución de los perfiles, quedando la siguiente composición:

GRUPOS	VARIABLES CONSIDERADAS PARA CADA GRUPO	COMPOSICIÓN DE PERFILES EN LOS GRUPOS
GD 1 INFANTIL GRANADA 16 OCTUBRE IES. Pedro Soto de Rojas C/ Torre de los Picos, 2	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE PROFESORADO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Noveles ○ 2 Expertos I ○ 2 Expertos II • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 No participan ○ 3 Participan en menos de 3 ○ 3 Participan en 3 o más • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 noveles que han participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 novel que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas • 1 novel que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa • 2 expertos I que han participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas • 1 experto II que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa

<p>GD 2 PRIMARIA</p> <p>MÁLAGA 14 OCTUBRE</p> <p>IES. Sierra Bermeja.</p> <p>Avda. Ramón y Cajal, 113</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE PROFESORADO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Noveles ○ 2 Expertos I ○ 2 Expertos II • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 No participan ○ 3 Participan en menos de 3 ○ 3 Participan en 3 o más • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 noveles que han participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 novel que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas • 1 novel que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa • 2 expertos I que han participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas • 1 experto II que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa
---	--	---

<p>GD 3 SECUNDARIA</p> <p>ALMERÍA 20 OCTUBRE</p> <p>CEIP. Mar Mediterráneo.</p> <p>C/ José Morales Abad, 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE PROFESORADO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Noveles ○ 2 Expertos I ○ 2 Expertos II • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 No participan ○ 3 Participan en menos de 3 ○ 3 Participan en 3 o más • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 noveles que han participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 novel que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas • 1 novel que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa • 2 expertos I que han participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas • 1 experto II que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa
--	--	---

<p>GD 4 FORMAC. PROF.</p> <p>JAÉN 21 OCTUBRE</p> <p>CEIP. María Zambrano</p> <p>C/ Sauce s/n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE PROFESORADO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Noveles ○ 2 Expertos I ○ 2 Expertos II • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 No participan ○ 3 Participan en menos de 3 ○ 3 Participan en 3 o más • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 noveles que han participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 novel que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas • 1 novel que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa • 2 expertos I que han participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, uno de ellos pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas • 1 experto II que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa
--	--	---

<p>GD 5 NOVEL</p> <p>HUELVA 25 OCTUBRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ETAPAS EDUCATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Infantil ○ 2 Primaria ○ 2 Secundaria ○ 2 Formación Profesional • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 No participan ○ 2 Participan en menos de 3 ○ 4 Participan en 3 o más 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 infantil que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, una de ellas un grupo de trabajo • 1 infantil que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas • 1 primaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción
--	---	--

<p>IES. Fuentepiña</p> <p>C/ Camino del Saladillo s/n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE FORMACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cursos o cursos seguimiento ○ Cursos semi u on-line ○ Jornadas ○ Grupos de Trabajo ○ Formación en centros • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<p>formativa y que pertenece a un centro ISC 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 primaria que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, una de ellas Formación en Centros • 1 secundaria que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, una de ellas un curso o curso con seguimiento • 1 secundaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa y pertenece a un centro ISC 1 • 1 de formación profesional que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, una de ellas curso semi-presencial u on-line. • 1 de formación profesional que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas.
---	---	---

<p>GD 6 EXPERTO</p> <p>CÁDIZ 2</p> <p>NOVIEMBRE</p> <p>IES. Fuerte de Cortadura</p> <p>C/ Vía Augusta s/n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO DE EXPERTO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Experto I ○ 4 Experto II • ETAPAS EDUCATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Infantil ○ 2 Primaria ○ 2 Secundaria ○ 2 Formación Profesional • GRADO PARTICIPACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 No participan ○ 2 Participan en menos de 3 ○ 2 Participan en 3 o más • TIPO DE FORMACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cursos o cursos con seguimiento ○ Cursos semi u on-line ○ Jornadas ○ Grupos de Trabajo ○ Formación en Centros • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 experto I de infantil que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa. • 1 experto II de infantil que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, una de ellas curso semi-presencial u on-line. • 1 experto I de primaria que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, una de ellas un grupo de trabajo y que pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II de primaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa. • 1 experto I de secundaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa • 1 experto II de secundaria que ha participado, en los últimos tres años, en 3 ó más acciones formativas, una de ellas Jornadas. • 1 experto I de formación profesional que no ha participado, en los últimos tres años, ninguna acción formativa y que pertenece a un centro ISC 1 • 1 experto II de formación profesional que ha participado, en los últimos tres años, en menos de 3 acciones formativas, una de ellas un curso o curso con seguimiento.
---	---	--

<p>GD 7 PARTICIPA</p> <p>CÓRDOBA 3</p> <p>NOVIEMBRE</p> <p>IES. Fidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ETAPAS EDUCATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Infantil ○ 2 Primaria ○ 2 Secundaria ○ 2 Formación Profesional • TIPO DE FORMACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cursos o cursos con seguimiento ○ Cursos semi u on-line 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 de infantil que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas curso o curso con seguimiento y que pertenezca a un centro ISC 1 • 1 de infantil que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas Formación en Centros.
---	---	---

C/ Saturno s/n	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jornadas ○ Grupos de Trabajo ○ Formación en Centros • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Pertenecen a centros ISC1 • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 de primaria que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas un curso semi-presencial u on-line • 1 de primaria que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas jornadas. • 1 de secundaria que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas un grupo de trabajo y que pertenece a un centro ISC 1 • 1 de secundaria que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas Formación en Centros. • 1 de formación profesional que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas jornadas. • 1 de formación profesional que ha participado, en los últimos tres años, en acciones formativas, una de ellas un grupo de trabajo.
----------------	---	--

<p>GD 8 PROFESORADO CON RESPONSABILIDAD DIRECTIVA</p> <p>SEVILLA 9 NOVIEMBRE</p> <p>IES. Macarena</p> <p>C/ Dr. José Manuel Puelles de los Santos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ETAPAS EDUCATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Infantil ○ 2 Primaria ○ 2 Secundaria ○ 2 Formación Profesional • ISC: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 Pertenecen a centros ISC1 ○ 4 Pertenecen al resto de zonas • Las variables sexo y CEP de referencia se tendrán en cuenta de manera transversal con la finalidad de que estén representadas de forma equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 de infantil que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa y que pertenezca a un centro ISC 1. • 1 de infantil que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa. • 1 de primaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa y que pertenece a un centro ISC 1. • 1 de primaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa. • 1 de secundaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa y que pertenece a un centro ISC 1. • 1 de secundaria que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa. • 1 de formación profesional que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa y que pertenece a un centro ISC 1. • 1 de formación profesional que no ha participado, en los últimos tres años, en ninguna acción formativa.
---	---	---

→ Entrevistas abiertas

Consisten en conversaciones entre la persona entrevistadora y la informadora para obtener las opiniones, juicios, conocimientos, experiencias, etc. La conversación se genera en un contexto de relativa formalidad, donde, por una parte, se incentiva el diálogo fluido y espontáneo y, por otra, el/la entrevistador reconduce el sentido y objetivo de las cuestiones que se tratan. Las entrevistas abiertas consisten en el planteamiento sucesivo, más que de preguntas, de directrices temáticas derivadas tanto

de los objetivos o dimensiones de la investigación como de la propia evolución de la entrevista (Valles, 2009; Alonso, 2003).

Estas se llevaron a cabo, una vez realizados los GD, para profundizar en aspectos en los que era necesario alcanzar la saturación teórica. Las variables consideradas para seleccionar el perfil de cada persona a entrevistar, en función de los aspectos a profundizar, se exponen a continuación:

PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR	PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR
ENTREVISTA 1. Profesor/a cuyo centro haya recibido algún premio (buenas prácticas), en el que esté involucrada la formación del profesorado. CEIP.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y las buenas prácticas.	ENTREVISTA 2. Profesor/a cuyo centro haya recibido algún premio (buenas prácticas), en el que esté involucrada la formación del profesorado IES.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y las buenas prácticas.
PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR	PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR
ENTREVISTA 3. Profesores/as que en su aula utilicen de manera práctica la formación recibida en los CEP. Infantil	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y su repercusión en la práctica docente.	ENTREVISTA 4. Profesor/a que en su aula utilice de manera práctica la formación recibida en los CEP. Primaria.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y su repercusión en la práctica docente.
PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR	PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR
ENTREVISTA 5. Profesor/a que en su aula utilice de manera práctica la formación recibida en los CEP. Secundaria.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y su repercusión en la práctica docente.	ENTREVISTA 6. Profesor/a que pertenezca a un centro de alto rendimiento escolar pero que antes era de bajo rendimiento, cambiando esta situación tras un proceso formativo.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones, necesidades e intereses del profesorado acerca de la posible relación entre la formación permanente y su repercusión en el rendimiento escolar.
PERFIL	ASPECTO A PROFUNDIZAR		
ENTREVISTA 7. Asesor/a del CEP, por gestionar y dinamizar la formación, por ser puentes entre los centros y los CEP. Percepción de la percepción.	Conocer las percepciones, valoraciones, motivaciones y necesidades desde el punto de vista de las personas asesoras de los CEP sobre la formación permanente y su repercusión en la práctica docente.		

3.3. Procedimiento de análisis

Al inicio de la investigación se elaboró un guión que contenía las cuestiones iniciales sobre las que trabajar y cuyo propósito final era la constitución de los grupos de discusión. Ese guión fue realizado teniendo en cuenta los ejes temáticos obtenidos del objeto y objetivo de estudio. A continuación se diseñaron, según criterios de representatividad, los GD, representados por docentes de todo el arco de etapas-niveles educativos (véanse arriba los GD 1 a 4) como criterio de homogeneidad. Perseguíamos

que, inserto en los apartados y unidades más o menos abstractas del guión, se fuera generando un discurso verbal que nos aportara información básica y pistas acerca de los datos en los que había que profundizar y acerca de los aspectos en que debíamos centrarnos prioritariamente. Se establecieron los criterios de inclusión de los/las participantes por representatividad teórica, con el objetivo de incrementar la heterogeneidad intragrupal y de que aparecieran recogidos diferentes perfiles representativos según las variables derivadas de los criterios de segmentación.

Una vez transcritos digitalmente los GD, generados los códigos y analizados los datos, se detalló aquella información que necesitaba de atención especial, para, enseguida, orientarnos a formar nuevos grupos, en segunda instancia, centrados en aspectos cualitativos más concretos que determinarían la interacción profesorado-formación-práctica docente. Atendiendo a esto, los siguientes GD se diseñaron según estos criterios de homogeneidad: años de docencia, grado de participación en actividades formativas, así como responsabilidad directiva. De nuevo fueron establecidos criterios de inclusión de las/los participantes por representatividad teórica, con el objetivo de incrementar la heterogeneidad intragrupal y asegurar la presencia de perfiles según los criterios de segmentación (véanse arriba GD 5 a 8³). Los grupos fueron diseñados y seleccionados por su relevancia en cuanto al desarrollo de las categorías emergentes y conceptos.

Una vez analizados los resultados a través del MCC, el objetivo era alcanzar la saturación teórica estructurando las categorizaciones, sus propiedades y dimensiones según codificaciones abiertas y axiales. Para ello el equipo investigador procedió a aclarar, mediante entrevistas abiertas, aquellos aspectos ambiguos e imprecisos de los resultados obtenidos.

Aplicando la codificación selectiva, procedimos a la integración de los conceptos en torno a categorías centrales, las cuales iban haciéndose más nítidas y precisas al emerger del paradigma de codificación y al verse saturadas a través del MCC. En este momento, fueron poniéndose en relación dialógica los resultados que se iban obteniendo con la información obtenida de la revisión bibliográfica y documental (estudios, publicaciones y legislación) producida al respecto.

En relación al guión de preguntas para los GD y EA, este fue reelaborándose a medida que se iban diseñando los perfiles teóricos, en función de los criterios representativos que se iban necesitando. Efectivamente, para el desarrollo tanto de los GD como de las EA, es necesario disponer de un modelo que guíe el proceso, un guión-protocolo que la persona que modera el grupo o realiza la entrevista utiliza para la conducción de la misma, pero que debe ser abierto e irse configurando tras los sucesivos grupos y/o entrevistas, de forma que dé cabida a las nuevas composiciones de los perfiles surgidas de la determinación de los nuevos aspectos en los que profundizar y del amplio espectro de motivaciones, inquietudes y riqueza de pensamiento del personal docente que fueron emergiendo en la interacción discursiva.

La metodología empleada se caracteriza por la construcción teórica en base a la recopilación y acumulación de datos, categorías y esquemas conceptuales, los cuales son interpretados a través de una recogida, codificación y análisis constantes durante todo el proceso investigativo, hasta saturar teóricamente el espacio conceptual delimitado por la investigación. Cualquier teoría y/o hipótesis que se derivan de ellos pueden ser el origen para una nueva investigación que, además, aprovecharía todo el marco conceptual generado hasta ese instante como punto de partida hacia una profundización mayor o hacia una mayor amplitud del enfoque.

³ El grupo investigador continuamente calcula hacia donde se dirigen las siguientes cuestiones teóricas y dónde y en qué perfiles se llevarán a cabo (Glaser y Strauss, 1967).

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los resultados de un estudio cualitativo están constituidos por las narrativas que el profesorado ha emitido en el transcurso de los GD y las EA. Esos discursos están llenos de matices y apreciaciones de gran riqueza para un conocimiento completo de la realidad de la formación permanente, desde la perspectiva del profesorado. Los discursos han sido categorizados siguiendo la metodología del estudio y se han estructurado entre sí para ilustrar el pensamiento del profesorado sobre su formación permanente y la evolución que se aprecia dentro del mismo colectivo docente.

4.1. La formación permanente según el profesorado

El presente apartado muestra cómo percibe el profesorado la formación permanente, esto es, la función que esta cumple o debe cumplir; los motivos que le inducen a participar en ella; y las necesidades formativas que busca cubrir mediante su realización. En la fundamentación del documento se expone el objetivo intrínseco que el sistema educativo andaluz pretende alcanzar con la formación permanente. Por ello, para finalizar el presente capítulo, expondremos cómo percibe el profesorado la consecución de ese objetivo institucional, esto es, el de modificar, mejorar o transformar la práctica educativa en el aula.

4.1.1. Función de la formación permanente

- La formación permanente es identificada por el profesorado como una herramienta para la adaptación profesional a las exigencias y características de la sociedad actual.
- La formación permanente es necesaria y útil porque le permitirá al personal docente estar capacitado para integrar los elementos educativos que el constante cambio social genera.
- El profesorado reconoce que la función principal de la formación permanente ha de ser la de actualización de su práctica docente y de los conocimientos iniciales que adquirieron para adecuarlos a las necesidades surgidas por los cambios sociales.
- La adaptación del profesorado a esos cambios es percibida como una exigencia profesional inherente a la condición docente.
- Capacitar al profesorado en aquellas líneas que la administración educativa define como preferentes: Idiomas, TIC y Competencias Básicas.
- El profesorado entiende que es función de la formación permanente la adaptación al sistema educativo del profesorado novel.
- La formación permanente es valorada como muy necesaria en el inicio profesional para conseguir imbricar más eficientemente teoría y práctica docente.
- La función última de la formación permanente es la de influir en el trabajo del docente en el aula y en el centro educativo, y la de mejorarlo.

4.1.2. Motivaciones del profesorado en relación a la formación permanente

Son muchas y diversas las inquietudes que llevan al profesorado a acudir a la formación permanente, sin embargo, podemos extraer de los distintos discursos recogidos, un recorrido motivacional generalizado.

- En un primer momento, en situación de interinidad, la razón que lleva al profesorado a participar en actividades formativas es la de conseguir méritos académicos que aporten puntos en la fase de concurso-oposición.

- Una vez conseguido el acceso a la función pública, el interés primordial se sitúa en conseguir méritos en el apartado de formación para alcanzar (en el concurso de traslados) un destino deseado o necesario por motivos personales y/o familiares.
- Después, la motivación para formarse queda vinculada a necesidades de consecución de méritos para percibir sexenios.
- Este recorrido motivacional, basado principalmente en la consecución de méritos, devalúa la formación, según el profesorado.
- Esta dicotomía, que se vive como antagónica por el profesorado, demuestra una preocupación por una formación útil y dirigida a la transformación de la práctica y al desarrollo de un mayor nivel competencial.
- Por otro lado, nos encontramos con un sector del profesorado que una vez conseguidos los niveles económicos deseados no ve necesaria la formación permanente.
- Junto a las motivaciones anteriores, pero en segundo lugar, aparece el interés por dar respuesta a inquietudes formativas, de carácter individual, para el desarrollo docente: la formación para atender, dar respuesta y resolver las problemáticas que el ejercicio profesional le presenta en el aula.
- El profesorado que no se forma para conseguir méritos está más motivado hacia una formación que realmente repercute en su práctica docente. Es una formación que sí puede cambiar el proceso de enseñanza.
- Hay profesores/as que buscan cubrir, mediante la formación permanente, aquellas inquietudes profesionales que surgen de sí mismos/as, esto es, de sus gustos, intereses, aficiones como docentes.
- Este profesorado concibe que la formación está encaminada al desarrollo profesional centrado en lo personal, dinámica cuyos efectos –se supone– repercutirán positivamente no solo el centro y en el aula sino también en la actividad educativa en sí misma.
- Nos encontramos también con otro profesorado que ha ido percibiendo que la acción educativa no obtiene los mejores resultados cuando es individualista. Al profesorado que mantiene esta concepción profesional le mueve además la necesidad profesional de intercambiar, comunicar y compartir su quehacer profesional como medio de huir del aislamiento y la soledad del aula.
- El profesorado que presenta esta concepción colaborativa y cooperativa la traslada al equipo docente y, en consecuencia, tiende a generar centros que procuran la implicación del claustro en los procesos formativos.
- El profesorado que sitúa sus motivaciones formativas en las necesidades profesionales ligadas al aula (bien en el contenido, en el proceso de enseñanza o en el alumnado) le da una gran importancia al hecho de que la formación recibida cumpla con sus expectativas e intereses. Cuando la formación permanente se ajusta a ellos se le atribuye calidad.

4.1.3. Necesidades y demandas del profesorado

Siguiendo el itinerario de la línea motivacional que dibujan las narrativas recogidas en este estudio, hay que subrayar que el principal interés (interés consustancialmente profesional) del profesorado para formarse es el de dar respuesta a las necesidades que le surgen de su acción educativa en el aula. Ese interés por mejorar su práctica profesional se plasma en necesidades y demandas muy concretas, que dependen de variados factores y circunstancias como son: la formación previa, el tipo de alumnado, el trabajo docente más o menos cooperativo, las características y proyecto educativo del centro, etc.

- El profesorado que ha participado en este estudio viene a poner de relieve que tanto la demanda como la respuesta formativa parten de una concepción individual.
- Las necesidades y demandas formativas que hace el profesorado están íntimamente relacionadas con su motivación a la hora de formarse y con la función que le otorgan a la formación permanente en consonancia con estas necesidades expresadas.

- El origen de las necesidades formativas se sitúa, de un lado, en las exigencias que genera el cambio social y tecnológico, y, de otro, en las que genera el sistema educativo en sí, bien como instrumento de formación del alumnado, bien como herramienta para el cambio y el progreso social. Tales necesidades y exigencias se concretan en los planes Escuela TIC 2.0 y Bilingüismo.
- La formación ha de ocuparse, también, de la estructura y organización de los centros, con la intención de alejarse de la vivencia de la escuela como lugar de conflicto, de desencuentro.
- La formación permanente en idiomas, para todo el profesorado, independientemente de que desarrolle su tarea educativa en un centro bilingüe o no, y en tecnologías de la información y la comunicación, aparece como una necesidad prioritaria.
- Expone el profesorado que falta formación (entendida en su dimensión práctica) en aquellas áreas donde la normativa exige que sí la haya (y que sea esencialmente práctica) pues repercute de modo específico en la acción docente de aula. Es el caso de las Competencias Básicas.
- El profesorado manifiesta repetidamente la necesidad de prestar atención a la formación inicial, vista como decisiva para el perfil profesional del docente. En este sentido, se piensa que un buen diseño de esta podría resolver gran parte de los problemas asociados a las actuales carencias formativas.
- Una urgente necesidad que siente el profesorado es la de conocer, con suficiente profundidad y con la antelación debida, la normativa o reglamentación en base a la cual desarrollar su trabajo, especialmente cuando esta haya cambiado o cuando el profesorado interino accede por primera vez al sistema educativo.
- La experiencia manifestada por el profesorado es que el aprendizaje de uso de los nuevos recursos y herramientas se realiza, generalmente, sin haber recibido formación específica previa y mediante la ayuda voluntaria de compañeros y compañeras, cuando debería ser considerado un contenido de la formación permanente.
- El profesorado, en general, manifiesta querer formarse en estrategias que le permitan abordar las necesidades surgidas de la propia dinámica del aula y del propio alumnado y que, en consecuencia, puedan influir directamente en la calidad de la enseñanza. Demandan que esta formación sea diferenciada por etapas educativas.
- Se insiste muchísimo en la necesidad de formación en torno a la atención a la diversidad, la convivencia, la resolución de conflictos, las competencias, las TIC y los idiomas.
- El profesorado exige con rotundidad que la formación sea más dinámica, que realmente lo aprendido se vuelque en el grupo, en el alumnado, en el aula; que tenga una aplicabilidad o incidencia directa; que repercuta en la práctica docente y ofrezca herramientas adecuadas.
- El profesorado de educación primaria y secundaria, principalmente, manifiesta necesidades formativas derivadas de las dificultades y/o de la diversidad de ritmos de aprendizaje.
- El de educación infantil demanda formación sobre contenidos de especialidad temática que debe abordar en la etapa.
- El profesorado de secundaria demanda una oferta de contenidos generalistas ligada a los problemas reales del aula y del centro, tales como convivencia o atención a la diversidad.
- El profesorado de formación profesional (en adelante FP), debido a la especificidad de los contenidos que aborda, plantea unas necesidades diferenciadas para su etapa. Demanda, así, actualización científica y didáctica específica por módulos.
- Perciben en la FP que hay bastante formación en temas genéricos y transversales pero que falta en especialidades concretas (hostelería, química, imagen y sonido, etc.)
- Según el profesorado, la FP precisa de una formación eminentemente práctica dado que su finalidad es la preparación hacia la práctica profesional.
- Las y los docentes de FP requieren formación muy específica ya que los cambios que tienen lugar en dicha etapa educativa son continuos y el reciclaje de los recursos que usan en el aula es imprescindible para su práctica docente.
- La formación permanente específica en FP (dada la dispersión de especialidades y centros, así como la especificidad de las materias modulares) requiere de una formación concentrada por familias profesionales que incorpore actividades formativas más generales de una familia en concreto y otras simultáneas por módulos.

- Hay profesorado de FP que demanda la creación de foros o espacios de comunicación e intercambio de experiencias según ramas de conocimiento o familias profesionales, en los que intervengan docentes de la misma especialidad.
- Buena parte del profesorado entiende que el referente que marca las actuaciones formativas que debe acometer se encuentra en el alumnado, en sus características y necesidades formativas; y, por tanto, que su formación profesional como docente debe estar dirigida hacia la mejora de las mismas.
- Los equipos técnicos de coordinación pedagógica y los departamentos de formación, evaluación e innovación educativa (constituidos estos últimos tras la aprobación de los Reglamentos Orgánicos en los institutos) y el impulso que desde los CEP se está dando a la modalidad formativa denominada “formación en centros”, está provocando que el profesorado se plantee la formación desde una perspectiva colectiva y centrada en las necesidades que el plan de centro genera, como plan general de intervención educativa. Este proceso mantiene algunos desajustes propios de su estado inicial de desarrollo.
- Progresivamente, un mayor número de profesores y profesoras va percibiendo, basándose en su experiencia, que la formación será más efectiva si se focaliza en las circunstancias y necesidades concretas de los centros educativos. Su pensamiento avanza en el sentido de considerar que no es el CEP el lugar para la formación sino que es el centro propio el espacio idóneo para ella.
- El profesorado entiende que en sus etapas educativas deben convivir dos líneas de formación: una generalista centrada en las características del alumnado y el proyecto de centro; y otra, más individualizada, centrada en las materias o módulos sobre los aspectos científicos y didácticos.
- Algunos discursos del profesorado manifiestan que las necesidades formativas han de estar dirigidas hacia la mejora del centro y de sus resultados; y que han de realizarse con carácter grupal porque así se consigue que cada profesor o profesora alcance sus objetivos de tipo personal a la vez que permite integrar al grupo y alcanzar los objetivos de mejora educativa.
- Por las aportaciones realizadas en los GD de este estudio cada día hay más centros docentes que se dotan de un plan de centro como expresión del trabajo a acometer colectivamente para alcanzar una mejora en los aprendizajes del alumnado y, por ende, en los resultados escolares. En estos centros las necesidades formativas surgen en torno al desarrollo del proyecto educativo.
- De este modo, se entiende que no es necesaria una oferta formativa de los CEP sino una respuesta concreta de toda la estructura gestora y dinamizadora de la formación permanente a las demandas particulares de cada centro.
- El profesorado plantea la obligatoriedad de formarse, al menos, en aquellas cuestiones que revierten directamente en las aulas, para garantizar una calidad educativa mínima en los centros. Ello implica que otro tipo de acciones, consideradas menos ligadas a la repercusión en la calidad docente, pasen a un segundo plano respecto de aquellas otras que redundan en el desarrollo profesional y la calidad de la práctica docente.
- Con frecuencia ocurre que en los centros se detectan con claridad necesidades que, en cambio, no son atendidas porque gran parte del profesorado rechaza la formación o le pone obstáculos, aduciendo razones personales y/o familiares.
- Hay grandes expectativas de que los departamentos y equipos de formación sean instrumentos que centralicen las necesidades formativas de los centros.
- El equipo directivo es percibido como el órgano más adecuado para detectar y dinamizar las necesidades del centro y encauzar las demandas formativas, adecuándolas a ellas.
- El profesorado es consciente de las dificultades que puede encontrarse el equipo directivo a la hora de plantear esas necesidades concretas del centro ya que, al no ser obligatoria la formación, el implicar al profesorado en iniciativas de formación se convierte para el equipo directivo en un reto donde, con frecuencia, hay que utilizar todo tipo de argumentos de persuasión.

- Como colofón de las necesidades planteadas, se propone la siguiente premisa: educar, más que hacia una realidad previsible, hacia un futuro deseable. Y este es uno de los marcos desde donde se propone partir para orientar un cambio de la metodología y estrategias educativas.
- La autoevaluación docente es propuesta como método para orientar las necesidades de formación y de actualización de la práctica docente.

4.1.4. Influencia de la formación permanente en la práctica educativa y en los resultados del alumnado

- El deseo de realizar mejor su trabajo, para que se beneficie de ello el alumnado, constituye una concepción compartida por todo el profesorado.
- Desde los CEP se piensa que el objetivo esencial de la formación permanente es que esta tenga una utilidad práctica, lo que ocurre es que no se tiene certeza de que realmente se esté incidiendo en ella y, menos aún, en los resultados educativos en el alumnado.
- La relación entre la formación realizada y la práctica docente es considerada como necesaria o deseable por el profesorado.
- Gran parte del profesorado busca la formación permanente para mejorar su competencia profesional práctica. El personal docente muestra una concepción egocéntrica de la formación, entendiendo que la repercusión en otros elementos del centro se producirá como consecuencia, pero no como objetivo directo de la misma.
- En las distintas modalidades de cursos, el profesorado manifiesta que la repercusión de los mismos en el aula depende, en cada caso, del contenido en cuestión y, principalmente, del carácter práctico de la actividad, es decir, de la metodología que utilice la actividad formativa.
- Para el profesorado, la metodología utilizada en los cursos y resto de actividades formativas incide directamente en la aplicabilidad de lo aprendido al aula. Una metodología basada en la experimentación práctica o en el intercambio de experiencias facilita que la actividad influya en la práctica educativa.
- Otro aspecto puesto de manifiesto, que influye en la aplicabilidad de la actividad formativa en el aula, es la actitud con la que el profesorado se enfrenta a ella. El profesorado que participa en una actividad formativa para acreditar horas de formación como principal interés, no es permeable a la formación permanente y, por tanto, su utilidad para mejorar la práctica docente propia se ve muy limitada.
- Cuando el contenido de la formación realizada es percibido por el profesorado como novedoso e interesante, se motiva e intenta trasladar a su práctica de aula lo aprendido.
- Se percibe, desde el personal experto en formación, que los proyectos de innovación o de desarrollo curricular tienen una mayor incidencia en la mejora de las aulas y de la práctica docente.
- Para que la formación permanente genere buenas prácticas docentes es necesario un determinado tipo de asesoramiento más orientador y menos gestor.
- El profesorado con trayectoria en formación centrada en los planes de centro o proyectos parciales, como los de innovación o desarrollo curricular que utilizan dinámicas de formación en centros, expone ejemplos de cómo la formación permanente, con esta concepción, está influyendo de manera muy importante en su práctica educativa y en muchos y diversos aspectos de los centros. Incide en la convivencia entre el alumnado generando un clima de centro agradable que lo distingue y es valorado por el entorno.
- La formación centrada en el centro está ayudando a modificar la metodología mediante el intercambio interno de buenas prácticas.
- La modificación de las metodologías y de diversos planteamientos de organización de centro, ha disminuido el absentismo escolar y aumentado la motivación del alumnado.
- Los cambios metodológicos han de producirse en la práctica docente pero han de comenzar *desde* y *en* la propia organización del centro.

- Algunos proyectos educativos utilizan la formación en centros para hacer partícipes a las familias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, entendiendo que ello repercute en la calidad docente.
- En definitiva, todo el profesorado busca la mejora de su práctica profesional mediante la formación permanente, pero quizás no es muy consciente de que unas modalidades formativas favorecen más que otras estas mejoras.
- Los centros educativos que desarrollan procesos de formación en centros como apoyo a su proyecto educativo sitúan el rendimiento del alumnado como uno de los objetivos o indicadores de su formación.
- Los centros que desarrollan con rigor el modelo de formación en centros optimizan sus resultados educativos.

4.2. Características y configuración de la formación permanente

La formación permanente está sujeta a determinadas características que han sido valoradas por el profesorado al incluirlas en sus discursos como elementos que determinan el desarrollo de la formación permanente y su utilidad formativa.

4.2.1. Tiempos de la formación permanente

- El profesorado expone que no se debería considerar igual a aquel que dedica tiempo a la formación permanente y al que no se lo dedica.
- Si la administración entiende que la formación permanente es una necesidad prioritaria para que mejore la práctica docente, parecería lógico que facilitara a todo el profesorado su realización, insertándola dentro del horario de obligada permanencia en el centro.
- En cuanto al horario de formación, una de las reivindicaciones por parte del profesorado, en especial el de FP y el de personas adultas, es la incompatibilidad horaria con la formación permanente que se oferta.
- Por otro lado, se pone de manifiesto que el horario de formación supone, a veces, un sacrificio personal. El profesorado expone que las circunstancias familiares y personales, la pareja, las hijas e hijos y también las madres y padres, obligan a una atención que impide en ocasiones dedicar tiempo a actividades formativas que no estén encuadradas en el tiempo obligatorio de trabajo.
- Asimismo, el profesorado comenta que la duración de los cursos de formación es escasa viéndose dificultada la posibilidad de convertirse en personas expertas en la materia.
- El profesorado manifiesta una cierta inadecuación entre los tiempos en que se demanda o surge la necesidad formativa y los tiempos en que se oferta la respuesta.
- Ocurre lo mismo respecto a la formación que emana de los planes educativos de la Consejería para la implementación de algún programa específico: en ocasiones, la formación se oferta cuando el programa ya se encuentra en marcha en los centros educativos, de modo que el profesorado encuentra cierta dificultad para ponerlo en práctica pues adolece de la formación previa que se lo permita.
- Se demanda una oferta lo bastante amplia y ajustada en tiempo que permita poner en marcha, con una mínima formación previa, determinados recursos.
- Existe un problema no resuelto a la hora de elegir entre la asistencia a las actividades de centro y a las formativas en los CEP. Tal solapamiento lo resuelve el profesorado, cuando se le presenta, según criterios personales, lo cual afecta negativamente a unas actividades o a las otras. Es este un problema todavía no resuelto.

4.2.2. Espacios de la formación permanente

- La distancia entre el lugar de realización de las actividades formativas y el lugar de trabajo incide en muchos casos en los tiempos añadidos que hay que sumar a los de desarrollo de la actividad en sí, por ello el profesorado demanda más proximidad de la formación y del lugar de trabajo.
- El doble fenómeno de la distancia entre zonas rurales pequeñas y núcleos de población más grandes, y del escaso número existente de profesores y profesoras de especialidades concretas, actúa como un obstáculo para acceder a la formación permanente en las mismas condiciones que el resto de profesorado
- Un problema que añade fuerza a las apreciaciones del profesorado a este respecto lo constituye la imposibilidad de matricularse en actividades formativas ofertadas por otros CEP distintos al de referencia. El programa Séneca imposibilita esta opción.

4.2.3. Recursos para la formación

- El profesorado opina que los recursos que se utilicen en las aulas de formación deben estar previamente disponibles en los centros educativos para que tengan una aplicación en el aula que permita desarrollar lo aprendido.
- Si la formación exige una proporción adecuada de alumnos/as y medios técnicos y/o recursos disponibles (con frecuencia la proporción es un recurso para cada alumno), la administración debe garantizarla porque, de lo contrario, el trabajo formativo no se corresponde con el equipamiento real del aula y, finalmente no repercute, o repercute mal, en el alumnado.
- El profesorado de FP reclama que los recursos informáticos que se oferten prevean una compatibilidad de programas
- El no disponer de los recursos adecuados o el mal estado de los mismos genera una pérdida de tiempo que provoca en el personal docente desánimo y desafección hacia la formación.
- Los recursos digitales puestos a disposición del profesorado para la gestión de sus relaciones con el CEP y para la gestión de la formación son percibidos por algunos profesores y profesoras como impedimentos administrativos que, más que ayudar, dificultan esa formación.
- Parte del profesorado considera la plataforma “Colabora” como un requerimiento burocrático-administrativo y de control que, en el mejor de los casos, se ve obligado a cumplimentar mecánicamente sin aprovechar sus posibilidades reales para la comunicación y mejora del trabajo en equipo.

4.3. Las modalidades formativas

Entre el profesorado existe cierta confusión, acerca de las características de cada una de las tipologías formativas.

4.3.1. Cursos

- Todas las variantes de la modalidad formativa denominada curso comparten el modelo transmisivo y acumulativo del saber. Presentan situaciones educativas genéricas y poco contextualizadas que al profesorado le cuesta trasladar a su aula.
- Una de las confusiones más frecuentes que se han detectado ha sido la referida a la denominación de las acciones formativas, y ello porque el profesorado tiende a englobarlas todas bajo el término de “cursos”.
- La modalidad formativa conocida como curso es reconocida como valiosa para facilitar un primer acercamiento a una necesidad detectada o primer paso hacia la actualización docente. Pero es la menos valorada en su capacidad de producir formación con aplicabilidad y poder de transformación de la práctica docente.

- Los cursos que se imparten en los centros de profesorado posibilitan conocer a otras compañeras y compañeros del mismo nivel o etapa educativa y conocer cómo están trabajando en sus centros.
- Los cursos tienen utilidad de informar y actualizar aspectos teórico-prácticos.
- Uno de los inconvenientes a los que más se ha aludido ha sido el de la falta de puesta en práctica de los cursos. La metodología utilizada no se suele adecuar a los intereses del profesorado, lo que convierte muchos cursos en espacios con falta de adaptación a los centros y las aulas.
- Entre las críticas verbalizadas sobre los cursos, el profesorado manifiesta que la duración de ellos se aprecia como escasa para la profundidad y cantidad de contenido que se demanda.
- En su desarrollo, y debido a su carácter generalista, los cursos no dan la respuesta concreta y práctica que reclama el profesorado. La finalidad de contentar a la mayoría contrasta con la desaprobación de casi todos.
- Esta tipología de formación no responde a las situaciones educativas concretas y cotidianas del profesorado que son particulares y contextualizadas.
- Según manifiesta el profesorado, los contenidos de los cursos no están bien estructurados, pues en la mayoría de las ocasiones no tienen un hilo conductor que contextualice adecuadamente la formación. Por el contrario, muchos cursos se convierten en sumatorios de contenidos parciales, de módulos apilados.

4.3.2. Cursos con seguimiento

- Una de las fortalezas que se manifiestan sobre esta modalidad formativa es que se valora muy positivamente la realización de la práctica con el alumnado.
- La fortaleza anterior se convierte en una debilidad cuando no hay un seguimiento ni una verdadera evaluación del trabajo práctico, y todo queda en la obligatoriedad de mandar alguna tarea.
- Otra debilidad puesta de manifiesto es el hecho de que haya que hacer un trabajo adicional.
- Los cursos con seguimiento se ven útiles siempre y cuando exista detrás un verdadero seguimiento y una evaluación real por parte de la persona encargada de llevar a cabo la acción formativa.

4.3.3. Cursos semipresenciales

- Los cursos semipresenciales se confunden con los cursos con seguimiento o con los cursos online.
- Se valora su utilidad especialmente en contenidos informáticos que precisan de un trabajo individual y realizable en cualquier horario y un trabajo colectivo a realizar conjuntamente.
- El curso semipresencial atiende a la idoneidad del intercambio presencial, y a la interacción entre profesionales y centros con una temática común o con un perfil similar. Además, es valorado porque fomenta las redes profesionales.

4.3.4. Cursos on-line

- Entre sus fortalezas más significativas, el profesorado encuentra la de la comodidad. La no presencia espacial ni temporal facilita al profesorado una gestión y organización de tiempos que le permite conciliar su vida personal, familiar y profesional.
- Esta comodidad no solo está causada por motivos de corresponsabilidad personal y familiar, sino también por las distancias del profesorado a los centros de formación.

- Esta modalidad formativa también es muy utilizada por el profesorado que necesita conseguir méritos rápidamente, o necesita conseguir un volumen considerable de puntos en el menos tiempo posible, pues se pueden realizar varios simultáneamente.
- Este tipo de espacios formativos ofrecen al profesorado una gran cantidad de información y material que este puede utilizar más tarde cuando les sea útil y necesario.
- Los cursos online se consideran útiles en función de los contenidos, temáticas o ramas concretas a las que vayan destinados.
- Entre las debilidades que el profesorado manifiesta sobre esta modalidad formativa, destaca el proceso de seguimiento y evaluación. La dificultad que encuentra el profesorado es que no se puede asegurar quién hay detrás de las pantallas, quién contesta y realiza el cuestionario de evaluación, por lo que los cursos se prestan a la picaresca.
- El tipo de metodología online dificulta o no propicia la práctica de aula. Este tipo de formación es percibida como poco útil para los fines de la formación permanente.
- Otra de las dificultades que el profesorado encuentra en este tipo de formación es la pérdida de contacto con otras compañeras y compañeros.
- La formación online se convierte en un producto de consumo que tiene muy escasa repercusión en el profesorado y en el alumnado y que consume a su vez un tiempo precioso para una formación más implicativa.
- Los cursos online son valorados de manera positiva para el traslado de información, sensibilización y aprendizaje de destrezas y recursos TIC.

4.3.5. Jornadas y Congresos

- Tanto las jornadas como los congresos son caracterizados por el profesorado de forma positiva por ser espacios donde se favorece el intercambio de experiencias.
- Este espacio de intercambio conduce a mostrar las buenas prácticas llevadas a cabo en los distintos centros educativos.
- Una de las características más valoradas de esta modalidad es la incorporación de actividades prácticas (por ejemplo, talleres de aprendizaje de destrezas) que pueden ser aplicadas en el aula.
- Entre los inconvenientes expresados encontramos la incompatibilidad horaria. En general, tanto las jornadas como los congresos suelen estar concentrados en un día completo o en un par de días.
- La concentración de temáticas dentro de unas jornadas o un congreso y la yuxtaposición de diversas actividades en un mismo horario, de forma simultánea, hacen que el profesorado elija aquellos espacios formativos y/o talleres que más se adapten a sus necesidades o que más les interesen.
- En el caso de los congresos nacionales, se percibe falta de coordinación y adecuación a las circunstancias y características de la profesión. En ocasiones, no se tiene en cuenta los inconvenientes de distancia y horario cuando organiza un congreso nacional, lo que impide la asistencia y participación y genera desánimo y frustración en el profesorado.

4.3.6. Grupos de Trabajo

- La modalidad formativa de grupos de trabajo es objeto de más valoraciones positivas que negativas, por parte del profesorado.
- Una de las más sobresalientes radica en la metodología propia de trabajo, la cual permite un enriquecimiento conjunto entre docentes, ya sean del propio centro o de otros centros.
- Los grupos de trabajo se convierten en espacios de innovación y experimentación. La metodología de trabajar en grupo, de compartir experiencias, se traduce, al mismo tiempo, en crear innovaciones en el aula y en el centro.

- Se destaca como valor de este tipo de formación que el profesorado se implique conjuntamente y que camine hacia un objetivo común en torno a un interés compartido.
- Generalmente, los grupos de trabajo permiten avanzar en el sentido del trabajo colaborativo centrado en situaciones concretas que requieren una respuesta compartida al estar constituidos por personas del mismo centro que se reúnen para tratar temas concretos, que forman un grupo para dar respuesta a las necesidades del centro.
- En FP, la diversidad de familias profesionales dentro de un mismo centro, dificulta los grupos de trabajo en torno a estas especialidades, sin embargo, la posibilidad de crear grupos de trabajo inter-centros en torno a ramas concretas de formación, posibilita su posterior puesta en práctica con el alumnado.
- Los grupos de trabajo también se convierten en espacios para llevar a cabo formación sobre las nuevas líneas educativas, especialmente las competencias básicas. Su carácter es más práctico que teórico.
- Los grupos de trabajo permiten y facilitan la reflexión colectiva. Son espacios de pensamiento entre docentes que provocan cambios en las dinámicas educativas.
- En cuanto a las debilidades que se han expuesto, la más sobresaliente de entre los discursos ha sido la nueva normativa. Bien por su desconocimiento o bien por su exceso de burocracia, la nueva regulación de los grupos de trabajo no ha sido bien recibida por el profesorado. La falta de evaluación y de seguimiento real (más allá del administrativo) de estos grupos ha provocado que haya docentes que se sientan perjudicados.
- Esta nueva normativa que regula los grupos de trabajo está propiciando el abandono de una parte del profesorado que participaba en grupos ya creados, así como una disminución considerable de nuevos grupos.

4.3.7. Formación en Centros

Nos encontramos con dos concepciones, entre el profesorado, sobre la modalidad formativa denominada “formación en centros”. Una que se refiere principalmente al lugar en el que se realizan las actividades formativas independientemente de las características de estas (cursos) y otra que se refiere al contexto formativo del que surgen las necesidades a dar respuesta con medidas que conllevan formación permanente del profesorado. Ambas concepciones coinciden, en las expresiones del profesorado, en las ventajas respecto a otras modalidades formativas.

- La formación en centros suple los inconvenientes de distancia y horario y contextualización que suponen los cursos presenciales para el profesorado. Esto propicia la participación del profesorado en las actividades.
- El profesorado con inconvenientes de conciliación familiar o de otro tipo, valora positivamente el hecho de que el horario de obligada permanencia se utilice para formación y esta modalidad formativa es la que lo permite.
- La formación en centros es la mejor valorada por el profesorado que ha tenido la oportunidad de realizarla alguna vez. Entiende que al estar planteada desde las necesidades concretas del centro puede incidir más en su práctica docente y ayudar a transformar en cierta medida la realidad del centro.
- Gran parte del profesorado que hace mención a esta modalidad formativa entendida dentro de la concepción anterior la asimila a cursos que se realizan en el centro; cursos que, cuando son impuestos, generan estrés.
- Una solución generada en algunos centros es confeccionar un proyecto de formación en centros agrupándose el profesorado en función de sus intereses, necesidades o inquietudes y funcionar como un conjunto de grupos de trabajo de diferentes temáticas o aspectos bajo un mismo proyecto formal de trabajo, pero sin la confluencia real de las reflexiones y, sobre todo, sin la integración de las diferentes prácticas docentes.

- Pese a las dificultades, el profesorado va percibiendo como necesaria esta modalidad formativa porque es consciente de que la acción educativa es una tarea colectiva y de equipo que no debe dejarse a la voluntarismo de cada docente.
- La segunda concepción de la formación en centros se podría denominar, con más rigor, formación centrada en la escuela, pues se caracteriza porque, más que una modalidad formativa, es un proceso de reflexión sobre aquellos aspectos que necesitan un cambio y mejora en el funcionamiento del centro, y la implementación de esos cambios en la práctica educativa.
- Es una modalidad formativa que se convierte en paradigma de la formación permanente, pues le da a esta otro significado e integra en sí todas las otras modalidades formativas, las cuales, ahora, se enfocan hacia los intereses del centro y se basan en relaciones cooperativas y colectivas, frente al individualismo que preside las otras concepciones.
- Es este proceso y concepto de formación en centros, el que vienen desarrollando centros que se están caracterizando por una mejora significativa en las pruebas de diagnóstico; centros que desarrollan proyectos singulares; centros que han sido considerados de buenas prácticas educativas al otorgarles premios y distinciones; y, algunos centros que entendiendo que es una dinámica de trabajo educativo posibilitadora de desarrollo docente e institucional lo incorporan como un elemento en su proyecto de centro.
- El profesorado que trabaja en centros que desarrollan la “formación en centros” manifiesta que les resulta positiva, entre diversas razones, porque permite aplicar los planteamientos teóricos a la práctica docente para responder a problemas globales del centro y porque favorece el debate.
- La formación en centros se considera la modalidad más adecuada para hacer frente al reto que supone educar a un alumnado diverso y siempre diferente.
- El profesorado que la desarrolla valora que esta modalidad favorece y, a su vez, exige combinar diferentes estrategias y una organización adecuada a las características del centro y del profesorado.
- Cada centro, en aras de su autonomía, puede establecer el mecanismo de funcionamiento más idóneo para alcanzar los objetivos planteados. Considerar que todos los centros tienen que utilizar las mismas dinámicas de funcionamiento desvirtúa el propio modelo.
- La formación en centros va más allá de la mera coordinación, intercambio de experiencias y trabajo en equipo. Además de ello, necesita el aporte teórico y práctico de experiencias y personas expertas en el centro que introduzcan en el profesorado nuevas líneas de reflexión y experiencia.
- Esta estrategia formativa favorece la integración de todos los programas, institucionales o no, y de los proyectos parciales en un macro proyecto que es el Plan de Centro. De esta manera ayuda a integrar y vertebrar toda la acción educativa del centro, a converger los esfuerzos, a potenciar la sensación de equipo con unas metas comunes y a rentabilizar los esfuerzos dando perdurabilidad a las innovaciones.
- La plataforma “Colabora” ayuda a fomentar el uso de las TIC en la formación permanente cuando se pone al servicio de esta, aunque el profesorado la percibe como una obligación e impedimento para su formación cuando se utiliza como mecanismo de control o seguimiento y como recurso de una tarea impuesta.
- La estructura organizativa promovida por la Consejería a través del ROC se considera un instrumento valioso para fomentar dinámicas de mejora en los centros. Apoyar, dinamizar y supervisar su funcionamiento facilitará dinámicas de formación colectiva y centrada en la realidad de los centros.
- La formación en centros responde a una mentalidad educativa del profesorado basada en la reflexión y la mejora educativa mediante la colaboración. Ayuda a crear un estilo propio en cada centro basado en importantes planteamientos educativos. Esta tipología formativa genera estilo y cultura profesional que impregna e integra al profesorado que llega nuevo a un centro.
- Este tipo de formación produce un estilo educativo que el profesorado detecta que es apreciado por las familias dando lugar a una visión muy positiva de la profesión docente.
- Entre sus debilidades, el profesorado manifiesta que cuando se concibe como una modalidad paralela a otras ya existentes, puede producir una enorme sobrecarga de trabajo que genere

muchísimo estrés, haciendo que el profesorado llegue a abandonar estas dinámicas de innovación.

- El profesorado implicado en experiencias de formación en centros, manifiesta la dificultad que supone combinar esta modalidad formativa con otras como los grupos de trabajo, lo que le resta posibilidades de desarrollo formativo y profesional.
- Desde los CEP se constata el potencial transformador que esta modalidad formativa puede desarrollar si cuenta con la debida atención institucional. Los asesores y asesoras juegan un importante papel de asesoramiento para favorecerla.
- Directores y directoras de centro ponen de manifiesto las dificultades con que se encuentran para desarrollarla desde la perspectiva colectiva e integradora.
- Si hay un acuerdo generalizado respecto de las posibilidades que ofrece la “formación en centros”, también se percibe una enorme dificultad para alcanzar una coordinación real entre todo el profesorado, la cual, actualmente, todavía está lejos de conseguirse en los centros.
- El profesorado avanzado (con experiencia en el desarrollo de “formación en centros”) entrevé nuevas necesidades en sus proyectos que le llevan a trascender el centro educativo propio y abrirse al entorno más cercano mediante proyectos de zona y a compartir e intercambiar sus experiencias con centros que desarrollan proyectos similares de otros entornos para superar el “aislamiento” del centro en sí mismo.

4.4. La oferta formativa de los CEP

- Los CEP se esfuerzan denodadamente por favorecer aquellas líneas de formación con más poder transformador, pero sin dejar de atender a las demandas perentorias del profesorado. Para ello generan una oferta formativa que da respuesta a la globalidad de demandas y necesidades, sin tener a veces claro en función de quién o de qué se planifica la formación.
- El proceso de recogida de demandas formativas, realizado por los CEP, se concreta de muy diferente manera en los centros educativos. Algunos centros confeccionan un listado, principalmente de cursos, con un procedimiento más o menos sistemático del que resulta un sumatorio de necesidades individuales.
- Otros centros intentando armonizar sus necesidades o demandas y avanzar hacia un planteamiento más colectivo de la formación; aglutinan las demandas individuales en dos o tres y, en un intento de acercar la formación al lugar de trabajo, solicitan la realización de esta en el propio centro.
- Algunos de estos centros, procurando avanzar hacia el modelo de formación en centros, elaboran un proyecto con unos objetivos comunes pero con una estructura fragmentada.
- Actualmente, de manera progresiva va aumentando el número de centros que se sitúa colectivamente en el análisis de necesidades globales del centro y se comprometen con una formación que les ayude a mejorar y progresar en su proyecto.
- Desde la percepción del profesorado, la oferta formativa del CEP está dirigida desde los servicios centrales de formación, lo que en la práctica le resta capacidad de respuesta a las demandas más genuinas o específicas de los centros educativos y les sitúa en una inercia de cierta inmovilidad.
- La oferta de los CEP resulta ser una oferta necesariamente generalista, centrada en aspectos de contenido curricular, para intentar dar respuesta a la mayor cantidad de demandas, pero que, en su desarrollo, convence a pocos/as docentes, pues cada cual tiene una realidad y unas circunstancias profesionales específicas que espera atender mediante la formación.
- Esta formación genera en el profesorado una percepción negativa de su calidad, sobre la función de los CEP y sobre el trabajo desarrollado por las compañeras y compañeros asesores de formación.
- El profesorado de FP se muestra especialmente sensible ante el sistema de recogida de necesidades y elaboración de la oferta formativa, pues en la formación sobre utilización de herramientas o recursos en el aula su especificidad e individuación producen una demanda muy atomizada que es difícil resolver.

- Otro profesorado, el que ya tiene una amplia experiencia de participación en actividades formativas, incide en que sería importante que las ofertadas por los CEP estuvieran organizadas en niveles de conocimiento, es decir, que dentro de las distintas temáticas que se proponen, existiera una formación graduada en niveles de profundidad para que el profesorado vaya adquiriendo nuevos conocimientos y perfeccionamiento en esa materia en cuestión.
- La oferta formativa, diseñada por los CEP, es percibida por el profesorado como un objeto de consumo, una oferta a la que se acude buscando aquello que pueda ser más útil para las circunstancias y necesidades particulares o profesionales que tiene en cada momento. De esta manera, la formación resulta dirigida: gran parte del profesorado tiene necesidades administrativas perentorias que lo obligan a acreditar formación. Entonces, acude, sin criterio alguno, a la primera actividad que encuentra, aunque no responda realmente a las necesidades de su práctica docente.
- La oferta formativa de aquellas temáticas que desarrollan líneas preferentes de la administración educativa debe contar con un volumen de plazas considerable, al menos, asegurarse de que oferta el mismo número de plazas que profesorado necesita esa formación.
- Por ello el profesorado demanda que la administración tome medidas ante las personas que se apuntan a un curso y no asisten pues están quitando la plaza a otras personas. Entre esas medidas se cita con interés la necesidad de un mayor control en las firmas de asistencia a la formación.
- El profesorado aprecia que los CEP intentan promover las modalidades de formación más colaborativas, de trabajo en equipo, de reflexión sobre la realidad del centro y de implementación de innovaciones, que mejoren la práctica docente y los resultados educativos del alumnado.
- Existen centros educativos que valoran muy positivamente el apoyo y la implicación del CEP en su proyecto educativo a través de su plan de formación.
- El profesorado expone que para que los CEP oferten una adecuada formación, es importante que actualicen y reciclen sus conocimientos acerca de la realidad educativa a nivel internacional.
- El profesorado demanda que haya más información sobre las acciones formativas disponibles y ofertadas.
- Pese a la demanda anterior, se percibe cierta falta de implicación de parte del profesorado a la hora de informarse sobre formación y trasladar las demandas y necesidades formativas al CEP a través de los asesores, vía telefónica o por correo electrónico, ya que esa opción está al servicio del profesorado.
- La presentación de las actividades formativas genera unas expectativas que luego no se corresponden con el contenido y desarrollo del curso.

4.4.1. El papel de la red de asesoramiento

- El profesorado es consciente de que la red asesora es limitada para atender todos los centros educativos. Este fenómeno se da en los CEP en los que la plantilla es pequeña o no se encuentra completa, pero, en cualquier caso, el profesorado valora su cercanía.
- En ocasiones se desconoce a la persona referente del CEP en el centro educativo; en otras, el asesor o asesora se reúne con la jefatura de estudios o la dirección y, en otros casos, se reúne con el profesorado que encuentra por el centro.
- El profesorado valora especialmente la cercanía y disponibilidad de los asesores y asesoras de formación, si bien esa valoración cambia en función de la experiencia que cada docente tenga.
- La función principal que, según aprecia el profesorado, realizan los asesores y asesoras en los centros, es la de recabar demandas y necesidades formativas.
- La red asesora aprovecha las visitas a los centros para informar y motivar al profesorado hacia la formación permanente encontrándose en ocasiones con la apatía, desgana, desinterés desmotivación de parte del profesorado.
- Se valora negativamente que las asesorías de los CEP tengan que presentar la programación de sus actividades formativas en septiembre, lo que obliga a recogerlas en junio. El profesorado

considera que hasta septiembre (inicio del nuevo curso) no conoce sus necesidades formativas reales, por lo tanto junio es un mes nefasto para demandarlas al CEP.

- Salvo esta presencia asesora en los centros docentes para recabar necesidades de formación, el profesorado ve a los asesores y asesoras alejados de los centros y alejados del profesorado al que tienen que asesorar.
- Se considera al asesor/a como un personal de apoyo a los centros que debe implicarse con los órganos responsables de dinamizar y coordinar la formación, participando de ellos y estrechando de este modo las relaciones del CEP y el centro.
- Esta proximidad del personal asesor es expresamente deseada porque el profesorado necesita a veces asesoramiento concreto, para temas específicos o genéricos, y lo necesita en un momento determinado.
- En concreto el profesorado valora el papel de informador/a y facilitador/a de recursos educativos para el aula que desarrollan algunos asesores y asesoras.
- El profesorado novel lo identifica como un salvavidas en situaciones de dificultad en las que a veces siente temor de preguntar a un compañero o compañera, por falta de confianza o por no quedar de novel.
- Los y las docentes manifiestan la necesidad de que esta figura de la asesora y del asesor se vincule más a los centros y a ellos/as como profesionales para recibir ayuda no solo referida a la práctica profesional docente sino también a tareas administrativas
- Junto al papel de gestor/a de formación, el profesorado apuesta por que los asesores y asesoras realicen tareas de asesoramiento especializado en las diferentes etapas o materias o módulos de la enseñanza. Si esto no es posible, el profesorado reclama la opción de contactar con un asesor o asesora especialista de otro CEP. Si tampoco esto es factible, el profesorado solicita que sea un profesor/a que tenga la consideración de asesor o asesora especializado el que lleve a cabo tales tareas, y que estas sean consideradas igualmente formación permanente.
- Los centros educativos que desarrollan proyectos que integran la formación en centros valoran la implicación de la figura asesora como positiva e indispensable para el desarrollo de la dinámica formativa y transformadora. El papel asesor, en estos casos, es de apoyo, dinamización y coordinación con el exterior para los aspectos formativos; y de integración en el centro como un/a profesional más pero con tareas específicas.
- Desde la red asesora se apuesta por un modelo de asesoramiento dinamizador de procesos e implicado más directamente en los centros, si bien se manifiesta la necesidad de desarrollar igualmente formación permanente sobre estas dinámicas.
- Este nuevo perfil asesor vinculado a la formación en centros, ayuda a crear redes de aprendizaje facilitando las relaciones de intercambio entre los centros y la difusión de experiencias de trabajo docente y de formación permanente.

4.5. Valoración general de la formación permanente

- Tanto en los grupos de discusión como en las diversas entrevistas, se ha calificado a la formación de insuficiente.
- La formación exige al profesorado una enorme dedicación, esto es, una sobrecarga añadida a la actividad profesional en las aulas, por la que no se siente recompensado.
- El profesorado interino o novel encuentra en la formación una estrategia para conseguir méritos, lo que la convierte, en muchos casos, en un producto de consumo.
- Gran parte de la formación permanente se convierte en un sistema artificialmente creado. Los sexenios y puntos para concursos de oposiciones y traslados sustentan en gran medida el sistema de formación permanente actual, cuya función principal queda reducida a facilitar los traslados y cumplir con los requisitos para cobrar más, antes que para dinamizar el sistema educativo en busca de transformaciones y mejoras.
- Esta realidad es recogida por el profesorado, el cual denuncia la necesidad de que la formación permanente sea de calidad, y que sea útil para aplicar en el aula.

- La metodología utilizada en la formación se valora como idónea si es trasladable al aula y al centro, o sea, si los contenidos tratados en ella conducen a una acción directa en las aulas, con el alumnado. Las clases magistrales basadas en aspectos puramente teóricos conducen al desánimo y al abandono de la acción formativa.
- El profesorado entiende que es formación permanente de calidad, como proceso que le guía en su práctica docente, aquella que influye directamente en el alumnado y se adapta a los cambios sociales y educativos del momento.
- La calidad de la formación permanente está unida a la calidad de las personas que la producen, es decir, a las personas expertas o ponentes de la formación.
- Cuando la o el ponente de las acciones formativas no está bien elegido, el profesorado abandona la formación. Una de las razones que más influye a la hora de inscribirse en una actividad formativa es la o el ponente que está a cargo de ella.
- Las y los ponentes que trasladan experiencias concretas, prácticas y viables son mejor valorados que las y los ponentes que transmiten planteamientos teóricos con poca viabilidad práctica. Se pide que el personal formador tenga acreditada cualificación práctica en aquel aspecto o contenido que imparte.
- El profesorado hace una distinción entre ponentes de formación específica y ponentes de formación general. Cuando se refieren a la primera, demandan un ponente-docente, mientras que en la segunda no tiene por qué darse esta relación, es decir, la formación transversal puede ser impartida por ponentes que no tienen que ser obligatoriamente docentes.

5. CONCLUSIONES

La gama de opiniones vertidas acerca de la realidad de la formación permanente por el profesorado participante en este estudio es amplísima. Unas veces destacan las discrepancias y los matices acerca de los más diversos aspectos; y otras, en cambio, se detectan grandes coincidencias de criterio y valoración. A continuación explicitamos las percepciones más destacadas por parte del profesorado:

1. El profesorado se muestra muy sensibilizado con el funcionamiento de su formación permanente. Tanto en los grupos de discusión como en las distintas entrevistas, el profesorado ha mostrado su satisfacción por someter a estudio la formación permanente. Al mismo tiempo, se ha manifestado positivamente ante el hecho de que este análisis consista en recoger sus percepciones, opiniones y valoraciones directamente y no mediante cuestionarios impersonales y estandarizados. A su vez, mostraron especial interés y confianza en que las opiniones que vertían en los grupos y entrevistas fuesen tenidas en cuenta por la administración educativa. Valoran que el estudio se base en el profesorado como protagonista activo de la formación permanente y no en los aspectos formales de la misma y confían en la utilidad del estudio realizado para la mejora de la formación permanente.
2. El estudio sobre la percepción y la vivencia que el profesorado tiene respecto a su formación permanente nos muestra una diversidad de manifestaciones y pronunciamientos que dibujan una tendencia evolutiva constituida por varios ejes.

El eje de la acción formativa personal que en su desarrollo avanza desde posicionamientos individualistas hacia planteamientos colectivos y de compromisos compartidos con el resto del profesorado. El profesorado se implica en primer lugar en actividades formativas individuales o en grupo, entendido el grupo como un agregado de compañeros y compañeras inmersos en la formación (en base a sus inquietudes particulares) para resolver sus necesidades individuales. Progresivamente se aprecia una evolución en el pensamiento del profesorado en el sentido de conocer y valorar lo que hacen otros compañeros y compañeras, si su práctica educativa (que individualmente intenta mejorar) es acorde con las prácticas que otros compañeros y compañeras

están promoviendo. Es una necesidad doble: de confirmar las innovaciones particulares y de intercambiar conocimiento con iguales. Continuando la línea evolutiva se detecta que el profesorado va tomando conciencia de que la acción educativa que pretende transformación no se puede desarrollar solo desde la acción individual, sino que necesita, ineludiblemente, que al menos todo el profesorado que participa en la misma realidad, ya sea aula o centro, armonice sus actuaciones, es decir, se ponga de acuerdo e intervenga de una manera coordinada y en el mismo sentido educativo. Un paso más allá, el profesorado manifiesta cómo, del mismo modo que ha resuelto las exigencias de carácter personal, ahora necesita salir de lo individual que supone el centro educativo como singularidad, para encontrarse educativamente con otros centros con los que comparte realidad educativa y social, o proyecto educativo o dinámicas de formación o modelo de escuela. Tomar conciencia de esta evolución real y apreciable en el colectivo docente da ideas para establecer la línea de acción formativa, los contenidos y las modalidades y estrategias formativas a desarrollar.

El eje de los intereses y motivaciones que llevan al profesorado a la acción formativa muestra una progresión que avanza en la línea de la descentración de uno mismo, pues el interés inicial está en atender las necesidades vitales básicas como son el acceso a un puesto de trabajo estable, la residencia y la remuneración. Posteriormente el profesorado se centra en atender los intereses e inquietudes basados en gustos o aficiones. El profesorado muestra en sus discursos cómo el interés principal que les mueve a la formación se va situando progresivamente de manera clara en las necesidades derivadas de la práctica educativa pero desde el punto de vista docente, es decir, en lo que él o ella necesita para su práctica educativa. Un paso más en las manifestaciones expresadas, sitúa la motivación en aquello que es necesario aprender para que el alumnado mejore en sus resultados educativos. Comienza aquí la descentración, al situar en el aprendizaje del alumnado, y no en la enseñanza, el sentido de la formación permanente. Culmina esta línea de evolución en el pensamiento docente manifestado, con el posicionamiento en las necesidades derivadas del desarrollo de un proyecto educativo, Plan de Centro, que es el instrumento para el desarrollo no solo del alumnado sino de la colectividad social en la que se ubica, incluido el propio profesorado.

Ambas líneas de avance (la de pensamiento y la de acción del profesorado) convergen en sus extremos finales dando lugar a una manera de formación permanente que propicia el desarrollo de las competencias profesionales del docente y el desarrollo de la competencia institucional propia a su finalidad educativa. La metodología que sustenta el modelo de la denominada formación en centros es el instrumento que permite alcanzar esta convergencia de desarrollo profesional e institucional.

3. La formación permanente es considerada por el profesorado como una necesidad inherente a la profesión docente. Considera que la educación tiene que adaptarse a los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos ya que influye, de manera significativa, tanto en los contenidos como en la manera de enseñar. Por ello, el profesorado acude y demanda actividades de formación permanente que le ayuden a dar respuestas educativas en el contexto en el que desarrolla su labor. El profesorado entiende la formación como derecho y como deber. Cuando se sitúa ante ella como derecho, él y la docente exigen que cumpla ciertas condiciones y características, según sus necesidades y criterio. Cuando se sitúan ante ella como deber, perciben la formación como algo impuesto y exigen, tanto al CEP como al resto de la administración educativa, unas condiciones acordes a sus intereses. En todo caso, su relación siempre es de una exigencia, digamos, distante, sin comprometer a fondo la responsabilidad propia. Cuando no recibe esa formación o la que recibe no le resulta útil busca fuera de la red institucional de formación permanente las actividades formativas que considera más útiles y adecuadas. El profesorado también realiza una búsqueda formativa fuera de los CEP cuando necesita conseguir méritos en muy poco tiempo. Esta formación es valorada negativamente al no apreciarse repercusión alguna ni en la práctica docente ni en el aumento de estrategias ni conocimientos de las y los docentes.
4. Globalmente considerada, el profesorado percibe que la formación permanente que se realiza en Andalucía debería tener mayor valor de aplicabilidad en el aula. Este es el principal criterio de calidad que considera el profesorado. La mayoría del profesorado, a la hora de enfrentarse a la tarea

educativa real en las aulas, el único referente que tiene es el del profesorado que les enseñaba cuando ellos eran alumnos. Los maestros y maestras disponen de cierta ventaja al conocer diversos modelos y constructos teóricos a los que recurrir y la experiencia del profesorado con el que realizaron sus prácticas. El resto de profesorado se encuentra en peor situación, pues ante la falta de modelos recurren a las prácticas de enseñanza que con ellos utilizaron. Conocedores, por experiencia o intuición, de las deficiencias de esos referentes en la realidad actual de las aulas, buscan y demandan nuevas prácticas educativas que les resulten más exitosas. Requieren aplicabilidad de los aprendizajes en la formación permanente, no fundamentaciones teóricas. En consecuencia, las diferentes modalidades formativas son valoradas en función del aprendizaje práctico y concreto que aportan.

5. La formación permanente en Andalucía, tanto en su contenido como en su desarrollo y utilización por parte del profesorado, no se puede analizar como un elemento independiente pues, como todo hecho social, se encuentra condicionada por una serie de factores que determinan el uso que el profesorado realiza de ella, factores que, en consecuencia, inciden en la mejora de la práctica docente y discente. Estos factores son de tipo socio-económico, organizativo y funcional. Las necesidades personales y económicas del profesorado motivan la demanda de formación que se realiza principalmente para obtener méritos para concursos de traslados o conseguir la cuota de formación necesaria para consolidar complementos económicos. Estas necesidades generan una oferta de cursos rápidos con escasa implicación por parte del profesorado pues el contenido de ellos no es el principal interés. De esta manera este tipo de actividades, principalmente cursos, ejercen un efecto pernicioso sobre el subsistema de formación permanente del profesorado pues generan una fuerte demanda y oferta que prevalece sobre otras modalidades formativas más implicativas y con más capacidad de incidencia en la práctica docente.
6. La motivación o interés principal que tiene el profesorado para realizar formación permanente es modificar y mejorar su práctica docente. Incluso cuando se ve en la necesidad de realizar formación por motivos económicos o administrativos procura que la actividad solicitada le aporte algo positivo que pueda trasladar a la tarea cotidiana de la enseñanza. Este interés es el más potente una vez que ha resuelto sus necesidades perentorias y personales mediante la formación. El referente motivacional o de interés para la selección o demanda de actividades formativas parte principalmente del propio profesorado. En menos ocasiones es el alumnado, de manera explícita, el origen de la necesidad que genera la demanda formativa. En este sentido, muchas de las opiniones y valoraciones del profesorado inciden en que la formación ha de centrarse en sus necesidades y que por efecto colateral o consecuente redundarán en el alumnado. Implícitamente –como es lógico–, sus necesidades personales surgen de la interacción diaria con el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, explícitamente, lo que se manifiesta es la necesidad de mejorar la capacidad de respuesta educativa y, por ende, el desarrollo de su competencia profesional. Encierra esto la concepción bien arraigada de que el principal elemento de la interacción educativa es el profesorado. Junto a este tipo de profesorado, nos encontramos, en cambio, con otro, minoritario, que expresa claramente que su necesidad es la de atender las necesidades educativas de su alumnado. Este profesorado parte del análisis, más o menos formal o sistemático, de las necesidades y dificultades que encuentra su alumnado para avanzar y mejorar en su proceso educativo; mira sus resultados y recaba formación tendente a que mejoren. El referente, en estos casos, no es tanto su práctica docente como la práctica del alumnado y su modo de aprender. Supone una descentración del profesorado hacia el elemento para el que se trabaja de manera más inmediata, el alumnado. Encierra esto una concepción de servicio hacia la sociedad que sitúa en el centro de la actividad profesional a los usuarios de la misma. Esta concepción da lugar a una demanda formativa diferenciada y a procesos educativos más particularizados.
7. Progresivamente se va abriendo paso una concepción de la formación vinculada estrechamente al proyecto educativo del centro. En este caso, el origen de la necesidad de formación no parte del profesorado y sus intereses, ni de las necesidades exclusivas del alumnado sino que resulta de las

demandas que el proyecto educativo del centro necesita para su puesta en práctica y desarrollo: un proyecto confeccionado como instrumento de desarrollo principalmente del alumnado, pero también considerando las características e intereses del profesorado y de la comunidad social en la que el centro se ubica. El proyecto educativo se convierte así en la herramienta por excelencia del centro. Una herramienta que para llegar a desarrollarse precisa de una formación complementaria y específica del profesorado como agente protagonista de su ejecución, que tiene en cuenta tanto sus competencias docentes ya desarrolladas como aquellas que precisa desarrollar mediante la formación requerida. Este proceso formativo denominado “formación en centros” es colectivo, sitúa el foco de la formación permanente en el centro educativo como institución de carácter social y al profesorado como agente destacado de la acción educativa. Curiosamente los centros en los que se viene realizando este modelo formativo están mejorando significativamente sus indicadores de resultados escolares y/o están siendo reconocidos como centros de buenas prácticas otorgándoles premios o menciones y, sobre todo, están obteniendo el reconocimiento del entorno social del mismo.

8. Los cursos de formación, en sus diferentes modalidades, constituyen la estrategia formativa menos valorada por el profesorado. La principal causa de ello es su carácter principalmente teórico y su escasa aplicabilidad en el aula. Los cursos se suelen referir a situaciones educativas genéricas que intentan abarcar la diversidad de realidades de las personas asistentes. De esta manera, pocos profesores/as se sienten reconocidos realmente en ellas y valoran poco útil la actividad. En segundo lugar, las propuestas didácticas que se aportan en los cursos suelen ser modelos estándar que el profesorado tiene la obligación de contextualizar, añadiéndose con ello una dificultad importante, especialmente para el profesorado que no es maestro o maestra (que al menos sí dispone de referentes teóricos). Por último, esta modalidad formativa se basa en un modelo lineal, de técnico-experto, que transmite su buen hacer a un profesorado estándar y presupone que este sabrá trasladar el aprendizaje a su situación escolar particular, sin más apoyo o asesoramiento. En definitiva, es una modalidad formativa que se basa en situaciones genéricas y con una metodología que no implica a su alumnado, en este caso, el profesorado. Si bien es la modalidad formativa más utilizada en el sistema educativo actual, sus resultados son de escasa utilidad.

Los cursos son aceptados por el profesorado cuando sirven para trasladar una información general o sensibilizar sobre algún aspecto concreto. Incluso cuando la información trata sobre el uso de alguna herramienta o recurso novedoso se requiere el carácter práctico de aquellos.

Los cursos con seguimiento comparten el análisis general de los cursos presenciales, puesto que el seguimiento que de ellos debería derivarse, en ocasiones, es ficticio, convirtiéndose más bien en una fórmula para ampliar el número de horas a acreditar. La fase práctica no se suele apoyar o tutorar por lo que difícilmente esta se lleva a efecto. Con un desarrollo adecuado, que en algunos casos se ha producido según la experiencia del profesorado, serían el tipo de curso más valioso dentro de esta modalidad.

Los cursos a distancia o semipresenciales obtienen la misma consideración que los anteriores. De ellos se valora la posibilidad que ofrecen de realizarlos en un horario de mayor conveniencia para el profesorado, pero, igualmente, no tienen la necesaria retroalimentación. Por otra parte, este tipo de modalidad formativa imposibilita conocer quién se encuentra al otro lado del ordenador, dificulta su seguimiento y se presta a picaresca. Cuando el contenido trata de recursos, procesos o herramientas informáticas, indudablemente es de más utilidad y elimina algunas de las objeciones anteriores.

9. Los grupos de trabajo constituyen una modalidad formativa bastante bien valorada por el profesorado. Permite fundamentalmente el trabajo en equipo, compartir experiencias, aprender de los compañeros y compañeras y situar los aprendizajes en la realidad concreta y cercana de la propia aula. La aplicabilidad de los aprendizajes es mayor. En contra se argumenta que también permite su utilización con fines meritorios, aunque la principal objeción es que el conocimiento compartido que se genera necesita de un aporte exterior, de un asesoramiento formativo experto que ayude al grupo

a la reflexión teórica y al progreso en su pensamiento educativo, que ayude al grupo a progresar en sus aprendizajes. Una queja ampliamente manifestada es la imposibilidad de realizar más de una actividad formativa en equipo y el exceso de burocracia que generan las últimas instrucciones sobre grupos de trabajo. Comprende el profesorado que ha existido cierto abuso en este sentido con grupos de trabajo ficticios, pero a la vez expresa la necesidad real de compartir experiencias y construir prácticas con compañeros y compañeras. Incluso el profesorado que realiza diversas funciones siente la necesidad de reunirse para trabajar en equipo y formarse en relación con cada una de ellas, cosa que se le impide según la normativa actual.

10. La “formación en centros” muestra dos realidades: una, la que entiende el centro como lugar en el que se realiza la formación y, otra, la que entiende al centro y a la comunidad educativa, con su proyecto, como foco de la formación permanente. La primera acerca la formación al contexto pero no genera procesos de trabajo compartido, ni de seguimiento y reflexión de la aplicación estructurada de los aprendizajes, ni mucho menos de la repercusión en el alumnado. La segunda sitúa el foco de atención de la formación en el centro educativo y la comunidad en la que se integra. Se sitúa en situaciones específicas y concretas, es cooperativa y llega a abordar paulatinamente todos los elementos del centro educativo, tanto los curriculares como de organización y funcionamiento. Esta dinámica formativa combina todas las modalidades actualmente en uso, según requiera el contenido, las circunstancias o las propias características de la modalidad, pero todas inciden en los objetivos del proyecto. Los centros educativos que en Andalucía desarrollan esta dinámica avanzan poco a poco en un modelo profesional caracterizado por la reflexión sobre la práctica educativa y sus resultados en el alumnado; utilizan la teoría no como punto de partida sino como referente de las experiencias que van realizando. Aumenta la cantidad y calidad de trabajo cooperativo entre el profesorado, avanzan en un nuevo estilo de trabajo y reparto de funciones, modifican los horarios del alumnado y del profesorado, establecen una colaboración y participación de las familias, crean agrupamientos diferentes en el alumnado y todo ello en función del desarrollo de los procesos educativos que les aportan más calidad en su actuaciones docentes. Por esto cada centro constituye una institución singular y contextualizada en su entorno que difícilmente se puede trasladar o repetir miméticamente. Sus dinámicas de funcionamiento y de formación permanente se pueden establecer como modelo pero no su organización o modo de funcionamiento educativo e institucional, pues cada centro debe crear la suya apoyado en la formación permanente.

La práctica de la “formación en centros” tiene sus dificultades. Estas derivan de la necesidad de implicar a todo o gran parte del profesorado cuando este sabe de otros profesores y profesoras que sin implicarse de tal manera, en el mismo o en otros centros, tienen, sin embargo, la misma consideración administrativa y profesional. Una segunda dificultad deriva de disponer de los recursos formativos necesarios para poder desarrollar su plan de formación con las características que requiere cada caso. Cada plan es genuino y debe desarrollarse según sus características. Intentar homogeneizar los apoyos, las estrategias y los recursos en general, para un conjunto de centros solo sirve para que la formación pierda capacidad de incidencia en la mejora de la realidad educativa.

Estos centros van percibiendo que necesitan contrastar y compartir sus procesos con centros que se encuentran desarrollando las mismas experiencias. Actualmente no perciben que el sistema de formación del profesorado contemple esta posibilidad y facilite estos encuentros, que también son formativos.

11. El cambio y mejora de la práctica docente y, por tanto, de la influencia de la formación en el aula es el principal objetivo tanto de los CEP como del profesorado que acude a la formación permanente. El profesorado entiende que esta aplicabilidad práctica de la formación se facilita cuando esta es de calidad, es decir, cuando es práctica en su metodología y se sitúa en las experiencias reales y cotidianas del profesorado. Ya queda comentado más arriba cómo las diferentes modalidades formativas son valoradas en función de la aplicabilidad que permiten sus aprendizajes. Globalmente el profesorado manifiesta que la formación recibida incide de manera escasa en la práctica docente y que esta influencia es más bien esporádica, intuitiva y asistemática. A pesar de ello hay importantes

experiencias de profesorado que a través de la formación ha modificado y mejorado sustancialmente su práctica profesional de manera muy satisfactoria, tanto para sí mismo como para las familias y el alumnado, pero estos/as docentes reconocen que es un esfuerzo individual que se va con ellos de centro en centro y difícilmente crea cultura institucional en el centro educativo.

Un segundo criterio de aplicabilidad lo sitúa el profesorado en la calidad de las personas que imparten formación. Una formación situada en los aspectos teóricos se considera poco aplicable mientras que la que directamente se centra en las prácticas de aula tiene más posibilidades de ser trasladable a la experiencia docente cotidiana. Estas valoraciones nos muestran a un profesorado más práctico que reflexivo, más situado en lo inmediato y tangible que en la reflexión y la adaptación a las situaciones cambiantes que le ofrece el aula.

12. El profesorado sostiene que para que la formación permanente cumpla realmente los objetivos marcados, ésta debe someterse a un proceso de seguimiento y evaluación continuado. Algunas opiniones recogidas en este estudio muestran un especial interés por la introducción de nuevos modelos e instrumentos de evaluación que permitan realmente conocer la repercusión que tienen las actividades formativas que se realizan. Se admite, entonces, que tales recursos de evaluación pueden convertirse en un elemento importante, ya que hasta ahora los intereses que mueven al profesorado a realizar formación son muy diversos y la evaluación existente tiene más que ver con aspectos del desarrollo de la actividad formativa que con los efectos o resultados obtenidos tras la implementación de las novedades adquiridas en ella.
13. Las condiciones espacio-temporales asociadas a la formación permanente son un aspecto de especial relevancia y consideración para el profesorado. Así, todo el profesorado se ha mostrado especialmente sensibilizado por los tiempos en los que se produce la formación permanente. La actividad formativa se vive como un sobreesfuerzo añadido a la actividad profesional que no es valorado en su justa medida. Para gran parte del profesorado la realización de actividades formativas le dificulta la conciliación familiar e incluso su propio desarrollo personal. Manifiestan unanimidad en que la formación permanente ha de realizarse en tiempo regular de actividad educativa, como una de las tareas propias del ejercicio profesional y por tanto en horario de obligada permanencia en el centro docente a fin de que pueda permitir el trabajo colectivo y no se base en la voluntariedad de cada persona. Los equipos directivos se muestran favorables a estas consideraciones pues les evita la tensión que supone inducir al profesorado menos motivado a participar en la formación colectiva.
14. En cuanto a las preferencias por una formación individualizada o por una formación colectiva, la mayor parte del profesorado ha considerado exclusivamente la formación individualizada, y en función de sus propios intereses. Sin embargo, el profesorado implicado en experiencias de formación más colectivas o que considera que este es el tipo de formación más útil y necesario, diferencia entre la formación individualizada, que favorezca el desarrollo de competencias profesionales en el propio sujeto, y la formación colectiva, en equipo, vinculada a las necesidades del centro educativo recogidas en un plan de formación conectado al desarrollo del plan de centro. Mientras para la primera entiende que las acciones formativas deben dejarse a la voluntad del o de la docente y programarse en horario externo al centro; la segunda debiera ser obligatoria y en horario de obligada permanencia. Entiende el profesorado que ambas líneas de formación deben ser cubiertas mediante la formación permanente institucional, pero priorizando la formación colectiva del centro educativo.
15. El profesorado de Formación Profesional ha manifestado repetidamente en todos los grupos de discusión en que ha estado presente, el carácter específico de su etapa educativa y, por tanto, de su formación. Este profesorado se pronuncia especialmente interesado en formación técnica y práctica. Reconoce la dificultad del colectivo pues se encuentra disperso y atomizado. Necesitan formación específica para cada módulo y más genérica por familias profesionales. La modalidad de grupos de trabajo y de cursos intensivos, de ámbito andaluz, para minimizar desplazamientos es una demanda específica.

16. Los centros de profesorado. El profesorado también ha manifestado su opinión sobre los CEP en cuanto gestores de la formación. Los percibe como los centros que realmente diseñan y propician las líneas de formación a desarrollar. De las manifestaciones del profesorado se desprende que existe diversidad de enfoques y criterios en el desarrollo de la formación en función del CEP que la genera.

Existe la apreciación muy generalizada de que la formación está muy dirigida en sus contenidos. El profesorado encuentra mucha formación sobre los planes estructurales de la Consejería de Educación, pero escasa cuando se trata de aspectos o intereses más particulares o de centro. Los CEP intentan dar respuesta a las demandas del profesorado mediante una oferta genérica y vinculada a los planes mencionados, por lo que el profesorado percibe que una parte de sus necesidades formativas más específicas se quedan sin cubrir.

El profesorado es crítico con la oferta formativa tan atomizada y fragmentada que se ofrece. Desea una formación estructurada por niveles de formación, que incluya diversas estrategias o modalidades formativas y que a lo largo de un tiempo suficiente le otorgue una capacitación. Es decir, desea una mejora de sus competencias profesionales individuales mediante un plan formativo a medio plazo que incluya tanto aspectos teóricos como prácticos, con seguimiento y apoyo en la experimentación en el aula y utilizando las distintas modalidades formativas según proceda.

La percepción que gran parte del profesorado muestra sobre los CEP es la de una institución o un servicio que gestiona las líneas de formación establecidas y surte de una oferta formativa que permite la adquisición de los méritos necesarios para diversos procesos administrativos. Otro profesorado aprecia y valora el papel que debe jugar como motor de la mejora educativa en los centros, como institución que acerca lo más novedoso del mundo educativo, y las experiencias más punteras a los centros, para orientar su mejora, como facilitador de intercambios de aprendizaje entre centros de diferentes zonas o provincias. Este modelo de CEP (aunque exista alguna experiencia parcial) es un modelo aún por desarrollar. Un CEP como servicio de apoyo externo a los centros y al desarrollo de sus proyectos formativos.

17. De los discursos que el profesorado participante en este estudio ha emitido, se desprende que existe una importante desinformación entre algunos sectores del mismo. Se han formulado propuestas o demandas en relación a la formación permanente que ya se están desarrollando en la práctica. El desconocimiento puede deberse a la inexperiencia en formación permanente, al escaso contacto con los CEP y la red asesora o a que en la práctica cada CEP tenga unos criterios y actuaciones diferentes. Para facilitar la formación permanente el profesorado sostiene que es necesario garantizar que la información y el conocimiento sobre la formación permanente en general, y sobre los CEP y su plan de formación, llegue a todo el profesorado.
18. En cuanto al papel de la red de formación, la figura del asesor/a de formación es valorada muy positivamente por el profesorado más novel. Aprecian el apoyo y orientación que en los primeros momentos y contactos con la formación reciben por parte de este personal. Todo el profesorado muestra el deseo de que los asesores y las asesoras de formación mantengan una presencia más frecuente en los centros y se muestren más cercanos para recabar de ellos asesoramiento específico y ayuda para encontrar a personas expertas que les puedan orientar en un momento dado.

El profesorado participante en modalidades o procesos de formación grupal y especialmente de formación en centros plantean la necesidad de un asesoramiento mucho más estrecho, presencial y vinculado a los proyectos. Solicitan un papel dinamizador, facilitador, de apoyo ligado a la coordinación externa de manera más potente y con mayor implicación en el propio proyecto.

19. Los instrumentos legales normativos. La caracterización que la legislación vigente hace de la formación permanente, tanto en la Ley de Educación de Andalucía, como en las normas que la desarrollan, así como las concreciones que establecen los reglamentos orgánicos de los centros propician un modelo formativo y establecen unas líneas de formación permanente que pueden

favorecer el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la acción educativa global de los centros. En base a las experiencias formativas que se vienen desarrollando siguiendo esas indicaciones y que se recogen en aportaciones realizadas por el profesorado en este estudio, y en base a las aportaciones de expertos/as y otros estudios sobre la formación permanente del profesorado, se vislumbra que pueden incidir claramente en la mejora de la realidad educativa y profesional. Parte del profesorado valora esta apuesta por la formación permanente considerando que impulsará la mejora educativa si se consiguen desarrollar en la práctica, de forma clara y contundente, las medidas que la hagan posible.

6. PROPUESTAS

Considerando las conclusiones anteriormente expuestas y teniendo en cuenta las aportaciones y reflexiones teóricas que acabamos de mencionar, surgen una serie de medidas necesarias o aconsejables para mejorar la formación permanente en sí misma, y como instrumento, a su vez, de mejora de la práctica docente.

Vincular formación e innovación educativa. La concepción centrada en la práctica docente ha provocado que el profesorado con afán innovador se haya volcado en la realización de proyectos de innovación o desarrollo curricular, y en la incorporación de los planes y programas específicos que ofrece la Consejería de Educación como vías para implementar nuevas dinámicas o estrategias educativas en el aula. La mayoría de estos proyectos han venido siendo desarrollados por pequeños grupos de profesorado que han conseguido crear estrategias educativas más atractivas para el alumnado. Estas experiencias adolecen de seguimiento y evaluación precisa sobre el efecto que tales innovaciones tienen en la mejora del desarrollo educativo del alumnado y sus resultados académicos. Los mencionados planes, programas y proyectos se pueden convertir en una plataforma importante para generar transformaciones educativas más potentes si se implementan para cubrir necesidades del alumnado y se integran en el proyecto educativo del centro. Establecer estrategias de formación permanente ligadas estrechamente a esos proyectos, puede ser una medida de gran influencia para la mejora de la calidad de la propia formación y para aumentar la influencia de la misma en la calidad global del sistema educativo.

Estructurar los planes y programas educativos. La gran cantidad y variedad de planes y programas educativos produce una atomización de la innovación que dificulta su poder de transformación de la práctica docente colectiva. Es recomendable la articulación de todos los programas en tres o cuatro ejes estructurantes, como por ejemplo: el referido a la salud y calidad de vida, el referido a la vida en sociedad y el referido a la realidad medioambiental. De esta manera cada eje integrará todos los micro programas correspondientes y se podrá establecer entre ellos un continuo progresivo de implicación del profesorado y de incardinación en el proyecto de centro. Así serán útiles como herramienta de transformación y mejora educativa. Es importante que cuenten con los apoyos de asesoramiento especializado y se vinculen a la red de formación para generar en torno a ellos dinámicas formativas colectivas y centradas en el proyecto integral del centro. La dinámica de formación en centros se convierte para esto en la herramienta formativa más vigorosa.

De la cantidad a la calidad. Alcanzado hace tiempo el objetivo de disponer de una suficiente cantidad de formación permanente mediante las diferentes modalidades formativas e incluso de favorecer la oferta de entidades externas al propio sistema educativo, se hace necesario ahora avanzar en la mejora de la calidad de la formación permanente. Los análisis teóricos y las evidencias prácticas indican que los esfuerzos han de reorientarse en el sentido de una disminución de la oferta, basada en cursos y un aumento importante de la formación en centros, entendida en su concepción más plena. Esta medida permitirá además avanzar en una reconceptualización de la profesionalidad docente acorde con las necesidades actuales y de futuro inmediato del sistema educativo.

Cada modalidad formativa muestra unas fortalezas y unas debilidades. Los cursos de formación debieran ser utilizados muy poco y solo con fines informativos o de sensibilización sobre alguna temática. En cualquier caso los cursos con seguimiento, cuando sean convenientes, deberían responder al siguiente proceso:

- ➔ Recogida de las necesidades, inquietudes y motivos profesionales concretos que llevan al profesorado seleccionado a demandar esa actividad.
- ➔ Concreción del contenido y metodología a las necesidades específicas.
- ➔ Desarrollo de actuaciones prácticas con su correspondiente soporte teórico.
- ➔ Presentación de experiencias reales y aporte de documentos y recursos disponibles.
- ➔ Experimentación en el aula de algunas propuestas desarrolladas en el curso con apoyo y seguimiento experto.
- ➔ Reflexión conjunta sobre la experimentación y reconducción de las prácticas.
- ➔ Intercambio de las experiencias.
- ➔ Reformulación de las experiencias prácticas para su continuación de manera autónoma por parte del profesorado.

Los grupos de trabajo constituyen una estrategia formativa de utilidad. A pesar de ello cuenta con limitaciones que afectan a su potencial formativo. El rigor que sufren en cuanto a número de grupos en que puede participar cada docente, y en cuanto al número de componentes, debiera ser sometido a revisión para facilitar su utilidad. Los CEP o la coordinación provincial de formación debieran tener la facultad de autorizar de manera ágil las particularidades que se produzcan en este sentido. Un seguimiento más cercano y una ayuda para su dinamización y orientación por parte de la red asesora de formación, ayudará a aumentar los beneficios de esta modalidad formativa sin que ello tenga que suponer una mayor carga burocrática para el profesorado.

Coordinación formación inicial y formación permanente. Se vienen haciendo esfuerzos para que la formación inicial y la permanente armonicen sus procesos y objetivos, pero se hace necesario establecer puentes para el paso de una a la otra. Es importante establecer estrategias de transición entre lo formativo y lo laboral, más allá de la fase de prácticas, que permitan una progresiva inmersión del profesorado en el ejercicio de su profesión. El profesorado novel debiera ser tutorado, de alguna manera, por profesorado experto con el que se relacione cotidianamente en su puesto de trabajo; de manera que el profesorado novel aprenda con un fuerte anclaje a la realidad práctica de la vida profesional. Junto a ello, las buenas prácticas que algunos centros desarrollan consistentes en disponer de un protocolo de acogida para el profesorado que accede al centro por primera vez, deberían generalizarse con carácter obligatorio. Este protocolo incluiría actuaciones relativas al conocimiento de los elementos de gestión y planificación del centro, de las herramientas de gestión y de los mecanismos y protocolos con que el centro se ha dotado.

Aunque compleja, la medida propuesta por el profesorado de establecer una fase tutorada como proceso de inmersión profesional tras las oposiciones, evitaría prácticas educativas voluntaristas pero débiles desde el punto de vista de la eficacia de las mismas con el correspondiente beneficio para el alumnado.

Carácter colectivo de la formación. No basta con acercar la formación al profesorado y al contexto. Es necesario generar una cultura formativa que produzca nuevos procesos reflexivos de los que resulte una praxis en la que se puedan constatar beneficios en el desarrollo educativo del alumnado. Cultura que potencie la autoevaluación y haga explícitos los supuestos ideológicos y actitudinales que están en la base de la práctica para, mediante la reflexión, generar un cambio en los mismos. Para ello, es necesario un

asesoramiento experto, implicado en los centros educativos, que ayude a la reflexión, al diseño y al desarrollo de planes formativos realistas y situados en las necesidades del Plan de Centro.

Aunque la normativa en vigor establezca la necesidad de estos planes, no supone que se realicen con la debida calidad y utilidad y que se desarrollen de manera cuidadosa para que produzca un beneficio formativo real. Todo este proceso requiere de un seguimiento y apoyo directo, para que no quede en una declaración de intenciones.

Los horarios de la formación. La modificación de los horarios del profesorado es una necesidad para impulsar procesos colectivos de reflexión y trabajo en equipo sobre el propio centro. Es fundamental facilitar la compatibilidad entre lo profesional, personal y familiar y considerar que la tarea docente, por sus peculiaridades, ya requiere un trabajo fuera del horario de permanencia en el centro. La formación ha de ser una tarea profesional más y por tanto con un horario determinado y de obligada permanencia. De lo contrario queda sujeta al voluntarismo y puede disminuir los esfuerzos del profesorado del centro que se implica en ella. La formación individualizada podría seguir teniendo la consideración en el horario de libre dedicación.

El papel de los CEP. Los centros de profesorado debieran reestructurar sus planes formativos generales de manera que se priorice la formación centrada en las dificultades y necesidades ligadas a los planes de centro. En este sentido convendría primar el desarrollo de los centros frente a la oferta dirigida a cubrir los intereses y necesidades particulares. Es la institución que tiene el deber de articular las medidas que faciliten la comunicación entre centros y los recursos formativos adaptados a las necesidades y particularidades de cada centro.

Del mismo modo que a los centros educativos se les ha dotado de autonomía organizativa, pedagógica y funcional, así también se debería proceder con los CEP. De esta manera podrían adoptar las medidas que consideraran más oportunas para adecuar su plan de formación a las características y necesidades concretas de los centros de su zona. Esta autonomía precisaría de un adecuado proceso de seguimiento y evaluación para validar y reconducir el desarrollo del plan formativo del CEP. Con ello se potenciará el papel transformador de los centros del profesorado.

El papel del personal asesor. La figura del asesor o asesora de formación debería avanzar en su papel dinamizador de la formación. Para ello es trascendental su implicación en los planes de formación de los centros educativos. Garantizar una presencia asidua y estable en los centros es imprescindible para que se conviertan en dinamizadores, apoyando y colaborando en los planes formativos. Su asistencia periódica a las actividades formativas garantizaría su influencia y papel asesor. Sin duda, esto conlleva reorientar, en parte, su perfil, ampliar su formación y aumentar su número. Debieran jugar un papel importante en el asesoramiento u orientación personal para el desarrollo profesional de cada docente, de manera que ayuden a integrar los planes de desarrollo profesional individual con los planes de desarrollo de los centros donde se ejerce.

Desarrollo profesional vs desarrollo institucional. El programa de autoevaluación y evaluación de las competencias profesionales docentes y de la evaluación y autoevaluación de los centros educativos y del profesorado, se convierten en el motor de la transformación del sistema educativo y se vinculan estrechamente con la mejora de la formación permanente. Estos deben aportar la información necesaria y precisa para que cada profesional y cada centro visualice sus puntos fuertes y sus necesidades de mejora. A la vista de los resultados de este estudio, cobra importancia relevante la coordinación estrecha que se debe establecer entre las medidas de desarrollo profesional que a cada docente se le recomienden, en razón a su evaluación de competencias con las medidas que cada centro deba acometer para su desarrollo institucional. El desarrollo profesional no se produce al margen ni en paralelo del ejercicio profesional cotidiano. Por tanto, es imprescindible que cualquier plan de desarrollo competencial profesional se vincule y armonice con el plan de desarrollo institucional del propio centro de trabajo. Esto requiere que el plan de desarrollo profesional se individualice para cada docente. Si el docente cambia de centro de trabajo será preciso adaptar su plan de desarrollo competencial. Para ello

conviene disponer de personal orientador-asesor o asesor-orientador que ayude a la personalización del plan de desarrollo personal vinculado al centro.

De este modo surgen dos líneas de formación: la tendente al desarrollo profesional individual por un lado, y, por otro, la que procura el desarrollo institucional de cada centro educativo.

Mientras la primera puede tener un carácter más genérico con las modalidades formativas actuales, aunque con un fuerte ajuste de las mismas y seguimiento; la segunda ha de ser prioritaria para los CEP y ha de singularizarse para cada centro, tanto en su planificación como en su desarrollo atendiendo a las particularidades del mismo. Los CEP han de tener la autonomía suficiente y la capacidad necesaria para poder atender esas necesidades con aporte de recursos de calidad.

Mientras la primera debiera diseñarse en torno a programas formativos a medio plazo, con diferentes niveles de profundidad que, incluyendo aprendizajes teóricos y prácticos, desarrollen las competencias profesionales utilizando las diferentes modalidades formativas; la segunda, basada en la estrategia de formación en centros, se articula en un plan de formación que continuamente se está desarrollando. Más que una modalidad formativa es un proceso, una dinámica habitual y constante de reflexión- formación- implementación de innovaciones-seguimiento y evaluación para volver a la reflexión. Es permanente y va integrando a cada docente que llega al centro. No termina, pues la realidad es cambiante y continuamente ha de adaptarse el proceso educativo, la organización y las pautas de funcionamiento.

Formación e incentivos salariales. La vinculación de la formación permanente con las retribuciones es una relación que merece una reorientación, pues es la causa de un uso consumista de la formación que tiene muy escasa repercusión en el desarrollo de las competencias docentes y de mejora de la acción educativa. Genera un coste y un esfuerzo a la postre inútil; cuando, quizás, la vinculación de compensaciones económicas con actuaciones de compromiso e implicación en tareas del centro pudiera tener unos efectos que ayudaran al desarrollo y mejora de los mismos. La vinculación de la formación con los méritos administrativos para diferentes fines, siendo habitual, tampoco debiera ser muy amplia en cantidad. En todo caso, mejor privilegiar, a estos efectos, la formación colectiva que la individual.

Generalización de evaluación docente y evaluación de centros. La autoevaluación de la práctica profesional individual y la autoevaluación de los centros educativos, anunciada en la Ley de Educación de Andalucía, se constituyen en el motor que dinamice los procesos de mejora personal y de los centros. Junto a ella la evaluación externa de los mismos aportará objetividad y sistematicidad. De ambos procesos debe surgir el conjunto de medidas de mejora en un plan personal de desarrollo competencial para el profesorado y el plan de mejora de cada centro educativo. Urge la puesta en marcha de estas medidas que precisan contar con asesoramiento experto, a fin de que ganen en idoneidad. Unido a esta idea de evaluación docente y de centros hemos de tener en cuenta que, si la normativa vigente establece que el fin de la formación permanente es la mejora de la práctica docente, la única manera de determinar la validez de la formación es evaluar la práctica docente que se deriva de la misma y no solo el desarrollo de las actividades formativas.

El desarrollo emocional en la base de los procesos formativos y educativos. El desarrollo de las actitudes cognoscitivas, afectivas y conductuales ligadas a las emociones es transcendental para un mejor ejercicio profesional, para el desarrollo personal y la mejora de los procesos educativos y de formación permanente en equipo. Es fundamental que la formación permanente del profesorado ayude al desarrollo emocional, a manejar las emociones, a reconocer las emociones propias y de los demás, a situarse en el lugar del otro y comprenderlo, a desarrollar sus afectos, sus destrezas y actitudes de escucha activa y de resolución positiva y constructiva de los conflictos. Estos aprendizajes no se realizan mediante cursos específicos sino incorporando en los procesos formativos del profesorado y en las innovaciones a implementar en el aula, la perspectiva emocional. Ello requiere de un asesoramiento especializado y asiduo, lo que nos lleva de nuevo a la necesidad de ampliar la formación específica del colectivo asesor.

Recursos y plataformas de apoyo. Las plataformas virtuales, puestas a disposición del profesorado para apoyar y facilitar los procesos de formación permanente mediante el trabajo en equipo, están pasando a ser, en algunos lugares, un elemento distorsionador de la acción formativa debido a la utilización obligatoria de ellas. En concreto la plataforma Colabora concebida como un instrumento para facilitar la comunicación, la coordinación y el intercambio de materiales entre el profesorado en proceso de formación permanente se utiliza como instrumento burocrático-administrativo y de control a distancia de la actividad formativa. La obligación de realizar entradas en la plataforma para conseguir la certificación, independientemente de la utilidad o conveniencia, desvirtúa el sentido de la formación en grupo y la convierte en una tarea burocrática alejada de los auténticos fines de la actividad formativa.

Reconducir ese uso es necesario para centrar la formación permanente de los grupos de trabajo y la formación en centros en procesos de comunicación clara, cercana, directa y ajustada a las necesidades del proceso de formación.