



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Departamento de Pedagogía Aplicada**

**TESIS DOCTORAL**

**La formación permanente del profesorado  
centrada en la escuela  
Análisis de su Funcionamiento**

Sebastián Sánchez Díaz

Director: Joaquín Gairín Sallán

**Programa de Doctorado: Calidad y Procesos de Innovación Educativa**

**Septiembre de 2009**

## **DEDICATORIA**

A mis padres que supieron hacer del espacio familiar una comunidad de aprendizaje permanente. A mis hermanos y hermanas que han sido mis compañeros y compañeras en la escuela de la vida. A mi señora e hijos que han sufrido y gozado mi vocación.

“Es imposible llevar a cabo las metas más profundas del aprendizaje de los estudiantes sin que los profesores sean aprendices también continuamente. Para que los alumnos lleguen a ser mejores aprendices, los profesores deben aprender también como llegar a ser mejores aprendices, no como una solución episódica para una crisis particular, sino como una solución profesional continua. Los estudiantes llegan a ser buenos aprendices cuando están en clases de profesores que son buenos aprendices”

*Heargraves y Fullan en Bolívar (2000: 92)*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Director de esta Tesis, Dr. Joaquín Gairín Sallán, por su preocupación permanente, sus oportunos consejos, su ejemplo de profesionalismo, su prolija dedicación, su generosidad sin límites y el regalo de su amistad.

A los profesores y profesoras del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona por sus enseñanzas y la cálida acogida que siempre me han brindado.

A mis amigos los Doctores Jesús Triguero Juanes, Martiniano Román Pérez e Isidoro Zambrano Soto por su permanente apoyo y constante motivación para la realización del presente estudio.

A Carlos Veas Gamboa por su generosa comprensión e incansable apoyo en facilitarme los tiempos y espacios de dedicación para el desarrollo de este estudio

A mis compañeros y compañeras de trabajo que muchas veces asumieron mis funciones para permitir que me centrara en la finalización de esta tesis.

A Yuri Charme Schulz, Juan Delgado Valencia y Jorge Hormazábal Valdés por el apoyo que me brindaron en el análisis estadístico de los datos recogidos en esta investigación. A Ignacio Rodríguez Aguirrezábal agradezco la prolija revisión realizada y a Manuel Silva Águila su interés permanente y generosa preocupación por el estudio efectuado.

A todos los directores y directoras de los colegios que forman parte de esta investigación por permitirme recoger la información que sustenta las bases del presente estudio.

A mi familia y amigos que pacientemente han estado a mi lado y han entendido y perdonado mis silencios y ausencias.

A todos ellos muchas gracias.

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICAS

ÍNDICE DE ANEXOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> _____	11
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> _____	27
<b>1. La formación permanente del profesorado y del contexto institucional</b>	29
1.1. La formación permanente del profesorado: modelos _____	29
1.1.1. El modelo de formación orientada individualmente _____	30
1.1.2. El modelo de observación-evaluación _____	30
1.1.3. El modelo de desarrollo y mejora _____	32
1.1.4. El modelo de entrenamiento o institucional _____	32
1.1.5. El modelo de investigación o indagativo _____	33
1.2. Las organizaciones escolares en un nuevo marco _____	36
1.2.1. La gestión educativa: un proceso de aprendizaje contextual ____	42
1.2.2. Una gestión enfocada hacia las organizaciones que aprenden	45
1.2.3. La organización escolar que aprende _____	52
1.2.4. La organización escolar que aprende y la participación _____	54
1.2.5. La organización que aprende y los aprendizajes de calidad ____	56

1.2.6. La organización que aprende y la diversidad _____	56
1.2.7. La organización que aprende y la autonomía _____	58
1.3. Los centros educativos como espacios de formación _____	60
1.3.1. Comunidades profesionales de aprendizaje y la formación en centros _____	63
1.3.2. Efectos e impactos esperables _____	71
1.4. Síntesis del capítulo _____	75
<b>2. Formación en el establecimiento escolar (Formación en Centros) ____</b>	<b>77</b>
2.1. Hacia una conceptualización _____	77
2.2. La formación como innovación: factores que la favorecen y otros que la dificultan _____	90
2.2.1. Factores que favorecen la innovación _____	90
2.2.2. Factores que dificultan la innovación _____	97
2.2.3. El cambio como aprendizaje permanente _____	104
2.2.4. Formación en centros, innovación y trabajo colaborativo ____	108
2.2.5. Formación en centros: principales problemas _____	111
2.3. Síntesis del capítulo _____	114
<b>II. MARCO CONTEXTUAL _____</b>	<b>117</b>
<b>3. La reforma educacional chilena _____</b>	<b>119</b>
3.1. Antecedentes, sentidos y alcances del proceso de reforma _____	124
3.2. La reforma educacional chilena y su relación con la globalización__	128
3.3. Ámbitos de la reforma educacional chilena _____	132
3.4. La reforma educacional chilena: características básicas y principios fundamentales _____	135
3.5. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)_____	138
3.5.1. Fundamentos de la Ley general de Educación (LEGE) _____	140
3.5.2. Principales diferencias entre los textos normativos _____	143
3.6. Síntesis del capítulo _____	147

---

<b>4. El profesorado en el sistema educativo chileno</b> _____	151
4.1. El rol del profesorado en la reforma educacional _____	157
4.2. ¿Qué persigue la formación permanente del profesorado _____	167
4.3. La formación permanente: una oportunidad desde la reforma _____	172
4.4. La formación del profesorado: una necesidad profesional en la era de la revolución del conocimiento _____	176
4.5. Síntesis del capítulo _____	179
<b>III. MARCO APLICATIVO</b> _____	181
<b>5. Diseño y desarrollo del estudio de campo</b> _____	183
5.1. Aspectos generales _____	183
5.1.1. Elección del tema de investigación _____	187
5.1.2. Objetivos definidos para el estudio de campo _____	190
5.1.3. Enfoque metodológico _____	191
5.1.4. Secuencia de los pasos metodológicos del estudio _____	195
5.2. Desarrollo del estudio genérico y específico. Instrumentalización ____	198
5.2.1. Obtención de la información para el estudio específico _____	199
5.3. Universo y muestra objeto de la investigación _____	200
5.3.1. Estudio genérico _____	200
5.3.1.1. Determinación de la muestra estudio genérico _____	200
5.3.1.2. Problemas y ajustes en la obtención de la muestra final del estudio genérico _____	202
5.3.1.3. Validación de la muestra final del estudio genérico	205
5.3.1.4. Análisis de la información recolectada, estudio genérico. _____	208
5.3.1.5. Análisis de la confiabilidad de los datos, estudio genérico. _____	209
5.3.1.6. Estadística descriptiva para el estudio genérico _____	209
5.3.1.7. Estadística inferencial para el estudio genérico _____	210
5.3.1.8. Problemas y limitaciones del estudio genérico _____	211

5.3.2. Estudio específico: determinación del universo y muestra _____	211
5.3.2.1. Determinación del universo, estudio específico _____	212
5.3.2.2. Problemas de la determinación de la población, estudio específico _____	212
5.3.2.3. Validación del universo de trabajo para el estudio Específico. _____	213
5.3.2.4. Análisis de la información recolectada, estudio específico. _____	216
5.3.2.5. Análisis de la confiabilidad de los datos, estudio específico. _____	216
5.3.2.6. Estadística descriptiva para el estudio específico _____	217
5.3.2.7. Estadística inferencial para el estudio específico _____	218
5.3.2.8. Problemas y limitaciones del estudio específico _____	219
5.4. Apreciaciones cualitativas _____	220
5.5. Síntesis del capítulo _____	229
<b>6. Organización y presentación de resultados _____</b>	<b>233</b>
6.1. Datos de identificación general _____	236
6.1.1. Datos de información personal _____	239
6.1.2. Datos de identificación profesional _____	243
6.2. Aspectos generales de la formación permanente del profesorado ____	245
6.3. Aspectos generales de la formación en centros _____	252
6.4. Aspectos específicos de la formación en centros _____	269
6.4.1. ¿Quiénes contestaron el apartado sobre aspectos específicos de la formación permanente del profesorado? _____	270
6.4.2. Descripción de las respuestas sobre los aspectos específicos de la formación permanente del profesorado _____	276
6.5. Vinculación de las características declaradas _____	297
6.5.1. Aspectos generales de la FPP _____	297
6.5.2. Aspectos generales de la formación en centros _____	305
6.5.3. Aspectos específicos de la formación en centros _____	307
6.6. Síntesis del capítulo _____	324



---

<b>IV. MARCO CONCLUSIVO</b>	327
<b>7. Conclusiones</b>	329
7.1. Conclusiones generales derivadas de los fundamentos teóricos	330
7.2. Conclusiones generales derivadas de los resultados del estudio de campo	332
7.3. Conclusiones derivadas de los objetivos del estudio de campo	334
7.4. Consideraciones finales sobre el objetivo general	344
<b>8. Discusión y nuevas propuestas</b>	345
<b>V. BIBLIOGRAFÍA</b>	349
<b>VI. ANEXOS</b>	371
<b>1. Cuestionario definitivo aplicado en 2003 y 2007</b>	373
<b>2. Relación de cartas enviadas a los centros educativos</b>	399
2.1. Solicitud de participación en la muestra. Estudio genérico.	
2.2. Agradecimientos participación en la muestra. Estudio genérico.	
2.3. Carta al profesorado participante en el estudio. Estudio genérico y estudio específico.	
2.4. Solicitud de participación del establecimiento en el estudio específico.	
2.5. Agradecimientos a establecimientos del estudio específico.	
<b>3. Determinación de la muestra</b>	411
3.1. Muestra inicial del estudio genérico.	
3.2. Muestra final del estudio genérico.	
<b>4. Cartas evaluación de expertos</b>	417
<b>5. Análisis de fiabilidad estudio genérico y estudio específico</b>	425
<b>6. Análisis descriptivos muestra del estudio específico</b>	435
<b>7. Análisis de frecuencias del estudio específico</b>	457
<b>8. Tablas de contingencia</b>	571
<b>9. Pruebas T de Student</b>	587
<b>10. índice de anexos disco compacto (CD)</b>	619

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Estadios relativos al papel de las organizaciones _____	47
Cuadro 2: Los centros como organizaciones burocráticas vs. comunidades _	62
Cuadro 3: Esquema de funcionamiento para una comunidad profesional ____	65
Cuadro 4: Concretando las comunidades profesionales de aprendizaje _____	67
Cuadro 5: Proyecto educativo: campo de negociación de relaciones _____	69
Cuadro 6: Empoderamiento y consecuencias para las personas _____	73
Cuadro 7: El aula y la construcción de relaciones sociales escolares _____	74
Cuadro 8: Implicaciones de la estrategia life long learning for all (LLA) ____	78
Cuadro 9: Conceptualización formación en centros según diversos autores _	85
Cuadro 10: Objetivos de la formación en centros _____	89
Cuadro 11: Globalización y reforma: puntos de contacto _____	130
Cuadro 12: Ámbitos de acción de la reforma _____	132
Cuadro 13: Niveles de concreción del currículo: ámbito y competencia ____	135
Cuadro 14: Estructura del sistema educacional chileno _____	146
Cuadro 15: Matrícula escolar según nivel de enseñanza y dependencia ____	153
Cuadro 16: Características del sistema educacional que requiere el país ____	155
Cuadro 17: Docentes por dependencia y sexo _____	159
Cuadro 18: Relación de número de alumnos/as atendidos/as por docente __	160
Cuadro 19: Chile: relaciones entre los componentes del sistema educacional	167
Cuadro 20: Marco para comprender qué es la calidad de la educación _____	170
Cuadro 21: Diseño general del estudio de campo _____	185
Cuadro 22: Características diferenciadoras de los paradigmas _____	193
Cuadro 23: Características de los estudios de casos cualitativos _____	194
Cuadro 24: Los métodos en las ciencias sociales _____	196
Cuadro 25: Composición de la muestra final de colegios _____	203
Cuadro 26: Composición muestra final de profesores _____	204
Cuadro 27: Características de la muestra vs. población nacional _____	206
Cuadro 28: Características de la muestra del estudios genérico y específico	213
Cuadro 29: Analogía del misil _____	221
Cuadro 30: Características del funcionamiento de la organización _____	222
Cuadro 31: Características de la formación en centros en la organización __	224
Cuadro 32: Análisis de contenido Proyectos Educativos _____	227

---

Cuadro 33: Características de las actividades formativas. Ambos estudios _	250
Cuadro 34: Extensión, periodicidad y horario de las actividades formativas	261
Cuadro 35: Participación del profesorado en la formación en centros _____	263
Cuadro 36: Docentes con experiencia en proyectos de formación en centros por colegio. Estudio genérico _____	272
Cuadro 37: Docentes con experiencia en proyectos de formación en centros agrupados. Estudio genérico _____	272
Cuadro 38: Características específicas en relación a la formación en centros	275
Cuadro 39: Temporización de los proyectos de formación en centros _____	286
Cuadro 40: Participación del profesorado en los proyectos de formación en centros _____	288
Cuadro 41: Comparación de medias de la valoración de la efectividad de actividades formativas en función de las características de éstas_	298
Cuadro 42: Comparación de medias de la valoración de la efectividad en Innovación en el centro según las características de la actividad formativa _____	300
Cuadro 43: Comparación de medias de la valoración de la efectividad en perfeccionamiento profesional según características de la actividad formativa _____	302
Cuadro 44: Comparación de medias de la valoración de la efectividad en innovación en el aula según las características de la actividad formativa _____	304
Cuadro 45: Aspectos generales de la formación en centros donde la valoración de quienes tienen experiencia y los que no la tienen es significativamente distinta _____	306
Cuadro 46: Aspectos específicos de la formación en centros _____	308
Cuadro 47: Resumen gráfico sobre la diferencia de medias _____	322

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Distribución de la matrícula (1981 – 2002) _____	154
Gráfica 2: Matrícula según dependencia administrativa (año 2005) _____	155
Gráfica 3: Características de los docentes chilenos según OCDE _____	161
Gráfica 4: Resultados evaluación docente 2003 – 2008 _____	164
Gráfica 5: Evaluación docente según niveles en que se desempeñan (2008) _	165
Gráfica 6: Número de docentes evaluados por año 2003 – 2008 _____	165
Gráfica 7: Configuración casos por establecimiento educativo de la muestra	205
Gráfica 8: Composición por sexos de la muestra y la población _____	206
Gráfica 9: Composición por grado académico muestra y población _____	207
Gráfica 10: Composición etárea de la muestra y la población _____	207
Gráfica 11: Composición por sexo estudios genérico y específico _____	214
Gráfica 12: Situación de títulos en estudios genérico y específico _____	214
Gráfica 13: Situación etárea estudios genérico y específico _____	215
Gráfica 14: Profesorado por tramo etáreo a nivel nacional _____	215
Gráfica 15: Niveles educativos de los centros. Estudio genérico _____	236
Gráfica 16: Niveles educativos de los centros. Estudio específico _____	237
Gráfica 17: Número de cursos por nivel. Estudio genérico y específico ____	237
Gráfica 18: Alumnos con características especiales en el estudio genérico _	238
Gráfica 19: Colegios con alumnos que presentan características especiales_	238
Gráfica 20: Situación etárea estudios genérico y específico _____	239
Gráfica 21: Población docente según sexo en ambos estudios _____	240
Gráfica 22: Situación de títulos y grados en ambos estudios _____	241
Gráfica 23: Nivel profesional en ambos estudios _____	242
Gráfica 24: Docentes según especialidad en ambos estudios _____	243
Gráfica 25: Experiencia laboral general y en el propio centro _____	244
Gráfica 26: Modalidades de formación del profesorado en ambos estudios_	246
Gráfica 27: Motivación para la formación permanente. Ambos estudios ____	247
Gráfica 28: Razones de ausencia a actividades formativas. Ambos estudios_	248
Gráfica 29: Características de las actividades formativas en ambos estudios_	250
Gráfica 30: Valoración de las actividades formativas en ambos estudios ____	251
Gráfica 31: Principios de la formación en centros según ambos estudios ____	254

---

Gráfica 32: Objetivos de la formación en centros según ambos estudios ____	255
Gráfica 33: Contenidos de la formación en centros según ambos estudios __	256
Gráfica 34: Modalidades de la formación en centros según ambos estudios _	257
Gráfica 35: Estrategias metodológicas de la formación en centros según ambos estudios _____	258
Gráfica 36: Tiempos para la formación en centros según ambos estudios ____	260
Gráfica 37: Recursos humanos, materiales y funcionales para la formación según ambos estudios _____	262
Gráfica 38: Funciones del asesor externo en la formación en centros según ambos estudios _____	263
Gráfica 39: Rol de la dirección pedagógica en la formación en centros según ambos estudios _____	264
Gráfica 40: Rol docente en la formación en centros según ambos estudios __	265
Gráfica 41: Importancia dada al objeto de evaluación según ambos estudios_	267
Gráfica 42: Importancia dada momento de evaluación según ambos estudios	267
Gráfica 43: Importancia dada a los instrumentos para evaluar según ambos estudios _____	268
Gráfica 44: Importancia asignada a las personas que han de evaluar según ambos estudios _____	269
Gráfica 45: Experiencias en proyectos de formación en centros según ambos Estudios _____	271
Gráfica 46: Proporción de participación por colegio. Estudio específico ____	273
Gráfica 47: Motivos que han incidido para realizar un proyecto de formación en centros _____	277
Gráfica 48: Fase de contacto inicial, negociación y preparación de un proyecto de formación en centros _____	278
Gráfica 49: Fase de diagnóstico de un proyecto de formación en centros ____	279
Gráfica 50: Fase de diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de formación en centros _____	280
Gráfica 51: Principios fundamentales considerados para la realización de un proyecto de formación en centros _____	281
Gráfica 52: Objetivos fundamentales para la realización de un proyecto de formación en centros _____	282

Gráfica 53: Contenidos fundamentales para la realización de un proyecto de formación en centros _____	283
Gráfica 54: Modalidades de formación fundamentales para la realización de un proyecto de formación en centros _____	284
Gráfica 55: Estrategias metodológicas fundamentales para la realización de un proyecto de formación en centros _____	285
Gráfica 56: Recursos y/o condiciones que se han requerido para el desarrollo de un proyecto de formación en centros _____	287
Gráfica 57: Papel de la asesoría externa en los proyectos de formación en centros _____	289
Gráfica 58: Papel de la dirección pedagógica en los proyectos de formación en centros _____	290
Gráfica 59: Papel de los docentes en los proyectos de formación en centros	291
Gráfica 60: Objeto de la evaluación en los proyectos de formación en centros	292
Gráfica 61: Momentos de la evaluación en proyectos de formación en centros	293
Gráfica 62: Instrumentos de evaluación en proyectos de formación en centros	293
Gráfica 63: Personas que han de evaluar proyectos de formación en centros _	293
Gráfica 64: Dificultades encontradas en el diseño y desarrollo de los proyectos de formación en centros _____	294
Gráfica 65: Efectividad de los proyectos de formación en centros en relación a la organización _____	296
Gráfica 66: Efectividad de los proyectos de formación en centros en relación a la satisfacción personal y profesional _____	296
Gráfica 67: Efectividad de los proyectos de formación en centros en relación a la sala de clases _____	296

## **INTRODUCCIÓN**

De un día para otro las cosas no cambian. Los cambios, en su mayoría, se fraguan, se van construyendo en el día a día, como los cultivos, se preparan. Si bien pueden existir distintas situaciones difíciles de predecir, también es posible efectuar planificaciones que nos acerquen a los objetivos predeterminados y minimicen los riesgos que se puedan presentar en el camino. Diseñar intervenciones que busquen la optimización de resultados es una tarea posible que persigue encauzar los cambios hacia aquellos destinos prefijados en la perspectiva de colaborar en el progreso de las distintas áreas en que el ser humano se desarrolla y desenvuelve.

En el ámbito educativo, con mayor razón, hemos de ser prudentes y responsables a la hora de planificar nuestras acciones, así como hemos de ser cautos y racionales en el análisis de las experiencias del pasado para abordar el presente y proyectar el futuro de las generaciones que serán las encargadas de desarrollar las potencialidades para el porvenir de las nuevas cohortes que les irán sucediendo.

Prepararnos, entonces, para los cambios educativos es una responsabilidad que nos cabe fundamentalmente a aquellos que nos desenvolvemos en este ámbito pero que, en definitiva, implica a toda la sociedad. Abrir las puertas al tesoro encerrado que plantea Delors es una tarea genérica que, sin embargo, se hace específica y prioritaria para los profesionales de la educación. Éstos son quienes tienen la obligación, para ser fieles con su vocación, de entender las relaciones y condiciones a partir de las cuales el mundo gira, comprender las necesidades, urgencias y expectativas de su audiencia directa e indirecta y avizorar el escenario en que habrá de moverse ésta con sus respectivas escenografías. Son los docentes quienes han de responsabilizarse del libreto, siendo conscientes de que existirán pocas consuetas.

Ciertamente, como siempre, vivimos tiempos marcados por cambios que se vienen dando desde la propia historia. Hoy nos toca vivir en y con la globalización que, como se ha señalado.

*“... es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos – y sin duda también los próximos – años.”*

(Beck, 1998: 40)

Desde este nuevo constructo, surgen las bases de los categóricos cambios de la sociedad de este nuevo inicio de siglo, entre ellos la educación también dice presente reconociendo y sufriendo turbulencias que aspira, en la mayoría de los casos, capear protegiéndose dentro de las macizas murallas escolares, lo que nos recuerda el pensamiento anónimo en el cual se sostiene que

*“cuando soplan vientos de cambio hay quienes construyen refugios. Nosotros preferimos construir molinos”*

Este aforismo nos motiva e inspira a pensar que el molino educativo ha de girar cada vez más de prisa para generar energías renovadas y constantes que lleguen a los



contextos sociales a manera de respaldo, estímulo y desafío para creer firmemente en la escuela como una esperanza concreta para mejorar la educación de los actuales estudiantes y futuros ciudadanos.

Hemos de ser capaces, por lo tanto, de aprovechar al máximo las oportunidades que nuestra época nos presenta, a fin de estrujar cada uno de los minutos que el tiempo escolar nos pone a disposición; para ello una de las principales urgencias con que nos topamos es la de poder contar con un profesorado cada vez más centrado en sus propias prácticas docentes y dedicado a su permanente aprendizaje, lo que conducirá, conjuntamente, a un mayor desarrollo del propio centro educativo con los consiguientes beneficios para el estudiantado.

La presente tesis se contextualiza en la **realidad chilena**; considera a la educación privada, sin aportes estatales, orientándose hacia la formación permanente del profesorado centrada en la escuela. El tema responde a un **interés académico** por cuanto se hace preciso tener información sobre las formas en que el mundo docente ha ido internalizando los fundamentos del proceso de reforma educativa que se ha implementado desde hace más de una década en el país y, conjuntamente, se necesita conocer el parecer de los docentes sobre sus acciones formativas.

En nuestros días no se discute la importancia que tiene para el mejoramiento de la calidad de la educación el posibilitar la mayor y mejor formación permanente para el profesorado; el centro de la discusión técnica está dado en cuál ha de ser esta formación y en cómo hacerla llegar al magisterio; de manera tal que logre beneficiar a cada estudiante en particular y favorecer la calidad de la educación en general. Al respecto sería largo de enumerar todos los modelos que no han funcionado, las modas, imitaciones y adaptaciones que se han desarrollado sin poder acallar la discusión y menos mostrar resultados favorables.

Con todo, la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador en mayo de 2008 al hablar del mundo docente considera, como lo hemos hecho

nosotros, un marcado anacronismo entre lo que se le pide al magisterio y lo que se le ofrece.

*“La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos”.*

(OEI, 2008: 92)

Se ha insistido incansablemente en diversas formas de cursos decimonónicos considerando a los docentes como reproductores y relatores de conocimientos, ignorando sus necesidades, intereses, experiencias y expectativas. En síntesis, se ha olvidado su heterogeneidad. La formación permanente del profesorado ha sido vista de manera instrumental, individualista, asistemática, fundamentada en la enseñanza, teoricista y frontal; es decir, absolutamente reñida con los modelos pedagógicos que con posterioridad se les pide a los maestros que desarrollen en sus salas de clases.

Las incoherencias han sido tan importantes como lamentables. Tan evidente se hace esta situación que se ha comprobado, por medio de diferentes investigaciones, que siendo el gremio docente aquel que tienen un mayor número de horas de formación en ejercicio es, a su vez, el que menores impactos muestra de dichas acciones en su realidad laboral. Fullan es taxativo, señalando:

*“Pese a todo lo escrito acerca de la formación del profesorado en la sociedad actual, no parece haber una firme creencia o confianza en que la inversión en la educación del profesorado sirva para algo”.*

(Fullan, 2002<sup>a</sup>:121)

En otras palabras, todo se mueve y nada cambia. Y es que los cambios cuando son impuestos podrán variar lo superficial y, cuando mucho, lo administrativo; congelando lo sustantivo y lo pedagógico. No es raro, por tanto, observar el desánimo de los profesionales de la educación como tampoco escuchar sus demandas por una mayor consideración, participación y dignificación.

*“Los profesores son objetos de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa”.*

(Giroux, 1994. Cit. por Santos Guerra, 2001: 175)

Al menos en el caso chileno esta situación ha sido reconocida y se mantiene como una deuda pendiente. Así se ha declarado.

*“Al comunicar las reformas no se ha generado un discurso que incorpore a los profesores y profesoras como actores protagonistas de las mismas”.*

(García-Huidobro, 1999: 42)

El estudio que presentamos tiene también un **interés profesional** para el autor ya que enlaza directamente con el campo de trabajo que éste ha mantenido por espacio de más de veinticinco años. En efecto, la experiencia personal acumulada en este lapso señala que el magisterio nacional es proclive a la realización de diferentes tipos de actividades formativas durante el transcurso de cada año escolar. Asisten a cursos, seminarios, jornadas, talleres, etc., usualmente por interés personal y normalmente, también, de manera aislada. Vale decir, no es común que exista una planificación ni un diseño de la formación desde los propios centros educativos, dificultando encontrar, por lo tanto, señales del impacto que la formación docente genera en las prácticas de maestros y maestras y, por sobre todo, índices de mejoramiento en los aprendizajes de los/as alumnos/as del país.

Estas situaciones y otras apoyan el **interés científico** del estudio que, confiamos, nos puede informar sobre las necesidades que declaran los docentes en cuanto su formación permanente, los proyectos centrados en la escuela y las consecuencias que éstos puedan tener a nivel organizacional, profesional y en el interior mismo de las salas de clases.

En consecuencia con lo expresado precedentemente, desde un punto de vista profesional es alentador poder proponer nuevas alternativas de formación que vayan en beneficio de un trabajo más colectivo e institucional, que responda más directamente a las necesidades de cada centro escolar y que sea diseñado desde las propias prácticas docentes. En este sentido, el modelo de formación permanente del profesorado centrada en la escuela (De Martín: 2003:347) aparece como un aporte profesional a la realidad formativa del magisterio nacional.

Finalmente, dentro del plano de los intereses que guían este estudio, podemos observar la existencia de un **interés social**. La educación en sí tiene una finalidad social y, por ello, causa la más amplia expectación en esta esfera. Conjuntamente, es alarmante comprobar el escaso reconocimiento que el mundo docente alcanza en nuestra sociedad.

*“La sociedad ha suspendido a sus profesores en los dos sentidos de la expresión. Les da suspensos por no conseguir mejores resultados. Y al mismo tiempo los mantiene en suspenso al no ayudar a mejorar las condiciones que harían posible el éxito. Es un círculo vicioso”.*

(Fullan, 2002<sup>a</sup>: 121)

En todo caso, convertir esta situación en virtuosa es prioritariamente una responsabilidad de los educadores pues, siendo los principales afectados, no pueden esperar que otros sectores reaccionen para solucionarles sus problemas. La educación, como ya hemos indicado y señalaremos en diferentes apartados de este estudio, posee una indiscutible finalidad social. Así mismo, sus fines son un asunto nacional, por lo tanto habrá de ser cada país quien determinará el sentido que considere más adecuado imprimirle. El problema es precisamente esta decisión.

*“El asunto es saber si lo harán de manera democrática y para el desarrollo de la democracia o si la educación seguirá siendo, como en la mayoría de los países, un instrumento de reproducción de las desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante”.*

(Perrenoud, 2001: 505)

A fines de los noventa, casi ya una década, los Ministros de Educación iberoamericanos reunidos en Chile declaran que:

- La educación debe de contribuir de una manera esencial a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, agente de socialización de valores, impulsora del ascenso y la promoción social de las familias, de las personas y como medio esencial de cohesión e integración sociocultural.
- La educación para la democracia es un compromiso de todos y debe contribuir al desarrollo preparando personas adecuadamente calificadas y formando ciudadanos arraigados en la cultura democrática.
- La educación para la democracia exige, por una parte, profesores que no sólo transmitan sino que practiquen junto a sus alumnos los valores democráticos y, por otra, que las familias participen en la formación para una ciudadanía democrática.

Dos años más tarde, los Jefes de Estado y de Gobierno de los países americanos, electos democráticamente, proclamaron que:

- La educación constituye el factor decisivo para el desarrollo político, social, cultural y económico de nuestros pueblos. Nos comprometemos a facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, y haremos del aprendizaje un proceso permanente.

Estando de acuerdo con los ideales del compromiso enunciado por los Jefes de Estado y suscribiendo de manera especial su última frase, se desarrolla este estudio de tesis que

se contextualiza en la formación permanente del profesorado chileno que, como ya se ha señalado, presenta evidentes discrepancias entre las necesidades existentes y la realidad que se vive cotidianamente en nuestras escuelas.

Desde su objetivo general se analizan los fundamentos y viabilidad de la formación en centros con el ánimo e interés de poder colaborar en un mejoramiento cualitativo de las acciones formativas del magisterio nacional, este estudio analiza, de manera descriptiva, el funcionamiento de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela para considerarlo como una opción efectiva que se encamina hacia el logro de mejores resultados cualitativos del quehacer docente; desde la perspectiva de su propia satisfacción personal como, del mismo modo, desde la óptica de su desempeño profesional.

En su desarrollo, el trabajo de tesis considera un marco teórico que proporciona las visiones, ideas y conocimiento de un conjunto de expertos en el tema de la formación del profesorado como, del mismo modo, los aportes de especialistas y estudiosos del ámbito organizacional.

Conjuntamente, contempla un marco de referencia aplicativa que se explicita mediante el desarrollo del estudio de campo. Éste, metodológicamente, consideró trabajos de carácter cuantitativo y cualitativo. En el primer caso, el universo estuvo compuesto por colegios particulares de la zona oriente de Santiago de Chile. En el segundo caso participaron tres establecimientos educacionales que utilizan el modelo de formación en centros de manera habitual localizados en diferentes regiones del país que responden a las grandes áreas geográficas denominadas norte, centro y sur de Chile. Mediante lo investigado se persigue poner a disposición información concreta que ayude a generar un rediseño de la formación permanente del profesorado de forma de convertirla en una estrategia de mejora de la calidad de la educación nacional.

El marco teórico del estudio contempla la formación permanente del profesorado y su contexto institucional. Allí se desarrollan distintos modelos de formación y se enlazan con las organizaciones escolares en el nuevo marco que la modernidad y las necesidades

de la sociedad le imponen. Desde estas urgencias nos planteamos los centros escolares como lugares de privilegio para la formación docente.

En su segunda parte el marco teórico desarrolla el concepto de formación en centros y plantea la formación como una innovación, distinguiendo factores que la favorecen y otros que la dificultan.

*“representa por si misma una innovación, cuya cultura y modos de hacer distan considerablemente de la cultura y modos de hacer dominantes en la profesión, y también en sus estructuras, regulaciones y circunstancias políticas y administrativas”.*

(Escudero, 1993: 82)

En efecto, entendida la formación en centros como una modalidad que va más allá de la ubicación geográfica de la actividad, sino como una formación que aglutina a los profesores de un determinado centro educativo considerando sus propias necesidades, experiencias y prácticas para construir desde allí nuevos aprendizajes que den respuesta a sus específicos requerimientos; que sea capaz de consolidar los esfuerzos aislados en potentes fuerzas de colaboración y que se posicione como una especial alternativa para producir los intercambios reflexivos que se vean refrendados en la misma sala de clase. De esta forma estaremos acercándonos a generar innovaciones que vayan en beneficio de los destinatarios finales de toda actividad formativa que han de ser los estudiantes.

Considerada la formación en centros como un modelo que permite la innovación, nos encontraremos con que existen elementos que la favorecerán y otros que la dificultarán, ambos se consideran en nuestro estudio haciendo un repaso de ellos e insinuando algunas estrategias para acrecentar los primeros y superar los segundos. Finalizamos el marco teórico del estudio resaltando la importancia que crecientemente va teniendo la forma de trabajo en colaboración, identificándola como uno de los criterios de calidad institucional y como requisito a la hora de plantearnos la existencia de trabajos reflexivos donde se hace necesario conocer, debatir e intercambiar sobre la base de las prácticas docentes.

*“constituye la expresión más clara de la cultura colegiada que trata de generar e institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración ha de ser la expresión del diálogo en términos freirerianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta, elevación de los problemas individuales a categorías institucionales que han de estar presentes como norte y contenido de las diferentes acciones escolares”.*

(Escudero, 1993. Cit. Por Armengol, 2001<sup>a</sup>:142)

Posteriormente se considera el cambio como aprendizaje permanente y el trabajo colaborativo como aspecto medular a la hora de hablar de formación.

La segunda parte la denominamos marco contextual y en ella realizamos una descripción del proceso de reforma educativa que se inicia en Chile, en su conjunto, de la mano con el regreso de los gobiernos democráticos al país. Así, desde 1990, se comienza a hablar de la modernización de la educación chilena para, a partir de 1994, mencionarse el comienzo de la reforma propiamente tal. En el caso chileno, la política educacional diseñada tiene como propósito contribuir a mejorar de manera sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas del sistema escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los sectores más pobres.

*“Si en el pasado el Estado centró su esfuerzo en construir el sistema educativo y asegurar que los niños chilenos asistieran a la escuela, actualmente y hacia delante la responsabilidad estatal estará puesta en garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad”.*

(García-Huidobro, 1999: 13)

Las políticas centrales señaladas, conducen a la existencia de cuatro ámbitos de acción para el proceso reformista convirtiéndose en sus pilares fundamentales. Ellos son: programas de mejoramiento de la calidad y equidad, fortalecimiento de la profesión



docente, reforma curricular y jornada escolar completa diurna. De éstos el corazón mismo está puesto en el componente curricular dado la descentralización pedagógica que traslada el poder de decisión desde los organismos del nivel central del aparato educativo a los propios establecimientos educacionales y, por ende, al profesorado.

La reforma educacional del país es coetánea con otras similares de la región latinoamericana; ello no es una mera coincidencia sino que responde a requerimientos que vienen desde los organismos internacionales que se presentan como propulsores del desarrollo de los países del sur entregando importantes fuentes de financiamiento a través de sus tentáculos financieros como son el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Es decir, se facilitan los flujos de los cuales nos habla Castells y se hace participar en la aldea de Mac Luhan a un diez por ciento más de la población mundial.

Claramente, entonces, los cambios que se viven en Chile (también en la región) encuentran fundamento y argumentación en la realidad globalizadora en que se encuentra el mundo; con todas sus ventajas y los inconvenientes que han llevado incluso a considerarla, por algunos, como una trampa para la democracia (la sola posibilidad de existencia de la sociedad 20:80 pareciera estar dándoles la razón). De todas formas, la globalización es una realidad y hemos de aprender a vivir con ella, no para dejarnos llevar como mansos y obedientes seres sin pensamiento, por el contrario, para comprenderla y orientarla hacia aquellos destinos que estimamos son los que nos conducen a mayores igualdades y equidades.

Como toda reforma educacional que se lleve a cabo en el mundo, la chilena necesita de un fuerte compromiso desde el profesorado para su desarrollo e implementación. En este importante aspecto no se han alcanzado los éxitos suficientes, muy probablemente dado que el magisterio nacional no se ha sentido protagonista de un libreto que le debiera ser propio.

*“una explicación posible de esta pertinacia es la inexistencia de instancias permanentes de participación a nivel de diseño y evaluación de las políticas públicas, así como la carencia de una perspectiva de mediano plazo sobre*

*la situación laboral y el mejoramiento salarial, que permita superar la inseguridad, quebrar una tendencia de autodescalificación e interpretar lo logrado en el marco de una redefinición y valoración de la profesión docente”.*

(García-Huidobro, 1999: 42)

Con todo, el magisterio está jugando un rol en el desarrollo del proceso de reforma y, ciertamente, se requiere también de cambios en el profesorado para la consecución de los fines y objetivos que se pretenden. La formación permanente del profesorado adquiere, entonces, una importancia crucial y una oportunidad privilegiada a la hora de fundamentarse como una necesidad profesional, demandar nuevos marcos en las organizaciones escolares, reconocer distintos modelos, situarse en los propios centros educativos y propender a la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje.

La tercera parte del trabajo presenta un marco aplicativo donde se considera la elección del tema a ser trabajado, sus objetivos, el diseño y los criterios seguidos para el desarrollo del estudio genérico, de carácter cuantitativo, y el estudio específico que presenta características cualitativas. Conjuntamente se refiere al desarrollo mismo de ambos estudios, enfatizando el enfoque metodológico, la determinación de sus universos, los procesos de selección de sendos grupos muestrales, validación de las muestras, definición de los instrumentos a utilizar para la recolección de los datos e información, análisis de la confiabilidad de éstos, utilización de estadística descriptiva, análisis inferenciales y limitaciones que pueden derivarse de las investigaciones efectuadas.

Como puede observarse, esta parte del trabajo presenta dos pilares que pretenden sustentar el estudio de tesis. Un primer estudio genérico efectuado con un universo de 40 colegios con la participación de 348 sujetos como muestra que respondieron un instrumento del tipo cuestionario. Realizado mediante el método descriptivo y con un diseño no experimental ya que se tomó sólo un grupo en un momento específico si intervenir en los objetos e investigación. Su carácter es cuantitativo, centrándose en

aspectos observables, con un instrumento de medición preciso y donde los fenómenos investigados no tienen un efecto sobre el investigador.

El estudio específico por su parte se desarrolla con un universo de tres colegios elegidos por el autor por su reconocido uso habitual de la formación en centros. Estos establecimientos se encuentran en las ciudades de Copiapó, Rancagua y Villarrica. La finalidad de trabajar con estos centros es poder establecer la existencia de similitudes o diferencias con el estudio genérico que nos puedan aportar características del funcionamiento de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Para que las comparaciones puedan ser válidas se trabaja con el mismo instrumento en ambos estudios.

El estudio específico contempla, también, un trabajo de carácter cualitativo sustentado en entrevistas, análisis documental y observaciones directas no participantes, con la finalidad de poder incorporar información (significados) que nos permitan conocer tanto el contexto escolar como el sentir, pensar y actuar de los docentes.

Los resultados los presentamos también en el segundo capítulo de este marco aplicativo y están estructurados siguiendo la misma lógica del cuestionario aplicado a las respectivas muestras de ambos estudios (De Martín 2000: 236) donde entendemos que la formación de los docentes en los centros educativos es una modalidad de formación continua del profesorado denominada a lo largo del tiempo como: “formación en centros”, “formación centrada en la escuela”, “desarrollo profesional basado en el centro”, “formación basada en la práctica profesional”, etc.

Este modelo de formación considera el centro educativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de su profesorado, permite que los participantes tomen parte en su diseño y fomenta la autoformación. Su aplicación favorece el desarrollo profesional y del centro a través del trabajo en equipo, potenciando procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, vinculando los conocimientos teóricos a la práctica, con el fin de dar solución a las situaciones problemáticas y necesidades que se derivan de la práctica

docente. De su consolidación y continuo desarrollo emergerán procesos de innovación y cambio en el sistema educativo.

Siguiendo la estructura del instrumento se analizan los datos de identificación global de los participantes de ambos estudios, continuando con los aspectos generales de la formación permanente del profesorado, el conocimiento amplio de la formación en centros y finalizar con los aspectos específicos de la formación en centros; situación que únicamente responden los sujetos de las respectivas muestras que hayan tenido experiencia en este tipo de actividad.

La cuarta parte, referida a los aspectos conclusivos, conjuga los postulados expuestos en el marco teórico con los estudios realizados en la práctica. Intenta hacer una síntesis de la temática tratada en el desarrollo de todo el estudio de tesis y pretende realzar aquellas situaciones más significativas que surgen como consecuencia del análisis de las comparaciones de todo el cúmulo de información recabada por medio de los procesos de investigación realizados. El apartado de conclusiones finaliza dando respuesta a los objetivos declarados del presente estudio de tesis y aportando algunas propuestas para optimizar el desarrollo de la formación permanente del profesorado en el contexto nacional.

En los últimos apartados se entregan las referencias bibliográficas utilizadas y consultadas y se adjuntan los anexos empleados para el desarrollo de la investigación; los instrumentos aplicados, respaldos estadísticos tanto descriptivos como inferenciales y la documentación formal utilizada.

Con la finalidad de hacer más amigable la lectura de los anexos, éstos han considerado, a juicio del autor, aquellos más importantes para el cuerpo del texto. Los otros se han ordenado siguiendo la misma secuencia del índice, en un disco compacto que se incluye en un sobre en la contraportada de este estudio. Las indicaciones de su uso están señaladas en el primer documento que presenta este medio de almacenamiento.

Finalizamos la introducción de este trabajo con una cita de Peter Senge (1999: 36) que nos servirá de inicio, término y eje para nuestra investigación; en ella se señala que:

*“mientras el espacio laboral no se convierta en un espacio de aprendizaje, el aprendizaje seguirá siendo una idea atractiva pero periférica”*



## **I. MARCO TEÓRICO**

### **1. La formación permanente del profesorado y del contexto institucional**

- 1.1 La formación permanente del profesorado: modelos**
- 1.2 Las organizaciones escolares en un nuevo marco**
- 1.3 Los centros educativos como espacios de formación**
- 1.4 Síntesis del capítulo**

### **2. La formación en el establecimiento escolar (Formación en Centros)**

- 2.1 Hacia una conceptualización**
- 2.2 Formación como innovación: factores que favorecen y aquellos que la dificultan**
- 2.3 Síntesis del capítulo**





## **1. Formación permanente del profesorado y del contexto institucional**

### **1.1. La formación permanente del profesorado: modelos**

Definimos la formación permanente del profesorado como aquel proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia; siendo su finalidad prioritaria, según Imbernón (1998b:137), la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de actuación del profesorado.

En el logro de este fin encontramos una gama de alternativas o posibilidades que se afirman en concepciones que responden a distintos modelos sobre la formación permanente del profesorado, los cuales, en consonancia con los estudios efectuados por Sparks y Loucks-Horsley, se agrupan en cinco, que aun cuando pueden perseguir la misma finalidad, se diferencian en sus fundamentos conceptuales. Por ello, Imbernón nos advierte que para el análisis de cada uno de estos modelos hemos de tener presente cuatro criterios que favorecerán una descripción y comprensión más exactas:

- **La orientación:** Apunta al reconocimiento de los fundamentos teóricos que subyacen en el desarrollo de la formación. Existiendo diferencias entre la concepción del modelo de formación como un diseño desde arriba para el aprendizaje, que implica y comprende una serie de supuestos y asunciones sobre el origen del conocimiento sobre la práctica docente, y la concepción que analiza como el profesorado adquiere, participa o amplía y hace extensivo ese conocimiento.
- **La intervención:** Se enfoca hacia la concreción del modelo en la práctica escolar, sus criterios y estrategias en función del contexto educativo.

- **La evaluación de los resultados:** Esto es llegar a conocer los resultados de la aplicación del modelo en la práctica.
- **La organización de la gestión del proceso:** Poder observar y analizar el plan que orienta y guía el diseño de un programa de formación.

#### 1.1.1. El modelo de formación orientada individualmente

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que pueden facilitar su propio aprendizaje. De esta forma, el profesorado aprende sin que sea requisito la existencia de un programa definido y organizado formalmente. Cada docente organiza y determina sus propios objetivos. Las concepciones presentes en este modelo son, de acuerdo con Imbernón (1998a: 68), las siguientes:

- Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir sus propios aprendizajes, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
- Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar.
- Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y una modalidad de formación que responden a sus necesidades.

#### 1.1.2. El modelo de observación - evaluación

La mayor parte del profesorado recibe pocas opiniones y retroalimentación sobre su actuación en la clase y en ocasiones manifiestan la necesidad de saber cómo están afrontando la práctica diaria para aprender de ella. El sentido de este modelo de formación conecta con esta necesidad, aunque muchos profesores suelen asociarlo a una evaluación no suelen considerarlo como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Si el profesorado tuviera la oportunidad de conocer alguna de las diversas formas con las

que este modelo opera (aprendizaje entre iguales, supervisión clínica, y también como evaluación) seguramente se practicaría mucho más. Pero la práctica profesional está demasiado marcada por la individualidad, y el profesorado que considera que el aula es un lugar privado, al que sólo se accede desde una posición de autoridad (el inspector para evaluarlo, el investigador para obtener datos) y no para generar un conocimiento que contribuya a su propia formación.

La referencia fundamental en la que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza le aportan al profesor datos sobre los que puede reflexionar para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Otra premisa que apoya este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros. Las fases de este modelo de formación, que puede realizarse tanto con un asesor como en un intercambio entre iguales o con otro profesor, normalmente incluye, conforme al planteamiento que hace Imbernón (1998a: 70):

- Una reunión antes de la observación en la que se establecen los objetivos, el tema o el problema que se revisará, se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se prevén los problemas que se puedan encontrar.
- La observación, de acuerdo con lo establecido con anterioridad, se puede centrar tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
- En el análisis de los datos participan tanto al observador como el profesor y hace referencia a los objetivos establecidos con anterioridad y, con ello, se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión (y también los no esperados ni previstos en los objetivos, si ello se acuerda con anterioridad).
- Una reunión de postobservación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionan sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
- En algunas ocasiones se puede realizar un análisis del proceso de observación - evaluación, que facilita una nueva oportunidad para reflexionar sobre el valor del proceso seguido y discutir las modificaciones que podrían realizarse en futuros ciclos de formación.

### 1.1.3. El modelo de desarrollo y mejora

Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y, con todo ello, tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el profesorado necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, aplicación de resultados sobre investigación de la enseñanza, en dinámicas de grupos y trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.), los pasos que se pueden recorrer siguiendo este modelo serían los siguientes, de acuerdo con el mismo autor:

- Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores.
- Después de identificar la necesidad, se propone darle respuesta. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.
- A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses, e incluso años.
- Como última etapa, se valora si el esfuerzo realizado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos, se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

### 1.1.4. El modelo de entrenamiento o institucional

En un curso o una sesión de "entrenamiento" los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los asistentes están claramente especificados. Entre los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el participante traspase éstas a su práctica docente.

La concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase.

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

Después de la formación producto de entrenamiento, es importante el seguimiento mediante la observación de los compañeros o de los formadores para garantizar el traspaso de estrategias de enseñanza de mayor complejidad. Los datos obtenidos de la observación, así como de su análisis, pueden ser válidos tanto para el observador como para el profesor observado.

#### 1.1.5. El modelo de investigación o indagativo

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Pero esta es sólo una definición de partida, porque en la práctica, este modelo puede adoptar diferentes formas: ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños, o llevada a cabo por todo el claustro de una escuela; es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un centro de profesores o ser el resultado de un curso en la universidad.

La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones. Loucks-Horsley y otros (1987), citados por Imbernón, señalan tres elementos que fundamentan esta concepción:

- El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.

- Los docentes tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
- Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Hay una tendencia en la segunda mitad de los años 80, continúa Imbernón (1998a: 76) que promueve la necesidad de que los investigadores y quienes desarrollan propuestas curriculares colaboren con el profesorado a la hora de buscar respuestas a los problemas de la escuela y de la clase. En este sentido, la investigación-acción se presenta como una perspectiva eficaz que, desde el propio profesorado, puede ayudar a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza, al tiempo que favorece un modelo de formación que permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica. Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues a través de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, cada docente puede crecer como individuo. Aunque este modelo puede presentar diversas formas, y su desarrollo sólo se encuentra limitado por la imaginación y seguir diversos procesos, es posible señalar algunos elementos en común que configuran sus pasos de formación:

- De manera individual o en grupo, los profesores identifican un problema o un tema que sea de su interés a partir de una observación o una conversación reflexiva.
- Plantean formas diferentes de recogida de información sobre el problema inicial.
- Estos datos se analizan individualmente o en grupo.
- Se realizan los cambios pertinentes.
- Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica.

La principal aportación de este modelo es que cuando los representantes de la administración, los formadores y los profesores trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro. Esto los lleva a compartir evidencias, información y a buscar

soluciones. A partir de aquí, se comienzan a afrontar los problemas importantes de las escuelas mediante la colaboración entre todos los estamentos y ,con ello, aumentan las expectativas que favorecen a los estudiantes, y que permite a los docentes reflexionar solos o con los colegas sobre los problemas que les atañen.

Para terminar esta presentación de los modelos, el autor que nos ha acompañado en ello nos plantea que las investigaciones realizadas sobre la formación permanente reflejan que, independientemente del modelo que se siga, hay un conjunto de características organizativas respecto a la formación que es necesario tener en cuenta:

- La formación requiere de un clima de colaboración y sin reticencias entre el profesorado; una organización mínimamente estable en los centros que dé apoyo a la formación y una buena relación con la dirección.
- Se considera fundamental que a la hora de la evaluación de los resultados de la formación el profesorado participe en el diseño de la misma y sus opiniones sean tenidas en cuenta.
- Por último, los investigadores han encontrado que sólo cuando el profesorado ve que el nuevo programa o la práctica que se les ofrece repercutirá en el aprendizaje de sus estudiantes, cambian sus creencias y actitudes de manera significativa.

*“La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. Es preciso valorar el problema y ver lo que se puede hacer para que el aprendizaje del profesorado a lo largo de su carrera profesional sea una realidad”.*

(Fullan 2002a: 122)

Intentando esbozar una primera alternativa de respuesta al problema y solución que se nos ha indicado, es que proponemos hacer del centro educativo, además, un lugar de formación para los profesores y profesoras que en él se desempeñan.

## 1.2. Las organizaciones escolares en un nuevo marco

De conformidad con lo señalado, y siguiendo a Román (2002:19), parecería necesario que el nuevo escenario que se está construyendo por medio de la globalización y la realidad de una sociedad del conocimiento debería, como mínimo, encontrar algunas respuestas desde lo educativo:

- Centros abiertos, flexibles y sensibles al contexto, capaces de crear y desarrollar una cultura institucional propia y, desde la misma, compensar las desigualdades que se den en su interior.
- Una nueva concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza donde tengan cabida términos tales como aprendizaje mediado, compartido, colaborativo, cooperativo, explícito, en equipo y partícipe de la sinergia grupal, abierto a nuevas realidades y lenguajes (incluidos el informático y el icónico), etc.
- Garantizar un aprendizaje permanente que posibilite a todos la adaptación a los nuevos y cambiantes requerimientos y, además, que asegure una formación integral que les permita desarrollarse como ciudadanos críticos y participativos.

En este sentido, hacia fines del siglo veinte la Comisión Europea informa sobre las transformaciones demográficas, tecnológicas y medioambientales que en el último tiempo han incidido en la educación, identificando tres retos a los que ésta debe de dar respuesta:

1. La sociedad de la información,
2. la globalización y
3. la civilización científico-técnica.

El reto de la de la sociedad de la información se manifestaría, sobre todo, en:

- Transformación estructural del mundo laboral.
- Destrucción de algunos tipos de puestos y creación de otros nuevos.



- Desplazamiento de demanda laboral de unos sectores a otros: se habla de los sectores cuaternarios (nuevas tecnologías de la información) y quinario (relacionado con el ocio).
- Incremento de la flexibilidad funcional, temporal (anual) y horaria.
- Incremento del trabajo cooperativo.
- Incremento del factor humano en el proceso de producción (destaca el componente cognitivo: información, creencias, etc.).
- Mayor vulnerabilidad del trabajador frente a las transformaciones en la organización del trabajo.

El reto de la globalización se manifestaría en:

- Libre circulación de bienes, capitales, servicios, trabajadores, etc.
- Empresas deslocalizadas (capital en un país, fábricas y mano de obra en otros).
- Migraciones.
- Riesgo de fractura social en cada país.

El reto de la civilización científica y técnica se manifestaría en:

- Penetración de la ciencia y de la técnica en la cultura, formas y sistemas de vida de los ciudadanos (tecnologías horizontales).
- Sensación de inseguridad y amenazas latentes, no localizadas.
- Coexistencia del carácter globalizado de esta civilización (nunca el hombre había sido tan capaz técnicamente) con numerosos conflictos locales, hambrunas, pobreza, etc., existiendo recursos y tecnología para resolverlos.

Para afrontar estos tres retos se propone el desarrollo de una base sólida cognitiva, cultural, crítica y participativa, e instrumentada en dos tipos de respuestas: una educativa, vinculada a la cultura general; se trataría de ayudar, a través de la escuela, a una comprensión significativa del mundo; de ayudar a cada individuo a desarrollar su potencial. Otra, vinculada al desarrollo de competencias y que debería implicar un acuerdo básico sobre cuáles son las aptitudes básicas necesarias.

La articulación de esta doble respuesta exigiría una mayor flexibilidad de estructuras educativas y formativas que, desde un concepto de aprendizaje permanente, armonizaran la educación. Se trataría de que la educación pudiese responder a la diversidad de demandas locales (conjunción de lo global y lo local), que permitiera que profesores y formadores estuvieran al día en el desarrollo del conocimiento y fueran buenos usuarios de las nuevas tecnologías educativas.

Una situación similar, pero más profunda y visionaria, podemos apreciar en las ideas de Edgar Morin (2001) sobre la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su “pensamiento complejo”. En los siete saberes necesarios para la educación del futuro, el autor plantea principios clave que estima necesarios para la educación que viene. Siete orientaciones maestras que, en un mundo global y complejo, deben orientar la educación en todos sus niveles y que, sinópticamente, podrían resumirse así:

- La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La educación del futuro deberá dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, a la vez, enseñarles a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas.
- Promover una inteligencia general, apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos.
- Enseñar la condición humana, pues una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos debemos reconocernos en nuestra humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Este conocimiento ha de ser contextual, comprendiendo al hombre como conjunto y a la humanidad como una y diversa. La cultura existe a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social y global de todos los humanos como ciudadanos de la Tierra.

- Enseñar la identidad terrenal, ya que la historia de la humanidad comenzó con una dispersión, con una diáspora generadora de sus diversidades. Hoy la revolución tecnológica permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso. La perspectiva planetaria es imprescindible en educación para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a la Tierra como primera y última patria.
- Enfrentar las incertidumbres, dado que todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá de forma natural. Pero el siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido la incertidumbre sobre lo venidero. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre. Nos hemos educado en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente.
- Enseñar la comprensión, tanto interpersonal e intergrupala, como a escala planetaria. La comprensión siempre está amenazada por la incomprensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. Sus grandes enemigos son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión implica no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades, que son múltiples y complejas. La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas y la educación debe asumir un compromiso sin fisuras por ella, pues no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.
- La ética del género humano, obligación que para la humanidad ha dejado de ser una noción abstracta para convertirse en algo concreto y cercano, con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Los informes de la Comisión Europea probablemente son muy atinados pues expresan realidades patentes y hacen proyectos correctos y adecuados, pero no dejan de ser un conjunto de buenas intenciones. Las palabras de Morin tienen una intencionalidad declarativa y proyectiva con las que es difícil no estar de acuerdo, aunque

probablemente también tengan un pálido reflejo en la vida diaria de las aulas. Mientras tanto, la globalización avanza y sigue agrandando el foso entre el mundo laboral y la escuela, entre las exigencias en los niveles de ejecución y competencias que la nueva sociedad requiere y las que aquélla le ofrece.

Así encontramos, por un lado, un mundo escolar orientado hacia el producto, los conocimientos y las calificaciones; preocupado por la descontextualización; que gratifica el estudio independiente y el trabajo y resultado individual. Mientras que por el otro, encontramos un mundo laboral orientado hacia los procesos, las cualificaciones y el conocimiento para la toma de decisiones y la resolución de problemas; preocupado por la contextualización; que integra variables buscando optimizar los recursos existentes, y que fomenta el trabajo autónomo y cooperativo. Es decir, estamos ante la paradoja de que mientras las empresas denotan un progresivo y mayor interés por el conocimiento y sus aspectos relacionales, nuestras escuelas siguen ancladas en rígidos modelos de espacio, tiempo y presencia. En esta realidad, las empresas se proyectan al futuro buscando su espacio en el ecosistema global, mientras las escuelas miran hacia el pasado, reproduciendo viejos e ineficaces modelos. Las escuelas entregan, fundamentalmente, información y las empresas reclaman urgentemente conocimiento.

¿Qué es lo que pasa? ¿Nuestras organizaciones escolares son impermeables al contexto y al cambio? ¿Pueden la inercia institucional y las resistencias corporativas oponerse a la realidad? ¿Debe de ser la escuela una institución inmutable, reserva de la tradición, guardiana de las esencias, o debe abrirse al contexto? ¿Puede una institución que se reclama dadora de conocimientos permanecer fosilizada, precisamente, en tiempos de la sociedad del conocimiento? Si una cualidad de la inteligencia es la capacidad de adaptación al contexto, ¿no es muy poco inteligente un tipo de organización que se cierra ante el mismo? ¿Pueden ser inteligentes nuestras escuelas?.

Explicábamos anteriormente cómo en este momento de la historia la conjugación de unos hechos políticos (fin de la guerra fría) y otros científico-técnicos (revolución informática) han acelerado el fenómeno de la globalización y han dado lugar a la sociedad del conocimiento y de la información. Es ésta, por lo tanto, una época

caracterizada por el cambio, pero por un cambio constante y absoluto que deja atrás los antiguos conceptos y estructuras.

Desde esta perspectiva, los centros escolares serán respuesta válida en la medida que ellos se caractericen por presentar aprendizajes continuos para todos sus miembros, persiguiendo una constante transformación de sí mismos; teniendo presente que la adaptabilidad es uno de los aspectos más importantes a la hora de poder establecer las mejores respuestas y relaciones con el medio circundante que día a día presenta necesidades más cambiantes.

Los centros educativos han de establecer una férrea integración entre trabajo y aprendizaje, considerando para ello la experiencia, la historia y la continua experimentación que encuentra sólidas bases en la reflexión conjunta de sus cuadros docentes; habrán de flexibilizar sus formas de dirección, teniendo presente que urge la necesidad de contar con mayor participación, delegación, trabajo colaborativo, autonomía y libertad.

Si una parte de las características señaladas precedentemente estuvieran presentes en nuestras escuelas, estaríamos cercanos a poder hablar de organizaciones autocualificantes, inteligentes o de organizaciones que aprenden, ya que éstas son definidas como aquellas que aumentan continuamente su capacidad para construir futuro, tienen habilidades para crear, adquirir y transferir conocimientos y saberes o bien como una organización en que la gente es consciente de sus roles como agentes cognitivos, son habitualmente capaces de reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos e indagar conjuntamente para evaluar y mejorar el estado del aprendizaje y conocimiento compartido.

Las organizaciones que aprenden vienen a significar, por tanto, una comunidad de trabajo donde las personas aprenden juntas de sus propias prácticas y de sus propias experiencias; donde el aprendizaje de los otros importa de manera capital y donde el aprendizaje personal existe y se nutre del conocimiento colectivo.

Mayo y Lank (2000: 15), establecen una interesante correlación entre estos parámetros. Aseveran que la supervivencia de las organizaciones en un mundo tan cambiante depende de su adaptabilidad al mismo, y ésta a su vez depende de su capacidad de aprender, que a su vez depende de la motivación para el aprendizaje continuo de todos en una organización con un entorno de apoyo a dicho aprendizaje.

En este nuevo panorama que dibujan la globalización y la sociedad del conocimiento, los ganadores serán aquellos que aprendan rápido y que movilicen más eficazmente el aprendizaje combinado de todos los involucrados. Este es el desafío que guía la transformación de las organizaciones y cuestiona modelos tradicionales de estructura y jerarquía. Las organizaciones que aprenden deben conllevar una forma distinta de valorar a las personas en la organización; han de ser organizaciones de consentimiento, no de control; que aprendan de sus errores; capaces de delegar; generadoras de oportunidades de conocimiento y de relación; promotoras de la responsabilidad individual para el aprendizaje y de vías horizontales rápidas para la difusión del mismo a toda la organización.

#### 1.2.1. La gestión educativa: un proceso de aprendizaje contextual

El rol de la gestión educacional es poner en ejecución el conjunto de interacciones que posibiliten la existencia de los espacios necesarios para el desarrollo del acto educativo. Desde esta perspectiva, tanto la planificación como la administración se fundirán en el concepto de gestión, con la finalidad de poder aportar los respaldos requeridos para que los sujetos implicados logren contar con la mayor cantidad de recursos, materiales y funcionales, que demanden a la hora de conseguir los aprendizajes derivados de la selección curricular establecida.

Observamos, por tanto, que desde esta concepción estamos tratando de vincular la estructura con personas, capacidades, estrategias, conocimientos, valores, decisiones y estilos que darán forma a la organización escolar para alcanzar el cumplimiento de sus propios objetivos específicos que habrán de responder a aquellos superiores que demande el entorno social, tanto local como regional y nacional.

La gestión educacional, por tanto, es la articuladora de la organización, considerando de manera fundamental lo que ya hemos señalado y que ha planteado Senge desde fines de la década pasada: mientras el espacio laboral no se convierta en un espacio de aprendizaje, el aprendizaje seguirá siendo una idea atractiva pero periférica.

De esta forma, una idea innovadora y moderna de gestión educativa nos ha de orientar hacia la consecución de organizaciones autocualificantes, inteligentes o las denominadas organizaciones que aprenden. Este aprendizaje viene a significar someterse a la prueba continua de la experiencia, y transformar ésta en un conocimiento que sea accesible a toda la organización, y pertinente a su propósito central.

Hablar de las organizaciones que aprenden nos conduce hacia la necesidad de esclarecer la manera en que podemos comprender la existencia de inteligencia en un concepto que, si bien creado por el hombre, no responde a una condición humana. En efecto, el vocablo organización por sí no aprende, ya que no tiene esa cualidad. Hemos de comenzar entonces nuestra aproximación por medio de dilucidar qué entendemos por organización. Al respecto, son variadas las definiciones con que nos podemos encontrar en la literatura tanto biológica como económica, administrativa como sociológica, física como psicológica, etc.

Intentaremos apuntar directamente al campo de la educación, que es el que nos interesa, señalando que el término de organización surge desde las primeras agrupaciones humanas, normalmente relacionado con una ordenación de acciones que persiguen la consecución de una meta común del grupo social. De esta manera, la organización está referida inicialmente a una distribución de funciones muy relacionada con la sobrevivencia humana. Con posterioridad, el desarrollo propio de la sociedad, su creciente complejidad y la especialización conducen a la existencia de entornos específicos que se estructuran de una determinada manera a fin de conseguir objetivos previamente delineados. Surgen así las organizaciones como estructuras destinadas al cumplimiento de determinados fines.

En esta línea, coincidiremos en apreciar que todas las organizaciones son sociales, independientemente de la adjetivización que posean, teniendo ellas finalidades que pueden ser de distinto orden. Hemos de insistir en dejar claramente expresado que en el caso de la educación su finalidad es y debe ser social, sin olvidar que conjuntamente es un fenómeno individual. En efecto, la educación es una realidad social, generada en el mismo seno social y, conjuntamente, una necesidad social que busca las mejores satisfacciones por parte de las diferentes instituciones que ejercen la misión educadora.

Considerando lo expuesto, podemos hablar de la escuela como organización ya que en ella podemos apreciar la presencia de objetivos y propósitos que dirigen la actividad; se cuenta con las interrelaciones, relativamente ordenadas, de un grupo de personas; existen funciones que marcan acciones conducentes a los propósitos y una implícita idea de actuar para que los procesos y resultados sean optimizables.

Hasta aquí, como vemos, los elementos citados son comunes a cualquier tipo de organización; sin embargo, la escuela presenta características que la distinguen de otras similares; aspectos que ha de tener presente la gestión. Estas particularidades están representadas, fundamentalmente, por las connotaciones que manifiesta como realidad social, como comunidad y como organización. En el primer aspecto, la escuela se presenta como un espacio abierto al entorno desde donde recibe diferentes demandas e influencias que ha de considerar en su desarrollo. En la segunda connotación, se está apuntando a la existencia del proceso de participación de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo y, finalmente, en cuanto a su especificidad como organización, se está tomando en cuenta la multiplicidad de funciones que le son asignadas a la escuela, la variedad de colectivos que en ella están interviniendo y el carácter de obligatoriedad que presenta el servicio educativo en conformidad con la legislación de muchos países del mundo.

Las connotaciones señaladas alcanzan una mayor claridad cuando comprobamos que, conforme su naturaleza y características, las escuelas presentan marcadas diferencias con organizaciones de otro tipo; ello fundamentalmente por cuanto existen múltiples y variados objetivos que el centro educativo pretende alcanzar. En efecto, son muy pocas las organizaciones que, como la escuela, deben responder a tantas demandas,



expectativas y exigencias. Se ve en la escuela el mejor espacio para dar solución a casi todos los problemas que enfrenta la sociedad, haciendo que se pierda la especificidad de su existencia y, por lo tanto, desdibujándose, normalmente, los propósitos definidos inicialmente.

Esta misma situación conduce hacia una polifacética acción profesional de los profesores y profesoras de un centro escolar. La acción docente pasa a transformarse en un conjunto de innumerables manifestaciones donde el propio desarrollo de la profesión cede lugar a la existencia de una curiosa amalgama que persigue cubrir las necesidades más diversas.

*“El lema entusiasta “entre todos lo haremos todo” sólo tiene vigencia si se parte del principio ingenuo de que las organizaciones son perfectas y los individuos que trabajamos en ellas omnipotentes”.*

(Antúnez: 1998, 24).

Por otra parte, en el escenario que comentamos, el control y evaluación que puede realizarse de los resultados escolares de una institución se hacen extraordinariamente difíciles; de una parte, por lo que ya señalamos, en cuanto a sus objetivos y, de otra, por cuanto genera un costo muy elevado de tipo material y funcional.

*“han prevalecido durante años los enfoques administrativistas y fiscalizadores, faltos de referencias contextuales por encima de actuaciones supervisoras formativas y contextualizadas”.*

(Antúnez: 1998, 25)

### 1.2.2. Una gestión enfocada hacia las organizaciones que aprenden

Comencemos a plantearnos ahora qué son las organizaciones que aprenden, cómo aprenden y por qué es posible que aprendan. Como mencionamos en un inicio, el aprendizaje es propio de las personas; sin embargo, el concepto se acuña dado que más

importante que el aprendizaje individual resulta el aprendizaje del colectivo organizacional que es muy distinto a la suma de los aprendizajes individuales.

“la supervivencia en un mundo rápidamente cambiante depende de la adaptabilidad, la adaptabilidad depende de la capacidad de aprender, y la capacidad de aprender depende de la motivación para el aprendizaje continuo de todo el personal de una organización en un entorno de apoyo al aprendizaje”.

(Mayo Y Lanck, 2000: 09)

Por su parte, el tipo de aprendizaje se ha denominado de distintas maneras por diversos autores: Senge plantea el aprendizaje adaptativo en contraste con el generativo; March habla de explotación frente a exploración; Schön nos plantea la teoría declarada en contraposición a la teoría practicada, finalmente, Argyris, entre muchos otros, nos muestra lo que denomina aprendizaje en ciclos. En este sentido, Garrat, citado por Gairín (1996: 382,) nos plantea tres tipos:

- **El bucle (single-loop)** refiere a un tipo de aprendizaje que ocurre cuando la detección y la corrección del error organizativo permite a la organización realizar sus acciones correctivas, mantener las políticas presentes y alcanzar sus objetivos ordinarios.
- **El doble (double-loop)** se produce cuando la corrección y detección del error implica la modificación de las grandes directrices y los objetivos.
- **El deuterio-learning** supone investigar en el sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores.

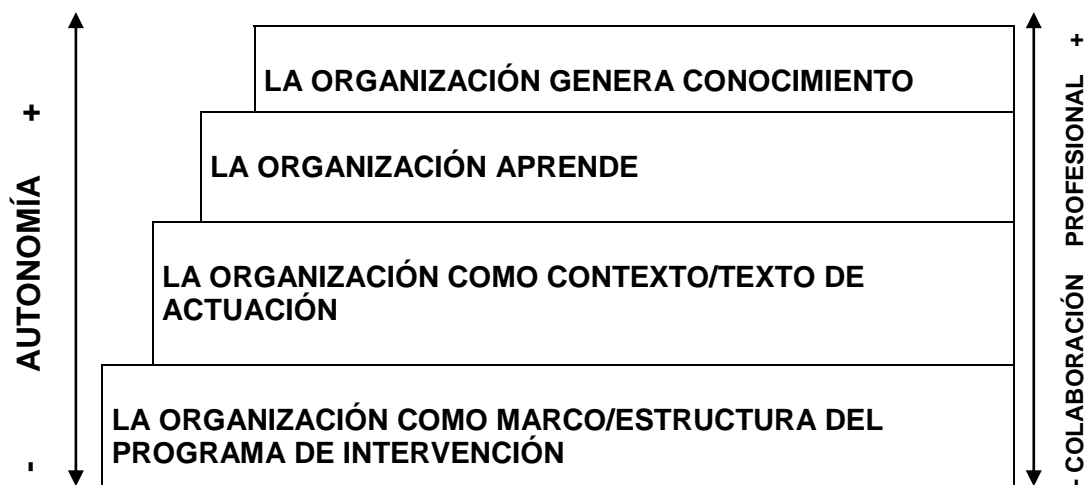
Existen, por lo tanto, distintos niveles de complejidad en las situaciones que nos colocan en uno u otro orden; de esta manera, vamos apreciando una suerte de jerarquización de los problemas que requieren diferentes acciones para sus soluciones, convirtiéndose los diferentes niveles en una suerte de continuum más que en espacios cerrados y antagónicos.

*“una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que la capacita para -aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de un modo acumulativo o reproductivo”.*

(Bolívar, A. 2000, 26)

En la actualidad, la situación de las organizaciones, por parecidas que nos puedan resultar, suele ser diferente. Las formas de relación interna, el tipo de dirección, la puesta en práctica del proceso organizativo, la historia de vida institucional, la visión y misión van dando formas que señalan diferencias y moldean una identidad que es propia, particular y única de cada institución. Desde una perspectiva analítica, siguiendo a Gairín (1999: 242), podríamos considerar que las organizaciones presentan diferentes estadios o niveles de desarrollo:

**CUADRO #1: Estadios relativos al papel de las organizaciones (Gairín 1999)**



El primer estadio se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente porqué resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos.

El segundo estadio implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Educativo, Proyecto Socioeducativo u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este proyecto exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo o de la acción individual del educador.

Si una institución asume como compromiso estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en una determinada actividad y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige todo ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio. La organización que aprende se ubica en un nivel que pocas instituciones alcanzan y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio requiere de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de un tercer estadio en el caso de una institución que en su momento se planteó abrir la organización a todos los ciudadanos, lo reflejó en el

Proyecto Institucional y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a sus programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorezcan el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización y, por lo tanto, aspecto medular que habrá de tener en cuenta la gestión educacional.

La consideración de las organizaciones como creaciones sociales exige tener una fuerte relación con el entorno, que se puede materializar de muy diversas formas: intercambios mutuos, apertura a nuevas actividades, préstamo de bienes, etc. Lo significativo, aún siendo importante, no es sólo el intercambio de experiencias sino la capacidad de influencia que tiene el conocimiento subyacente. El cuarto estadio representa el compromiso institucional con la transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal más la filosofía y esquemas de referencia que la mera información sobre las actividades realizadas.

Mejorar una institución en las perspectivas comentadas no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de las instituciones, nos movemos por inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo, la autoevaluación y la difusión y contrastación de lo aprendido como requisitos necesarios para alcanzar niveles de optimización.

Si nos ubicamos en un terreno aplicativo, la consideración de los estadios organizativos y sus vinculaciones permite tanto la comprensión de la realidad en la que nos situamos como orientar los procesos de cambio que se quieran realizar.

La consideración de los estadios también nos ayuda a orientar los procesos de cambio a partir del estudio de las situaciones contradictorias. No podemos olvidar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

Una evaluación global del desarrollo organizativo alcanzado por nuestras instituciones educativas permite comprobar cómo la mayoría se mueve en el primer estadio organizativo. No solo consideran en la práctica a la organización como un soporte de la enseñanza, sino que muchas veces no logran siquiera que sea un soporte de calidad.

Superar esta situación y hacer de la organización una buena estructura de soporte que facilite y potencie el desarrollo del currículo, es un reto por conseguir; el segundo sería el pasar a un estadio superior, que exige de nuevas estructuras y de un cambio en las estrategias de funcionamiento.

Situados en el segundo estadio, el reto que muchas instituciones educativas pueden plantearse se relaciona con algunas de las condiciones necesarias para implantar un cambio efectivo en nuestras formas tradicionales de actuar. Básicamente, consideramos como imprescindibles la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

La existencia y desarrollo de equipos docentes dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la optimización de la enseñanza. Así, el trabajo de los departamentos habrá de centrarse en la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno. La potenciación de los procesos cooperativos exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de

individualización. La búsqueda de instituciones educativas de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos para adecuarla a las nuevas exigencias.

Considera, también, la existencia de una gestión educacional que entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Aunque es difícil conocer con exactitud cómo son (o deben ser) las organizaciones que aprenden (tercer estadio), sí que podemos hablar de los principios de aprendizaje que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios se relacionan con un aprendizaje orientado a la resolución de problemas, cíclico (hacer, reflexionar, pensar, decidir, hacer), a través de la acción (gestión) y que se desenvuelve en un contexto (“organización que aprende”).

Situarse en este tercer nivel exige considerar la organización como la base del cambio. El análisis de los resultados que obtiene la organización y de su impacto sobre la realidad es el compromiso más evidente en las organizaciones que aprenden. La calidad y aceptabilidad de su aprendizaje no está en lo que hacen, sino en función de la utilidad de lo que aportan a la sociedad; así, lo importante es la capacidad transformadora de las instituciones para generar o colaborar, coayudar, con el cambio sociocultural del entorno.

En la misma perspectiva, el pensar en el cuarto estadio (organizaciones que generan conocimiento), es pensar en los sistemas y formas como se produce, genera y difunde el conocimiento, así como en los condicionantes que influyen en el proceso. Resulta imprescindible en este nivel hacer referencia a las redes y comunidades de aprendizaje, posibilitadas hoy por el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

Finalmente, veremos que gestionar y orientar mejor las organizaciones, clarificando sus finalidades y funciones en relación con las demandas sociales y de los usuarios, y dar un nuevo sentido a los procesos organizativos, son las claves que permiten mejorar su

funcionamiento y utilidad, al mismo tiempo que las preparan para prestar un mejor servicio social y ayudar a la optimización de la realidad.

*Pensar en la organización y gestión como marco de referencia supone asumir su valor central en los procesos de cambio e innovación. Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas, consideradas individualmente, no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora.*

*El proceso de cambio pretendido se dará siempre y cuando confluyan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y haya incentivos (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento de lo realizado). Algunos de ellos son estrictamente personales y otros pueden relacionarse con las actuaciones de las organizaciones (clima de trabajo, apoyo a varias iniciativas) y el apoyo que dé el sistema que les ampara (sistema educativo, municipios) mediante formación, reconocimiento y otros mecanismos.*

### 1.2.3. La organización escolar que aprende

Como hemos visto anteriormente, una organización escolar aprende en la medida que va aumentando sus niveles de colaboración y autonomía; cuando comienza a superar los estándares prescritos y en el momento en que sus miembros comienzan a dialogar, debatir y consensuar su quehacer profesional.

Una organización escolar, por tanto, se encaminará hacia el aprendizaje cuando alcancemos una gestión que logre manifestarse coherentemente en todos los ámbitos del quehacer educativo, esto es: en los espacios directivos, en las áreas de convivencia, en



las relaciones con la comunidad y en el campo pedagógico propiamente tal; donde la sala de clases alcanza una primordial importancia.

Las interacciones de los miembros de la organización se harán cada vez más horizontales, se centrarán en proposiciones y buscarán acuerdos, persiguiendo incrementar los índices de autonomía tanto en el profesorado como en el alumnado, actuando de manera de privilegiar una forma de trabajo en colaboración entre los docentes como también entre los estudiantes.

Aunque parezca lo contrario, no podemos decir que los estadios superiores sean mejores que los inferiores; dependerá del contexto en el que nos situemos y del grado de ordenación y desarrollo que haya alcanzado la organización. Si el contexto sociocultural no valora el trabajo cooperativo y funciona de una manera vertical y con alto grado de individualidad, será difícil mantener una institución que defienda valores contrarios o distintos. Asimismo, mientras no se cambien actitudes individuales y protagonismos egoístas será difícil avanzar en un modelo cooperativo de funcionamiento. De hecho, señala Gairín, podríamos decir que el nivel más adecuado para cada institución es aquel que le resulta útil en su situación actual y aspiraciones; esto es, aspirar a lo que se requiera con los recursos que se tengan.

El avanzar a estadios más comprometedores para los usuarios de la organización se justifica bajo la perspectiva de que estos nos hacen más solidarios como personas y permiten que las organizaciones sean más eficaces al hacerse capaces de aprender de sus propios errores. Pero, dadas las posibles dificultades, ¿merece la pena avanzar?. La respuesta no puede ser más que afirmativa si pensamos lo que perdemos en caso contrario.

La falta de iniciativa para potenciar un modelo de desarrollo previsible puede hacer que la organización sea obsoleta cuando los cambios necesarios se impongan desde el contexto externo. Prever los cambios y tomar iniciativas al respecto nos hace competitivos como organización. La realidad, sobre todo en organizaciones de muchos miembros y varios departamentos, puede suponer la presencia simultánea de varios

estadios organizativos. Así, puede existir un área (administrativa, académica, actividades extraescolares, etc.) que funciona bajo el nivel uno y otra bajo el nivel dos. Este hecho real no ha de generar problemas si la organización y su gestión es consciente de la disfunción existente y promueve un cambio en el área con menor nivel de desarrollo, posibilitando mediante recursos (tiempo, espacio, formación, etc.), su evolución a un estadio superior. Una organización escolar que aprende centra en el aprendizaje de todos sus miembros el progreso y desarrollo institucional; por ello, en este tipo de organizaciones los profesores son también aprendices; (Bolívar 2000: 92)

*“Es imposible llevar a cabo las metas más profundas del aprendizaje de los estudiantes sin que los profesores sean aprendices también continuamente. Para que los alumnos lleguen a ser mejores aprendices, los profesores deben aprender también cómo llegar a ser mejores aprendices, no como una solución episódica para una crisis particular, sino como una solución profesional continua (...) Los estudiantes llegan a ser buenos aprendices cuando están en clases de profesores que son buenos aprendices”.*

En este ambiente, una gestión educativa coherente procurará resguardar el aprendizaje escolar por medio de algunos criterios básicos:

- Fundamentar sus relaciones en la participación.
- Perseguir aprendizajes de calidad.
- Considerar la diversidad como uno de los principales indicadores de calidad.
- Valorar la autonomía como un requisito para la descentralización.

#### 1.2.4. La organización escolar que aprende y la participación

Encaminarse hacia el aprendizaje organizacional requiere generar caminos de participación donde las personas se sientan consideradas, seguras y respetadas; dónde se favorezca la instalación de procesos de interacción entre las personas; prevalezca la cultura de escuchar, comentar y opinar; se privilegie el aprendizaje por medio del debate y la deliberación y se crea firmemente en que la participación tiene un valor educativo

en sí misma, distanciándose de ser un mecanismo para conseguir determinados efectos, para convertirse en una forma concreta para contribuir a un objetivo básico de nuestra educación, como lo es el favorecer la adquisición de hábitos de comportamiento democrático.

Una escuela que aprende está inserta en un ambiente mayor constituido por la comunidad que la rodea y muy especialmente por los padres que han escogido una determinada escuela para sus hijos. Ellos, los padres, han de saberse partícipes directos de la educación que reciben los niños y jóvenes y dejar de sentirse usuarios de un lugar transitorio por donde pasan sus hijos y en el que es difícil influir. En este marco, generar instancias de participación contribuye a una democratización institucional, cuyos logros dependerán de la gestión de cada establecimiento y no del sistema establecido por la normativa.

Potenciar la participación de las familias es también una responsabilidad de las escuelas. Las organizaciones que aprenden no sólo toleran, sino que dinamizan la participación. Siguiendo a Gairín, podríamos señalar que ello incluye una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, comprometida con el entorno y la mejora social.

Finalmente, hemos de señalar que las organizaciones más que estructuras son espacios de relaciones que se entenderán de conformidad con el sistema cultural imperante.

*“si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la cultura organizacional. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en las escuelas. La participación hace que la colaboración sea posible y, al mismo tiempo, ésta da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, por tanto, una cultura de la colaboración”.*

(Armengol, 2001: 143)

#### 1.2.5. La organización que aprende y los aprendizajes de calidad

Pensar en una organización que aprende es pensar, también, en una organización cuya actitud permanente es mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los miembros que la componen. En este sentido, los docentes tienen un papel central y fundamental a la hora de favorecer el mejor aprendizaje de los estudiantes y recuperar el concepto de la centralidad del aula como aquel lugar donde, de manera importante, se juegan los destinos de los aprendizajes significativos y de calidad. Sin embargo, es evidente que la calidad educativa depende también del aporte que las familias realicen a la formación de sus propios hijos y de los valores que la comunidad defienda y proponga.

Se plantea así un tejido educativo que reconoce en la participación una potente aguja que entrelaza los intereses específicos de cada sector y que da cabida a la consideración de las escuelas como comunidades de aprendizaje, entendiéndose por ellas una colectividad que analiza y reflexiona sobre los problemas educativos de la práctica diaria, generando propuestas cuya realización propondrá nuevos elementos para la reflexión. El concepto de comunidad de aprendizaje considera la interacción entre sus miembros favoreciendo el avance de todos ellos y el fortalecimiento de una cultura común que posibilite al aprendizaje organizacional.

El funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje docente manifiesta interés por reflexionar y compartir elementos comunes y experiencias de la práctica educativa en un marco de decisiones compartidas, respeto y testimonio, diálogo igualitario, sentimiento de trabajo comunitario, asunción de la enseñanza como tarea colectiva y compromiso con la tarea por realizar. Para que ello sea posible, se requiere de un sistema de gestión articulador.

#### 1.2.6. La organización que aprende y la diversidad

Las organizaciones escolares en nuestros días conviven con distintas situaciones y composiciones familiares que han de considerar en el momento de analizar, tanto los

cambios existentes en las funciones socializadoras, como en las relaciones directas que se establecen entre las familias y los centros escolares. Detrás de la diversidad estudiantil se encuentra una diversidad familiar y también, de forma cada vez más frecuente, una subyacencia cultural

La escuela sólo se construirá sobre la base de la comprensión de que todas las personas somos diferentes. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar las diferencias en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de aquí, elaborar un currículo y una cultura escolar que respete las peculiaridades e idiosincrasia de las culturas minoritarias.

Desde esta perspectiva, se requieren profesionales (docentes y directivos) que sepan crear ambientes para enseñar a aprender, que puedan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza aprendizaje, que sean capaces recrear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en el mismo tiempo para conseguir lo que se pretende y que, conjuntamente, logren incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales.

De esta forma, lo que tiene que garantizar el profesional en la escuela de la diversidad no es la verdad absoluta encarnada en su persona, sino la búsqueda de estrategias para ir resolviendo problemas cercanos; es decir, garantizar un método de investigación y de indagación y no el saberlo todo. Por tanto, si el profesional abre espacios de desarrollo de manera intencional y provocada, el proceso de enseñanza - aprendizaje es cada vez más un aprendizaje activo. Un aprendizaje que debe generar otras estrategias en la niña y en el niño para seguir aprendiendo.

Las organizaciones que aprenden, al concebir la cultura de la diversidad como renovación educativa y como desarrollo profesional, están desarrollando valores de respeto a la diferencia, a la tolerancia y a la solidaridad.

Para ello necesitan de un nuevo profesional docente para el cambio y la transformación, y no ya de un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), de un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo. Del mismo modo, se requieren arquitecturas de gestión que apunten hacia el rediseño de las organizaciones, situación que depende, finalmente, más que de cambios estructurales, de nuevos modos de pensar de sus miembros.

### 1.2.7. La organización que aprende y la autonomía

Una organización que busca encaminarse hacia su propio aprendizaje requiere de la existencia de niveles de autonomía como condición. En efecto, si el interés está en pasar de la organización como marco (como veíamos anteriormente) a estadios superiores, supone una democratización en la propia gestión y ello conlleva un cambio cualitativo en la cultura escolar que se verá reflejado en los ámbitos y posibilidades de participación, así como, en los espacios y responsabilidades de la decisión.

Si el interés del centro escolar pasa por prestar atención a las nuevas demandas que está recibiendo del mundo social, requerirá de un currículo que supere la prescripción y pueda responder al contexto específico; necesitará efectuar una administración del tiempo ágil y flexible que permita el desarrollo real y efectivo del currículo definido; perseguirá dar respuesta a la diversidad reinante y desenvolverse mediante una gestión participativa reconociendo, respetando y potenciando la existencia de una comunidad escolar. En esta óptica, por tanto, se torna necesario profundizar en estructuras de carácter flexible que permitan y faciliten la atención a exigencias disímiles y a su permanente readaptación.

Finalmente, en una organización que quiera aprender habrá de perseguirse el fortalecimiento de la cultura interna de la organización y sólo tendrá sentido si se enfoca hacia la optimización de su quehacer; ello se explicita en el compromiso con la

realización de un determinado Proyecto Educativo. Así, entonces, visualizamos el quehacer de la gestión educacional en la búsqueda de escuelas abiertas y participativas, con planteamientos colectivos, amigas de lo virtual y de las redes, con valores propios, vitales, lideradas, informadas, autónomas; con conocimiento, con procesos sociales y basadas en comunidades profesionales de aprendizaje.

Considerando lo que podríamos denominar un rediseño de los centros escolares, es necesario aprovechar la fuerte corriente de cambios que se están impulsando por medio del proceso de reforma educacional, para contemplar en él una interpelación desde el individualismo que caracteriza el quehacer docente hacia una permanente colaboración basada en la reflexión y análisis de las prácticas docentes de manera colaborativa y asociada. Para ello, se nos hace ineludible contar con una formación del profesorado que sea permanente, colegiada y que se traduzca en un aprendizaje para toda la organización, permitiéndonos superar la visión que tiene Sarason:

*“muy a menudo los profesores de un centro escolar no se sienten a sí mismos como formando parte de un equipo de trabajo. Pueden identificarse con cada uno de los demás en términos de papel y lugar de trabajo, y pueden llegar a tener un sentimiento de lealtad a los otros y a la escuela, pero es raro que se sientan parte de un grupo de trabajo que discute, planifica y contribuye a tomar decisiones educativas”.*

(Bolívar, 2000: 93)

### 1.3. Los centros educativos como espacios de formación

Considerando la existencia de los diversos modelos para la formación permanente del profesorado que se han señalado y sobre los cuales existe un acuerdo en la literatura (Sparks, 1990; Aguado, 1997; Imbernón, 1998; del Arco, 1998; entre otros), lo que nos parece más urgente es saber cómo acercar esta formación a los centros educativos. Entendamos que no se desconoce ni la importancia ni la utilidad de la formación individual, de la observación-valoración, de los procesos de desarrollo y mejora, del entrenamiento y de la indagación.

El asunto que nos merece especial atención radica en dilucidar cuál es el contexto en que estos modelos se despliegan. A nuestro entender, mientras no se considere al propio centro educativo como el lugar más adecuado y específico para desarrollar la formación permanente de los docentes, menores efectos tendrán las iniciativas que se emprendan. Es en el interior de las escuelas y colegios donde nos podremos encontrar con aquellas singulares problemáticas que enfrentan los profesores y profesoras.

No podemos dejar de lado el considerar que las situaciones que se viven en un aula son propias de ese conjunto y difícilmente generalizables (hablamos desde una perspectiva pedagógica – formativa).

*“Dentro de ese ecosistema [se refiere al centro y al aula] complejo y cambiante, se enfrenta (el maestro o maestra) a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento”.*

(Pérez Gómez, 1998: 412)

Hacer del centro, también, un lugar de formación para sus miembros profesionales significa elevar la producción de conocimiento del propio establecimiento; significa considerar que el profesorado puede lograr un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en



otros contextos y amplificadas a toda una población escolar. En este sentido, nos resultan de particular importancia las palabras de Freire:

*“La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”.*

(Freire, 1997: 91)

Nosotros nos preguntaríamos: ¿dónde mejor que en el propio contexto laboral?

Estamos conscientes de que plantearse los centros educativos de esta manera implica diversas adecuaciones y cambios que van desde lo estrictamente administrativo hasta lo cultural. Se precisa de trabajos colaborativos y de participación, de diálogo y autonomía, de valores compartidos y de utopías. Sin embargo, si no entregamos a las escuelas la posibilidad de mejorar sus prácticas docentes desde dentro, estaremos diciendo que no tienen la capacidad de mejorar por ellas mismas, lo que puede ser real en algún caso; sin embargo, hemos de ser capaces de correr el riesgo de creer en que los profesionales de la educación entre sí pueden aprender.

Facilitar el que las escuelas se abran a la idea de que también pueden constituirse en importantes lugares de aprendizaje para sus docentes requerirá abandonar el estricto sentido burocrático que en la gran mayoría de ellas impera, para transformarse en espacios de abierta colaboración, lo que permitirán la existencia de debates, análisis, diálogos y discusiones sobre las prácticas docentes con la finalidad de promover la existencia de caminos conducentes a mejores resultados en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Compartimos con Armengol (2001b: 19) que el trabajo colaborativo es una exigencia técnica si hemos de responder de manera coordinada a la construcción de un currículo contextualizado para cada centro con la participación activa de todos los profesionales implicados.

Por otra parte, Antúnez, citado por la misma autora a renglón seguido, expone que el peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los criterios de calidad más determinante.

Cuanto más avanzamos en estas ideas colaborativas presentes en centros abiertos al aprendizaje de sus profesionales, más nos vamos acercando a la construcción de una comunidad; desde lo múltiple, lo diferente, lo desigual y lo dialógico. El siguiente cuadro nos ilustra en una especie de contrapunto:

**CUADRO #2: Los centros como organizaciones burocráticas vs. comunidades**

<b>Los centros escolares como estructuras formales burocráticas</b>	<b>Los centros escolares como comunidades de colaboración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reguladas por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia. Coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad.</li> <li>• Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula.</li> <li>• Los profesores son vistos como técnicos, gestores eficientes de prescripciones externas</li> <li>• No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.</li> <li>• La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. Patrones de relación en canales predeterminados de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional.</li> <li>• Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en colaboración e interdependencia mutuas.</li> <li>• El profesor como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.</li> <li>• Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacio de diálogo, comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.</li> <li>• Organización que aprende y desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.</li> </ul>

Sergiovanni, T.S. en Bolívar, A. Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Pág.88.

De esta forma, compartimos con Flynn, al ser citado por Stainback (1999: 21), cuando señala que una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás. Los establecimientos educacionales pueden, entonces, ser organizaciones formales, apegadas al estilo burocrático tradicional, o bien orientarse hacia esta lógica de comunidades de colaboración que estamos comentando.

### 1.3.1. Las comunidades profesionales de aprendizaje y la formación en centros

Tomando como referencia la definición de comunidad que realiza Sánchez Vidal es que creemos posible reconocer en los centros educativos y en las personas que en ellos se desenvuelven laboralmente las características aludidas por la definición.

*“sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de la que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: Localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones”*

(Sánchez Vidal, 1996: 84)

El mismo autor nos enumera los componentes básicos del sentido psicológico de comunidad que planteara Sarason en la década de los setenta: percepción de la similitud de cada individuo con otras personas; interdependencia entre los miembros del grupo; voluntad de mantener esa interdependencia mediante la reciprocidad, y el sentimiento de formar parte de una estructura social mayor estable y fiable.

Estos componentes, comenta Sánchez Vidal son los que conformarían el sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en que se podría confiar. Si el

concepto de red lo ampliamos a la realidad de nuestros días, agregamos mayor potencia aún al sentimiento que explicitara Sarason, tal como está planteando Castells en la actualidad: aquellos que estén excluidos de las redes de información (sean individuos, países o regiones) serán prescindibles. Importante alternativa encontramos, por tanto, en el desarrollo y fortalecimiento en nuestras escuelas de comunidades profesionales de aprendizaje.

En el cuadro número tres se representa, de manera propositiva inicial, cómo vemos el funcionamiento de estas comunidades profesionales de aprendizaje, las cuales, evidentemente, como hemos comentado, requieren de un marco contextual mayor que les permita su existencia y funcionamiento.

Las administraciones escolares no podrán eludir esta responsabilidad si persiguen alcanzar mejores índices de calidad, puesto que,

*“una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y colegialidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación”.*

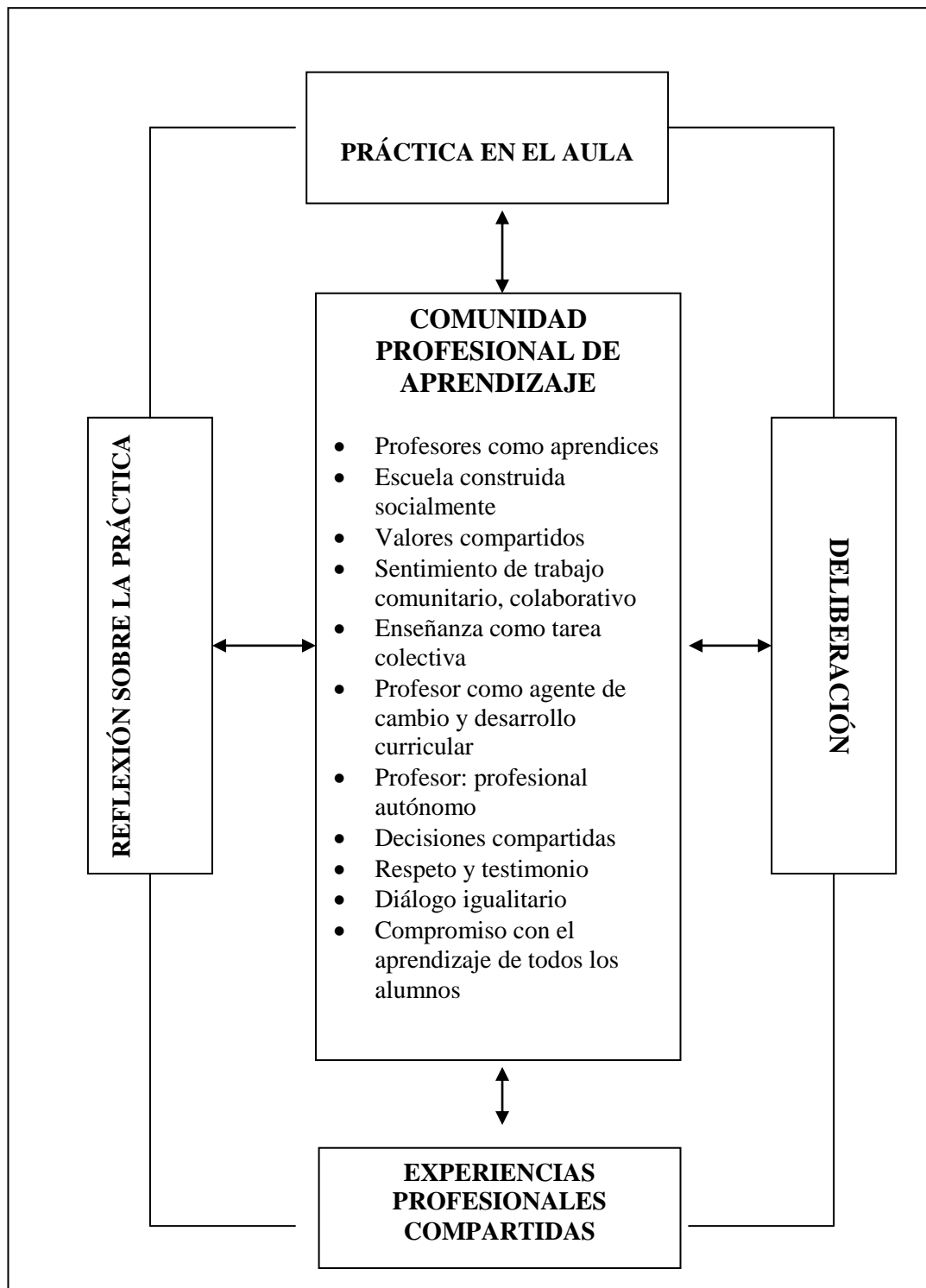
(Marrero, 1995: 297)

La Comisión Real de Ontario sobre aprendizaje, citada por Bolívar (2000: 85) refleja, de manera que compartimos, el sentido que han de alcanzar las comunidades profesionales de aprendizaje, al señalar que es sólo cuando los profesores están continuamente aprendiendo y pensando sobre cómo mejorar su práctica cuando pueden colectivamente crear las óptimas condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

El cuadro de la página siguiente nos está graficando que la comunidad profesional de aprendizaje habrá de constituirse sobre la base de algunos elementos que le han de ser comunes; partiendo por reconocerse los propios docentes como profesionales interesados en su propio aprendizaje –aprendices– no sólo para alcanzar la dilucidación

de materias específicas sino, como se ha mencionado en páginas anteriores, por entender que es una situación permanente e inherente a su propio desarrollo profesional.

**CUADRO #3: Esquema de funcionamiento en una comunidad profesional de aprendizaje**



Esta comunidad profesional de aprendizaje entiende que la función que cumple la educación tiene un carácter prioritariamente social; la educación no tiene dueño; ni los estados pueden arrogarse siquiera esa condición (si en algún país es así de seguro existe alguna clase de totalitarismo), la educación es de la comunidad, no en cuanto dueña, sino en cuanto destinataria; por lo tanto, la no existencia de una construcción social de la educación estaría significando que los beneficiarios, en cuanto sociedad, no sienten interés por el servicio que reciben o al menos no perciben en él algún tipo de beneficio satisfactorio.

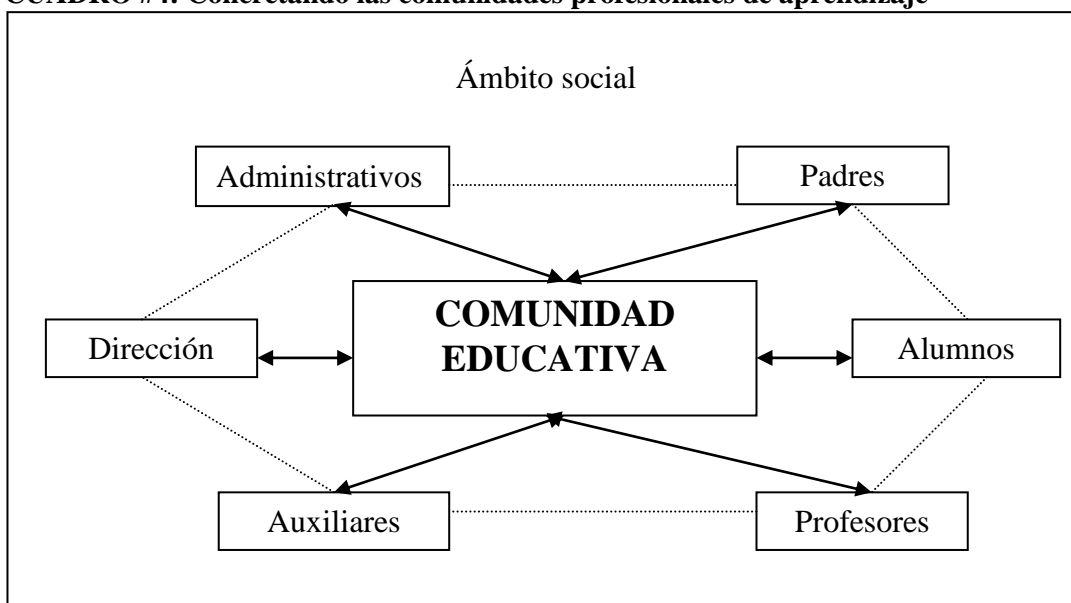
Conjuntamente, la educación no sólo es responsabilidad de la escuela (mucho menos en forma exclusiva de la comunidad profesional de aprendizaje), es más; los establecimientos educativos no son los únicos agentes que educan; también lo hace la familia, el vecino, el barrio, los medios de comunicación social, entre otros.

De esta forma, existe una responsabilidad de la sociedad local por la educación que necesita ser invitada y considerada por los propios centros educativos.

Es en el fragor del diálogo igualitario donde han de definirse los valores compartidos de la educación que entregue la escuela y, estos valores, son los que han de guiar e iluminar el trabajo, entre otros agentes, de la comunidad profesional de aprendizaje; el sentimiento de la enseñanza debe considerar que educar es una tarea colectiva (recordemos el sentido de red del cual hablábamos), donde cada cual constituye un eslabón de la cadena; donde la interdisciplinarietà de las materias tenga real vigencia; donde los saberes no sean árboles que impidan la visión del bosque; donde el docente ponga en acción el currículo le de vida y cercanía frente a los intereses de los alumnos; donde profesores y profesoras sientan que tienen la autonomía y el respaldo necesario para atreverse a innovar en su práctica docente; donde las decisiones se puedan consensuar; donde cada cual se sienta un testimonio para los otros (recordemos el componente de reciprocidad de Sarason) y donde efectivamente se sienta y se crea que todos los niños y niñas son capaces de aprender.

Sobre la base de los elementos mencionados, la comunidad profesional de aprendizaje analizará, discutirá y reflexionará su quehacer práctico, compartirá sus experiencias y definirá su nueva práctica; en un proceso de carácter cíclico que continuamente estará entregando nuevos recursos al diálogo que serán procesados en común para generar, por medio de la deliberación, nuevos productos que al ser utilizados regresarán en forma de recurso a la discusión profesional.

**CUADRO #4: Concretando las comunidades profesionales de aprendizaje**



La comunidad educativa existe en un ambiente superior, que es el ámbito social. De éste recibe influencias, energías y exigencias a las cuales intentará responder por medio de una propuesta educativa coherente, que será el resultado de las negociaciones que los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa logren efectuar en función de ir avanzando en la determinación de los planteamientos institucionales de la escuela. En primer término, habrán de enfocarse los esfuerzos y negociaciones a la carta de navegación principal que posee la institución escolar: su Proyecto Educativo.

En este sentido, el Proyecto Educativo del Centro se convierte en un instrumento de gestión fundamental, ya que sintetiza los criterios que la Comunidad Educativa quiere imprimir a sus acciones. Es en este documento donde se plasman aquellos signos distintivos y característicos del centro, en cuanto expresa lo esencial del concepto

educacional que se quiere desarrollar. Otorgamos especial importancia al Proyecto Educativo por cuanto, como señala Gairín (1991: 45):

- Entrega estabilidad aun cuando está sujeto a las variaciones que las circunstancias puedan imponer.
- Es unificador del proceso educativo. Da coherencia al trabajo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa
- Es integral y vinculante, pues compromete a todos los miembros de la comunidad educativa.

Asumido éste como uno de los planteamientos institucionales del centro, discutido y consensuado de manera participativa por la comunidad, entendido como un documento vivo, es decir, dinámico y, por lo tanto, flexible y modificable, viene a convertirse en la referencia básica para el significado y razón de ser de la escuela. Lo que allí se plantea es lo que va a justificar su sentido y existencia. Es, entonces, este documento el que mostrará el norte a la comunidad educativa.

Coincidimos, finalmente, con Vera y Lapeña, cuando sostiene, refiriéndose al Proyecto Educativo que:

*“No es sólo una formulación de objetivos o intenciones. Es además un diseño de las ideas o propósitos educativos necesarios para conseguir el tipo de Escuela que se pretende. Un diseño de actuación que abarca todo el conjunto de actuaciones necesarias para que el proyecto educativo se lleve a la práctica.”*

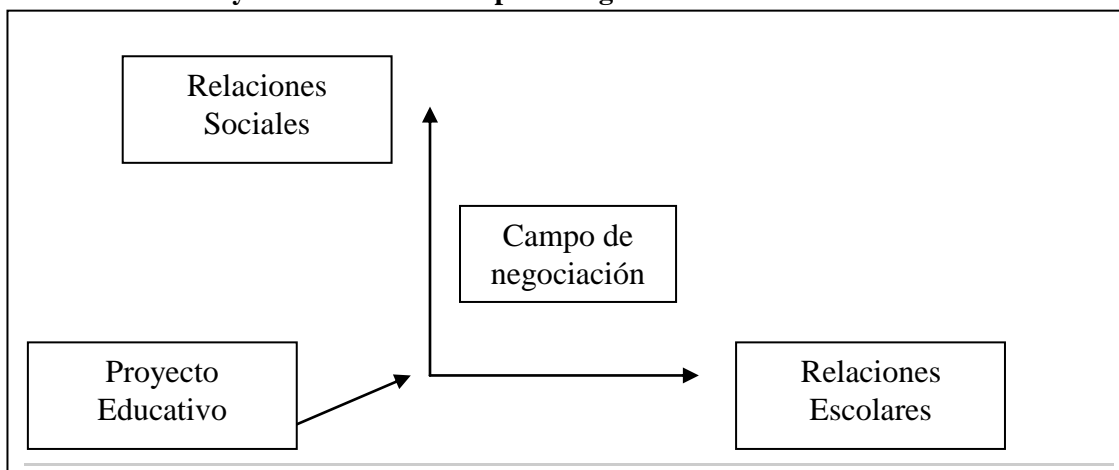
(Vera y Lapeña cit. Por Gairín, 1991: 47)

El cuadro número cinco intenta graficar el punto de intersección entre las relaciones sociales y escolares que se negociarán al interior de la comunidad educativa para



concluir en la materialización del Proyecto Educativo que, en definitiva, se convierte en una producción colectiva de sentido para las acciones y prácticas educativas. De esta manera, la escuela en general y el aula en particular se convierten en los espacios de privilegio para la construcción de relaciones sociales escolares en el ámbito de lo pedagógico.

**CUADRO #5: Proyecto educativo: campo de negociación de relaciones**



Sin desconocer la importancia, injerencia y atingencia que todos los estamentos que conforman la comunidad educativa poseen en cuanto a la red de relaciones que se tejen (revisar Cuadro número tres de la página 65), nos centraremos, en el presente estudio, en el sector docente, para poder llegar a concretar la existencia de las comunidades profesionales de aprendizaje. En esta línea, el empoderamiento del estamento docente-profesional resulta clave a la hora de abandonar las estructuras piramidales, para llegar a alternativas cogestionadas que responderán mejor al diseño comunitario que estamos tratando de explicitar. En efecto, en la medida en que sea efectiva una nueva relación del poder, existirá una repotenciación de éste.

Es aquí donde los docentes han de tener claridad en que su quehacer no está limitado a la distribución de los conocimientos, sino que debe orientarse hacia la construcción de condiciones para que éste sea producido por los propios alumnos, asumiendo éstos un rol de agentes activos en la conformación de sus propios aprendizajes. Profesores y profesoras han de reconocer el fin de un modelo piramidal y dar paso a la celebración de

compromisos y acuerdos mediante la contrastación de intereses de los diferentes actores involucrados en el desarrollo de las relaciones sociales escolares.

De esta manera se estará aportando para la generación de nuevas prácticas democráticas en el interior del aula que pueden ser un primer paso para ir urdiendo los primeros hilos de un nuevo tejido social. Este enorme desafío reclamará de los profesores y profesoras la capacidad de reconstruirse como profesionales de la generación y desarrollo de las relaciones sociales escolares, para constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje que los vitalicen en la acción y reflexión.

*“la responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades, de nuestra época y construir pedagogías nuevas. Se los requiere para que descubran los vectores de fuerza que desde la historia de más atrás y desde la historia reciente interpelan hoy en un registro pedagógico. Se requiere de ellos que den paso a la propia historia”.*

(Puiggros, 1996: 11)

Como observamos, la finalidad última de la constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje va más allá de los constructos curriculares (de por sí importantes): se encamina hacia hilvanar una potente red que permita un entramado más justo y solidario y que resguarde a la comunidad local y al ámbito social.

Según comentábamos anteriormente, la negociación entre las relaciones sociales y las relaciones escolares que efectuarán los estamentos de la comunidad educativa nos traerán por consecuencia lo que denominábamos como una producción colectiva de sentido.

La puesta en escena de los acuerdos alcanzados, materializados en el Proyecto Educativo del Centro, es una escena de negociación. Por lo tanto, el sólo hecho de plantearnos el tema de la comunidad educativa nos confronta con la existencia del poder en la institución escolar.

En efecto, siguiendo el pensamiento de Ruè, hemos de considerar la naturaleza de la cultura escolar, su organización, los valores vigentes y emergentes, las demandas sociales, la configuración de las actividades académicas, la organización académica del conocimiento, las transformaciones sociales, etc., para abonar de mejor manera los espacios de negociación. Situándonos en una comunidad educativa, en cuyo interior existen comunidades profesionales de aprendizaje, nos parece que las respuestas a las preguntas que el currículo genera encontrarán en el seno de dicha comunidad el lugar propio de análisis, reflexión, discusión, negociación y acuerdos; reservando para el equipo profesional aquellas definiciones más técnicas, académicas y organizativas.

No se trata, por tanto, de que los profesionales de la educación queden al margen de los ámbitos antropológicos, éticos, políticos, psicológicos o culturales (entre otros); por el contrario, tendrán el espacio de discusión y participación, en un ambiente de diálogo igualitario, tanto en cuanto son parte de la comunidad educativa (revisar Cuadro once de la página 62). Se trata sí de reservar para los docentes materias propias de su función, las cuales tendrán una inspiración y orientación provenientes tanto del currículo prescrito como de la propia comunidad educativa.

Siendo coherentes, estas determinaciones son las que han de convertirse en un claro ejemplo del modelo de comunidad que se sigue; de esta forma, tanto en su proceso como en su definición han de ser tenidos en cuenta los principios y valores democráticos.

### 1.3.2. Efectos e impactos esperables

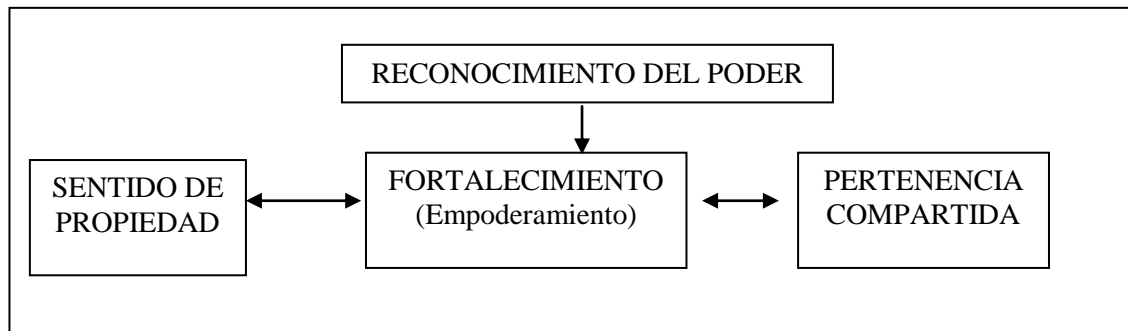
Hemos comentado ya en páginas anteriores que consideramos necesario y urgente pasar de estilos verticalistas y modelos burocráticos a realidades más socializadoras y de cogestión, donde la participación, la autonomía y el diálogo igualitario sean las bases de un nuevo escenario. En esta línea, entonces, en el interior de la escuela sucederán movimientos de importancia en todos los niveles.

- En el ámbito directivo habrá de constituirse una dirección desde la autoridad basada en el conocimiento y en la capacidad de construcción de relaciones sociales escolares. Esto implica la transformación de la autoridad en una compañía permanente de los procesos de transformación y supervisora constante del entretejido comunitario como construcción colectiva (cogestión)-
- Desde el ámbito docente significará una reconstrucción profesional, privilegiando la idea de prácticos reflexivos como los denomina Schön, y de analistas de la propia práctica, como ya hemos mencionado que plantea Freire. En este sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje pasan a constituirse en una maciza respuesta y singular estrategia para alcanzar mejores relaciones sociales escolares y, a la vez, otorgar un mayor sentido al desarrollo curricular.
- Desde el ámbito de los estudiantes significará asumir un papel de agentes de sus propios aprendizajes, dejando de lado el papel de subordinados de la propia escuela. Se podrá entender que los alumnos y alumnas también tienen sus propios proyectos y éstos han de ser tenidos en cuenta a la hora de definir el quehacer curricular, si queremos que existan coincidencias.
- Desde los ámbitos familiares, significará la vinculación con la escuela para acompañar los procesos de transformación que en ella se den.

En suma, estamos proponiendo que cada agente asuma el poder que le corresponde reforzándose así el poder de cada cual y de la totalidad (empoderamiento). Planteado de esta manera, esperamos clarificar la idea que hemos estado comentando sobre la existencia del poder ya que, en definitiva, no significa más que fortalecer el de cada cual por medio del reconocimiento de aquel que está en manos de los diferentes agentes educativos; en otros términos, al reconocer el poder de cada uno se tiene más poder, ya que las personas tienden a hacer suyo el proyecto del cual están participando, el que comienza a convertirse en parte del sentido de la propia vida, puesto que se genera una pertenencia compartida. Como lo ha señalado Sánchez Vidal se trata de un proceso o mecanismo a través del cual personas organismos o comunidades adquieren control o

dominio sobre asuntos o temas de interés que le son propios; la graficación de esta idea es la que nos aporta el cuadro seis:

**CUADRO #6: Empoderamiento y consecuencias para las personas**



Al trasladar a la sala de clases las situaciones que hemos comentado con anterioridad, veremos cómo el aula se convierte en el lugar de privilegio para la construcción de las relaciones sociales escolares en el ámbito de lo pedagógico (ver Cuadro siete en página 74). Es allí donde, en definitiva, se juega el currículo, es el espacio donde los principales agentes del aprendizaje escolar ocupan todo el escenario para llevar a cabo, interactivamente, las respuestas a la preguntas fundamentales que el currículo ha planteado.

Consecuentes con el nuevo estilo que queremos impere en nuestras escuelas, significará también que el desarrollo del currículo en el interior de nuestras aulas habrá de ser cogestionado (estudiantes y docentes) por medio de una real participación de ambos, que ha de considerar un diálogo fecundo que contribuya y permita la generación de compromisos por ambas partes; requiriéndose, para ello, de una autonomía donde los propios agentes puedan tomar decisiones relevantes en lo que se refiere a la programación de la enseñanza sin que por ello el docente sienta que pierde poder (revisar cuadro seis sobre el empoderamiento) por el contrario, lo ganará en la medida que,

*“se esfuerce en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente por las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias”.*

(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998: 76)

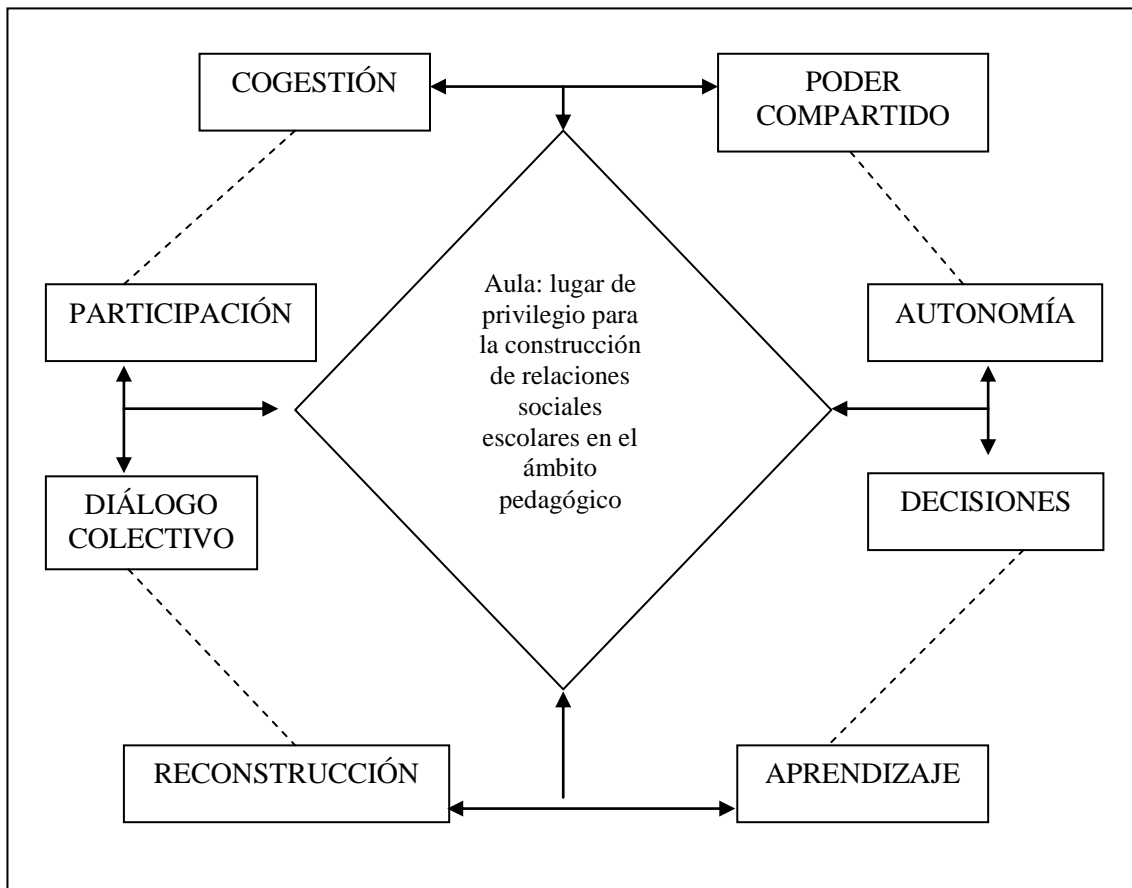
De esta manera nos encaminamos hacia una reconstrucción de los aprendizajes donde hemos de tener especial consideración en que éstos, en el aula, no son exclusivamente individuales ya que se dan dentro de un grupo social que posee características propias, específicas y especiales. Por otra parte, esta reconstrucción reconoce que la base de todo nuevo conocimiento estará en las experiencias previas que cada uno de los participantes haya tenido; en palabras de Pérez Gómez, la cultura experiencial del alumno.

Para finalizar, a una cita de Serres que habla de transformaciones de futuros posibles:

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

(Serres, 1991: 13)

**CUADRO #7: El aula y la construcción de relaciones sociales escolares**



#### 1.4. Síntesis del capítulo

El presente capítulo busca relacionar la formación permanente del profesorado con el contexto institucional. Por este motivo está compuesto por tres partes: los modelos existentes en relación a la formación permanente del profesorado, la situación de las organizaciones escolares en un marco diferente y el tránsito de los centros educativos hacia espacios de formación profesional.

Los modelos considerados se refieren a los señalados mayoritariamente por la bibliografía y dicen relación con: la formación orientada individualmente, el de observación-evaluación, aquel se centra en el desarrollo y mejora, el que enfatiza el entrenamiento y el modelo de investigación.

En la segunda parte hacemos referencia al nuevo marco en que se encuentran las organizaciones escolares al considerarse la gestión educativa como un proceso contextual. Conjuntamente, se enfoca la gestión educativa hacia las instituciones inteligentes y como ésta se desenvuelve en los espacios de participación, aprendizajes de calidad, diversidad y autonomía.

La tercera y última parte del capítulo se centra en los centros educativos como lugares de formación permanente del profesorado. Desde esta perspectiva se considera que es el propio lugar de trabajo el lugar natural para el desarrollo formativo del profesorado, desde el análisis de sus propias prácticas hasta la deliberación de nuevos derroteros; desde la observación de clases hasta la valoración de nuevos enfoques metodológicos; desde la evaluación del trabajo actual hasta el diseño de un estilo diferente en el que se crea en las comunidades profesionales de aprendizaje y donde se reconozca al profesional también como aprendiz.

*“sólo reconociendo que los maestros son también aprendices y que su motivación y energías son componentes esenciales en cualquier esfuerzo para cambiar las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden, el potencial de sesenta millones de personas será puesto al servicio de las*

*nobles aspiraciones de la ola de reformas educacionales que barren el globo en los comienzos del siglo veintiuno”.*

(Eleonora y Fernando Reimers, 1996: 490)

En el capítulo siguiente del marco teórico intentaremos avanzar hacia el concepto de formación en centros, reconociendo en el modelo su carácter innovativo y la presencia de factores que lo favorecen y otros que lo dificultan.



## 2. La formación en el establecimiento escolar (formación en centros)

### 2.1. Hacia una conceptualización

En la actual sociedad del conocimiento, era de la información, como la denomina Castells, es un hecho que la producción, en las más diversas áreas y disciplinas, ha aumentado de manera sostenida y exponencial. Según distintas cifras que se manejan, aun cuando varían de manera importante según las fuentes, las más conservadoras señalan que en nuestros días el conocimiento se duplica cada cinco años, estimándose, según Appleberry, citado por Brunner (2000: 15), que en los albores del primer cuarto del presente siglo se duplicará cada setenta y tres días.

Esta situación le impone a la labor educativa importantes desafíos y no pocas preguntas; es un hecho que la educación escolar ha de estructurarse de alguna manera para poder dar respuestas satisfactorias al universo estudiantil que inquirirá al respecto. Evidente es, también, que se requerirá sintetizar el conocimiento y que habrá de considerarse de manera efectiva la incorporación de las nuevas tecnologías en los currículos escolares; además, tendremos que ver de qué manera organizamos el conocimiento global, el que está y estará, cada vez más, en permanente evolución y expansión; habremos de hacernos cargo, también, de la interdisciplinariedad de los propios conocimientos y tendremos que determinar hasta qué punto serán válidas aquellas organizaciones curriculares que ponen los énfasis en las disciplinas.

No en vano, la propia OCDE, ya desde finales del siglo pasado, viene planteando la estrategia del **life long learning for all (LLA)**, señalando diferentes tendencias con sus respectivas implicaciones (ver cuadro ocho en la página 78). Junto a ésta estrategia, la misma oficina de cooperación está sosteniendo la importancia creciente de la educación a distancia y del aprendizaje distribuido; en ambos casos las tecnologías de red son de vital importancia para su desarrollo y se las considera como una de las posibles respuestas para los cambios contextuales provenientes desde los ámbitos de la información, del conocimiento, del mundo laboral y de los significados culturales. Estas

estrategias, en la actualidad, siguiendo a Brunner (2000: 28), están siendo promovidas por los gobiernos de los países desarrollados encontrando acogida, aunque con tibios apoyos, en distintos organismos internacionales.

**CUADRO #8: Implicaciones de la estrategia del life long learning for all (LLA)**

<i>Tendencias</i>	<b>Implicaciones</b>
Ampliación de la cobertura en todos los niveles formales y a toda la población	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universalización de la educación terciaria con ampliación del sector técnico-vocacional</li> <li>2. Generación de nuevas avenidas formativas en el nivel terciario, de modo de incorporar alumnos regulares y no regulares</li> <li>3. Mayores opciones para que las personas definan sus trayectorias formativas individuales</li> <li>4. Probable desvalorización de diplomas y credenciales y creciente importancia de “certificados de competencia”.</li> </ol>
Se plantea la urgente necesidad en cuanto repensar los ciclos de escolaridad en función de LLA.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revalorización de la importancia decisiva de la educación básica y preescolar (proporciona elementos para LLA).</li> <li>2. Creciente preocupación por escuelas rezagadas y alumnos provenientes de hogares más pobres y con necesidades especiales (minorías, discapacitados, etc.)</li> <li>3. Difusión y plena aceptación del paradigma de aprender a aprender y fuerte desarrollo de teorías y prácticas constructivistas al interior de las escuelas.</li> <li>4. Necesidad de que todos los jóvenes completen la educación secundaria en condiciones de ingresar al trabajo o seguir estudiando.</li> <li>5. Una enseñanza secundaria mucho más flexible y sin deserción.</li> <li>6. En general, creciente reclamación de que la enseñanza basada en disciplinas se coordine con aplicaciones prácticas, contacto con la comunidad, etc.</li> </ol>
Idear interfases entre educación, trabajo y comunidad cada vez más diversificadas e intensas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aislamiento del ámbito educacional se convierte en un obstáculo para la estrategia del LLA.</li> <li>2. Multiplicación y diversificación de contactos entre instituciones educativas y su entorno: creación de redes.</li> <li>3. Interfases que buscan facilitar transiciones entre trayectoria educacional y mundo laboral,</li> </ol>

	<p>especialmente al término de la secundaria pero también posteriormente a lo largo de la vida.</p> <p>4. Aparición de nuevos tipos de agencias evaluadoras, acreditadoras y certificadoras.</p>
Aumento y mayor diversificación en cuanto proveedores de educación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Provisión escolar conserva el carácter de servicio público aunque aumentan modalidades privadas y mixtas de gestión.</li> <li>2. Formación postsecundaria hacia LLA se desarrolla crecientemente en un mercado altamente diversificado de ofertas y demandas.</li> <li>3. Universidades retienen estatuto especial.</li> <li>4. Florecimiento de la industria de programas, bienes y servicios educacionales.</li> <li>5. Creciente importancia de organismos y agencias proveedoras y reguladoras de programas de capacitación y entrenamiento.</li> </ol>
LLA favorece y ayuda a estabilizar mundos de vida al ofrecer de manera recurrente opciones “autoclarificadoras”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La demanda por educación a lo largo de la vida no tendrá exclusivamente finalidades vocacionales y utilitarias, sino también de formación y clarificación “mundos de vida”</li> <li>2. LLA termina incorporando en su movimiento diversos programas de autoayuda, clarificación personal, desarrollo de identidades, coaching, formas terapéuticas, comprensión de época, etc.</li> </ol>

Ante esta situación, llama poderosamente la atención el observar que a escala mundial se realizan ingentes esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación; prueba de ello son los distintos acuerdos que se han firmado por parte de la gran mayoría de los países del orbe; conjuntamente, apreciamos las importantes convenciones que se han efectuado, de cuyas conclusiones han surgido las grandes orientaciones para las políticas educativas. Ambas situaciones chocan de frente con las realidades de un mercado deterioro de la condición docente, alcanzando, conforme declaraciones de la OIT, un punto “intolerablemente bajo”. Pareciera ser claro que conseguir cambios y avances importantes en la calidad educativa será poco probable si no existe una sustancial mejoría en la calidad profesional de quienes imparten la docencia.

Si la pretensión es hacer realidad las firmas que han sancionado tantos acuerdos, el siglo veintiuno necesita de respuesta y medidas integrales y urgentes enfocadas a provocar un giro en el perfil y situación actual de la profesión docente.

Rosa María Torres (1996: 23) expone un conjunto de rasgos del modelo de formación permanente del profesorado que han predominado, sin funcionar, en América Latina, los que señalamos a continuación:

- Las políticas, planes o proyectos parten de cero, ignorándose o desestimando los antecedentes, el conocimiento y la experiencia acumulada.
- La formación se piensa como una necesidad mayoritaria y principalmente de los docentes, sin incluir a los directivos ni a los recursos humanos vinculados en general con el sistema educativo.
- La formación se ve aislada de otras dimensiones de la profesión docente, sin considerar condiciones laborales, salariales, mecanismos de promoción, etc.
- Se ignoran las condiciones reales del magisterio, olvidando motivaciones, inquietudes, conocimientos, tiempo, recursos disponibles, etc.
- Es vertical, pues le asigna a los maestros únicamente un rol pasivo de receptores y capacitandos; no consulta ni busca la participación activa del profesorado para la definición y el diseño del plan de reforma y del plan de formación en particular.
- Parte de una propuesta homogénea destinada a los docentes en general, en lugar de ajustar la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas.
- Se basa en una concepción instrumental de la formación docente, según la cual la formación permanente es vista como una herramienta para implementar una determinada política, programa o proyecto.
- Asume que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel y grado en que se enseña, desconociéndose con ello la importancia y complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados.

- Apela a incentivos y motivaciones externas, tales como puntajes, ascenso, escalafón, antes que el objetivo mismo del aprendizaje y la profesionalización docentes.
- Se dirige a profesores individuales, no a grupos o equipos de trabajo o a la escuela como institución.
- Se realiza fuera del lugar de trabajo; típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente.
- Es puntual y asistemática; no está inserta en un esquema de formación y actualización continuas del magisterio.
- Se centra en el evento -curso, seminario, taller- como la modalidad privilegiada y hasta única de formación, desconociendo o viendo como secundarias otras modalidades.
- Disocia gestión administrativa y gestión pedagógica, considerando lo pedagógico patrimonio de los docentes y lo administrativo de los administradores, desconociendo la necesidad de desarrollar competencias integrales en ambos sectores.
- Disocia contenidos y métodos, privilegiando los contenidos, ignorando la necesaria complementariedad de ambos saberes y la importancia del saber pedagógico para el perfil y la práctica docente.
- Considera la educación-formación como un asunto formal, despreciando la importancia de crear un ambiente informal, relajado y apto para la intercomunicación.
- Está centrada en la enseñanza (enseñar como objetivo), antes que en el aprendizaje (lograr aprendizajes significativos en los alumnos como objetivo).
- Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes, en lugar de partir de ellos para construir sobre ellos.
- Está orientada a corregir y mostrar debilidades, antes que a valorar y reforzar fortalezas.
- Es academicista y teoricista, centrada en el libro, negando la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje.

- Se basa en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza; considera la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información.
- Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula: se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad que no experimentan en su proceso de formación.

Entre los veintidós puntos expuestos por la autora encontramos varios que nos acercan a nuestra preocupación por la formación en el propio lugar de trabajo de los docentes (formación en centros).

En la experiencia chilena, que al parecer es común a la de la región latinoamericana, los procesos formativos del profesorado en ejercicio están marcados por un factor de individualidad; escasa planificación; carencia de seguimiento; lejana información en cuanto las necesidades de la demanda; altos índices academicistas; intereses fundamentalmente reproductivistas; incoherencias entre el discurso reformista y la práctica docente en el aula; distanciamiento entre las exigencias pedagógicas en referencia a los recursos funcionales y ausencia de un sentido futurista reflexivo de la formación, que es reemplazado por un inmediatez centrado en una estructura capacitadora de orden personal que difícilmente llega a la institución escolar y, por lo tanto, al aula. De esta forma, el principal objetivo de todo proceso de formación permanente del profesorado no se cumple, quedando los estudiantes ajenos de la efectividad que se esperaría de estos esfuerzos formativos.

Ya en Quito, Ecuador, hacia fines de 1998, en la reunión técnica de reformas de los países de América Latina y El Caribe, se reconocían diferentes tareas en relación a la profesionalización docente. Entre otros, desafíos de la actualización de los/as profesores para apoyarlos en el cambio pedagógico en el aula. Se plantea el tema de la continuidad de los esfuerzos de actualización y la importancia de que los docentes cuenten con tiempo para ello. Se valora la experiencia de desarrollo profesional en grupos de pares dentro de los mismos establecimientos educativos.

Esta valorización es compartida por diversos autores partidarios de reconocer a la institución escolar como centro y base de la formación del profesorado, señalándola como el lugar de privilegio para la implementación de las políticas públicas y de la actividad académica en educación; optando por principios de autonomía y capacidades de gestión pedagógica y administrativa como elementos fundamentales para la conquista de mayores índices de calidad.

Gairín (1996: 429) nos plantea que las finalidades de la formación en centros apuntan, por una parte, hacia la atención de las necesidades formativas que presentan los equipos docentes de los propios centros escolares, según las propias características de cada uno de ellos y, por otra, a potenciar la reflexión entre los equipos, posibilitando una investigación educativa que pueda vincular los conocimientos teóricos con la práctica profesional. Conjuntamente, el mismo autor nos señala los objetivos que se derivan de estas finalidades, los cuales se concretan en:

- Favorecer la participación del profesorado como agente principal en el diseño y desarrollo de su propia formación permanente.
- Fomentar el trabajo en equipo, creando una cultura que impulse el trabajo colaborativo en los centros.
- Conseguir que los aprendizajes sean significativos, ya que se adecua la formación a las necesidades reales de los enseñantes.
- Facilitar la formación necesaria a los enseñantes para realizar los cambios idóneos derivados de la reforma del sistema educativo.
- Integrar en el proyecto de formación todas aquellas acciones que realicen los centros.

*“la formación centrada en la escuela no es sólo una estrategia como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, valores, actitudes, creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación”.*

(Imbernón, 1996: 100)

Por su parte, Escudero, citado por Gairín (1996: 429), realiza una distinción terminológica definiendo tres conceptos que pueden confundirse:

- **Formación al centro:** Es una modalidad alternativa y distinta a la convencional; el centro cuenta dentro de un proceso de formación global con un grupo de profesionales externos, agentes formadores, que se dirigen a él para formarlo.
- **Formación en el centro:** Cambio de lugar. La formación se da en el centro en lugar de ser impartida en otros lugares.
- **Formación del centro:** Es una estrategia de desarrollo educativo que tiene como foco prioritario no precisamente la formación de profesores, sino el desarrollo del centro.

*“sin minusvalorar la bondad y la eficacia de otras modalidades formativas, creemos que para que la formación permanente del profesorado sea eficaz debe enfatizar en modalidades en las que tenga protagonismo el centro como globalidad, se basen en el apoyo contextual y estén orientadas por un enfoque de resolución de problemas”.*

(Antúnez, 1998: 222)

*“en la medida en que el desarrollo personal y profesional está condicionado por el contexto del centro escolar como lugar de trabajo y relación, la formación se orienta a lograr una articulación estrecha entre las prácticas formativas y los contextos de trabajo, optimizando la dimensión educativa de los procesos de trabajo, mediante un aprendizaje reflexivo y colegiado”.*

(Bolívar, 1999: 49)

Carlos Marcelo nos aporta una nueva perspectiva al relacionar la formación en el centro con la innovación como una forma de trabajo del profesor. Compartiendo la idea de que los procesos formativos de los profesionales de la educación deben estar estrechamente vinculados a la escuela.



*“el centro educativo como unidad básica de cambio responde no sólo a una moda sino a la verificación de que los profesores son profesionales inmersos en una organización que debe desarrollar sus propios procesos de aprendizaje. Merece la pena seguir intentando que la innovación surja y se configure en torno a equipos de profesores que trabajan juntos, con más o menos conflictos, pero con claridad de qué quieren conseguir”.*

(Marcelo, 1997: 29)

De Martín luego de una amplia y acuciosa investigación acerca de la formación en centros, estima que ésta encuentra sentido dado el escaso impacto de otro tipo de acciones formativas.

*“surge como una nueva propuesta de formación a consecuencia de la ineficacia para producir cambios en la práctica educativa de las actividades formativas realizadas hasta el momento. Sus principios teóricos están vinculados básicamente al desarrollo organizacional, al desarrollo del currículum basado en la escuela y, colateralmente, al desarrollo profesional”.*

(De Martín, 2003: 268)

**CUADRO #9: Conceptualización de formación en centros según diversos autores**

Conceptualización de Formación en Centros				
Estudios y experiencias	Definición del concepto	Consideración centro	Consideración profesorado	Metodología PFC
OCDE (1985)	Modalidad	Lugar de formación	Participe en decisiones formativas	-
Villar, L.M. (1992)	Metodología	Como una organización	Profesional reflexivo y crítico	Investigación-acción
González y Martínez (1993)	Proyecto de formación	Unidad de cambio	Protagonista de su formación. Profesional reflexivo	Metodología de proceso
San Fabián, J.L. (1994)	Modelo	Lugar de formación	Profesional reflexivo	Metodología de proceso
Villarrubias y Mauri (1995)	Modalidad	Como una organización	Profesional reflexivo	Metodología de proceso
MEC (1995)	Modelo	Unidad de cambio	Profesional reflexivo	Investigación-acción

Darder (1995)	Modelo	Unidad de cambio	Profesional reflexivo	Metodología de proceso
Imberón (1996)	Modelo	Unidad de cambio	Profesional reflexivo y crítico	Reflexión deliberativa. Investigación-acción
CRP Cantabria (1997)	Modalidad	-	Participe en decisiones formativas	Metodología de proceso
Junta Andalucía (1997)	Modalidad	Lugar de formación. Unidad de cambio	Agente de su formación	Metodología de proceso
Granado (1997)	Modelo	Unidad de cambio	Profesional reflexivo. Agente curricular	Metodología de proceso
Escudero J.M. (1991 – 1998)	Modelo	Como una organización	Técnico, reflexivo y crítico	Metodología de proceso
Arancibia y Guarro (1999)	Modelo y Modalidad	Unidad de cambio	Protagonista de su formación. Profesional reflexivo	Metodología de proceso

Adaptación libre de De Martín (2003: 321).

El exhaustivo estudio realizado por De Martín, permite a la autora llegar a distintas conclusiones; entre ellas mencionamos:

- No existe univocidad en cuanto la formación en centros con una terminología común. Por lo general, se utilizan indistintamente los conceptos de modalidad y modelo. Sin embargo, los principales especialistas coinciden en reconocer esta formación como un modelo.
- Los estudios que más han profundizado sobre el tema coinciden en apreciar que la formación en centros se fundamenta en las bases teóricas del desarrollo curricular basado en la escuela, en el proceso organizativo y en la optimización de la escuela.
- El centro escolar es definido como una organización donde se ha de generar el cambio educativo.
- El profesorado es considerado en la mayoría de los estudios como un conjunto de profesionales reflexivos que han de desarrollar su propia formación a partir de las necesidades que la propia realidad laboral les represente.

- El currículo ha de ser un proyecto real, construido para el propio centro escolar y fundamentado en la reflexión de la tarea educativa. Su desarrollo habrá de generar los contenidos de la formación.
- La metodología de proceso es la más aceptada como vía para desarrollar la formación en centros y el trabajo en equipo se convierte en esencial para llevarla a cabo.
- Se requiere de una cierta estructura de recursos humanos, materiales y funcionales para el desarrollo de la formación en centros. Entre otros, una coordinación con formación específica, tiempos para la reflexión, el diálogo y la deliberación.

Como podemos apreciar, de la mano con los autores mencionados y otros consultados, al hablar de la formación en centros nos estamos refiriendo a un aprendizaje que se localiza y contextualiza en las propias condiciones y limitaciones de cada escuela, teniendo como referente y marco general a la comunidad educativa.

Hablamos de un tipo de aprendizaje que se realiza en colaboración con los pares, dando forma a un estilo diferente del trabajo pedagógico. Un aprendizaje que considera las diferencias de cultura para dar una nueva configuración a las relaciones sociales escolares de cada institución. Ubicar el aprendizaje docente en el centro educativo es ofrecer una oportunidad de innovar en las propias prácticas pedagógicas, con la idea de realizar transformaciones en la propia escuela.

Por otra parte, hemos de señalar que un elemento definitorio para la existencia de la formación que hemos venido proponiendo, es el compromiso por parte de las direcciones de los centros escolares con estas ideas. Sin la implicancia de los cuadros y equipos directivos no será posible vencer las pautas tradicionales de la cultura escolar y de la gestión burocratizada. Se requiere, por lo tanto, de una escuela que esté dispuesta a enfrentar estos desafíos y nuevos cambios, un espacio abierto a la innovación y donde la formación del profesorado apunte hacia esa línea de conquista.

Requiere de nuevos modelos de gestión, lo que supone estilos de liderazgo diferentes y necesita impostergablemente de nuevas condiciones objetivas, como el tiempo disponible, real y efectivo de los participantes, el cual ha de formar parte de sus situaciones contractuales.

Hemos de ser conscientes, también, de que el modelo de formación en centros vendrá a contribuir al desarrollo y mejora del establecimiento como organización, de tal manera que las relaciones y actividades del profesorado formarán parte de su misma cultura y formas de funcionamiento, espacios y tiempos, encaminando a la institución en su conjunto hacia mayores niveles de aprendizaje.

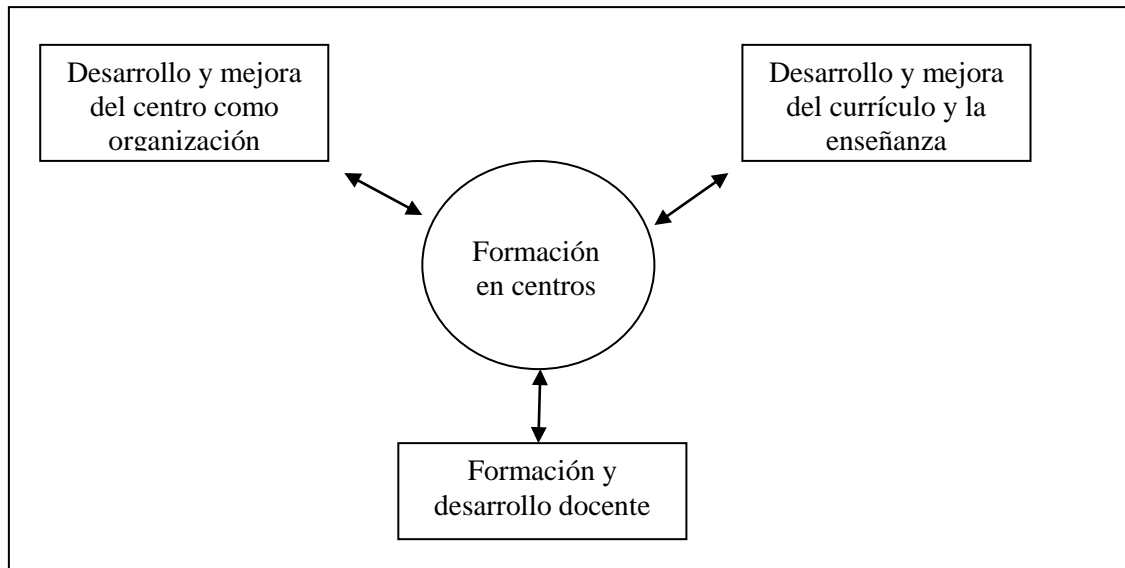
Propenderá hacia un mayor desarrollo y mejora del currículo y la enseñanza, en la medida en que se conquisten espacios de reflexión y trabajo sobre el currículo, el prescrito o el de diseño propio; metodologías, resultados y evaluación de aprendizajes; atención a la diversidad; selección de materiales de enseñanza, etc. Uno de los puntos principales de la formación en centros habrá de ser la construcción curricular fundamentada en la deliberación, reflexión y diálogo profesional del proyecto curricular de la institución.

Más allá del importante concurso de las direcciones de las escuelas y de los respaldos que se reciban desde la gestión escolar, la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes se jugará en el campo de los contenidos seleccionados y tratados; los recursos intelectuales que se apliquen; las experiencias que se desarrollen y compartan; las capacidades, los contenidos y los compromisos que el profesorado logre plasmar para su propio desarrollo, el de la organización y el mejoramiento de la calidad educativa.

Con todo, no es nuestro interés sostener que este tipo de formación es la única; ni siquiera pensamos que ha de darse de manera exclusiva. Consideramos sí que es la forma de acercarnos más a la optimización, pero, también creemos, existen otras formas que han de considerarse de manera complementaria. Nos referimos, entre otras, a la formación a distancia, la existencia de pasantías, externas o internas, el concurso de

docentes en centros especializados, la asistencia y participación en congresos, seminarios, talleres, trabajos de grupos específicos, etc.

**CUADRO #10: Objetivos de la formación en centros**



Al finalizar este apartado, nos basamos en el cuadro anterior para señalar el triple desarrollo que observamos en el modelo de formación en centros, enfocándose hacia el mejoramiento organizacional, curricular y profesional. Con todo, insistimos en declarar que la formación en general y la formación en centros en particular tienen como finalidad el provocar cambios, sean estos específicos o institucionales.

*“Difícilmente se originará un cambio institucional si la solución proviene de una formación en la que predomina un proceso en el que los expertos dan soluciones genéricas a cambios específicos. El profesorado, como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio. Lo que se origina en este proceso de salir y volver a la práctica es suficientemente complejo para que las soluciones genéricas ayuden muy poco a salvar la multitud de obstáculos que se encuentran. En la reflexión de esos obstáculos, en la implicación y confrontación con los compañeros y en el contexto, el profesorado puede encontrar las vías de innovación de su práctica”.*

(Imbernón, 1998<sup>a</sup>: 81)

## **2.2. La formación como innovación: factores que favorecen y factores que la dificultan**

Los diversos analistas de este tema, de ordinario, insisten en estudiar más los factores de fracaso que los factores de éxito de una innovación. No obstante, hemos de aclarar que ambos son necesarios, aunque es conveniente insistir en la práctica más de los segundos que de los primeros. No existe unanimidad entre los autores a la hora de fijar la relación concreta tanto de los factores de éxito como de los factores de fracaso de una innovación. Por nuestra parte, nos limitaremos a enumerar algunas relaciones.

### 2.2.1 Factores que favorecen la innovación

Centrándonos en algunos autores representativos que estudian este tema y, en concreto, en los análisis de Fullan (1990), Torre (1997), Carbonell (2001) y Rivas (2000) realizaremos un primer recorrido para señalar aquellos aspectos que cada uno de ellos reconoce como elementos que respaldan los procesos de innovación resaltando el papel que le asignan al profesorado y su formación en el desarrollo de aquellos.

Fullan enuncia los siguientes factores de éxito en las innovaciones institucionales como facilitadores de su desarrollo:

- Toda innovación es un proceso de aprendizaje personal y organizativo, teniendo que ver el éxito de una innovación con el proceso de formación y capacitación de los profesores.
- Resulta fundamental el rol de director como líder y facilitador de la innovación. Las investigaciones manifiestan que cuando el director es un facilitador activo de un plan de cambio su éxito resulta mucho más probable.
- El clima organizativo, el clima de tolerancia y comprensión, el clima de comunicación activa y abierta es un entorno dinámico y potenciador de valores compartidos, creencias y expectativas, que se revela como un factor crítico positivo facilitador del cambio.

Torre, en tanto, clasifica los factores de la innovación que potencian su éxito en tres grandes grupos: variables de carácter organizativo; variables relativas al proceso de innovación y variables situacionales. Entre las variables de carácter organizativo enumera las siguientes:

- La coordinación, apoyo y estilo de dirección del centro educativo.
- La infraestructura de apoyo a la innovación fuera del centro.
- La relación del proyecto de innovación con el Proyecto Educativo Institucional propio.
- Altas expectativas en aprendizajes y metas de innovación.
- Énfasis en los contenidos concretos relacionados con la innovación.
- Evaluación a lo largo del desarrollo de la innovación.
- Implicación del claustro en el proyecto o programa de innovación.
- Clima de estímulo y seguridad.
- Generación de un sentimiento de pertenencia al proyecto, de modo que se vea como algo propio.
- Planificación colaborativa, de carácter personal e institucional.

Entre las variables relativas al proceso de innovación enuncia las siguientes:

- Valor y calidad de la innovación propuesta, que se concreta en la coherencia entre teoría y práctica, en relación con su interés y utilidad.
- La disponibilidad de recursos iniciales para la formación del personal y, también, recursos materiales, facilitan su desarrollo y mantenimiento. Muchas innovaciones concluyen al desaparecer los recursos.
- La posibilidad de desarrollar en fases sucesivas el plan general, con la consiguiente adaptación progresiva de aquellos aspectos que no hayan funcionado bien.
- Tener en cuenta la complejidad de la innovación, relacionada con la duración de la misma. Ha de estructurarse y secuenciarse una innovación en períodos de desarrollo, número de personas implicadas, dificultad de los objetivos por conseguir. Cuanto más compleja es una innovación requiere de mayor lentitud en su aplicación. Por otro lado, a mayor complejidad, mayor duración.

- La comunicabilidad adecuada se pone de manifiesto en la facilidad o dificultad de su demostración y de su difusión. Los materiales son más fáciles de difundir que los métodos o las ideas.

Finalmente, entre las variables situacionales del desarrollo de la innovación y que favorecen su éxito, el autor, indica las siguientes:

- El estatus y el liderazgo de quien promueve la innovación, su influencia, relación de poder y prestigio en el grupo.
- El entorno como creador de un clima estimulante al cambio.
- Las características personales, las capacidades, las actitudes y las formas de pensar del profesorado insertas en una cultura institucional.
- Los estímulos y alicientes que sirvan de comprensión al esfuerzo complementario.

Carbonell, otro de los autores que seguiremos, considera que la principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y las profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar. Se suele decir que en la educación falta sentido común y sobra irracionalidad. Para ello, hay que privilegiar la razón para enfrentar muchas actuaciones y medidas arbitrarias y desprovistas de sentido. En una sociedad democrática existen muchos sentidos comunes y racionalidades, producto de las diversas expresiones ideológicas, y la mejor manera de saber lo que es correcto y razonable es partir del contraste y reflexión en torno a ejemplos y modelos de experiencias estimulantes y compartidas entre el alumnos y el profesorado. Con ello se pone de relieve que hay muchas maneras de propiciar el cambio: no todos los caminos de la innovación llevan al mismo tipo de cambio o lo hacen con idéntica fortuna. Entre los factores que resultan clave para promover la innovación, enumera los siguientes:

- **Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva;** Equipos docentes con actitud abierta al cambio y con la voluntad de compartir objetivos para la mejora o transformación del centro, que dinamizan el proceso innovador y que comparten ideas y proyectos comunes.



- **Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos:** Es importante crear redes de escuelas conectadas y asociadas en función de distintos objetivos, ámbitos de reflexión y de trabajo. Y todo ello en la perspectiva de generar proyectos didácticos e institucionales específicos, así como todo tipo de diferentes apoyos, como pueden ser el asesoramiento externo que estimula, mediante el conocimiento que aporta la distancia, la reflexión y la toma de decisiones. En este sentido es fundamental la colaboración de profesores de otros lugares que visitan los centros, entran en las aulas y con sus observaciones y críticas enriquecen el conocimiento escolar y la práctica docente. En definitiva, abren nuevas perspectivas de análisis e intervención.
- **El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial:** La escuela tiene más posibilidades de mejorar en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional y pedagógico.
- **El clima ecológico y los rituales simbólicos:** La innovación requiere un ambiente de bienestar y confianza, una comunicación fluida e intensa en las relaciones interpersonales. El humor y la ironía constituyen ingredientes necesarios para desdramatizar y desactivar situaciones conflictivas y abren posibilidades para que el trabajo colaborativo sea más creativo, relajado y hasta divertido. Igualmente importante es la cultura ritual que se va fraguando con el tiempo: hábitos, conductas, símbolos, historias, lenguajes y otros rituales que conforman y refuerzan los mecanismos de pertenencia a un colectivo (micropolítica de la escuela y con el currículo oculto).
- **Institucionalización de la innovación:** Para ello es necesario que las innovaciones y los cambios no se limiten a algunas actividades aisladas y esporádicas sino que éstas pasen a formar parte de la vida del aula y de la dinámica y funcionamiento del centro.
- **La innovación, si no avanza retrocede:** La innovación y el cambio han de institucionalizarse para avanzar en el marco de la sociedad del conocimiento, que implica cambios rápidos y a veces no fáciles de asimilar. Una institución que se limita a decir que siempre ha obtenido buenos resultados, ¿para qué va a

cambiar? En la práctica está retrocediendo. Los buenos resultados de ayer o incluso de hoy, no garantizan buenos resultados mañana.

- **Vivencia, reflexión y evaluación o cómo medir el éxito:** Este concepto es extremadamente complejo y de difícil medición. Es importante la escritura individual y colectiva, el debate interno y externo, el contraste comparativo y el seguimiento. La valoración y evaluación sostenidos permiten detectar los resultados que se van obteniendo, los avances y retrocesos y las distintas variables que confluyen en la innovación.

Rivas habla de dos grandes tipos de factores que impulsan la innovación y los concreta en: elementos impulsores internamente generados y elementos impulsores externamente inducidos. Entre los primeros incluye los constituyentes internos de la personalidad profesional del innovador potencial, tales como el deontológico-profesional (imperativo ético y vocación docente); preocupación por el otro (aprovechamiento académico y atención a la persona); y proyección profesional (valoración profesional y autorrealización docente). Surgen de motivos internos de la persona del docente y ellos generan un comportamiento innovador internamente generado (motivación intrínseca hacia la innovación).

Los elementos impulsores de la innovación externamente inducidos están constituidos por factores que resultan de influencias externas, de requerimientos del entorno próximo e incluso de formas diversas de presión, que impulsan innovaciones o a sumarse a las emprendidas por otros. Y ello para tratar de resolver problemas o eliminar situaciones conflictivas, tanto individuales como institucionales. Enumera dos grandes grupos: factores extrainstitucionales (prescripciones del sistema y demandas sociales) e intrainstitucionales (adaptación al rol institucional, efecto de los recursos materiales y efecto de la tecnología disponible). El autor que comentamos analiza estos factores en función de sus categorías subyacentes:

Las principales categorías de los elementos impulsores de la innovación internamente generados con la finalidad de mejorar la acción docente en sus efectos y consecuencias son las siguientes:

- **Categoría deontológico–vocacional:** Se manifiesta en el imperativo ético y la vocación docente. El primero consiste en el impulso internamente generado para incorporar innovaciones como un deber ético que facilite e impulse la realización de la función docente, en todas sus posibilidades. La vocación docente implica una vivencia vocacional de la función docente que se concreta en un potencial innovador. El impulso innovador se halla ligado a la autenticidad e intensidad con que es sentida y ejercida la función docente.
- **Categoría de preocupación por el desarrollo del otro:** Se concreta en el aprovechamiento académico de los alumnos y en la atención a las necesidades personales de los mismos. La innovación está en relación con el aprovechamiento académico de los alumnos y su futuro académico, profesional y personal de los mismos. Se trata de innovar, mejorar y actualizar la función docente. Y ello está en relación con la mejora en la atención a las necesidades personales de los alumnos en sus aspectos afectivos, de equilibrio personal, inserción social. Se trata de humanizar la profesión docente desde la tutoría, la orientación y las relaciones personales.
- **Categoría de proyección profesional que se concreta en valoración profesional y autorrealización docente:** Existen fuertes motivaciones internas para innovar con la finalidad de mejorar la proyección profesional como afirmación personal y social. La valoración profesional se concreta en el propio reconocimiento personal (autoconcepto profesional); la valoración social de la profesión docente (prestigio profesional y mejora de la imagen social), y reconocimiento de la especificidad de la institución escolar (mejora de la imagen del propio establecimiento educativo). La autorrealización docente implica la realización personal y profesional a través de la docencia, en lo que supone de satisfacciones personales y profesionales (disfrutar de lo que se hace y mejorarlo, sentirse satisfecho profesionalmente). En este contexto, la innovación mejora el propio yo profesional y resulta satisfactoria como actualización.

Las principales categorías de los elementos impulsores de la innovación externamente inducidos, donde el docente se siente impulsado a llevar a cabo innovaciones como

respuesta a requerimientos externos, tiene como sus factores más representativos los siguientes:

- **Factores extraescolares:** Son variables extrainstitucionales que propician, impulsan o demandan cambios en la acción docente. Podemos citar las prescripciones del sistema y las demandas sociales. Las primeras son demandas innovadoras formuladas por imperativo legal, tales como diseños curriculares, modelos de evaluación, adaptaciones curriculares y ello para atender a la calidad, a la equidad o ambas a la vez. Se refieren a demandas sociales formuladas, sobre todo, por padres de alumnos o los propios estudiantes o el contexto social. De este modo, hablamos de innovación respondiente, que implica la exigencia de adaptación a tiempos nuevos.
- **Factores intraescolares:** Se refiere a planteamientos o presiones de la cultura de la institución que tratan de inducir cambios en la acción profesional de los profesores. Estas demandas pueden ser implícitas o explícitas y entre ellas podemos hablar de la adaptación al rol institucional y las reestructuraciones organizativas. Y ello con la finalidad de adaptarse a la cultura propia de la institución (ej: incorporación de profesores nuevos, nuevas tareas docentes, nuevas formas de participación, nuevos modelos de aprendizaje–enseñanza). En este contexto podemos también hablar de adaptaciones debidas a los efectos del material escolar y a la tecnología aplicada a la educación (nuevas tecnologías y nuevos lenguajes).

Tratando de sintetizar los elementos que favorecen la innovación, enumeramos las características del profesorado innovador, como agente principal de la misma, que nos ofrece Carbonell.

- La profesionalidad docente como algo que comporta una opción ética e ideológica que toma partido ante las desigualdades y ante las discriminaciones por razón de clase, etnia, género, cultura y capacidades.

- El profesorado como mediador activo en la tarea permanente de reinterpretar las adquisiciones históricas de la humanidad. Y como acompañante del alumnado en su viaje por el continente del saber.
- El profesorado como agente autónomo y crítico comprometido en el análisis y transformación de las prácticas educativas.
- La docencia supone asumir el beneficio de la duda, cierto riesgo y mucho entusiasmo. No hay que olvidar que la enseñanza y el aprendizaje son experiencias racionales y emocionales, donde los pensamientos viajan junto a los sentimientos.
- El docente innovador trata de convertir los dilemas en oportunidades educativas (Woods) y las dificultades en posibilidades (Freire).
- El profesorado tiene la mente abierta a las distintas expresiones culturales, a la emergencia de nuevos conocimientos, a las diferentes formas de aprender del alumnado y a la gran diversidad de fuentes del aprendizaje.
- La docencia no es solo una forma de pensar y transmitir conocimiento, sino también un modelo de ser y de estar. En este sentido, es importante guardar coherencia entre el decir y el hacer, entre el ser y el enseñar.
- El profesorado actúa pensando y piensa actuando.
- El profesor y la profesora son, ante todo, personas cultas que sienten una intensa pasión por el conocimiento y por cuanto acontece en la vida cotidiana.
- El profesorado es realista. Por tanto, reivindica la utopía.

### 2.2.2 Factores que dificultan la innovación

Los factores que dificultan la innovación han de ser tenidos en cuenta, pero sobre todo hay que analizar y valorar los factores que la posibilitan, como hemos dicho anteriormente. La innovación no ha de estancarse en la problemática de superación de las resistencias. Ello podría conducir a alejarse de la atención sobre los problemas importantes, como son los derivados de la innovación misma, los de las estructuras existentes y los de gestión de las acciones innovadoras. La resistencia ante las innovaciones a menudo coincide con la oposición a las mismas. Para superar las

resistencias, oposición u obstáculos ante una innovación, es necesario identificar sus causas, sus manifestaciones y la forma de superarlos.

La resistencia ante la innovación presenta diversas modalidades y estas pueden ser (Rivas, 1983, 2000; Pineda, 1991; Torres, 1997):

- **Resistencia pasiva o resistencia activa:** La resistencia ante la innovación puede presentarse de una manera activa (con críticas, poniendo obstáculos, con descalificaciones) o de una manera pasiva (con ignorancia, desdén, pasividad). La resistencia activa y la resistencia pasiva muchas veces surgen entremezcladas, pero es más fácil controlar la resistencia activa que la pasiva. Es más fácil dialogar y discutir con quien se opone activamente que con quien “dice que sí, pasa de la innovación y hace lo que quiere”.
- **Resistencia racional o irracional:** La primera se basa en análisis previos y razones, de tipo técnico, de estimación de calidad, del momento dado, de pertinencia o no a una institución determinada. También puede basarse en razones de tipo personal, tales como prestigio personal, incremento de trabajo, perder ciertas ventajas. La resistencia irracional carece de argumentos y se basa en sentimientos y emociones. A menudo está vinculada a la inseguridad, a las tradiciones, a las rutinas, a experiencias negativas anteriores y se manifiesta en descalificaciones.
- **Resistencia global o diferencial:** La resistencia global se denomina también generalizada y refleja actitudes negativas ante cualquier cambio o tipo de innovación, defendiendo la continuidad y persistencia de lo vigente. Se manifiesta en comportamientos de resistencia pasiva o activa a cualquier innovación posible. Posee poca flexibilidad, de ordinario mucha emotividad o irracionalidad y también una relativa inseguridad. La resistencia diferencial o específica supone una oposición racionalizada, activa o pasiva, a unas determinadas (específicas) innovaciones, pero no respecto de otras. Acepta algunas innovaciones, pero rechaza otras. Este rechazo puede basarse en presunciones personales, en argumentaciones, en predicciones. Se suele

argumentar que esta innovación es difícil de ser aplicada, que no existen pruebas de su eficacia, no es oportuna en este momento, etc.

- **Resistencia persistente o circunstancial:** En las resistencias específicas pueden darse dos modalidades: resistencia específica persistente y resistencia específica circunstancial o transitoria. La primera continua manifestándose a lo largo del tiempo ante una innovación determinada (no es adecuada o consistente, no vale la pena, ya ha fracasado), mientras que la segunda es circunstancial y considera que la innovación es consistente pero no es oportuna en el tiempo o en la forma de llevarse a cabo. De ordinario ambas manifestaciones (persistente o circunstancial) suelen, más o menos, ser de tipo racional.

Analizamos algunas resistencias representativas y frecuentes ante la innovación, enunciando el punto de vista de algunos autores representativos, tales como Rassekh y Varideanu (1987), Rivas (2000) y Carbonell (2001): los primeros concretan las principales resistencias y obstáculos ante la innovación, del modo siguiente:

- **Obstáculos de orden psicológico,** tales como diferentes posiciones ante la innovación, preocupación marcada por el cambio o la continuidad,...
- **Obstáculos de orden pedagógico,** como la diferente interpretación de las nuevas orientaciones o diferentes actitudes ante la didáctica tradicional y ante las exigencias del futuro.
- **Obstáculos de orden cultural y de lenguaje entre los diferentes sectores,** de tal modo que no siempre el investigador o teórico utiliza un lenguaje accesible a los prácticos. Esta distonía del lenguaje invalida muchos esfuerzos. Supone que los teóricos a menudo van por su lado y los prácticos sigue haciendo lo mismo con otras palabras.
- **Lagunas en los procesos de difusión de los resultados de la investigación,** como carencia de establecimientos en los que se apliquen los resultados o de adecuada documentación y demostración.
- **Lagunas en la formación de investigadores y profesores,** de tipo administrativo o de contenidos.

- **Carencias en la metodología de investigación** y su conexión con los educadores.

Carbonell enumera los siguientes obstáculos y resistencias ante la innovación:

- **Las resistencias y rutinas del profesorado:** Hay muchos elementos de resistencia, explícitos u ocultos, que se exteriorizan públicamente en forma de quejas, críticas y reivindicaciones o que se manifiestan y circulan, sobre todo, en los ámbitos de encuentro cotidiano del profesorado: espacios no formales. Quizá el elemento más emblemático de la resistencia a la innovación sea la rutinización de las prácticas profesionales. Rutinas, conservadurismo, funcionarización de la profesión, inercia y alergia a todo tipo de cambio, venga de donde venga. Hay numerosos ejemplos de cómo se instala el peso de la inercia para realizar aquello que se ha hecho durante toda la vida, provocando seguridad, comodidad y tranquilidad al profesorado, y apego al libro de texto como único recurso de aprendizaje.
- **El individualismo y el corporativismo interno:** En contraposición con la individualidad que se relaciona con la formación de un criterio y juicio propio y con el trabajo independiente y autónomo susceptible de confluir en el colectivo y enriquecerlo.
- **Pesimismo y malestar docente:** Descontento y cansancio por sentirse abrumados ante la complejidad de los nuevos roles y tareas, y ante la naturaleza cambiante del conocimiento y la educación que han de desarrollar en unas condiciones difíciles o desconocidas. Todo ello genera conductas pesimistas y derrotistas en el profesorado que no quiere escuchar ni saber nada de innovaciones. Hay mucha literatura sobre el malestar docente y el profesorado "quemado", promovida por ciertos sectores que tienden a explotar el pesimismo para frenar cualquier tipo de innovación, cambio y transformación de la escuela. El malestar no siempre es real; puede ser ficticio en algunos casos.
- **Las paradojas del doble currículo:** Cada tramo de la pirámide escolar tiene sus propia cultura y sus propios ritos a la hora de pensar, organizar y aplicar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumnado vive y percibe sistemas



opuestos, y las innovaciones están sometidas a estas oposiciones dicotómicas y enfrentadas. Está muy extendido el caso del doble currículo en la actuación de un sector del profesorado que distribuye su tiempo en dos mitades asimétricas, la primera, con más tiempo y energías, la organiza a partir de sus creencias, convicciones, prácticas y rutinas educativas más tradicionales: dictados, copias, lecciones del libro de texto, pruebas memorísticas, etc.; y la segunda, contra la voluntad aunque con cierta obligación moral, consiste en tener que seguir unos criterios pedagógicos mínimamente innovadores asumidos por la tradición del centro: asambleas, talleres, salidas al entorno, pequeños trabajos de investigación, a lo cual se dedica menos tiempo, para volver enseguida a las rutinas que conoce y controla. Con lo cual el alumnado apenas sabe consultar, investigar, preguntar y argumentar.

- **La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica:** El consumismo ha llegado a las escuelas y existe un mercado poderoso y creciente (desde las administraciones, instituciones públicas y empresas privadas) que invaden los centros vendiendo de todo: enciclopedias, productos tecnológicos, visitas guiadas, premios y concursos, viajes y estancias en campamentos, escuelas de naturaleza, cursos, etc.; que aterrizan de forma fragmentada y dispersa de tal modo que es muy difícil articularlas en proyectos innovadores.
- **Divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar:** En la universidad, y en las últimas investigaciones que nos ha tocado conocer de las facultades de educación, se ve la poca sensibilidad y preocupación que existe para averiguar qué ocurre en la escuela y en las aulas, por qué cambian tan poco las escuelas, hacia dónde se encaminan las innovaciones o qué piensa el alumnado y el profesorado. Se pone de relieve que la educación superior está más preocupada por consolidar poderes curriculares, académicos y corporativos que en plantearse una labor de estudio y reflexión útil para el profesorado. La formación inicial del profesorado en estos momentos es manifiestamente mejorable.

Rivas, finalmente, considera que las limitaciones y restricciones ante la innovación proceden del:

- **Sistema social:** Tales como valores, normas, estructuras que se suelen concretar en la comunidad local y sobre todo en la comunidad educativa. Suelen ser inespecíficas y responden a grupos de intereses o de poder, de liderazgos, de élites o valores vigentes.
- **Del sistema escolar:** Nivel de centralización, forma del ejercicio de la autoridad, falta de incentivos, contraculturas profesionales, etc.
- **De la institución educativa:** Tales como tamaño, estructura formal, sistema de comunicaciones, niveles de cooperación, etc.
- **De la naturaleza de la educación:** Tales como funciones del profesor, concepto de currículo, tarea docente, funciones de la escuela, etc.
- **Del tipo de innovación:** Las dificultades varían según el tipo de innovación, sus características, propiedades, complejidad, etc.

El mismo autor que seguimos analiza las principales dificultades y elementos restrictores de la innovación (tal como es vista por los profesores), que especifica en los siguientes puntos:

- **Esfuerzo suplementario:** El proceso innovador se percibe como una tarea adicional y sobreañadida que incrementa los esfuerzos cotidianos y comporta un esfuerzo complementario.
- **Respuesta docente inmediata:** La tarea docente ordinaria tiende a prevalecer por la necesidad de dar respuestas inmediatas a los alumnos en el marco del currículo ordinario. La innovación se suele percibir como una tarea adicional no urgente.
- **Rigidez del sistema educativo:** El sistema educativo y los programas oficiales muy a menudo no favorecen la innovación por sus numerosas prescripciones a las que hay que responder de inmediato. Lo importante es terminar el programa oficial en el tiempo que se tiene.
- **Inseguridad:** Las tareas ordinarias profesionales dan más seguridad, en cambio las innovaciones se perciben con inseguridad. Las primeras son rutinarias y

obedecen a esquemas teóricos previos, mientras que en las segundas se supone un mapa mental profesional diferente y ello crea inseguridad.

- **Limitada formación pedagógica:** Muchos profesores consideran que su limitación en la formación pedagógica les impide entender y aplicar innovaciones para las que no están preparados. Ello exige un sistema de formación adecuado que posibilite la innovación.
- **Falta de apoyo profesional:** Ante una innovación emerge una situación de desamparo profesional e inseguridad por lo que se puede considerar una aventura pedagógica. Ello exige apoyos claros y precisos por parte de la administración o de la institución.
- **Incomprensión y actitudes inadecuadas:** A menudo surgen la incomprensión de los padres y las actitudes inadecuadas de los alumnos como elementos que restringen la innovación.
- **Falta de recursos instrumentales:** Los recursos instrumentales adecuados suponen una ayuda importante ante la innovación, tales como espacios escolares idóneos, instrumentos didácticos, tiempo de reuniones, etc.
- **Incertidumbre ante los resultados:** Se le reclama a la innovación unos buenos resultados académicos previsibles y ciertos, comúnmente aceptados y verificables. Los profesores, en cambio, suelen considerar los elementos de la innovación como imprevisibles e inciertos.

A modo de síntesis enunciamos el decálogo que expresa Carbonell como una visión panorámica y axiomática de la innovación y desde una perspectiva práctica:

1. Mantendrás un equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela en su totalidad y el desarrollo de la autonomía personal y profesional del profesorado.
2. El cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen. Resulta tan simple y tan complejo como esto.
3. Toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación.
4. La eficacia de las innovaciones depende de la cantidad y calidad de la ayuda recibida.

5. No matarás las innovaciones con discusiones bizantinas, que no conducen a ninguna parte, con burocraticismos estériles y con una actitud pesimista que sustituya la crítica constructiva y transformadora por el simple lamento propio de la cultura de la queja.
6. Deberás asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier proceso de innovación.
7. El auténtico cambio es dolorosamente lento y los resultados se detectan a medio o largo plazo.
8. La palabra clave es cooperación. No hay innovación si no hay un fuerte compromiso en el diálogo, en la negociación y en los objetivos y decisiones compartidas.
9. Tratarás de buscar siempre un sentido a las innovaciones, intentando establecer puentes entre la teoría y la práctica.
10. Defenderás las innovaciones con orgullo y pasión, y hasta con una pizca de humor, para que sean justamente reconocidas.

### 2.2.3. El cambio como aprendizaje permanente

El cambio y la innovación institucional no son sólo un enfoque genérico, sino que exigen una metodología concreta para ser llevados a cabo; entre otros supuestos podemos establecer los siguientes (Costa y López, 1996):

- El cambio personal no es lo mismo que el cambio en la organización: Este es más complejo y puede implicar, además de cambios en las personas, cambios en la estructura y en los procedimientos de trabajo.
- El cambio requiere cambios en la gente que se verá afectada por los mismos: Estos cambios pueden afectar al organigrama de la organización, a los métodos, a los presupuestos, a las normas y regulaciones, a la introducción de nuevos

servicios tecnológicos. El cambio será más fácil si éste se orienta a introducir cambios en las actitudes de las personas, su motivación o sus habilidades para facilitar dichos cambios.

- La respuesta humana al cambio: las resistencias al cambio. El problema nuclear de cualquier cambio está en las resistencias al mismo. De este modo, más importante que el cambio es tratar de vencer las resistencias al mismo. Las fuentes de resistencias se pueden concretar, entre otras, en las siguientes:

**Inseguridad:** Los cambios pueden producir inseguridad debida a la incertidumbre acerca del futuro, la estabilidad o los privilegios que se disfrutaban en el presente. Se puede dudar también de la competencia personal para hacer frente a las exigencias que comporta un nuevo cambio.

**Relación costo; beneficio:** La resistencia suele ser mayor cuando los costes y pérdidas personales son superiores a los beneficios que se esperan obtener. Pero si los beneficios son o se anticipan como mayores que los costes, el cambio puede verse facilitado. Entre los costes y pérdidas más importantes podemos citar:

- a. Pérdida de relaciones sociales informales, donde una red de relaciones sociales puede desaparecer para crear otra nueva.
- b. Pérdida económica o estatus.
- c. Mayor dificultad en la tarea por realizar, ya que puede suponer un cambio mental o práctico.
- d. El rol que se desempeña, donde a menudo cuanto más alto es el nivel de responsabilidad que se tenga, menor es la resistencia al cambio; pero suele ocurrir, de ordinario, que cuanto menor es la responsabilidad que se tenga, mayor es la resistencia al cambio.
- e. El estilo de dirección para introducir un cambio puede ser una fuente de resistencia si mina o reduce la autoestima de la gente. Un estilo de gestión que se percibe como autoritario puede generar un clima de oposición a los cambios, incluso en aquellos que puedan ser beneficiosos para el personal. Por otro lado,

es necesario prever y anticipar por parte de la dirección los efectos que tales cambios puedan ocasionar.

- **El cambio será más fácil si la gente lo apoya y lo asume como propio:** Los cambios con mayor posibilidad de éxito implican enfoques participativos en la toma de decisiones. En los enfoques más cerrados y por decreto, la innovación y el cambio tienen menos probabilidades de éxito. Cuando los profesores y la comunidad educativa se incorporan a la toma de decisiones, aumenta su percepción sobre el control del cambio y se comprometen más con él, y ello en relación con lo que se cambia y cuándo se cambia. Pero, sobre todo, la participación ha de concretarse en el cómo se cambia.
- **El cambio propuesto no debe alterar seriamente los valores existentes:** Los intentos de cambio no deben ignorar los patrones de conducta existentes y los roles de los individuos dentro de la organización. Por el contrario, el agente de cambio debe crear un cuerpo de valores y actitudes, un nuevo consenso donde los individuos clave, dentro de la organización, desarrollen iniciativas tendentes a apoyar y “vender” a otros los cambios y a defenderlos frente a la inercia, el rechazo o la oposición.
- **Presentar el cambio de manera sensible:** El cambio que es “sensible” a las condiciones del entorno y al impacto que produce en la organización y en la gente, crea menos resistencias que las presentaciones “duras” del mismo que no se hacen cargo de impacto. Estas presentaciones rara vez generan entusiasmo. En una presentación sensible deben considerarse tanto los impactos emocionales como los racionales. Se ha de enfatizar en los aspectos positivos del cambio y hemos de lograr que la gente perciba el cambio con más beneficios que riesgos. Y los líderes del cambio han de ser vistos como personas de confianza y dignas de crédito.
- **Los cambios y los intentos de cambio deben ser reconocidos y recompensados:** Los resultados y las recompensas ayudan a introducir los

cambios y a perpetuar los comportamientos innovadores. Los cambios suelen producir resistencias inesperadas en su implantación, sobre todo si los primeros resultados no son prometedores. La dirección para asegurar la perseverancia debe dar reconocimiento y otros incentivos a los intentos realizados. Debe generar motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en los promotores del cambio.

- **El cambio requiere acción y retroinformación o feedback, no sólo formulación verbal del cambio:** El feedback puede ser una adecuada estrategia activadora del cambio en las siguientes condiciones:
  - a. Cuando quien lo proporciona tiene credibilidad, al tener un buen reconocimiento de su esfuerzo, de las dificultades y del rendimiento de sus acciones del cambio. Mantiene además cercanía con la gente.
  - b. Cuando quien asume, dentro de la organización, la supervisión del cambio, tiene ascendiente.
  - c. Cuando las reuniones en las que se delibera o planifican los cambios son efectivas. La competencia de un líder para el cambio se manifiesta sobre todo en la forma de llevar a cabo las reuniones para el cambio. En estas reuniones hay que enfatizar más en los aciertos que en los errores, más en los éxitos que en los fracasos.
  
- **La responsabilidad del cambio es de todos los miembros de la organización:** El cambio es más probable que ocurra y persista cuando el compromiso se consigue desde un consenso y discusión de grupo público y explícito, más que sobre una base individual.
  
- **Conviene “armarse de paciencia”:** A menudo los cambios no pueden implantarse a la velocidad que uno desea. La gente al verse afectada por el cambio mantiene reacciones, motivaciones y necesidades e intereses diferentes. Estas diferencias condicionan ritmos de ajuste también diferentes. Para facilitar el compromiso ante un cambio, es conveniente que las personas puedan

comprometerse activamente en lo que se espera de ellas y tengan la oportunidad de expresar sus preocupaciones y puntos de vista. Comenzar prematuramente y precipitar decisiones puede ser negativo. Los resultados de un cambio no se obtienen siempre en un breve plazo y, por ello, la perseverancia resulta imprescindible.

- **El cambio en la organización es un proceso complejo que requiere planificación:** Ello supone reconocer la necesidad del cambio, definir el problema, identificar los métodos y estrategias alternativos, seleccionar adecuadamente los métodos y estrategias, implantar el cambio y evaluarlo.
- **Las habilidades para la relación interpersonal son claves para facilitar el cambio:** El cambio tendrá probabilidad de fracasar si fallan las habilidades interpersonales. El factor humano en procesos de cambio es básico en la dirección y gestión del cambio. Un cambio mal gestionado, desde el punto de vista de las personas participantes, está condenado al fracaso.

#### 2.2.4. Formación en centros, innovación y trabajo colaborativo

Hemos expresado ya en páginas anteriores que el trabajo colaborativo entre profesores está constituyéndose en uno de los criterios de calidad más determinantes a la hora de analizar los procesos y resultados de las instituciones escolares.

Así lo avalan también las palabras de Gairín (1998: 9) cuando señala que “la colaboración puede considerarse como una exigencia de calidad. Es mencionada por la mayoría de los estudios que analizan los factores de buen funcionamiento escolar, a la vez que se le considera como una estrategia de formación y desarrollo profesional”.

Si favorecer y valorizar la práctica del mundo docente como una fuente y aspecto central para incrementar los aprendizajes es importante, no lo es menos el enfrentar de



manera enérgica el aislacionismo con que históricamente se ha abordado la tarea de los profesores. Se requiere de tiempos y espacios propios para la reflexión, el análisis y el intercambio entre los maestros; en suma, necesitamos avanzar hacia la concreción de formas de trabajo más colaborativas que permitan generar nuevos aprendizajes que surjan desde la peculiar cultura del centro educativo, la cual será posible de ser potenciada, mejorada o reestructurada de conformidad con la discusión y eventual negociación que se dé en torno al grupo de profesionales, como una producción de conocimiento pedagógico.

Dos razones son las que enarbola Fullan (2002: 61) para responder al fracaso de las propuestas de reformas educativas: de una parte, dada la complejidad de los problemas, la otra apunta hacia lo equívoco de las estrategias, las cuales no se centran en aspectos que realmente puedan introducir cambios. No se dirigen a una reforma educativa fundamental ni al consiguiente desarrollo de nuevas culturas de colaboración entre los educadores.

Ciertamente, el trabajo en equipo favorece la cooperación y ésta, a su vez, fortalece el desarrollo personal y profesional de cada uno de sus miembros, resultando, como lo ha planteado Senge (2005), que la suma de los aprendizajes individuales son inferiores al aprendizaje del grupo. Por otra parte, si estamos inculcando, mayoritariamente, el valor de la colaboración en nuestros estudiantes, resulta del todo incoherente que no lo propulsemos a nivel de quienes enseñan a aquellos.

La colaboración ha de convertirse, por lo tanto, en el eje de la cultura de cada escuela, donde todos sus miembros la alimentan, cuidan y fortalecen desde los más diferentes ámbitos de acción. Rué, citado por Gairín (1998: 6), se refiere a los planteamientos cooperativos otorgándoles las siguientes ventajas:

- Como estrategia de desarrollo cognoscitivo.
- Como metodología para la acción y para la comunicación en la resolución de problemas, en el contraste de procedimientos o para la construcción de

conceptos y de esquemas, sean éstos de carácter cognoscitivo, éticos, de competencia o procedimentales.

- Como una organización del trabajo que favorece hábitos metacognitivos o de autoevaluación.
- Como estrategia para la socialización que lleva implícitos unos determinados valores sociales de cooperación y de competencia, participación y favorecimiento de la autonomía moral y la iniciativa personal de los alumnos y alumnas.

El trabajo colaborativo, además de su vertiente interna (centro escolar) tiene, hoy más que antes, un fuerte significado externo. En efecto, todas las fuerzas globalizadoras ya comentadas en el inicio del presente trabajo, la era de la información, la urgencia de la constitución de redes y el aumento explosivo del conocimiento, golpeará fuertemente las puertas de las instituciones escolares esperando encontrar caminos conducentes a la configuración de nuevas formas de relación que se fundamenten en la colaboración, en el trabajo cooperativo interdisciplinario y en un sentimiento comunitario que nos permita un pensamiento basado en lo local, un actuar proyectado a lo global y un retorno a lo local.

El resumen que al respecto realiza Armengol nos ayuda a dar una visión más completa del tema en cuestión.

*“la cultura de la colaboración surge y expresa un conjunto de lo que ampliamente podríamos denominar creencias morales acerca del valor de las relaciones entre individuos y grupos. No nace ni crece a partir de las creencias compartidas sobre la naturaleza o la organización del conjunto del currículo o los métodos de enseñanza, pero produce un impacto que se manifiesta en formas distintas sobre la práctica educativa en las escuelas. Conduce, a largo plazo, a la creación de un consenso pedagógico y curricular tolerante con la diferencia y la divergencia”.*

(Armengol, 2001<sup>a</sup>: 140)

Los beneficios de la cultura colaborativa para Villa, (1999:63), se sintetizan en:

- El soporte moral que entrega al profesorado, el cual encuentra, en esta cultura de colaboración, apoyo para mejorar sus puntos débiles y superar sus dificultades.
- Aumenta la eficacia producto de la coordinación de los equipos educativos y del compartir responsabilidades.
- La calidad de la enseñanza mejora por cuanto el profesorado puede recibir retroalimentación de sus propias prácticas al ser revisadas por sus compañeros y tiene la oportunidad de rectificarlas.
- Seguridad sobre lo que el profesorado y el centro como tal pueden conseguir y los límites que encuentran. Esta seguridad surge de la experiencia profesional colectiva.
- Mayor capacidad reflexiva del profesorado fruto del intercambio que se produce entre los docentes, del diálogo y de la acción común.
- Oportunidad de aprender los unos de los otros, favoreciendo la realización de una mejor tarea.

#### 2.2.5. Formación en centros, principales problemas

El desarrollo e implementación del modelo de formación en centros no estará exento de dificultades. El sólo hecho de que esté fundado en la interacción profesional sugiere la existencia de eventuales obstáculos de carácter relacional: existen distintas experiencias de formación inicial, disímiles visiones del ser y quehacer de la educación, diferentes necesidades y variados conceptos sobre el actuar conjunto, así como múltiples pueden ser las ideas de aproximación al consenso.

Estas situaciones problemáticas son organizadas por De Martín (2003: 394) en tres grandes grupos: conceptuales, estructurales y operativas. Las primeras las relaciona con la ausencia de conocimiento sobre el modelo de formación en centros que podría tener una parte importante del profesorado. En este sentido, el ignorar los requerimientos

básicos del modelo, sus tiempos y metodología puede llegar a obstaculizar su desarrollo y resultados.

En relación con lo estructural se centra en la existencia y cualificación de los recursos humanos necesarios para la instalación del modelo, los cuales no siempre están presentes y tampoco existe mucha claridad de cuáles son las necesidades en este aspecto; desde el punto de vista funcional hace hincapié en la importancia de los tiempos, tanto desde la perspectiva personal como institucional, puesto que el modelo exige una relación importante de espacios para reuniones e intercambios que, normalmente, si no existe una muy adecuada planificación, terminan agotando los tiempos libres del profesorado. Desde la perspectiva de los recursos materiales, éstos normalmente son escasos en los establecimientos y no es frecuente que exista una determinación clara a la hora de incluir la formación como un capítulo de importancia y confianza por parte de la administración de la organización.

Desde el componente operativo, reproducido de Gimeno (1996: 15) señala:

- Carencia de tradición colaborativa entre el profesorado, que a menudo dificulta, incluso, la planificación inicial del proyecto.
- Carencia de dinamización de los equipos docentes, sobre manera en la responsabilidad de esta tarea por parte de los equipos directivos.
- Déficit en la formación de los formadores. Difícilmente se observan situaciones de equilibrio entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico del personal formador o se advierte un desequilibrio entre el dominio de los contenidos y destrezas dinamizadoras del profesorado con el cual se trabaja.
- Se perciben dificultades por parte de los equipos directivos o de quienes realizan la coordinación de los proyectos para analizar las necesidades reales de formación, que a menudo están encubiertas por demandas que poco tienen que ver con las necesidades de cambio reales para el centro
- Existencia de intereses personales versus intereses colectivos. Ello significa que todavía el centro en sí no es concebido como el primer beneficiario de la formación del profesorado que allí se desempeña.

- Una de las causas que puede enturbiar la continuidad del modelo de formación en centro es la inestabilidad laboral. Constantes cambios del profesorado, por distintos motivos, dificultan que el profesorado se constituya en un equipo educativo que mantenga una adecuada claridad en los objetivos a conseguir.
- Por último, participar en este tipo de actividades significa un mayor peso en la carga laboral de las personas lo que se constituye en una amenaza para los objetivos por conseguir.

Arribando hacia la finalización del marco teórico del presente estudio, compartimos, a manera de apretada síntesis, con Luisa María López:

*“Desde el conocimiento de la práctica, la formación en el centro se presenta como la modalidad formativa básica sobre la que sustentar los principios de la formación del profesorado. Se trata de facilitar un espacio común para la reflexión, interpretación y análisis, en el que además de la proximidad y la contextualización de los temas a debatir se ofrezca la posibilidad de aplicación inmediata en las aulas. Es una modalidad que genera conocimiento local, pronostica su práctica y teoriza sobre ella”.*

(López, 2008: 529)

### 2.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo comenzamos trabajando en la idea de conceptualizar lo que entenderemos por la formación en centros; para ello consideramos el sentido de lo que actualmente se denomina como **life long learning for all** (aprendizaje para todos para toda la vida). Desde sus tendencias, consideramos la ampliación de la cobertura en los niveles formales y dirigida hacia la población en general; el repensamiento de los ciclos de escolaridad, las relaciones de la educación con el trabajo y la comunidad, así como la diversificación de los proveedores de la educación. En cuanto sus implicancias, se analizan, entre otras, la universalización de la educación terciaria; la revalorización de la educación en sus niveles de pre-escolaridad y de enseñanza general básica; la generación de redes y contactos entre diversas áreas del quehacer a lo largo de la vida; el sentido de servicio público de la educación, y el problema de las demandas por educación a lo largo de la vida.

Conjuntamente establecemos, de la mano con Rosa María Torres, un conjunto de aspectos que dificultan de tal manera los procesos de formación del profesorado que la propia autora los señala como los hechos que han producido el fracaso de estas iniciativas. Desde allí esbozamos todos aquellos factores que se han de tener presentes a la hora de plantearnos la formación en centros como una alternativa que conduzca hacia mejores resultados en el aprendizaje tanto de alumnos como de profesores.

En la segunda parte nos referimos a la formación en centros como un modelo cargado de valores y creencias que permite la existencia de acciones innovadoras que se asumen como un nuevo enfoque para la redefinición de los contenidos de la formación. Así, hablamos de un trabajo cooperativo que acomete el centro educativo en busca de conseguir un aprendizaje global, tanto de sus cuadros docentes como de la institución misma; un aprendizaje contextualizado en las propias condiciones y limitaciones de cada escuela, teniendo como marco general a la comunidad educativa. En este sentido, identificamos diversos aspectos que favorecen los procesos de innovación y aquellos que los dificultan; para llegar hacia el final del capítulo considerando al cambio como aprendizaje.

Respecto de este capítulo nos parecen propicias las palabras que menciona Carlos Marcelo:

*“Si el centro escolar, además del lugar de trabajo, ha de ser la unidad básica de formación e innovación, lo será si es que en su seno tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, donde el entorno y las relaciones de trabajo enseñan, y la organización como conjunto aprende a partir de su propia historia y memoria como institución”.*

(Marcelo, 1997: 384)

Entendiendo que la mejora de la práctica educativa no será posible si tanto profesores como estudiantes trabajan de manera aislada, enfatizamos la importancia del trabajo colaborativo como un efectivo medio a través del cual, interna y externamente, se puedan apoyar las personas para facilitar el logro de sus propios objetivos y el de sus instituciones.

Finalizamos el capítulo haciendo mención a las problemáticas que puede enfrentar el modelo de Formación en centros de cara a su instalación y desarrollo en la escuela. Agrupadas éstas en conceptuales, estructurales y operativas.

Con todo, como ya lo explicitáramos en su momento, reiteramos que no es nuestro interés sostener que este tipo de formación es la única; ni siquiera pensamos que ha de darse de manera exclusiva. Consideramos que la formación en centros es la forma que mejor nos acerca a la profesionalización docente, al partir de la base de que el profesor es un profesional reflexivo; el currículo, como proyecto social, es el instrumento facilitador de la formación que permite, promueve y facilita la expresión de ideas y la conquista de nuevos conocimientos; lo que trasuntará en una mejora en la formación docente, en el desarrollo de la propia organización y, confiamos, en mejores aprendizajes de los/as estudiantes.

Conocemos de diversas formas en que la formación permanente del profesorado se desarrolla: formación a distancia, existencia de pasantías externas o internas, concurso

de docentes en centros especializados, asistencia y participación en congresos, seminarios, talleres, trabajos de grupos específicos, etc. Reiteramos que nuestro interés central en la formación en centros es que reconocemos en ellas virtudes que consideramos importante poner de manifiesto en este estudio.

Las próximas páginas del presente estudio buscarán vincular el marco teórico que finalizamos con la parte que hemos denominado marco contextual. En éste profundizamos sobre la realidad chilena tanto en lo que se refiere a su reforma educacional, los cambios legislativos y el rol del magisterio en el sistema educativo del país.



## **II. MARCO CONTEXTUAL**

### **3. La reforma educacional chilena**

- 3.1 Antecedentes, sentidos y alcances de la reforma educativa**
- 3.2 La reforma educativa y su relación con la globalización**
- 3.3 Ámbitos de la reforma educacional chilena**
- 3.4 La reforma educacional: características básicas y principios orientadores.**
- 3.5 La Ley Orgánica de Educación (LOCE)**
- 3.6 Síntesis del capítulo**

### **4. El profesorado en el sistema educativo chileno**

- 4.1 El rol del profesorado en la reforma educacional**
- 4.2 ¿Qué persigue la formación permanente del profesorado?**
- 4.3 La formación permanente del profesorado: una oportunidad desde la reforma**
- 4.4 La formación permanente del profesorado: una necesidad profesional en la era de la revolución del conocimiento**
- 4.5 Síntesis del capítulo**



### **3. La reforma educacional chilena**

En el contexto latinoamericano, desde fines de la década de los sesenta, los sistemas educativos han logrado significativos avances en lo concerniente a la cobertura educativa, fundamentalmente en lo que dice relación con el acceso a la educación básica de los sectores históricamente más postergados de nuestras sociedades. El creciente esfuerzo democratizador en el área educativa trae aparejada una explosiva oferta de educación con marcadas diferencias de calidad. Este hecho significa que se comiencen a mostrar importantes diferencias entre la educación privada y aquella que posee financiamiento estatal; los logros académicos que alcanzan los alumnos de la primera en las áreas de lenguas y matemáticas superan ampliamente a los logros obtenidos por aquellos que asisten a la educación estatal.

La década de los setenta significa, para América Latina, tiempos de regímenes autoritarios y de democracias en revisión. Los modelos neoliberales comienzan a tener un rol protagónico y las economías de libre mercado pasan a dominar la región. Desde el punto de vista de la educación, los esfuerzos empiezan a centrarse en el tema de la calidad por sobre el de la cobertura y las ideas de superación de las inequidades pasan a transformarse en prioritarias, en el entendido de hacer de la educación una plataforma esencial para sostener el desarrollo económico por medio de la calificación de los recursos humanos.

Los inicios de la década de los ochenta cuentan con el acuerdo de los ministerios de educación de América Latina y El Caribe por realizar renovados esfuerzos para atender las necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos para todos y respaldados por la cooperación de todos los miembros firmantes.

Este acuerdo, denominado Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe (1981) se enfocó hacia el año dos mil, donde habrían de superarse las carencias de escolaridad básica, el analfabetismo, la deserción, el desajuste de contenidos escolares, las disparidades entre educación y trabajo, las desarticulaciones entre sistemas educativos y desarrollo económico y las deficientes organizaciones administrativas de los sistemas educativos.

A inicios de los noventa en Jomtien, Tailandia, representantes de 155 países del mundo participan en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Acuerdan un llamado a todos los países del mundo para universalizar la enseñanza básica proclamando que todas las personas han de estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Conjuntamente, esta conferencia mundial reclama por una educación universal de calidad, orientándose, fundamentalmente, hacia las personas más pobres del planeta.

Jomtien pasa a convertirse en un referente obligado a la hora de reconocer el quehacer educacional como una de las instancias más determinantes para afrontar la lucha contra la pobreza, la dignificación de las mujeres, la promoción de los derechos humanos, la validación de los sistemas democráticos, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico.

Diez años después, a inicios del siglo XXI, en Dakar, la evaluación del programa de Educación Para Todos (EPT), reconoce un considerable avance, existiendo, sin embargo, más de 113 millones de niños en el mundo sin acceso a la enseñanza primaria y cerca de novecientos millones de adultos sin superar el analfabetismo. Así, los compromisos para el año dos mil quince dicen relación con: velar porque todos los niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la puedan terminar; aumentar el número de adultos alfabetizados al menos en un cincuenta por ciento, facilitándoles el acceso a la educación básica y la educación permanente; lograr la igualdad entre los géneros

en relación con la educación y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación.

En el caso chileno, el país había logrado, a fines de la década de los sesenta, una cobertura educativa a nivel básico superior al 95% y una alfabetización de similares guarismos. Hacia fines de los setenta, en pleno gobierno militar, se promulga una ley que traspasa los establecimientos educacionales al ámbito de los municipios y a instancias de derecho privado, adquiriendo éstos un rol de cooperadores de la educación; función históricamente asumida por el Estado.

Esta estrategia de descentralización educativa se realiza en el marco global de transformaciones nacionales que afectan a los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales en el país. Pasamos así de un Estado Docente a un Estado Subsidiario.

El primero, caracterizado por la total responsabilidad que asume en el aspecto educativo, con un poder vertical y jerarquizado, que muestra como principales logros la expansión y masificación de la enseñanza general básica y la educación secundaria, con un aumento persistente en la educación superior y la creación de la educación preescolar y su inserción en el sistema educativo nacional. Su falencia más clara está dada en la ineficacia estatal en términos de gestión administrativa, muy burocratizada y carente de imaginación para resolver los nuevos desafíos que sus propios éxitos le propusieron; fundamentalmente en lo referente a los niveles de calidad del sistema.

El segundo, en tanto, fundamentado en una lógica neoliberal y tecnocrática, modifica sustancialmente los procesos desarrollados con anterioridad y prepara las bases para la descentralización educacional articulada por la privatización y la municipalización de la educación. Ambos hechos buscan la transferencia de las funciones financieras, administrativas y pedagógicas a organismos autónomos; personas jurídicas de derecho privado, con el propósito de estimular la

participación del sector particular en educación. Conjuntamente, la municipalización permite el traspaso de escuelas a la administración municipal, fundamentándose en conseguir una profundización de la descentralización administrativa, una mayor participación y control social y un mejoramiento cualitativo de la educación por medio del concurso de mayores recursos provenientes del fondo común municipal.

Este Estado Subsidiario carecerá, sin embargo, de un impacto positivo en el ámbito de lo pedagógico y curricular, alcanzando éxitos relativos y discutibles en los aspectos administrativos y de gestión financiera. No podemos soslayar que, de manera importante, durante el gobierno militar las transferencias de funciones, de por sí políticas, se enfocan más hacia el Ministerio del Interior que propiamente a entes autónomos e independientes.

A inicios de 1990, junto con el retorno de los gobiernos democráticos, comienza la discusión en el país acerca de los desafíos de la educación chilena para enfrentar el siglo XXI.

Se encargan diversos estudios a las universidades nacionales con el fin de poder contar con un diagnóstico bastante afinado sobre la realidad de la educación del país; se ponen sobre la mesa de la discusión pública los conceptos de calidad y equidad; se gestan programas que van en abierta dirección hacia los grupos más desfavorecidos amparados en lo que en la época se denominó discriminación positiva; se organizan diversas mesas de trabajo y se crea, por designación del Presidente de la República, el comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena.

Este comité, hacia fines de 1994, emite un informe sobre la modernización de la educación referido, entre otras materias, a la realidad de la educación nacional, enfatizando los requerimientos que desde distintos sectores se le realizan a la educación chilena con miras al siglo veintiuno; al mismo tiempo, se plantean

aquellas cuestiones que el país ha de resolver para la modernización de su sistema educacional.

Conjuntamente, el 10 de marzo de 1990 es publicada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por parte del gobierno militar, la que se convirtió en una pesada herencia para los gobiernos concertacionistas ya que, por su rango, necesitaba de un quórum parlamentario (cinco séptimos) para su modificación, situación inimaginable en el contexto de la transición política que vivía el país.

El segundo gobierno concertacionista, encabezado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, basándose en los estudios y esfuerzos ya realizados, declaraba a la educación como prioridad nacional e invitaba a acordar:

- Un compromiso nacional con la educación en que participen por igual el Gobierno, el Parlamento, los partidos políticos, los padres de familia, las educadoras y educadores, los empresarios, los trabajadores, las organizaciones no gubernamentales y, en general, todas las instituciones y organismos ligados a la educación.
- Un compromiso que reúna las voluntades y energías del país para poner en marcha la modernización de la educación chilena y colocarla en situación de enfrentar con éxito los desafíos del próximo siglo.
- Un compromiso, en suma, que dé sustento a ese proyecto, ponga en acción las REFORMAS que son su condición necesaria y permita generar los recursos requeridos para llevarlo a cabo.

Desde este momento, oficialmente, comenzamos a hablar del proceso de reforma educacional chilena.

### **3.1. Antecedentes, sentidos y alcances del proceso de reforma**

Desde inicios de la década de los ochenta, varios países de América Latina iniciaron procesos de transformación en la gestión de sus respuestas sociales y el progresivo redimensionamiento del tamaño y forma del Estado. En Chile, la percepción de una forma de relación social superada por la evidencia de un Estado que no lograba responder con eficiencia ni eficacia a los desafíos de una emergente sociedad global, dieron inicio a un proceso de transformación en la matriz socio-política, cuyos ejes se fundaron en la descentralización como fase de un proceso político, y en la desconcentración como fundamento de una nueva funcionalidad entre los prestadores de servicios y la población beneficiada.

La gestión de ciertas respuestas sociales estuvo fundada, además, en la necesidad de medir calidad e impacto de las políticas públicas. En este marco sucesivas herramientas de medición implementadas daban cuenta de una brecha en la calidad de las prestaciones, que movía a la necesidad de implementar ciertas estrategias que redujeran, en lo que fuera posible, las constataciones que nos referían oportunidades diferentes entre diversos grupos o sectores de la sociedad. La situación del sector educación es un buen padrón para fundar esta mirada.

El siglo que concluyó recientemente es un buen referente para situar el esfuerzo de los estados nacionales por relocalizar el rol de los sistemas educativos. En el caso chileno, la realidad constatada nos permite avanzar en cuatro grandes orientaciones de política educacional que pueden eventualmente entenderse, por extensión, en:

- Una opción por asegurar al conjunto de la población ciertos niveles de escolarización mínimos, que demandaban del Estado un rol garante del cumplimiento de esta obligación y a las familias un compromiso de enviar a sus hijos a la escuela. (obligatoriedad de la enseñanza primaria, luego denominada Educación General Básica)



- Una compatibilidad entre un modelo de desarrollo productivo y la formación de recursos humanos calificados en el sistema educacional. Esta relación se fundó en el proceso de industrialización del país, bajo el eje de la necesaria sustitución de importaciones, y en el marco fundacional de la educación técnico profesional (década de los cuarenta).
- Un esfuerzo por aumentar cobertura, actualizar el diseño del sistema y renovar los planes y programas de estudios. La constatación de estos tres componentes se inscribe en el contexto de reforma de los años sesenta, cuestión que asegura por una parte mayor capacidad de atención de alumnos en el sistema (especialmente en la educación media), el aumento de la enseñanza primaria o básica en dos años con la consecuente prolongación de la escolaridad obligatoria, y la actualización y diversificación de la propuesta programática.
- Una especial preocupación por los resultados sistémicos, cuestión que nos refiere profundas desigualdades en materia de aprovechamiento escolar, percepción que resulta fundante y clave para sostener un nuevo escenario o proceso de reforma.

Una mirada inicial nos indica, que un conjunto de variables de naturaleza cualitativa propias de la gestión educacional son el fundamento de decisiones de orden político institucional que sitúan el escenario de la reforma educacional de los noventa.

En esta visión acerca de la reforma educacional chilena se intenta aportar una suerte de apretada síntesis del camino que ésta ha recorrido en los años que siguen al gobierno militar. Pretendo partir desde sus orígenes y comentar su desarrollo al fin de poder colaborar en una comprensión contextual del significado que este proceso ha tenido para la educación nacional. No se busque, pues, en las páginas

siguientes, ni una defensa a ultranza de las decisiones tomadas e implementadas como, tampoco, una crítica ácida frente a su desarrollo y resultados. Sencillamente, el tema está planteado desde una óptica descriptiva que persigue aportar una visión general que sirva como elemento contextualizador en el marco del actual estudio sobre la formación permanente del profesorado.

En este sentido, hemos de convenir en que el proceso de reforma educacional en Chile, como ya se ha señalado, comienza siendo un conjunto de determinaciones encaminadas hacia el mejoramiento de la educación y del sistema educativo que empieza a adquirir ribetes reformistas hacia mil novecientos noventa y cuatro dado el alto grado y profundidad de los cambios propuestos.

Debemos recordar que entre las décadas de 1970 a 1990 nuestro país vive procesos de polarización que conducen hacia un abrupto paso de las prácticas democráticas a la dictadura militar, para ceder lugar a lo que se ha denominado período de transición y su posterior reestablecimiento democrático. Esta situación histórica tiene, evidentemente, decisiva importancia en el desarrollo educacional chileno.

Para nadie es desconocido que la educación es una de las áreas más permeables al acontecer social, en su más amplia acepción, que existe en la vida de los pueblos. Así, en Chile, entonces, se transita por la llamada “vía chilena al socialismo”, con todos los desacuerdos, heridas y temores del momento, hasta desembocar en un pronunciamiento militar que da origen a una dictadura orientada por una fuerte corriente neoliberal.

En estas dos décadas el país no está en condiciones de basar su discusión en el tema educativo. En este sentido, cobran marcada importancia las palabras de María José Lemaitre en el libro *La Reforma Educacional Chilena*, cuando señala:

*“Se produjeron nuevas divisiones, se reorganizaron grupos y facciones y se profundizó la división social. Durante todo este tiempo – en el cual no hubo un proyecto común para el desarrollo nacional – la sociedad chilena guardó silencio frente a su sistema escolar, no se evaluó su desarrollo, no hubo una recolección sistemática de información pertinente ni reflexión sobre políticas nacionales”.*

(Lemaitre, 1999: 130)

A inicios de 1990 se comienza a hablar de “una educación de calidad para todos”, dando origen a diversas medidas y programas tendientes hacia el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado del país; se habla de descentralización administrativa y técnico–pedagógica; discriminación positiva; del programa de las 900 escuelas (P. 900), de educación rural y de estatuto docente, conllevando esto último una fuerte carga salarial y de protección a la labor magisterial.

Todos éstos son signos valiosos de apertura hacia un proceso de reforma integral del sector que ha sido continuada por los gobiernos siguientes, dándose así toda una década en que la apuesta gubernamental por la educación ha sido considerada como una respuesta al clamor social de un pueblo que guardó silencio por muchos años, pero despertó gritando y exigiendo una mayor justicia y equidad.

Decíamos que el conjunto de acciones de mejoramiento fue dando importantes pasos hasta convertirse en una verdadera reforma, dada la profundidad de sus cambios, la cual atacó de manera decidida al currículo, significando ésta:

*“un cambio en la oferta de contenidos, pasando de un currículo con un fuerte énfasis en la información y en la enseñanza, a otro centrado en las competencias y en el aprendizaje. Al mismo tiempo, significa una actualización de los contenidos de estudio para acceder a los códigos de la modernidad”.*

(Veas, 2000: 03)

### **3.2. La reforma educacional chilena y su relación con la globalización.**

En el cuadro de la página ciento treinta que nos aporta Veas es interesante la incorporación que el autor hace de la globalización como elemento que influye y afecta a nuestra reforma educacional de manera permanente. En efecto, si nos detenemos a mirar lo que acontece en diferentes países de la región (América Latina) en la década de los noventa, observaremos que en todos los territorios se comienzan a vivir cambios que trasuntan en movimientos reformistas en el campo educativo; y es que la existencia de la globalización se proyecta como un fenómeno sin freno que permite el desplazamiento de capitales hacia aquellos lugares que generen una mayor productividad, consecuencia producida por medio de la liberalización política que predomina en el mundo y que se expresa en el neoliberalismo.

Este proceso globalizador se concreta en la llamada revolución científico-técnica, operando, básicamente, según este autor, por:

- Un fenómeno comunicativo que se expresa a través de la imagen.
- La informática.
- La velocidad en el transporte.
- La biotecnología.

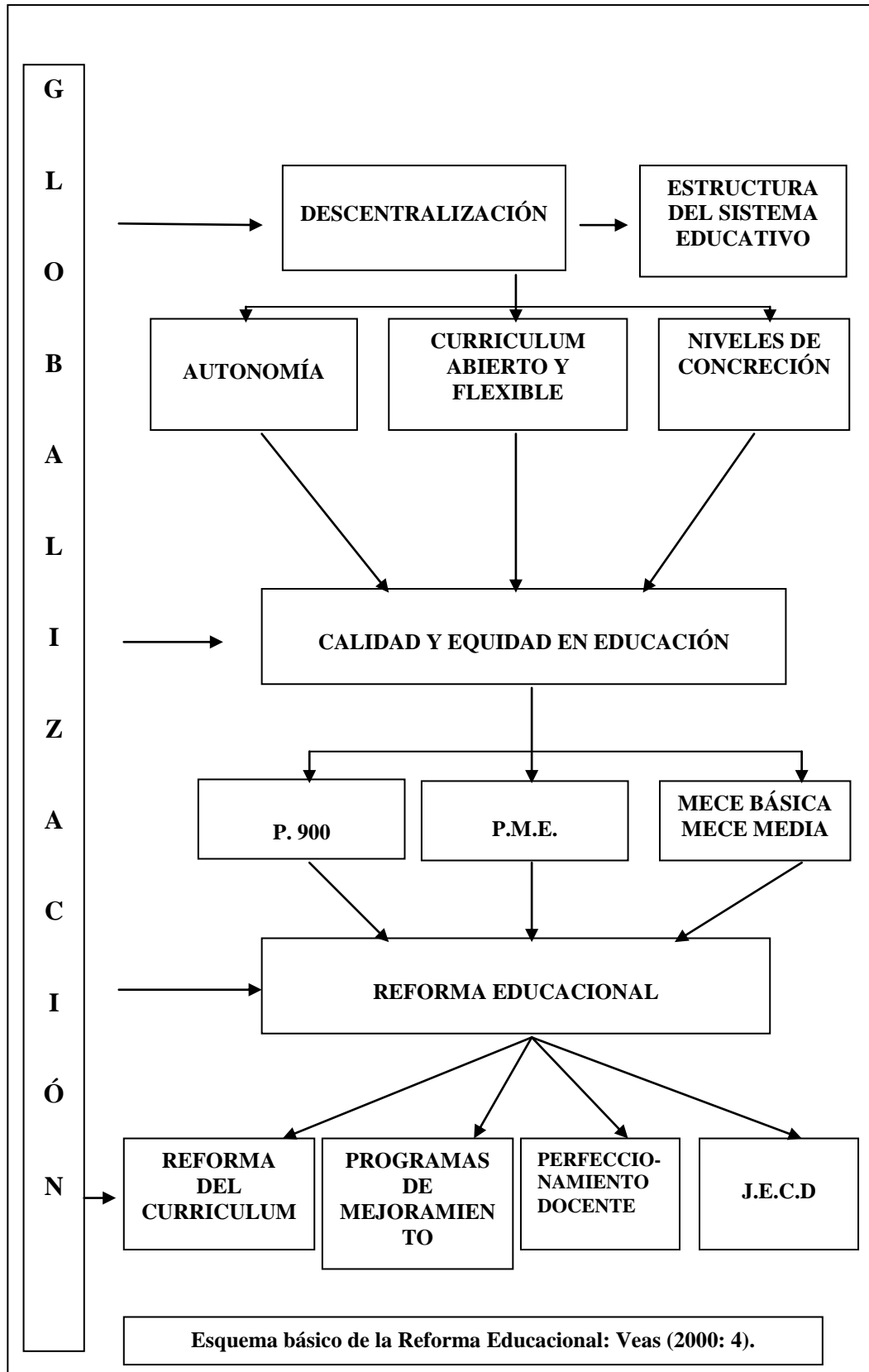
Esta impactante transformación que vive nuestro mundo, mayor, según muchos, a la revolución industrial del siglo XIX, hace que el interés de los gobiernos y grupos de poder se instale frontalmente en el sector de la educación. Los problemas y dificultades de este sector son vistos como la resultante de estilos tradicionales centrados en la enseñanza que no han favorecido resultados para el mundo que se vive hoy; antes bien, son réplicas de un pasado que se ve muy lejano y que no ha logrado considerar los avances científico-técnicos mencionados.

De esta forma, se genera una casi plena coincidencia en el pensar que los sistemas educativos requieren de importantes intervenciones que provoquen cambios radicales en sus estructuras, intervenciones que permitan articular de manera efectiva las demandas económicas, sociales, políticas y culturales con los procesos de formación y educación. A este respecto, Dieterich (1997: 91), reconoce:

- Los cambios en los modelos económicos que convierten la equidad y la educación en factores determinantes de éxito en la producción y en la competitividad internacional, lo cual genera un nuevo énfasis en la necesidad de invertir en conocimiento.
- La estabilidad económica y la democratización política, que posibilitan y facilitan la realización de transformaciones educativas, tendiendo a generar, al menos desde lo declarativo, un mayor financiamiento y descentralización de la gestión en la educación.
- La apertura de mercados, que lleva a diversificar y especializar la producción y a crear nuevas empresas en localidades a fin de competir con ventajas en otros mercados internacionales.
- Los procesos de integración y cooperación regional y la internacionalización de los sistemas de comunicación y la puesta en marcha del Mercosur, entre los más importantes.

Así, la globalización prioriza el valor económico, incluido en el conocimiento. Al decir de Veas, la estructura misma de la globalización es de transformación del conocimiento y encuentra en la educación su instrumento fundamental.

**CUADRO #11: Globalización y Reforma: puntos de contacto**



Siguiendo a Cox (1999: 235), Todo esto impacta al sistema educativo. En el pasado las exigencias del orden social a la educación de las mayorías iban poco más allá de una alfabetización y una socialización básica y cultural. En cambio, la sociedad del conocimiento demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel; nuevas formas de producir, comunicarse y organizarse de la sociedad; es decir, surgen demandas formativas al sistema escolar más ambiciosas que en el pasado, que apuntan al logro de:

- mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos;
- mayores capacidades de pensar en sistemas;
- mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender;
- mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente;
- mayores capacidades de resolución de problemas;
- mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

Al retomar el proceso de reforma educacional que vive Chile se puede observar cómo todos estos elementos provenientes de la globalización se encuentran presentes y también podemos constatar que detrás de él se encuentra el soporte del Banco Mundial con préstamos millonarios para financiar distintos programas.

*“la globalización ha venido, nadie sabe como ha sido... No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales... sabemos que podemos contar poco con Estados nacionales obsoletos y defensivamente agrupados en carteles poco operativos, que los sindicatos de la era industrial bastante tienen con sobrevivir y que las empresas viven al día, pendientes del parte meteorológico de los mercados financieros. Por eso es esencial, para esta navegación ineludible y creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a donde vamos”.*

(Castells, en El País, marzo 1997)

### **3.3. Ámbitos de la reforma educacional chilena**

Ya hemos señalado que el proceso de reforma en Chile de manera genérica lleva más de 15 años de realización. Esta se ha sustentado en lo que García Huidobro (1999: 24) plantea como ámbitos de acción de la reforma:

#### **CUADRO #12: Ámbitos de acción de la reforma**

##### **1. Programas de mejoramiento de la calidad y equidad:**

- Enriquecimiento del piso de funcionamiento de las escuelas y liceos
- Programas de apoyo focalizados a las escuelas de mayor riesgo
- Proyectos de mejoramiento: autonomía, descentralización pedagógica
- Renovación pedagógica

##### **2. Fortalecimiento de la profesión docente:**

- Aumento gradual, pero persistente de salarios
- Incorporación de incentivos
- Pasantías en el exterior
- Perfeccionamiento fundamental
- Mejoramiento formación inicial
- Premios de excelencia

##### **3. Reforma curricular:**

- Marco curricular básico, a partir del cual se aumenta la autonomía
- Incorporación de exigencias de la sociedad de la inteligencia

##### **4. Jornada escolar completa diurna:**

- Más tiempo para una educación enriquecida
- Más tiempo diferenciado por establecimientos (autonomía)
- Preferencia a los más pobres
- Nuevo espacio escolar



Si bien los cuatro ámbitos descritos suponen importantes avances y destacada importancia, el corazón mismo de la reforma está dado en el componente curricular, el cual ha supuesto la elaboración de planes y programas por parte del Ministerio de Educación para ser implementados y desarrollados por las escuelas, liceos y colegios, entregando, a la vez, la posibilidad de que cada establecimiento genere sus propios planes y programas conforme a los postulados de su Proyecto Educativo, situación basada y fundamentada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de marzo 1990. Así, con la dictación en 1996 del Decreto 40, el poder de decisión curricular se entrega a las instituciones educativas, de donde podemos comenzar a distinguir un proceso de descentralización curricular.

Si bien esta situación presenta ventajas e inconvenientes, es claro que existe una voluntad de la autoridad en reconocer a la escuela como centro de definiciones en cuanto a la selección cultural de los objetivos y contenidos de la enseñanza. Paralelamente, podemos apreciar la existencia del principio de autonomía reconocida a cada escuela, es decir, la competencia legislativa de elaboración y decisión curricular. Por lo tanto, queda explicitada la facultad de determinar normativas generales sobre estas materias sujetas a un orden superior representado por la propia ley.

El principio que se está comentando resulta fundamental a la hora de querer acercar el proceso educativo a la comunidad local y tomar en consideración a la sociedad en general; pareciera que sólo desde allí será posible dar respuesta a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de nuestra nación. La razón de ser de la existencia de establecimientos educacionales autónomos está radicada en su función garantizadora de la unidad del sistema, su coordinación interna, la agilidad en la resolución de problemas y la proyección de acciones basadas en acuerdos y consensos institucionales.

Por otra parte, tanto el Decreto 40 ya mencionado, como el 240 (1998) que fija los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación

Media, nos están señalando la presencia de un currículo que considera la flexibilidad, asociándola con una actitud pluralista que pueda enriquecer el marco curricular obligatorio.

*“haciéndolo (el marco curricular) pertinente en cada escuela con el aporte de las culturas locales y específicas de cada comunidad, en una interacción permanente. Esta flexibilización entregada a las escuelas para elaborar planes y programas de estudio propios, ha terminado con la ortodoxia curricular, dando paso al cultivo del pensamiento divergente y al pluralismo en esta materia, al mismo tiempo que ha dado por superada la larga tradición de centralidad y uniformidad de los contenidos de enseñanza, permitiendo que esta tarea sea atribución de cada comunidad educativa”.*

(Veas, 2000: 12)

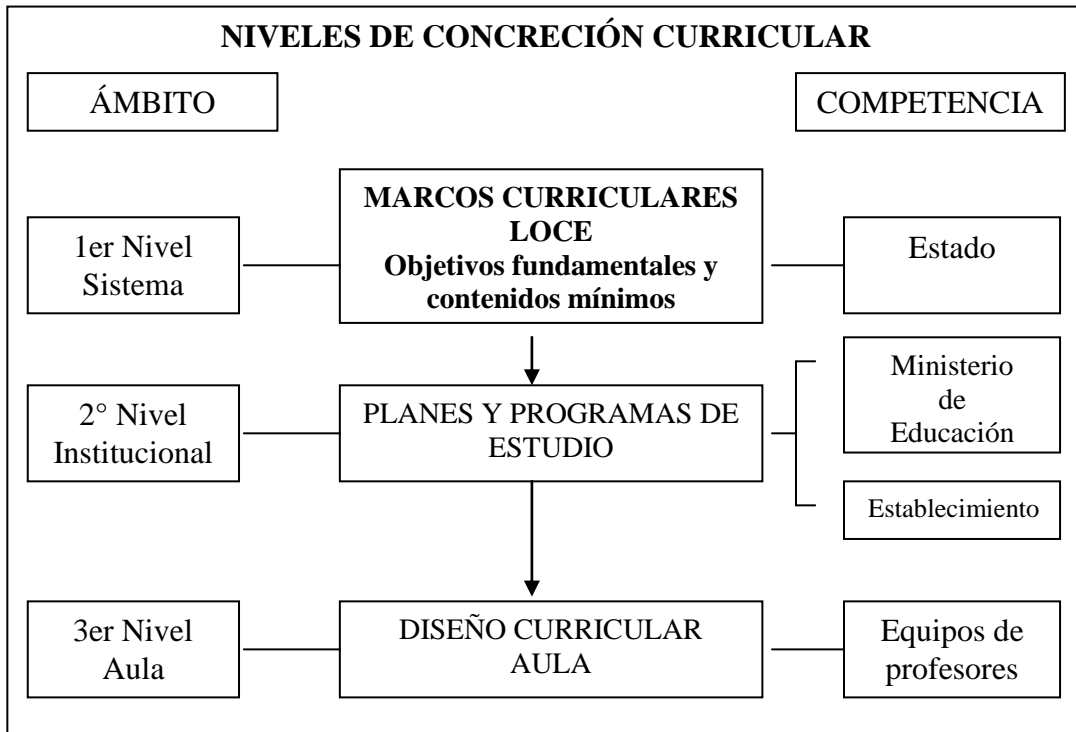
Siguiendo a Veas en su graficación de los niveles de concreción curricular (cuadro trece), es necesario señalar que existen diferentes niveles y un orden para su desarrollo.

En efecto, en primer lugar se establece todo un marco normativo que tiene características prescriptivas. Emanan desde la autoridad y señala directrices ineludibles a los establecimientos educacionales.

El segundo nivel, en este análisis deductivo que se efectúa de los niveles de concreción, pertenece a lo institucional y considera a las autoridades de la escuela, las cuales habrán de lograr los acuerdos y consensos conforme a las necesidades de la propia institución.

Finalmente, está el tercer nivel que corresponde al aula y que tiene directa relación con la esfera profesional del profesor.

**CUADRO #13: Niveles de concreción del currículo: ámbito y competencia**



### 3.4. La reforma educacional chilena: características básicas y principios orientadores

Dos parecen ser los elementos distintivos de la reforma educacional nacional: el primero de ellos apunta a su centralidad en la calidad de la educación, implicando en ello el interés sustantivo por los aprendizajes, sus niveles de logro y las reales competencias que la escuela entrega desde un punto de vista moral y cultural. En segundo lugar, se alza como una reforma que persigue alcanzar altos niveles de equidad de la educación, teniendo como norte la existencia en Chile de una real y verdadera igualdad de oportunidades a la que se pretende llegar a mediante una igualdad educativa que considera la discriminación a favor de los grupos más vulnerables en la idea de alcanzar resultados educativos más similares.

Ambas características, entre otras, encuentran su sustento en los principios orientadores de las políticas educacionales que se presentan en Chile a inicios de la década de los noventa. García-Huidobro y Cox las señalan de la siguiente manera (1999: 27):

1. Políticas centradas en la calidad: paso desde el énfasis puesto en insumos de la educación y en aumento de cobertura, a los procesos y resultados de aprendizaje como núcleo.
2. Políticas centradas en la equidad: paso desde el suministro de una educación homogénea a todos, a la provisión de una educación diferenciada y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables, para lograr resultados más parejos.
3. Políticas centradas en las escuelas: paso desde una mirada y planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo, al reconocimiento de las escuelas y liceos como las instituciones “productoras” de la educación, con diferencias en sus resultados como producto de la categoría de sus proyectos educativos y de la calidad de su implementación.
4. Políticas abiertas a la iniciativa de los actores: desde regulaciones del sistema principalmente burocrático–administrativas, a incorporación de regulaciones por incentivos y mediante mecanismos de información y evaluación.
5. Políticas abiertas a la sociedad: desde instituciones relativamente cerradas sobre sí mismas y controladas sólo por sus profesionales y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
6. Políticas de cambio incremental: tránsito desde cambios vía reformas integrales, y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y

un concepto de cambio progresivo basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas.

7. Políticas de Estado: desde ausencia de políticas estratégicas, o desde su subordinación a presiones particularistas externas e internas, a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Finalmente, nos parece conveniente dedicar algunas líneas para señalar ciertas ideas fundamentales en cuanto al diseño mismo de la reforma educacional que se comenta. En primer lugar, es importante mencionar que este diseño se presenta como sistémico, afectando a la totalidad del sistema educativo; es un proceso amplio que considera diversas etapas en el corto, mediano y largo plazo; está apoyado en un nuevo marco institucional, donde la descentralización y la autonomía son sus pilares más visibles; aporta variedad de recursos materiales para la facilitación de la innovación y para la profundización de conocimientos tanto de docentes como de los propios alumnos; genera más y nuevos espacios funcionales para el desarrollo de la acción educacional; contempla la profesionalización docente por medio de apoyos a través de cursos y formación en general, que si bien presentan una organización bastante discutible, se considerará, por el momento, su inspiración, la cual, desde esa perspectiva, es necesario compartir.

En segundo término, se trata de un diseño que es gradual, sumativo y que considera como base a los propios centros educativos, abriendo una importante puerta de participación. Sin embargo, a juicio personal, no explicita mecanismos evaluativos que permitan oportunas correcciones, lo que podría significar retrasos importantes en sus conquistas definitivas; fundamentalmente en lo que se refiere a la equidad y a la superación de las desigualdades sociales.

Pese a ser testigos de los importantes pasos que se han dado en estos aspectos, a partir del retorno de los gobiernos democráticos, parecen ser todavía insuficientes. En efecto, siguiendo a Reimers (1998: 24) cuando plantea los cinco procesos educativos que transmiten la desigualdad social, observamos que las políticas educativas han de redoblar si queremos promover la justicia social. El autor mencionado identifica como procesos transmisores de desigualdad los siguientes<sup>1</sup>: el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y para quienes no lo son; las diferencias en la calidad educativa entregada por las escuelas; la segregación social que acontece en el interior de las propias instituciones educacionales; el apoyo y sustento que reciben los estudiantes desde sus propias familias, y la postura de reproducción, antes que de transformación, de la estructura social que asume la mayoría de las escuelas. Las situaciones descritas han de encontrar urgentes y atinadas respuestas si se trata de transformar y modernizar la educación.

### **3.5. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)**

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Ley N° 18.962 del 10 de marzo de 1990), introduce cambios dentro de los procedimientos técnicos de la educación chilena. Se profundiza el principio de la desconcentración curricular, introduciéndose el nuevo concepto de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, a la vez que la atribución que tradicionalmente ha tenido el Estado, por medio del Ministerio de Educación, de fijar planes y programas de estudio, se modifica.

De esta forma, cada establecimiento educacional podrá, dentro de cierto marco, determinar sus propios planes y programas de estudio; en tanto los que establezca el Ministerio de Educación tendrán carácter de obligatoriedad para aquellos establecimientos que decidan no formular los propios.

---

<sup>1</sup> Reimers reconoce que la desigualdad no se transmite sólo a través de la escuela, ni por tanto puede reducirse únicamente desde la escuela

De acuerdo con las indicaciones de la misma ley, la libertad que se entrega a cada uno de los establecimientos para decidir sus propios planes y programas de estudio no es ni total ni absoluta. Dicha facultad, en efecto, deberá ejercerla cada uno dentro de un marco común de orientaciones y prescripciones que tienden, por una parte, a preservar la unidad y cohesión esencial que debe mantener la cultura nacional y, por otra, asegurar un cierto grado de equivalencia y homogeneidad entre las enseñanzas que impartan los establecimientos a lo largo del territorio.

Forman parte de este marco los fines, objetivos generales y requisitos de egreso que la LOCE taxativamente señala para los niveles de la enseñanza básica y los de la enseñanza media, y el repertorio de objetivos fundamentales y de contenidos mínimos obligatorios para cada uno de los cursos en ambos tipos de enseñanza que, de acuerdo con el procedimiento indicado por la ley, deberá decretar el Ministerio de Educación.

En conformidad a todo lo señalado precedentemente, observamos que la efectividad de un proceso de reforma que tiene como elemento fundacional el que todos aprendan estará dependiendo directamente del trabajo que se practique en el interior de cada una de las escuelas del país.

*“En este sentido, la orientación más importante de la reforma ha sido la descentralización pedagógica esto es la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo a los establecimientos educacionales y a los profesores. Se entrega una creciente autonomía a las escuelas y a los liceos, para darles la posibilidad de inventar y concretar el camino de mejoramiento más adecuado a la realidad de sus alumnos; también así se propicia la profesionalización de los docentes”.*

(García-Huidobro, 1999: 14)

Conjuntamente, en su articulado, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza reconoce el derecho a la educación de todas las personas, correspondiendo, preferentemente a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos, siendo el Estado el principal protector del ejercicio de este derecho. Este cuerpo legal señala, además, las limitaciones que tendrá la enseñanza impartida por los distintos establecimientos, determina los diferentes niveles educacionales, señala los objetivos de cada uno de ellos como también sus correspondientes requisitos mínimos de egreso.

Recientemente, en abril del año 2007, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, encabezó la ceremonia de firma del Mensaje Presidencial que deroga la LOCE y la sustituye por la Ley General de Educación (LGE) que establece un nuevo marco regulatorio para la educación pública y privada, persiguiendo mayores estándares de calidad y consagrando derechos y deberes para los distintos actores del sistema educativo.

Según la mandataria, con esta Ley General de Educación se está dando un paso significativo en contra de la discriminación y a favor de la igualdad de oportunidades en la educación. Al respecto, señalaba en su mensaje al país: “Teníamos el compromiso ante el país y la comunidad educativa de contar con una ley que contará con legitimidad popular. La LOCE tenía un origen autoritario, por eso había que contar con una ley que permitiera avanzar con fuerza hacia una educación de calidad y claramente la nueva Ley General de Educación va en ese camino”.

### 3.5.1. Fundamentos de la Ley General de Educación

El texto, que actualmente está siendo discutido en el Parlamento chileno, está fundamentado en los principios de:

- **Universalidad y educación permanente.** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.



- **Calidad de la educación.** La educación debe propender a que todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los estándares de aprendizaje que se definan de acuerdo a la ley.
- **Equidad del sistema de enseñanza.** El sistema propenderá a la integración e inclusión de todos los sectores de la sociedad, estableciendo medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos o personas que requieran de protección especial.
- **Participación.** Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo y en la toma de decisiones.
- **Responsabilidad.** Todos los actores del proceso educativo deben ser evaluados y rendir cuenta pública respecto de sus logros educativos.
- **Articulación del sistema educativo.** Las personas pueden entrar o salir de él, o cambiarse de modalidad, progresando en el sistema.
- **Transparencia** de la información del conjunto del sistema educativo, incluyendo el de los resultados académicos.
- **Flexibilidad.** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

Fundamentándose en los principios anteriormente expuestos, este nuevo cuerpo legal contempla un articulado por medio del cual regula el sistema escolar, entregando reglas claras para asegurar un servicio educativo de calidad para todos los niños, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial. Conjuntamente, establece las condiciones y requisitos para la entrega del servicio educativo. Además:

- Obliga al Estado a velar por la calidad de la educación. Consagra los deberes del Estado frente al sistema educativo, generando las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento.
- Establece derechos y deberes para todos los actores del sistema educativo y genera condiciones para una participación activa de todos ellos en el proceso educativo.
- Equilibra el derecho a la libertad de enseñanza y a recibir educación de calidad. Los padres pueden escoger y acceder sin discriminación al establecimiento de enseñanza para sus hijos, y existe la libertad para abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.
- Fortalece el desarrollo de un sistema escolar de calidad. Se generarán los mecanismos para contar con sistemas de evaluación de calidad de la educación de acuerdo con estándares que se definan nacionalmente. Además, se deberán generar los apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para mantener procesos de mejora continua en los establecimientos educacionales.
- Establece criterios y condiciones de no discriminación y no selección, asegurando igualdad de oportunidades para todos y todas. Así, el Estado velará por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.
- Promueve la transparencia del sistema educativo, exigiendo la publicación y libre acceso a la información respecto a proyectos educativos, resultados académicos, evaluaciones docentes y recursos financieros.
- Crea el Consejo Nacional de Educación, una instancia distinta a la actual (Consejo Superior de Educación), en la que estarán debidamente representados todos los actores del sistema escolar, con una clara vocación

por escuchar la voz de la sociedad. Será el órgano que sancione la propuesta de currículo que haga el Ministerio, las propuestas de estándares, el plan de evaluación nacional de la calidad y se constituirá en un órgano asesor en las materias que el Ministerio defina.

### 3.5.2. Principales diferencias entre los textos

De acuerdo al sentir y pensar de las autoridades, las principales diferencias que presenta el actual proyecto con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) serían:

1. La antigua LOCE carece de legitimidad democrática en su origen y objetivos. La nueva ley recoge los avances y aspiraciones democráticas de un Chile moderno e inclusivo.
2. La LOCE fue pensada en función del problema del acceso a las escuelas. La nueva ley responde a los actuales desafíos de lograr más calidad para todos.
3. La nueva ley se hace cargo de un mundo en transformación acelerada: sociedad del conocimiento, globalización, nuevas tecnologías. La LOCE lo ignora.
4. La LOCE se quedaba a medio camino en el rol del Estado y la necesidad de regulación pública. La nueva ley, sin afectar la garantía de la libertad de enseñanza, fortalece el rol fiscalizador del Estado, basándose en políticas e instrumentos claros y transparentes propios del siglo XXI.
5. La LOCE es una ley pragmática y parca en principios y valores. La nueva ley tiene densidad cultural y valórica, al consagrar principios, valores y objetivos ricos en sentidos.

6. La LOCE de 1990 era simplista al tener como referente sólo los tres grandes niveles de educación: básica, media y superior. La nueva ley supone un sistema educativo más complejo y a la vez más flexible. Hace justicia a la educación parvularia como nivel, a las modalidades de educación de adultos y especial, a las formaciones diferenciadas humanístico-científica, técnico-profesional y artística.
7. La LOCE era miope respecto a la diversidad. La nueva ley la reconoce y la atiende.
8. La Ley de 1990 era una normativa relativa a la Enseñanza. La nueva ley recupera el concepto más integral de Educación.

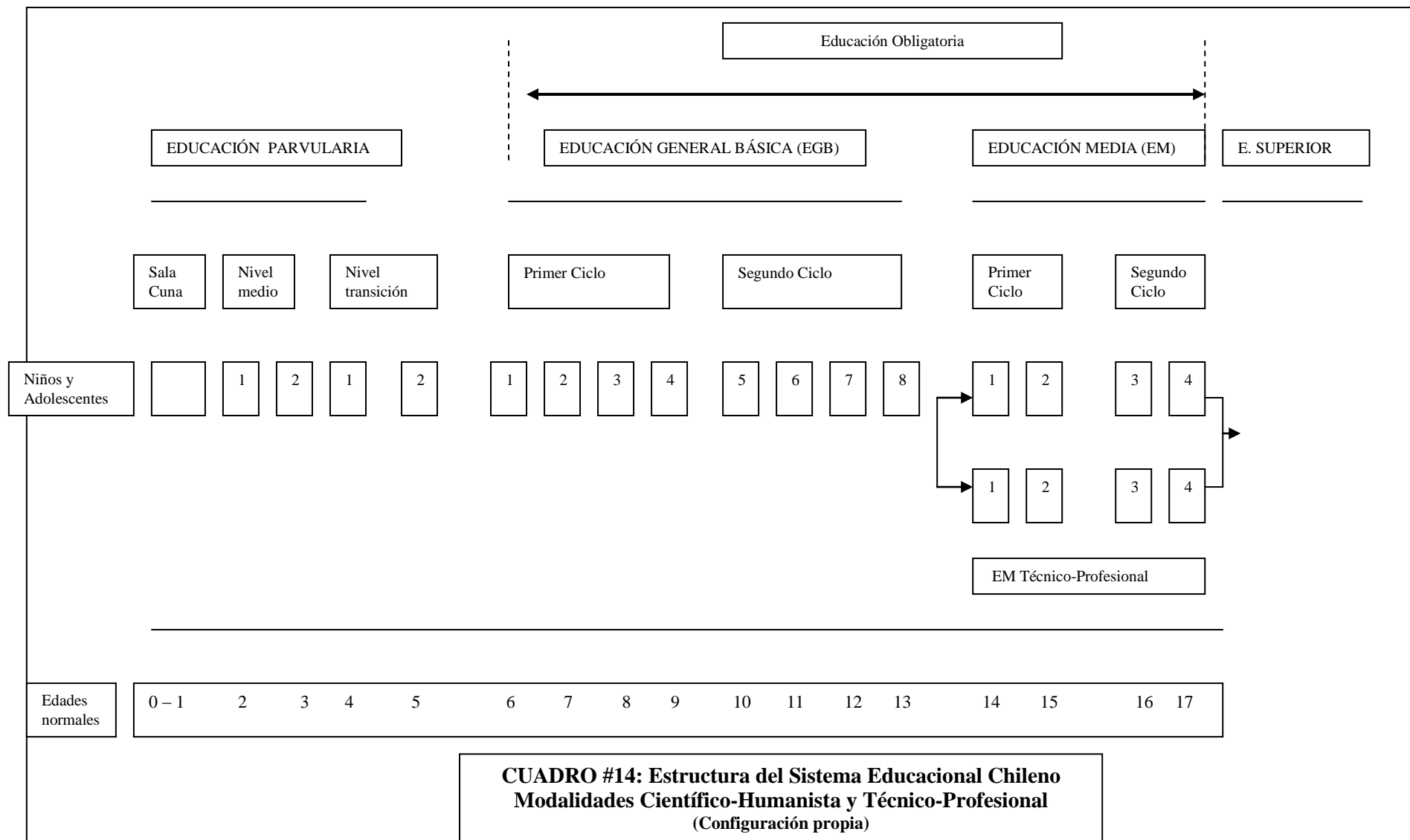
Finalmente, la Ley General de Educación (insistimos en que se trata de un proyecto que se encuentra en análisis parlamentario) señala al Estado y al Ministerio de Educación distintos deberes. Al primero le exige:

- Promover la educación parvularia y financiar un sistema gratuito para el pre-kínder y kínder (cuatro y cinco años de edad respectivamente), sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica.
- Financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a la educación básica y media de carácter obligatoria.
- Resguardar la libertad de enseñanza. Incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Además de resguardar los derechos de los padres y alumnos que opten por la educación no gratuita.
- Establecer mecanismos para asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, dar apoyo

pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente.

- Mantener y proveer de información sobre la calidad y equidad del sistema y las instituciones educativas. Además de velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa que reduzcan las desigualdades.
- Fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental de la nación.

En cuanto al Ministerio del ramo, le asigna el deber de velar por la evaluación continua y periódica del sistema educativo a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación. Este comprenderá, a lo menos, los logros de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los profesionales de la educación y el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Conjuntamente, señala que la evaluación de los alumnos deberá realizarse conforme a criterios objetivos y transparentes establecidos en un reglamento, el cual deberá ser informado a los padres, apoderados y alumnos. En relación a la evaluación de los docentes, ha de efectuarse de conformidad con la ley. Asimismo, los establecimientos educacionales deberán desarrollar procesos de auto-evaluación con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión. Por último, demanda a la autoridad ministerial que los resultados han de ser informados a la comunidad educativa, resguardándose la identidad tanto de alumnos como de docentes.



### 3.6. Síntesis del capítulo

El proceso de reforma educativa en Chile se viene fraguando desde el advenimiento de los gobiernos democráticos hacia 1990. En términos exactos se podrá hablar de reforma a partir de 1994 debido a la profundidad de los cambios propuestos. Conjuntamente, los distintos países latinoamericanos inician cambios que trasuntan en procesos reformistas en el campo educativo. De manera importante la responsabilidad de ello recae en la liberalización política y el fuerte desarrollo de la globalización que se materializa en la denominada revolución científico-técnica, para algunos o revolución del conocimiento para otros.

De esta forma, entonces, los cambios educacionales habrán de ir considerando las demandas contextuales. Ello hace, en el caso chileno, que se hable de los ámbitos de acción de la reforma: programas de mejoramiento de la calidad y equidad, fortalecimiento de la profesión docente, reforma curricular y jornada escolar completa diurna; aspectos que se convierten en los cuatro pilares fundamentales sobre los cuales se sustentará nuestro proceso reformista.

Hacemos mención, también, a las políticas educacionales que cobran fuerza en el país y que van a acompañar la discusión en todo el proceso reformista. A saber: políticas centradas en la calidad; en la equidad; en las escuelas. Políticas abiertas a la iniciativa de los actores; abiertas a la sociedad. Políticas de cambio incremental y políticas de Estado.

Los aspectos tratados van a servir de base y fundamento a la situación legislativa o marco normativo. Efectivamente, el proceso de reforma requerirá de un lineamiento jurídico; éste será representado, en un inicio, por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En la actualidad la mencionada ley orgánica está en debate en el parlamento para su sustitución por la Ley General de Enseñanza (LGE).

Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE – se profundiza en el principio de desconcentración curricular, aparecen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF – CMO), y la fijación de planes y programas de estudio por parte de la autoridad ministerial es modificada.

El mismo cuerpo legal reconoce el derecho a la educación de todas las personas, correspondiéndoles a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos. Esta Ley, por su rango constitucional, requiere de quórum calificado para su modificación (cinco séptimos); situación que ha hecho que permanezca durante casi dos décadas.

En la actualidad, producto de diversas situaciones que se analizan en el capítulo, se encuentra en tramitación parlamentaria la nueva normativa denominada Ley General de Educación LEGE.

*“Teníamos el compromiso ante el país y la comunidad educativa de contar con una ley que tuviera legitimidad popular. La LOCE tenía un origen autoritario, por eso había que contar con una ley que permitiera avanzar con fuerza hacia una educación de calidad y claramente la nueva Ley General de Educación va en ese camino”*

Michelle Bachelet Jeria, mensaje al país, abril 2007

El nuevo cuerpo legal obliga al estado a velar por la calidad de la educación, establece derechos y deberes para todos los actores, equilibra el derecho a la libertad de enseñanza, fortalece el desarrollo de un sistema escolar de calidad, establece criterios y condiciones de no discriminación, promueve la transparencia del sistema educativo y crea el consejo nacional de educación.



Finalmente se hace una diferenciación entre los textos legales como una forma de poder establecer una mayor claridad acerca de sus diferencias y nuevos postulados. Desde el marco normativo damos paso a un nuevo capítulo que nos habla del profesorado en este nuevo sistema educativo nacional.



#### **4. El Profesorado en el sistema educativo chileno**

Como se ha señalado precedentemente, el sistema escolar chileno se caracteriza por una organización descentralizada, donde la administración de establecimientos educacionales se realiza por personas o instituciones municipales y particulares denominadas sostenedores, que tienen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento los establecimientos educacionales. De esta forma, el sistema está conformado por instituciones subvencionadas (municipales y particulares), particulares pagadas y corporaciones de administración delegada.

Todos éstos atienden a alumnado de los niveles de educación parvularia, básica y media. Como podemos apreciar en el cuadro de la página anterior (cuadro catorce), el sistema educacional de Chile considera una educación obligatoria que se extiende durante el período de la Educación General Básica y de la Enseñanza Media, la cual contempla a estudiantes de ingreso entre los seis y diecisiete años, siendo posible encontrar alumnado de mayor edad dado el retraso pedagógico. La enseñanza prebásica no obliga al Estado siendo, por lo tanto responsabilidad de las familias.

Recientemente, se ha aprobado en el Congreso Nacional la obligatoriedad de la enseñanza por un período de doce años, aspecto que comenzó a regir en el año 2004. Al respecto, Sergio Bitar Chacra, Ministro de Educación de la época, sostenía que: Al garantizar doce años de educación –piso mínimo para aprovechar los beneficios de los tratados internacionales que ha firmado y firmará Chile– estamos dando un paso hacia la equidad y el desarrollo que permitirá hacer de la educación nuestra riqueza.

De esta manera, como se ha dicho, el sistema educacional nacional amplía su espectro y obligatoriedad a la atención de estudiantes entre los seis y diecisiete años de edad; hito sin precedente en América Latina. La Enseñanza General Básica tiene por objetivo propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno/a, estimulando su creatividad para su integración gradual como sujeto activo en la evaluación de la sociedad. Comprende ocho años de estudios subdivididos en dos ciclos.

La Educación Media se extiende por un período de cuatro años. Ofrece dos modalidades que tienen en común los dos primeros años de estudio: la enseñanza denominada científico-humanista, definida por el carácter académico y general de su currículo, y la educación técnico-profesional, de tipo vocacional, al término de la cual se plantean las posibilidades de continuación de estudios en entidades universitarias, institutos profesionales o centros de formación técnica; siendo la otra opción el ingresar de lleno a la vida laboral.

En cuanto a la educación preescolar, esta atiende a la niñez de los cero a seis años por medio de instituciones públicas y privadas; no tiene carácter de obligatoriedad, concentrándose la mayor frecuencia en el grupo de los cinco años, cuya cobertura supera con largueza el cincuenta por ciento.

La matrícula total del sistema escolar, considerando la Educación General Básica y la Enseñanza Media, superó a los 3.25 millones de estudiantes en el año 2003, siendo 2.31 millones de educación básica, con una cobertura que alcanzó un 97% (promedio móvil año 2001–2002) y 0.94 millones en la enseñanza media con un 92.6% de cobertura (encuesta Casen 2003).

El sistema es atendido por 140.000 docentes, los que se distribuyen en aproximadamente 9.100 establecimientos primarios y 2.100 secundarios. Desde un punto de vista administrativo, conforme la reforma realizada por el régimen militar en 1981, el sistema chileno contempla la educación municipal, la particular subvencionada, la particular pagada y las corporaciones<sup>1</sup> alcanzando, de conformidad con los datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación (2003), tamaños en términos de matrículas de un 51.6%, 38.9%, 7.7% y 1.7% respectivamente. Esta situación hacia el año 2008 evoluciona hacia una equiparidad entre la educación municipal y la educación particular (sumados los que reciben aporte estatal y los que no lo perciben).

---

<sup>1</sup> Administración de liceos técnico-profesionales de responsabilidad de gremios empresariales con financiamiento público producto de convenios

**CUADRO #15: Matrícula escolar a nivel nacional según niveles y dependencias**

<b>Matrícula escolar según nivel de enseñanza y dependencia</b>					
	<b>Municipal</b>	<b>Particular Subvencionada</b>	<b>Particular Pagada</b>	<b>Corporaciones</b>	<b>Total</b>
<b>Educ. Básica</b>	1.237.918	904.826	169.029	501	2.312.274
<b>Educ. Media</b>	446.512	365.809	78.967	55.769	947.057
<b>Total</b>	1.684.430	1.270.635	247.996	56.270	3.259.331
<b>Total %</b>	51.68	38.98	7.60	1.72	99.98

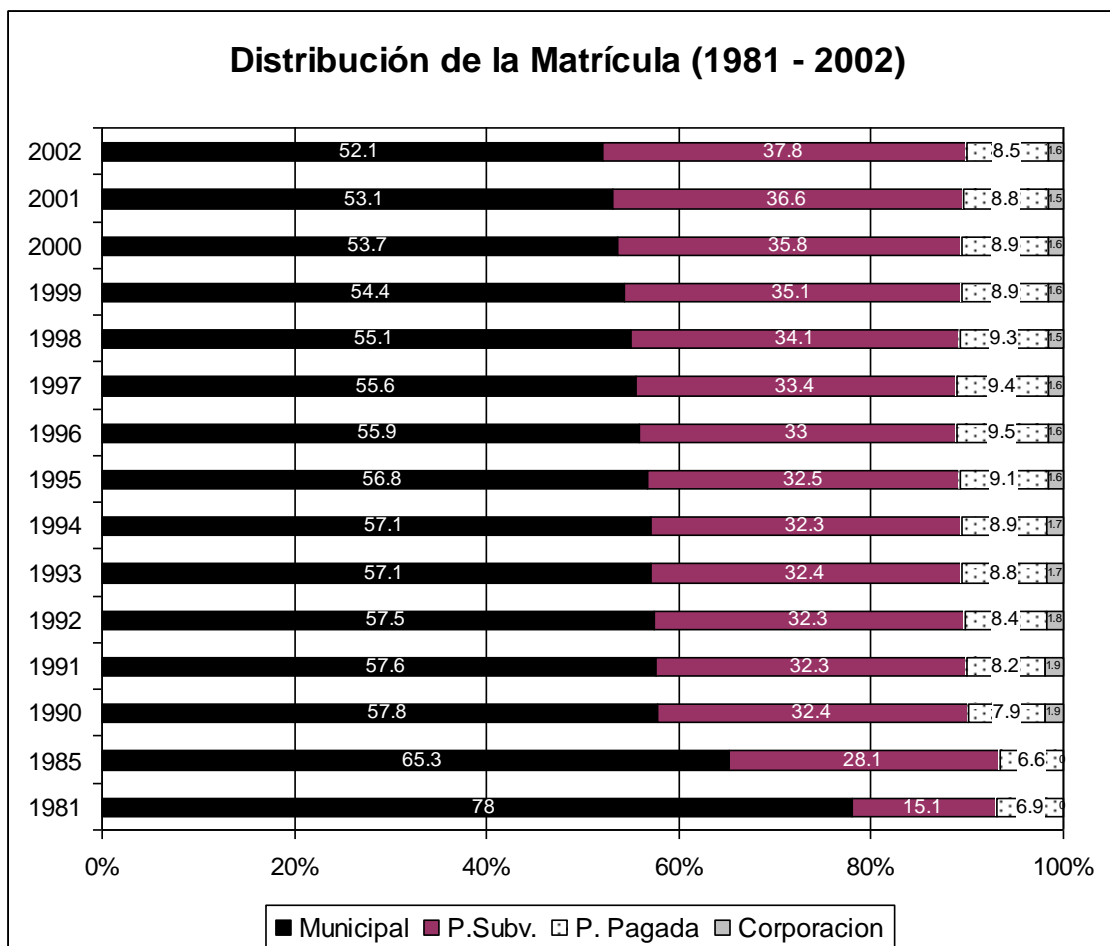
Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2003

Por otra parte, la distribución de la matrícula, según dependencia administrativa (Gráfico N°1), muestra importantes cambios desde 1981, año en que se lleva a cabo el proceso de descentralización del sistema educacional. De conformidad con la publicación ministerial sobre los Indicadores de la Educación en Chile para el año 2002, (Mineduc 2004: 29), dicho proceso muestra entre sus principales elementos el traspaso de los establecimientos públicos a los municipios y la creación del sistema de subvenciones.

Como resultado de este procedimiento se observa un sistemático aumento en la participación de los establecimientos particulares subvencionados en desmedro de aquellos dependientes de los municipios. Hasta el año 2002 la situación de la educación particular pagada se mantiene en torno al ocho por ciento.

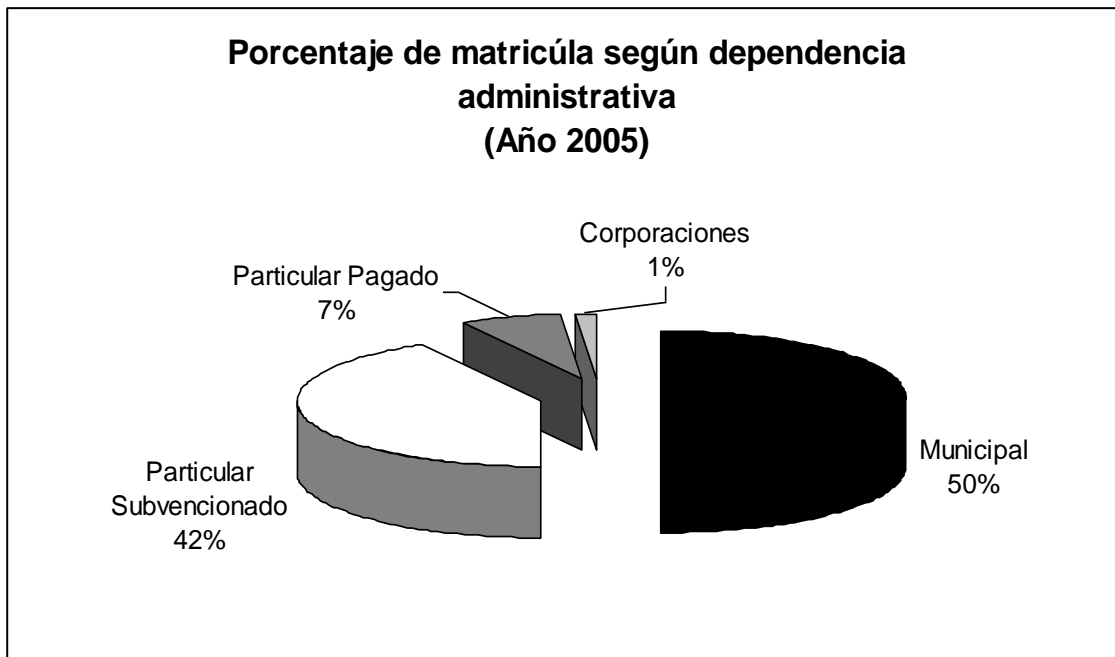
Sin embargo, como se puede apreciar en el Gráfico N°2, tanto el mundo de la educación municipal como de la educación privada con directa contribución de las familias comienzan a ceder matrícula hacia el ámbito de la educación subvencionada.

Esta situación hace que hacia el año 2005 el conjunto de la educación particular se iguale con el servicio ofrecido por los municipios. En efecto, sobre una base de tres millones setecientos sesenta y siete mil setecientos treinta y nueve alumnos, distribuidos en once mil doscientos noventa y seis establecimientos educacionales, de conformidad a las informaciones entregadas el año 2006 por el Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de la Educación, exactamente la mitad de los alumnos y alumnas del país desarrollan sus estudios en el ámbito particular.



**GRÁFICO #1: Porcentaje de alumnos matriculados en una determinada dependencia administrativa según período 1981–2002.**

Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.



**GRÁFICO #2: Matrícula del sistema educativo a nivel nacional año 2005**  
Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de la Educación

Mediante esta estructura y tamaño, el sistema de educación intenta responder a los distintos requerimientos que le impone la nación. En efecto, se espera de la educación que sea formadora de la comunidad nacional, medio privilegiado para la formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna. Junto con atribuir a la educación un rol fundamental para la consecución de una base común de ciudadanía y reconocer el papel imprescindible de la familia, el mismo J. José Brunner confería a Chile tres desafíos frente a los cuales la educación tenía un decisivo papel:

- Hacer frente a la pobreza extrema y superarla, asegurando a todos una efectiva igualdad de oportunidades.
- Un crecimiento sostenido de la economía, mejorando las condiciones de su competitividad.
- Crear las bases de un orden social que incorpore los aspectos positivos de la modernidad respetando los valores y tradiciones nacionales.

Frente a los desafíos señalados se requería de un sistema educacional que se caracterizara por contener lo que se especifica en el cuadro dieciséis:

**CUADRO #16: Características del sistema educacional que se requiere en el país**

- Un sistema cuya primera prioridad sea el pleno desarrollo de la personalidad humana, centrada en los valores de la libertad, de la responsabilidad y del servicio a los demás.
- Un sistema que ofrezca a todos los niños de Chile una formación general de calidad, basada en el desarrollo de las propias capacidades de aprender y lo prepare para participar activamente en una sociedad cuyo futuro depende de la iniciativa de las personas y de su integración a una red de acciones coordinadas.
- Un sistema que transforme y mejore continuamente la acción pedagógica de los establecimientos, de modo de convertir a los propios alumnos en los sujetos del proceso de aprendizaje y facilite el desenvolvimiento de sus potencialidades cognitivas, afectivas y de saber hacer.
- Un sistema que busque constantemente aumentar la diversidad de sus ofertas educacionales y se obliga, al mismo tiempo, a reforzar y enriquecer el ambiente escolar para aquellos niños y jóvenes que provienen de los hogares más pobres.
- Un sistema en que exista una articulación fluida entre sus diversos niveles y modalidades y con el mundo empresarial y laboral, permitiendo a los estudiantes elegir entre diversos cursos alternativos y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Un sistema que confiere autonomía y reconoce responsabilidad a los profesionales docentes, sin someterlos a múltiples restricciones burocráticas, instrucciones curriculares y controles administrativos.
- Un sistema donde cada establecimiento es responsable por sus resultados y éstos son sistemáticamente evaluados y dados a conocer al público.
- Un sistema abierto a su medio donde, en el seno de cada comunidad, los establecimientos interactúan con las familias y con el mundo a su alrededor.

Brunner (1994: 38)

Pese a que las características mencionadas en el cuadro anterior obedecen a postulados realizados hacia términos del año 1994, nos ha parecido oportuno mencionarlos por cuanto se han convertido en el rumbo por el cual ha buscado transitar el proceso de reforma educacional que ha vivido el país.

Sin duda han mantenido su vigencia y han inspirado el quehacer de la educación nacional. Muestra palpable de ello son los distintos pasos que se han dado en orden a



generar espacios de servicio al país, el gran esfuerzo por generar y medir calidad; el aumento de la cobertura de la educación por parte del Estado (doce años de escolaridad aprobados por el Parlamento); generación de nuevos espacios de autonomía para los establecimientos educacionales; la información pública de los resultados del sistema; programas de atención desde las escuelas a las familias y al entorno, la preferente atención a los sectores más desposeídos y los avances que se han dado en cuanto a la atención a la diversidad, nos hacen creer que las características señaladas en la página anterior, como el informe en su globalidad, se convierte en el plano general por donde ha circulado el quehacer de la educación en los últimos años y por donde habrá de caminar en el futuro con las adecuaciones contextuales correspondientes.

Palpable muestra de lo que se señala lo constituye el Informe Final de diciembre de 2006 realizado por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación; en este documento, entre otros muchos, se señalan diversos aspectos que vienen a dar continuidad y complementariedad a lo expresado en el cuadro de la página anterior.

El Consejo Asesor ha considerado que la educación posee múltiples funciones para la vida colectiva, económica, política y moral; que han de tenerse presentes a la hora de efectuar un buen diseño del sistema educacional.

De partida, se ha de atender y entender al ser humano en la plenitud de sus dimensiones. La tarea educacional ha de tener presente, ante todo, que la persona sea persona; que el educando logre ejercer su libertad de manera reflexiva, con una conciencia moral capaz de dialogar con los valores de la cultura a la que pertenece. Por medio de la educación ha de transmitirse una cierta conciencia colectiva, una memoria acerca de lo que fuimos y un proyecto que contenga lo que aspiramos a ser. Nuestro país está en condiciones de asegurar a todos un acceso igualitario a una educación que garantice, al menos, un mínimo exigible de calidad; un currículum nacional como base común, que sea coherente con los fines de la educación y flexible para responder a las diferencias individuales de aprendizaje, a la diversidad cultural, regional y local del centro educacional; un sistema de gestión administrativa democrática y transparente, que

garantice la calidad y equidad, que promueva la innovación, que se responsabilice de los resultados y dé cuenta pública de los mismos.

Conjuntamente, los establecimientos educacionales deben realizar una gestión institucional y pedagógica de excelencia, centrada en el aprendizaje, dirigida por educadores con liderazgo y experiencia y dar cuenta pública de ella.

#### **4.1. El rol del profesorado en la reforma educacional**

Centrada la reforma en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, ofreciéndoles, por lo menos en el discurso, una formación de calidad, pregonando la descentralización pedagógica y anunciando la existencia de crecientes niveles de autonomía para los profesionales de la educación, se concede al estamento docente un papel protagónico en el desarrollo de la enseñanza, así como se reconoce a los estudiantes como los sujetos del aprendizaje.

Al mismo tiempo, al profesorado, entre otros aspectos, se le pide que tenga una amplia comprensión de la teoría pedagógica que muestre solidez en las disciplinas que imparte; que sepa de las motivaciones de sus estudiantes, que sea un constructor de currículo, que tenga capacidad para cuantificar y cualificar el progreso de los aprendices, etc.

En definitiva, al hablarse de un nuevo concepto de enseñanza se está delineando, también, un nuevo concepto de profesor, lo que significa que el mejoramiento de la calidad educativa tiene directa relación con la profesionalización y formación permanente de los docentes y, conjuntamente, con la atingencia que estos modelos formativos tengan con los cambios que el propio sistema educacional declara y persigue.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Imbernón cuando señala que:

*“un verdadero cambio en la formación no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado, al margen de misticismos trasnochados, sin definir una nueva política educativa respecto al profesorado ni sin tener en cuenta sus necesidades personales y colectivas”.*

(Imbernón, 1998b: 129)

Si tomamos en consideración la realidad actual de la formación permanente del profesorado, nos podremos dar cuenta que sus lineamientos, sea en políticas propiamente tales como en la planificación específica, está distando bastante de los requerimientos que el modelo de reforma educacional supone.

En efecto, los cursos propiciados por el Ministerio de Educación durante el período de gradualidad de la reforma significaron propuestas homogéneas destinadas al magisterio nacional que no consideraron las diferencias entre los propios profesores como tampoco sus necesidades puntuales: fueron actividades que no respetaron la participación en equipo de los docentes de una misma escuela; pusieron su principal acento en la enseñanza antes que en el aprendizaje; las experiencias y el conocimiento de los profesores participantes no tuvo una mayor importancia, como tampoco se reconoció a la propia escuela como lugar de privilegio a la hora de realizar acciones dirigidas a los propios docentes.

Es decir, se propició, seguramente con algún fundamento, un modelo cargado de reproductivismo, sin tomar mayormente en cuenta las investigaciones y avances que en materias referidas a la formación permanente del profesorado conocemos hoy en día.

Desde el punto de vista de las cifras, en Chile existen más de 140.000 docentes distribuidos conforme el tipo de dependencia y sexo, de acuerdo con lo que señala el cuadro siguiente:

**CUADRO #17: Relación del número de docentes por dependencia y sexo a nivel país**

<b>Docentes por dependencia y sexo</b>					
	<b>Municipal</b>	<b>Particular Subvencionada</b>	<b>Particular Pagada</b>	<b>Corporaciones</b>	<b>Total</b>
<b>Hombres</b>	24.185	11.946	4.670	1.294	42.095
<b>Mujeres</b>	54.752	29.883	12.854	1.058	98.547
<b>Total</b>	78.937	41.829	17.524	2.352	140.642
<b>Total %</b>	56.12	29.74	12.46	1.67	99.99

Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2003

Junto con señalar que la tarea de la educación recae, desde un punto de vista cuantitativo, mayoritariamente en el género femenino (70.06%) por sobre el 29.94% del género masculino, cifras extrapoladas del cuadro anterior, existen otras relaciones que merece la pena comentar en función de la cantidad de alumnos atendidos por docente de conformidad a los niveles de dependencia, como lo presenta el cuadro dieciocho.

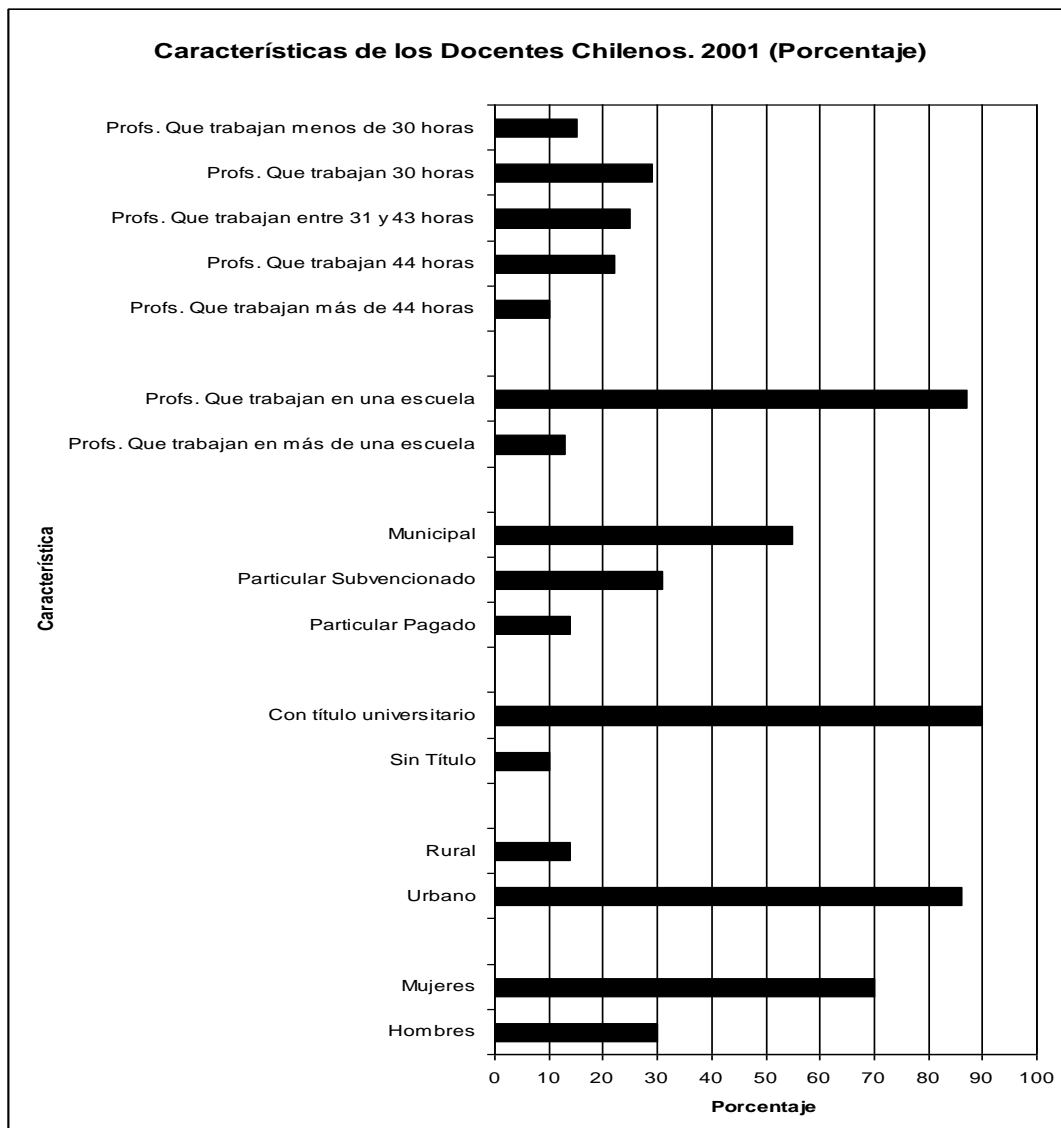
En él podemos apreciar que la educación particular pagada dispone de un profesor por cada trece alumnos en contraposición con los otros niveles de dependencia, donde en todos se superan los veintiún alumnos por profesor, con un promedio nacional de veintidós, lo que revela diferencias importantes en la atención del alumnado.

Convengamos también, que la educación privada es la que muestra los mejores resultados de aprendizaje a nivel nacional de acuerdo con las mediciones externas que se le practican periódicamente al sistema.

**CUADRO #18: Estudiantes atendidos por docente según dependencia a nivel país**

<b>Relación de número de alumnos atendidos por docente</b>					
	<b>Municipal</b>	<b>Particular Subvencionada</b>	<b>Particular Pagada</b>	<b>Corporaciones</b>	<b>X Nacional</b>
<b>Als/prof</b>	21,33	30,37	14,15	23,92	22.44

Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2003



**GRÁFICO #3: Características de los docentes chilenos según OCDE**

El Gráfico N°3, de la página anterior, nos aporta un resumen de algunas de las principales características del cuerpo docente del país, de acuerdo con las siguientes variables: horas semanales de contrato; número de establecimientos en que se desempeñan los docentes; dependencia administrativa de las escuelas donde trabaja el profesorado; formación profesional docente en función de titulación universitaria; ubicación geográfica y género. Como se señala, el estudio corresponde al informe de la OCDE sobre la revisión de políticas nacionales de educación (2004: 49) en el cual se señala que:

- La docencia es ejercida predominantemente por mujeres, con dos excepciones: en la educación media las proporciones son muy semejantes entre ambos géneros, y en cargos directivos los hombres superan a las mujeres.
- El noventa por ciento de los profesores posee un título profesional en educación. Con todo, existen áreas del currículo donde existe escasez de profesores especializados, básicamente en inglés y ciencias.
- En educación municipal la relación alumno–profesor es de veintitrés alumnos por profesor; en la educación privada subvencionada, treinta y uno, y en la educación particular pagada asciende a 15 alumnos.
- El trece por ciento de los docentes se desempeña en más de un lugar de trabajo escolar.
- Tres de cada cuatro docentes trabajan en jornadas de entre treinta y cuarenta y cuatro horas semanales.
- La distribución etárea del profesorado en Chile es muy semejante a la de países de OCDE, situándose a un treinta por ciento, aproximadamente, por sobre los cincuenta años de edad.

Por otra parte, desde el punto de vista de la ciudadanía, en conformidad con diversas encuestas efectuadas que se resumen en la realizada por el Centro de Estudios Públicos

(CEP: 2006), existe un creciente cuestionamiento hacia la cualificación docente. En efecto, en junio de 2006 un sesenta y cuatro por ciento de los encuestados estimaba que los docentes poseían una baja preparación académica. Esta cifra es diecisiete puntos porcentuales mayor que a la de la misma encuesta aplicada tres años antes.

Conjuntamente, los participantes de la muestra (1.505 personas, mayores de edad y representantes de 148 comunas del país) agregan tres elementos de importancia: se muestran partidarios de evaluar el desempeño de los profesores y de otorgar facultades a los/as directores/as de los colegios para poder desvincular; además creen que debe existir un cambio en la administración de la educación pública, pasando desde los municipios hacia el Ministerio de Educación (73%).

Más allá de las contradicciones de la conciencia ciudadana, se expresa mayoritariamente el anhelo de educar a los hijos en establecimientos particulares subvencionados y, sin embargo, se manifiestan preferencias por una administración estatal; se señalan criterios de elección fundamentados en la calidad académica, pero no se conocen los resultados de mediciones externas; se valora decididamente la disciplina y el orden escolar, pero cerca del cincuenta por ciento se muestra contrario a que se empleen medidas rigurosas para el alumnado que quebrante las normas.

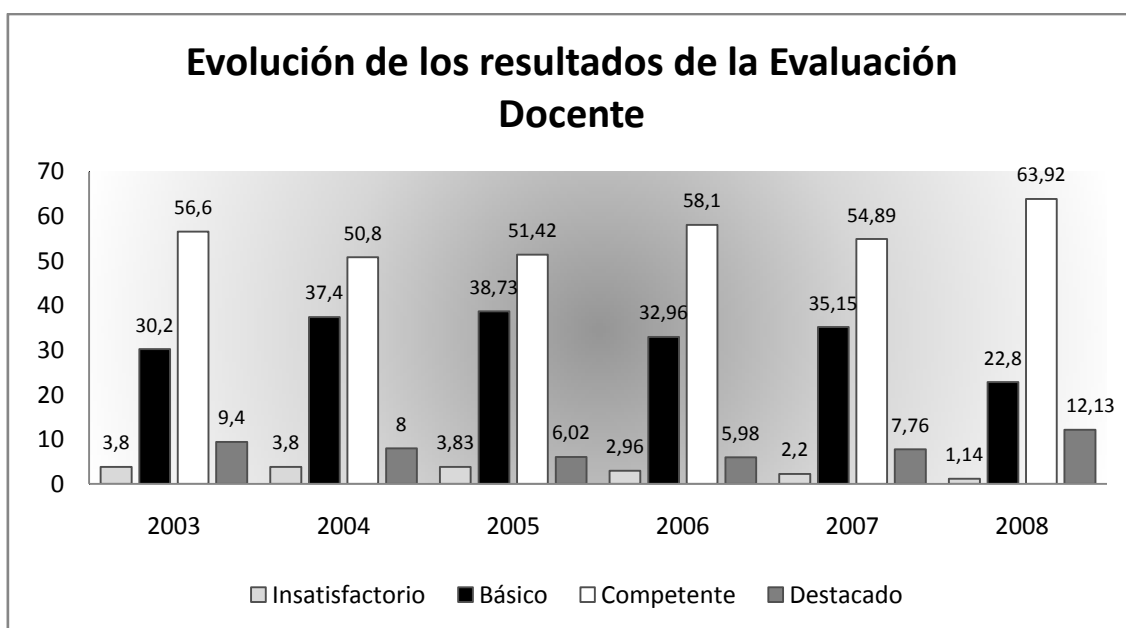
Como señalamos anteriormente, más allá de estas contradicciones, hay aspectos de creciente encuentro entre la opinión de los expertos, los distintos y prolíficos estudios e investigaciones realizadas y la opinión ciudadana: se exige más de los profesores y se piensa que su formación no es suficiente.

Por otra parte, cifras oficiales recientes divulgadas por el Ministerio de Educación (marzo 2009) señalan que ha disminuido la cantidad de docentes mal evaluados.

Desde sus inicios, en el año 2003, la evaluación docente tuvo resultados constantes, año tras año cerca del treinta y siete por ciento de los profesores se ubicaba en las dos categorías de peor desempeño (niveles básico e insatisfactorio).

En la última versión del proceso practicada en el año 2008, este porcentaje desciende a cerca del veintitrés por ciento. ¿Noticia para celebrar? Hay que ser cautos.

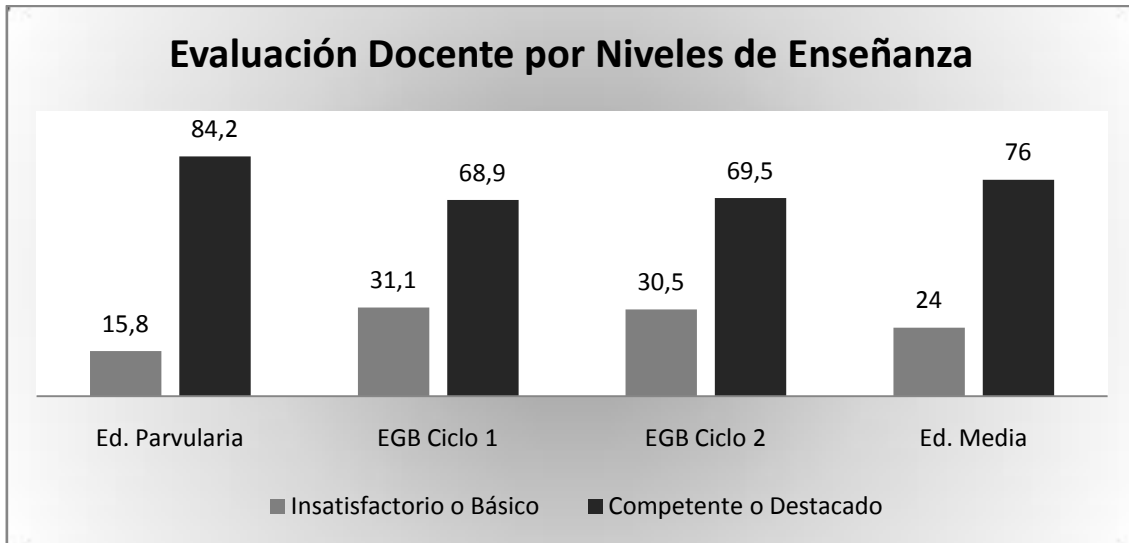
Evidentemente, en estas materias toda cifra que disminuya es un buen índice; sin embargo, el solo pensar que uno de cada cuatro docentes obtiene bajos niveles de evaluación pone en jaque al sistema en su conjunto. La evolución de los resultados en el período señalado es la que representa el próximo gráfico.



**GRÁFICO #4: Resultados Evaluación Docente 2003 - 2008**

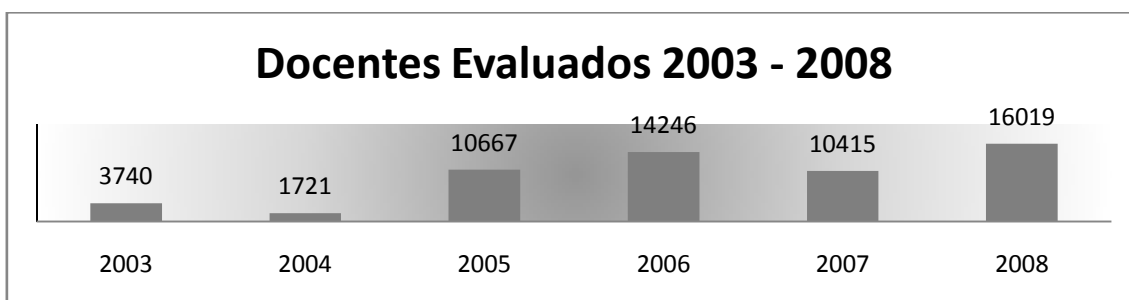
A pesar de las diversas apreciaciones existentes sobre la evolución de los resultados presentados en el gráfico anterior y de las críticas existentes, si bien es un signo alentador, es también preocupante que, haciendo un análisis de los resultados por ciclos de enseñanza, la situación que se puede observar en el conjunto de la Educación General Básica del país en el año 2008, como lo hace ver el gráfico N°5, allí se establece que el conjunto de docentes que obtuvieron una evaluación básica o insatisfactoria supera al treinta por ciento.





**GRÁFICO #5: Evaluación docente según niveles en que se desempeñan (2008)**

Finalmente, pese a las situaciones metodológicas que presentan las interpretaciones de las cifras, reconociendo que los colectivos considerados han ido variando en el transcurso de los años, que la rigurosidad de los instrumentos es discutible y que el número de docentes evaluados marca diferencias ostensibles en cada año de aplicación (Gráfico N°6) estimamos un hecho que consideramos positivo y que en términos proyectivos puede ser importante para las futuras decisiones: pareciera ser que el proceso de evaluación docente se está instalando en el sistema educativo chileno.



**GRÁFICO #6: Número de docentes evaluados por año 2003 - 2008**

La visión acerca de los niveles de formación del profesorado nacional apuntan hacia una débil preparación del magisterio. Ya en el año 2005, el ex ministro de educación Sergio Bitar comenzó a atribuir la mala calidad de la enseñanza básica y media a la deficiente formación de los profesores por parte de las universidades. Estas, por su parte, en lo poco que han dicho y de lo escaso que se han hecho responsables, señalan que reciben

de la educación media alumnos que poco y nada saben de los conocimientos elementales, lo que les significa destinar al menos un año en tratar contenidos no vistos en los años escolares.

Por su parte, los profesores se irritan por la constante crítica de su formación como causa de la ineficacia escolar. Arguyen que pasan cuarenta y cinco horas semanales con alumnos en clases sin tener tiempo para planificar, seleccionar materiales, preparar las clases y revisar evaluaciones. A ello se agrega una creciente indisciplina de los estudiantes y la cada vez más frecuente violencia. Conjuntamente, hacen ver que para poder tener un ingreso medianamente digno han de desempeñarse en más de un lugar de trabajo.

Como señaláramos en páginas anteriores, no se puede dejar de lado el lamentable hecho de que la reforma educacional de los noventa se pensó de espaldas al profesorado y, por la tanto, los docentes en ejercicio han sido formados en currículos absolutamente distintos a los que exige el proceso de reforma; sin embargo, la reforma educacional supera con largueza una década de aplicación; es decir, tiempo en el que aparcan nuevas generaciones de profesionales de la educación que muestran falencias muy similares a sus antecesores. El problema pasa entonces por hacer una radical transformación en la profesión docente. Compartimos con José Joaquín Brunner cuando señala: [...] “obviamente, eso pasa por la formación en las universidades, que han guardado estrepitoso silencio en estos días” (entrevista diario La Tercera, junio 4 de 2006).

Producto del movimiento estudiantil–escolar del año 2006 (“revolución de los pingüinos”) el debate educacional fue nacional. Respecto de la formación de los profesores se escucharon distintas voces; entre ellas extractamos las siguientes aparecidas en el diario El Mercurio (5 de agosto de 2006), inserto especial: “El debate de la educación”:

*“Hay que mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional de 56.000 profesores, porque cualesquiera sean las reformas curriculares que se hagan, ellos no han sido capacitados para enseñar el currículo y no hay conexión entre lo que pasa en clases y las políticas de educación” (Informe OCDE 2004).*

*“La gran inversión material no rendirá si no atacamos la formación de los profesores, el talón de Aquiles de la enseñanza” (Ex Ministro de Educación, Sergio Bitar).*

*“Los malos resultados deben ser también efecto de que existen malos profesores. Es imprescindible que las universidades formen buenos docentes y que midamos la calidad de las escuelas de educación” (Carlos Peña, Rector universidad).*

*“El problema de la formación afecta a todos los profesores, básicos y secundarios, con y sin especialidad, y a los incentivos para ejercer la profesión, que son poco claros” (José Joaquín Brunner, investigador y consultor internacional)*

*“De nada servirán los esfuerzos de cambios si no se revisa especialmente la formación de los profesores chilenos. Me hubiera gustado escuchar a lo largo de este conflicto a las autoridades universitarias” (Ex Presidente de la República, Eduardo Frei).*

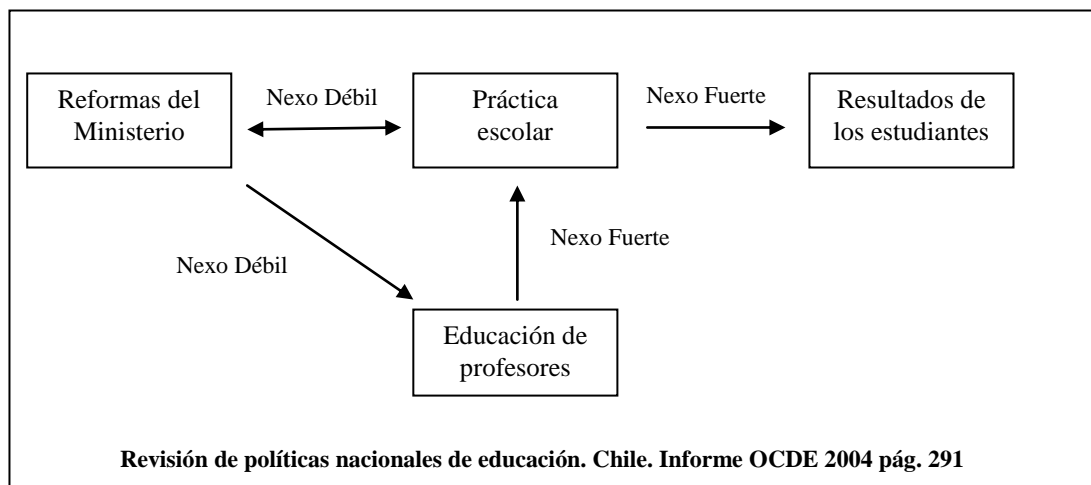
*“También deberían asumir su responsabilidad los centros para formación de docentes e institutos pedagógicos” (Fernando Gutiérrez, Premio Nacional de Educación 2005).*

Pese a todo lo apasionante que puede resultar el tema de la formación inicial, la presente tesis se enfoca hacia la formación permanente del profesorado en ejercicio; si hemos destinado algunas líneas a aquel tema es con la intención de contextualizar y representar que

*“el débil nexo entre las reformas y la formación inicial de profesores ayuda a crear una brecha de capacidad mayor en la fuerza docente. Esto expone a la mayoría de los estudiantes del país a clases con profesores que, no por culpa propia, han sido preparados inadecuadamente para enseñar sus materias al nivel requerido por el nuevo currículo chileno”*

(OCDE, 2004: 291)

**CUADRO N° 19: Chile: Relaciones entre componentes del sistema educacional**



*“El apoyo continuo a los profesores debería alejarse de las formas más generales de entrenamiento que ha caracterizado los talleres para profesores, y dirigirse hacia un apoyo específico y más estructurado para desarrollar pedagogías por materias con el objetivo de ayudar a los grupos de profesores a desarrollar destrezas para enseñar temas específicos a sus estudiantes”.*

*(OCDE, 2004:295).*

#### **4.2. ¿Qué persigue la Formación Permanente del Profesorado?**

En nuestros días el tema de la calidad cobra cada vez mayor fuerza en todos los ámbitos del quehacer. La educación, por lo tanto, no escapa a ello y es vista y enjuiciada por la ciudadanía, lo que no debería sorprender, ya que ésta tiene una finalidad primordialmente social. Quien más quien menos, con mayor o menor esfuerzo, está destinando parte de sus ingresos para que sus hijos estudien y logren alcanzar capacidades, habilidades, valores y actitudes que les permitan desarrollarse con éxito en la esfera social.

Todos confiamos en que las escuelas nos secunden en esta tarea y que sean efectivamente instituciones que dediquen sus mejores esfuerzos en la formación académica y humana de sus estudiantes. Por lo tanto, la educación y las escuelas están en una vitrina permanente, recibiendo las demandas políticas, económicas, sociales,

culturales y muchas veces religiosas. La sociedad toda aguarda, con mucha expectación, los resultados que alcanza el sistema educativo que, en definitiva, está representado por la escuela con la que cada persona tiene algún grado de interacción.

En la actualidad, la gran mayoría de los países están preocupados por mejorar la educación y la formación de sus ciudadanos confiando, acertadamente a nuestro entender, en que ella es un potente motor para el desarrollo material y espiritual de los pueblos. Nadie, hoy por hoy, negará la posibilidad de mejorar y/o aumentar la calidad de la educación, aun cuando ello signifique pagar mayores impuestos o aportes económicos. Y es que el predominante sentir de que la educación es la principal, muchas veces única, herencia que podemos dejar a nuestros hijos, hace que por ella se realicen esfuerzos que muchas veces bordean lo heroico.

En el ámbito educativo, aunque no nos parezca, la preocupación por la calidad es de muy reciente data. En términos amplios, los primeros acercamientos y estudios se producen en el sector empresarial hace aproximadamente noventa años; desde el control de calidad de un determinado producto, buscando alcanzar la inexistencia de defectos (Estados Unidos), pasando por el concepto de mejora constante e incluyendo en ello la participación y formación de los trabajadores (Japón), hasta llegar a la idea de calidad total, satisfacción del cliente y fuerte énfasis en el liderazgo (Comunidad Europea), el sentido del concepto de calidad se va delineando hacia la optimización tangible y medible de los resultados junto a la preocupación por el perfeccionamiento de los procesos y aprendizajes de los equipos que intervienen en su producción.

Este recorrido de casi un siglo del sector empresarial lo recoge el sector educacional aproximadamente hace tres décadas. Hacia principios de los ochenta la OCDE señala el carácter prioritario que marcará “el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria”; a inicios de los noventa, como ya se ha mencionado, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien se manifiesta la necesidad de mejorar la calidad de la educación y se recomienda que ésta sea accesible a todos y más pertinente. Conjuntamente, se considera que la calidad es una condición previa para alcanzar la equidad; a comienzos del presente siglo, en la también mencionada Dakar,

se declara que todo niño tiene derecho a acceder a una educación de calidad, siendo este último concepto “la médula de la educación”.

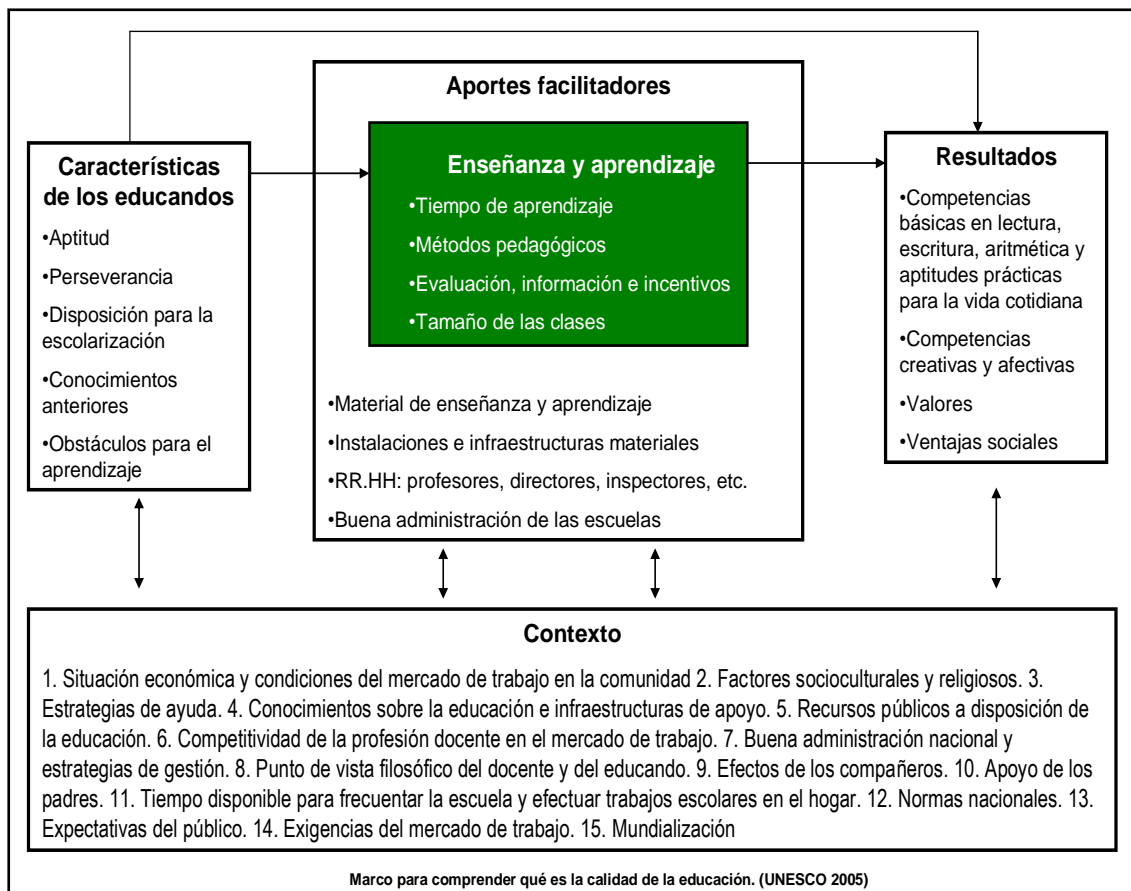
Estas grandes declaraciones buscan orientar a los gobiernos para la definición de sus respectivas políticas en el sector educacional. Sin embargo, el término calidad sigue siendo un concepto controvertido (Gairín, 1999: 11) cuya definición puede darse desde una perspectiva multidimensional. De esta forma, la calidad estará estrechamente vinculada con los objetivos educacionales, los cuales habrían de intentar orientar las demandas que una sociedad determinada persigue alcanzar. Con todo, a juicio de la UNESCO (2005:32) pareciera ser que existen tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera:

- Necesidad de una mayor pertinencia.
- Necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados.
- Necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido.

Desde la óptica de la reflexión sobre la calidad de la educación, existen diversas aproximaciones que van a originar distintas corrientes de pensamiento asociadas a diferentes modelos paradigmáticos. En efecto, los enfoques conductistas, humanistas y críticos alimentarán la existencia de los modelos racionales, interpretativos y sociales.

Aún considerando sus diferencias de fundamentos y sus preguntas finales, es posible llegar a coincidir en que ha de existir un amplio consenso en lo referido a los fines y objetivos de la educación; una especificación de las diferentes dimensiones de la calidad; un método de medición de las variables que intervienen en el ámbito educacional; y un reconocimiento de un marco de optimización que contemple las incidencias contextuales que nos puedan acercar a la realidad.

Un importante esfuerzo se ha realizado desde la UNESCO a la hora de poder establecer bases comunes sobre una Educación para Todos (ETP). Si bien el interés por definir qué es una educación de calidad ha suscitado controversias, existen coincidencias que tratan de graficarse en conformidad al siguiente marco:

**CUADRO #20: ESQUEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNESCO**

Ante esta situación la escuela, y, por extensión, los sistemas educativos, se encuentran con serios problemas. De una parte, por cuanto el término calidad es, como nos ha señalado Gairín, un vocablo controvertido que, además, no tiene univocidad ni menos una contextualización general. De otra, debido a que en el momento en que se plantea cómo mejorar la calidad en educación, casi de manera refleja se vuelcan las miradas en el profesorado, pensándose que en ese estamento está la clave para el mejoramiento de los resultados de la escuela o sistema. Conjuntamente,

*“la retórica ha convertido en lugar común afirmar que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que será necesario procurar su mejor formación y capacitación, darle estímulos profesionales y atraer a la docencia a los más capaces propiciando un mayor protagonismo magisterial. La realidad constata, sin embargo, un grave deterioro en las*

*condiciones de vida y de trabajo de los docentes, en la calidad y resultados de su desempeño y en su imagen y autoestima profesional”*

(Rivero, 2000: 126).

*“Más allá de la pauperización –disminución del poder adquisitivo- de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir –a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel”.*

(Díaz e Inclán, 2001: 20)

A nuestro entender, cierto es que existen sentimientos de postergación y que el discurso social poco tiene que ver con los reconocimientos y valorizaciones que se tiene sobre el quehacer de los docentes, lo que influye fuertemente en el magisterio y hace que no pocos profesores creen estar ausentes de las reformas o proyectos de construcción nacional.

En el escenario señalado, la formación permanente del profesorado alcanza una importancia prioritaria si consideramos el quehacer docente como el de un real agente educativo cuya acción es relevante a la hora de impulsar verdaderos cambios en la educación nacional. El proceso de reforma educacional que vive el país no se puede entender si no existe la disposición de tomar en serio la labor de los profesores y profesoras, reconociéndoles un lugar central en la arquitectura de la futura sociedad; ello quiere decir que la formación, tanto inicial como permanente, ha de ser un aspecto clave para el desarrollo de la profesión.

Concluimos, por lo tanto, diciendo que por medio de la formación permanente del profesorado se ha de intentar fortalecer la profesión docente; aportar mayores grados de calidad al sistema educativo; favorecer la real implementación de los supuestos y objetivos del proceso de reforma, y conseguir que los propios docentes se sientan capaces de planificar, impulsar y desarrollar los cambios educativos y pedagógicos que



consideren necesarios, en conformidad con los niveles de decisión que ostenten en el desempeño de su labor. Como dice Michael Fullan:

*“el punto más débil y potencialmente más fuerte de la reforma educativa de estos momentos es la preparación inicial y el desarrollo durante el trabajo de los educadores. Hasta ahora, las sociedades occidentales no han sido capaces de tomarse en serio el reto de la reforma de la formación del profesorado. Sin embargo, no hay cambio más esencial que éste”.*

(Fullan, 2002a: 152)

#### **4.3. La formación permanente del profesorado: una oportunidad desde la reforma**

*“El sistema educativo y las empresas empiezan a comprender que la capacidad de pensar y formular ideas por un lado, y de trabajar con los demás, por el otro, son esenciales para el futuro del mundo. Junto a estos dos propósitos, hay un tercero: la buena disposición a seguir aprendiendo ante el cambio constante y la complejidad de la sociedad. En otras palabras, la habilidad de hacer frente al cambio, aprendiendo todo lo posible en cada ocasión, es la capacidad general necesaria para el siglo XXI”.*

(Fullan, 2002a: 154).

Hemos señalado con anterioridad que el proceso de reforma educacional conlleva un nuevo planteamiento desde lo conceptual hasta lo metodológico; ello, de por sí, hace necesario y urgente que se considere la formación permanente del profesorado como uno de los aspectos básicos, si efectivamente se persigue mejorar la calidad de la educación. En efecto, a los docentes se les asigna un papel vital para la sociedad del futuro.

Para el proceso de reforma educacional que vive el país el profesorado juega un rol protagónico, dado que, finalmente, gran parte del éxito que se alcance en este esfuerzo nacional se juega en la propia sala de clases. La reforma persigue una transformación de

la escuela y, por consiguiente, un cambio radical en la labor de los profesores y profesoras del país. Así, entonces, la formación permanente del profesorado se convierte en una excelente oportunidad y estrategia, a la vez, que las autoridades han de plantearse para conquistar los objetivos que se han propuesto para el sistema educativo del país. Al respecto, parece conveniente tener presente lo que señala Imberñón (1996:85) en cuanto a aspectos clave por considerar cuando nos planteamos el tema de la formación permanente del profesorado. El autor citado nos invita a tener en cuenta:

- La diversidad profesional de los docentes, tanto en lo relacionado con sus años de experiencia como en sus contextos culturales de acción.
- Considerar todos los componentes formativos de los docentes, desde lo propiamente científico hasta lo psicopedagógico, teniendo a la vista sus aptitudes y actitudes.
- Contemplar políticas educativas que incluyan la formación permanente del profesorado, intentando armonizar los objetivos del sistema con aquellos de los docentes.
- Establecer modalidades formativas adecuadas a temáticas, ciclos y contextos.
- Unir la teoría con la práctica, potenciando la reflexión y abandonando las suertes de recetarios.
- Formar a los formadores, de tal manera que puedan pasar desde lo normativo a una situación de flexibilidad contextual.
- Cautelar la existencia de un proceso de evaluación de las actividades formativas
- Analizar y revisar el papel de las distintas instituciones que apoyan y promueven la formación permanente del profesorado.
- Respetar la autonomía de las escuelas y su profesorado, en la perspectiva de que puedan adaptar y adecuar las acciones formativas a las características y requerimientos del centro y de su alumnado.
- Considerar que la formación permanente del profesorado ha de ser visualizada como una pedagogía de adultos.

Las reformas educativas cuando son realizadas a puertas cerradas e impuestas al profesorado suelen tener como resultado el que todo cambie y nada se mueva; por ello,

cobran especial importancia los procesos participativos en los que sean considerados los distintos agentes y actores del sistema educativo. Junto a Demo (1988:48) “nos proponemos sugerir que la participación es la poesía de la calidad, así como la calidad es el himno de la participación”. Como corolario de esta cita podemos afirmar que la calidad propia de las organizaciones es la participación.

La problemática referente a la participación, siendo compleja y diversificada, exige, como punto de partida, una conquista de la autopromoción, en la medida en que implica el desarrollo de la capacidad propia que desemboca en una confluencia de acción común en el seno de toda organización. No existe participación dada, impuesta, preexistente o suficiente. La participación es un proceso dinámico de desarrollo inacabado. En este sentido, las organizaciones sociales y escolares deben distinguir dos momentos significativos: la organización de grupos de interés que se reúnen en torno a intereses comunes, y la organización comunitaria en un espacio determinado.

Existe una lógica participativa fundamental: el centro no posee nada que no le hayan entregado los núcleos o partes componentes. En toda organización cabe hablar, pues, de una vocación federativa, donde los participantes se encuentran más consigo mismos y con los demás. La auténtica comunidad realiza así la individualidad, tal como la auténtica individualidad culmina en la comunidad. Cabe hablar entonces de participación como permanente conquista de quien persigue contribuir y aportar para sí mismo y para los demás.

Si bien es cierto que la comunidad puede sofocar al individuo si la personalidad de éste se ve reprimida por presiones gregarias excesivas, las organizaciones modernas suelen operar justamente de una manera contraria: la primacía de un individualismo competitivo que nos convierte en depredadores de la comunidad.

*“profundamente ensimismados, envueltos en nuestra propia arrogancia, apologetas de la supremacía y la dominación, el hombre occidental es capaz de destruir intereses comunes en nombre de la individualidad”.*

(Freire, 1971:74)

Parece claro que la solidez, consistencia y densidad de cada uno, residen en el tejido comunitario (participativo) que ayudamos a construir y en el que encontramos nuestra substancia, y no en la ilusión de la separación individualizada. Autopromoción no es, pues, movimiento de supremacía aislada, sino catalización de la iniciativa conjunta. En ella, el individuo experimenta la certeza de que es alguien en todo lo que lo constituye. Se siente útil, importante y esencial, por ser ésta la esencia de lo humano, es decir, la aventura histórica realizada en comunidad. Al respecto, entendemos que:

- La participación se ejerce y se consigue sobre la base de una mayor descentralización y consiguiente apertura a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, etc.).
- La participación es una estrategia de gestión que busca integrar a todos los miembros de la organización. Así, los conflictos, las diferencias y los desacuerdos se enfrentan en clave positiva desde la negociación que emerge de una cultura colaborativa de gestión, generando una estrategia de control participativo.
- La participación en la toma de decisiones ha de reflejar un creciente superávit democrático, donde el poder se configura como servicio, compromiso e influencia.
- La participación debe asentarse sobre un clima abierto, orientado al aprendizaje permanente y a la comunicación.
- La participación debe proyectarse como responsabilidad ética, frente a la tentación de difuminar la gestión democrática por parte de ciertos totalitarismos endémicos inherentes a las prácticas escolares.

A los procesos de participación hay que sumar el concepto de metanoia propuesto por Senge (1992:23), en el sentido de un cambio de mentalidad que afecte a todas las

personas, sin distingo de niveles, para hacer posible el romper con la confrontación de los ánimos innovadores con los conservadurismos.

*“por un lado, tenemos la constante e incluso creciente presencia de la innovación y las reformas educativas, por otro, un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador”.*

(Fullan, 2002a:15)

Como dijéramos con anterioridad, si la reforma quiere tener visos de éxito ha de confiar en el profesorado y éste ha de entender que debe aprender continuamente, en palabras del propio Fullan: “los profesores tienen que mejorar, y mejorar en un mundo que cambia continuamente es afrontar y gestionar siempre las fuerzas del cambio”.

#### **4.4. La formación permanente del profesorado: una necesidad profesional en la era de la revolución del conocimiento.**

Estamos comenzando un nuevo siglo; el anterior se cierra con dos hechos que están marcando a la sociedad del siglo XXI: por una parte, el término de la guerra fría y, por otra, la revolución informática. Estas dos situaciones han modificado sustancialmente los caminos de la sociedad industrial y de los estados nacionales. En este nuevo escenario, las barreras geográficas y relacionales de la población mundial han posibilitado sobre todo para aquellos que poseen mayores riquezas, un mundo más interconectado, interdependiente, tecnologizado y abierto a los intercambios políticos, económicos, sociales y culturales. Como afirma Castells, en entrevista concedida al diario El País en 1998, “... hay la otra cara de la Tierra, la cara fea de la economía informacional. En las dos últimas décadas una quinta parte de la humanidad ha mejorado sustancialmente su nivel de vida, pero otra quinta parte ha empeorado sustancialmente y dos quintos de la población malvive con menos de dos dólares por día”.

Martín y Schumann (2001: 41) complementan señalando que “La quinta parte rica de todos los estados decide sobre el 84.7% del producto interior bruto mundial, sus ciudadanos desarrollan el 84,2% del comercio mundial y poseen el 85.5% de todos los ahorros internos. Desde 1960, la distancia entre la quinta parte más rica y la más pobre de los países se ha más que duplicado...también esto es una declaración de bancarrota, legible en cifras, de una ayuda al desarrollo que prometía limpieza”.

Desde la energía del carbón de la primera revolución industrial, pasando por la electricidad y el petróleo que dominan las fuentes energéticas del siglo veinte, llegamos a visualizar y presenciar a la información y al conocimiento como las grandes fuerzas que moverán las innovaciones, creatividad y sueños del hombre del nuevo milenio. Proyectados hacia una sociedad del conocimiento, el papel protagónico será representado por el cerebro humano; al decir de Ridderstrale y Nordström “el principal medio de producción es pequeño, gris y pesa mil trescientos gramos. Se trata del cerebro humano”.

*“el conocimiento es el nuevo campo de batalla de los países, las empresas y las personas. Todos nos enfrentamos a un número cada vez mayor de situaciones en las que es necesario disponer de más conocimientos para ser operativos y poder sobrevivir a largo plazo. Nadie puede detener el conocimiento. Nadie puede aislarlo. Si el conocimiento es poder, el poder está en todas partes”.*

(Ridderstrale y Nordström, 2000:26)

De esta forma, nuestro futuro, en lo personal y social, dependerá de la inversión que realicemos en el capital humano, en la educación y en la formación.

La sociedad del conocimiento supone una revolución acaso de mayor trascendencia que su antecesora y requiere de una nueva pedagogía. La nueva sociedad que está emergiendo y las evoluciones científicas y tecnológicas, como construcciones sociales que a su vez configuran la realidad social y producen cambios en las estructuras sociales y de pensamiento, necesitan nuevas formas de pensar y hacer lo educativo.

Como señala Edgar Morin, (2001:104) “en estos tiempos globales navegamos en océanos de incertidumbre en los que sólo hay algunos archipiélagos de certeza, y acaso la escuela ha de constituirse necesariamente en uno de aquellos archipiélagos”. Para ello se hace urgente contar con otra escuela; necesitamos organizaciones escolares flexibles, abiertas, relacionales, explícitas, con una cultura común compartida y desarrollada por todos sus miembros en permanente interacción contextual; necesitamos, en definitiva, de organizaciones que sean capaces de aprender. Así, entonces, la escuela juega un papel fundamental en la sociedad del conocimiento en una doble vertiente: la creación de nuevos entornos de aprendizaje y la formación de nuevos profesionales.

#### 4.5. Síntesis del capítulo

El capítulo comienza dando una visión de la situación del sistema educativo en general y del profesorado en particular desde una perspectiva de cifras estadísticas. Por medio de éstas se establece que la evolución del sistema nacional ha caminado hacia, prácticamente, una distribución por mitades de la matrícula escolar. Es decir, por primera vez en la historia chilena la educación impartida por los municipios (antigua estatal) es equivalente a la particular, sea esta subvencionada o privada en su totalidad.

En términos de la realidad de la formación permanente del profesorado se establece que las acciones que se han propiciado, desde la autoridad, distan bastante de lo que curricularmente el proceso de reforma nacional les pide a los docentes. En efecto, no hay una consideración de las diferencias de los propios maestros, tampoco de sus necesidades específicas, no ha existido respeto ni interés por los equipos docentes. Se ha privilegiado la enseñanza por sobre el aprendizaje, se ha enfatizado el reproducionismo por sobre el análisis y la creación.

Con todo, frente a los cambios que se vienen desarrollando en el país que tienen diversos orígenes que han sido comentados en el capítulo, hay un acuerdo general, nos atrevemos a decir social, acerca de la urgencia del mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido, uno de los aspectos centrales es poder entregar una formación continua al profesorado nacional.

El proceso de reforma educacional que vive el país no se puede entender si no existe la disposición de tomar en serio la labor del magisterio, reconociéndole un lugar central en la arquitectura de la futura sociedad; ello quiere decir que la formación, tanto inicial como permanente, ha de ser un aspecto clave para el desarrollo de la profesión.

Terminamos con este capítulo la parte que hemos denominado marco contextual. Estimamos que, conjuntamente con el marco teórico, colaboran en el mejor entendimiento de las próximas páginas que dicen relación con el diseño y desarrollo del estudio de campo.



### **III. MARCO APLICATIVO**

#### **5. Diseño y desarrollo del estudio de campo**

- 5.1 Aspectos generales**
- 5.2 Desarrollo de los estudios genérico y específico. Instrumentalización**
- 5.3 Universo y muestra objeto de la investigación**
- 5.4 Apreciaciones cualitativas en una muestra de centros**
- 5.5. Síntesis del capítulo.**

#### **6. Organización y presentación de resultados**

- 6.1 Datos de identificación general**
- 6.2 Aspectos generales de la formación permanente del profesorado**
- 6.3 Aspectos generales de la formación en centros**
- 6.4 Aspectos específicos de la formación en centros**
- 6.5 Vinculación de las características declaradas**
- 6.6 Síntesis del capítulo**



---

## 5. Diseño y desarrollo del estudio de campo

### 5.1. Aspectos generales

El propósito que se busca explicitar en esta parte del trabajo dice relación con establecer el diseño y el tipo de metodología que guiará el estudio de campo de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela en Chile y el análisis de su funcionamiento.

El diseño propuesto recoge el camino recorrido por el autor en el trabajo de investigación desarrollado y presentado años atrás (Sánchez, 2004). En él se encuentran las bases del conocimiento cuantitativo en relación con los aspectos generales de la formación permanente del profesorado en Chile así como aquellos globales y específicos que van delineando la formación en centros.

De esta manera, metodológicamente, la investigación contempla el estudio genérico, ya efectuado, del que proviene la información general de carácter cuantitativo. Precisamente es ésta información la que sirve de principal motivación y gatilla el interés por profundizar la investigación en el tema de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela y analizar su funcionamiento.

En efecto, en las conclusiones de aquella investigación (2004:203), planteábamos que, en el país, los modelos que históricamente se habían seguido no demostraban haber sido capaces de encarnar los intereses y las necesidades tanto del sistema educativo como de sus principales actores. Las acciones formativas se caracterizaban, entre otras, por ser inorgánicas, individualistas, verticalistas, instrumentalistas, orientadas hacia la corrección, frontales, dirigidas casi exclusivamente hacia el profesorado de aula y presentaban una escasa relación con la experiencia de sus destinatarios.

En definitiva, mostraban una importante inconsistencia con el modelo pedagógico propuesto a los profesionales de la educación para la práctica de su tarea docente. Por otra parte, hacíamos mención al sobreabundamiento de las indicaciones y discursos

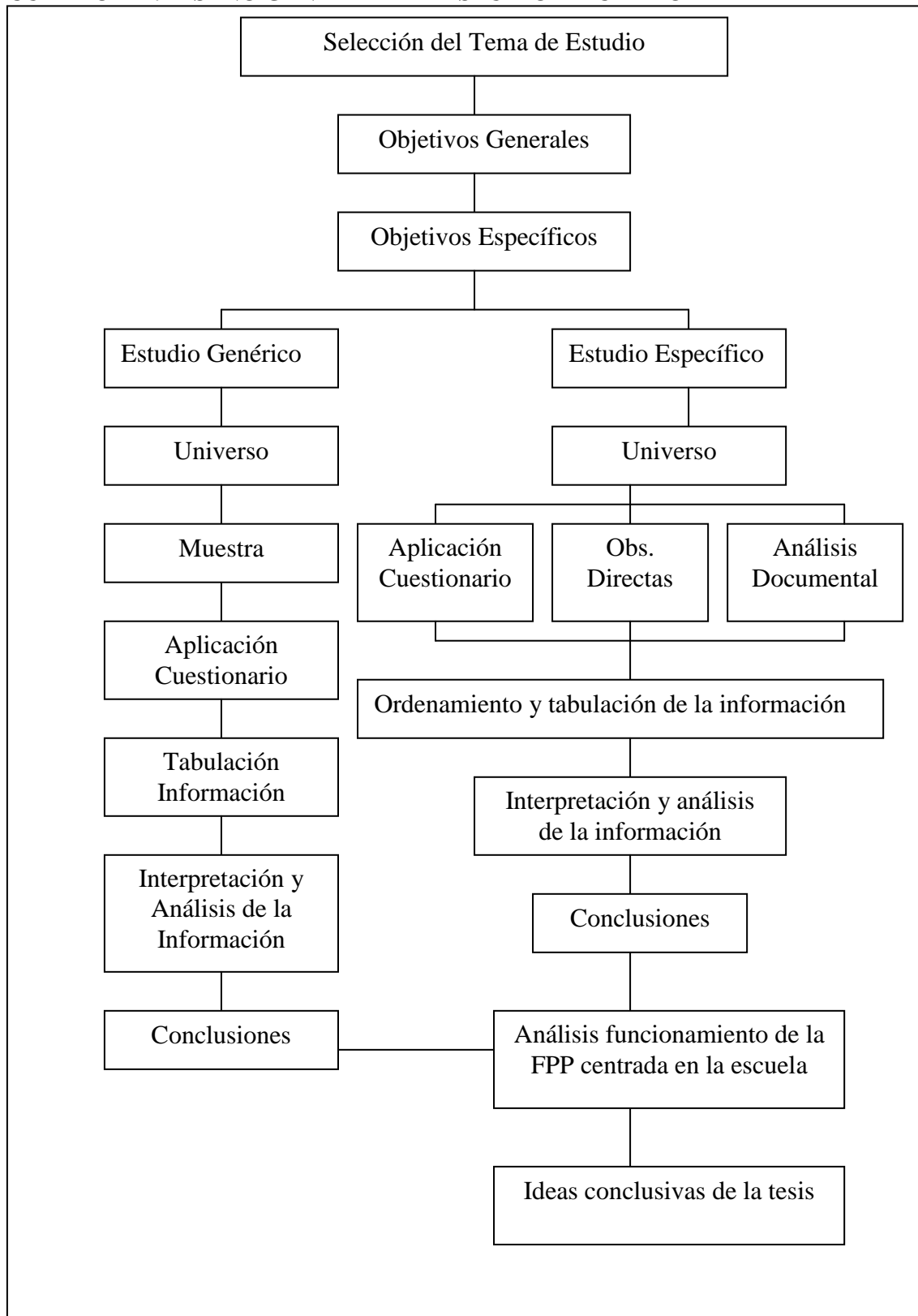
sobre la importancia de la formación docente; declaraciones nacionales e internacionales, comisiones gubernamentales, intergubernamentales y mixtas proliferaban, generándose grandes intenciones y escasos avances. No siendo considerado, mayormente, el protagonismo de la propia escuela en el quehacer de la formación docente. Sugeríamos, entonces, la necesidad vital de ser capaces de entender que la escuela es el lugar de privilegio donde se realizan las relaciones sociales, políticas y escolares; centros educacionales autónomos y con capacidad de gestión pedagógica y administrativa eran los que considerábamos necesarios al plantearnos el tema del mejoramiento de la calidad de la educación, tan urgente en el país.

Ante la ineficacia aludida de los modelos de formación imperantes hasta esa fecha, las conclusiones de la investigación intentaban aportar, proponiendo la formación en centros como una forma de mejorar lo que se había estado efectuando en materias de formación docente. En ningún caso de manera exclusiva, pero sí de forma central para la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos para el mundo docente, con predominancia de trabajos colaborativos y de reflexión sobre la propia práctica como elementos favorecedores de un trabajo pedagógico que involucrara al mundo docente en una clara orientación de desarrollo de la cultura local-institucional que lograra elevarse hacia lo global para retornar a lo concreto de manera virtuosa.

Los resultados de esta investigación, genérica y cuantitativa, es la que perseguimos contrastar, en esta oportunidad, con los resultados de una investigación más cualitativa que se genera a partir del estudio específico de tres centros educativos del país, seleccionados de manera intencionada por el autor, dado que contemplan en su quehacer el desarrollo de proyectos de formación en centros.

En estos tres establecimientos se aplicó el mismo cuestionario que el utilizado en el estudio genérico para poder efectuar las contrastaciones correspondientes, siendo la única diferencia que en el primero se trabajó con una muestra del profesorado que se desempeñaba en los colegios, dado la amplitud del universo. En el estudio específico, en cambio, se aplicó el cuestionario al universo docente de las instituciones escogidas.

**CUADRO #21: DISEÑO GENERAL DEL ESTUDIO DE CAMPO**



Luego de la aplicación del cuestionario, en el estudio genérico, se procede a la tabulación de la información, la cual es efectuada en planillas de tipo Excel y sobre las cuales se trabaja la interpretación y análisis de la información para llegar a la generación de conclusiones.

En el caso del estudio específico, junto con la aplicación del cuestionario, que como ya hemos manifestado posee las mismas características que el aplicado en el estudio genérico, se realizan observaciones directas y análisis documental. La información cuantitativa recabada por medio del cuestionario sigue la misma ruta que la del estudio genérico. En tanto, la información cualitativa recogida es ordenada de manera manual y permite ahondar en los análisis comparativos que nos facilita llegar a establecer las ideas conclusivas en relación al funcionamiento de los establecimientos educacionales que trabajan con el modelo de formación en centros y sus diferencias con aquellos que no lo consideran dentro de su quehacer.

Para estos efectos, se trabaja fundamentalmente sobre la base de tres grandes dimensiones:

- Perspectiva de la organización en relación con la formación permanente del profesorado.
- Estrategias y contenidos que se ponen en práctica referidos a la formación en centros.
- Finalmente, se llega a presentar la satisfacción profesional declarada por el profesorado en relación a su formación cuando se trabaja levantando proyectos fundamentados en las necesidades propias de los establecimientos escolares.

### 5.1.1. Elección del tema de investigación

El desarrollo y puesta en práctica del proceso de reforma educacional chilena ha ido manifestando la necesidad de variar e innovar en las maneras en que se realiza la acción formativa de los docentes, tanto en lo que se refiere a sus años de estudios iniciales como a sus prácticas pedagógicas en el ejercicio de la profesión; producto de marcar, fundamentalmente, su razón de ser en el ámbito curricular considerándolo como el aspecto central para la generación de las nuevas directrices de los contenidos que se pretenden desarrollar. En esta perspectiva, el rol docente resulta vital a la hora de plasmar los fundamentos del proceso en la misma sala de clases, haciéndose cada vez más evidente que sin el convencimiento y concurso del profesorado las reformas quedarán ineludiblemente en discursos, cuando mucho, atractivos.

Desde la personal experiencia docente puedo constatar que el enfrentarse a cambios dentro de la profesión genera inseguridades e incomodidades iniciales, las cuales son posibles de vencer en la medida que existan las voluntades y ambientes favorecedores de confianza, desde la dirección escolar hasta el mundo relacional con los pares. En este sentido, la formación permanente del profesorado se observa como un elemento básico para la adaptación a los nuevos escenarios educativos que devienen de las demandas y necesidades socio-culturales y político-económicas que provienen del mundo social. El panorama descrito es el que nos hace centrar el estudio en el ámbito de la formación de los colectivos docentes, el cual respaldamos también de conformidad a los siguientes puntos:

- La realidad educativa se ve influenciada por el proceso de reforma, el cual demanda una variación en el quehacer pedagógico para encontrar mayores y mejores resultados cualitativos, los que, sin duda, serán más posibles apoyando al magisterio en las nuevas tareas que las prácticas pedagógicas requieren.
- En el caso chileno, los resultados alcanzados por el sistema educativo en general, de acuerdo a mediciones internas y externas, hablan a las claras de

urgentes modificaciones que permitan alcanzar mejores logros en las políticas educacionales diseñadas y desarrolladas hasta el momento; siendo uno de aquellos desafíos el que se refiere a la actuación docente.

- La diversidad existente en el magisterio nacional nos encamina hacia procesos de formación más colaborativos que individuales, donde se favorezcan espacios de reflexión sobre la práctica docente.
- Los propios resultados de los modelos utilizados en el país en cuanto “al perfeccionamiento” de los profesores, nos invitan a proponer nuevas formas que consideren, desde la partida, las necesidades e intereses del profesorado en general; haciendo la vinculación con la práctica laboral.
- Reconocer el espacio del ejercicio profesional como el lugar de desarrollo particular de la profesionalización docente para generar acciones que apunten directamente a la situación real que enfrenta el profesorado de manera cotidiana resulta de vital importancia si se persigue comprender la práctica educativa como una acción contextual y, por lo tanto, diferente en cuanto a sus posibilidades y realidades.
- Considerar las experiencias docentes de los maestros y maestras del país a la hora de realizar definiciones sobre nuevas políticas de formación parece ser una conducta recomendable, toda vez que son ellos quienes mejor pueden expresar las falencias y deficiencias que enfrentan en su quehacer cotidiano; base insoslayable cuando se quieren tomar decisiones que les afectarán directamente.
- Los resultados del sistema educativo nacional no sólo son reflejo del quehacer docente en las salas de clases; pertenecen a la escuela en su conjunto y, por lo tanto, ha de ser ésta quien ha de asumirlos y buscar los caminos remediales.



- Las instancias formativas del profesorado, en su gran mayoría en el país, han estado marcadas por concepciones aislacionistas, siendo los docentes fieles replicadores de ellas. Nos motiva hoy buscar senderos de colaboración que nos conduzcan hacia caminos de reflexión conjunta en el ámbito formativo.
- La centralidad del trabajo docente y docente directivo se encuentra en la práctica constante, convirtiéndose ésta en el espacio y materia prima de los aprendizajes profesionales. Por ello hemos de enfocar el trabajo formativo hacia la problemática casi casuística antes que abordarla desde academicismos que no nos han reportado resultados satisfactorios.

Los puntos anteriores, entre otros, vienen a respaldar nuestro interés en el estudio de la formación permanente del profesorado en la idea de poder contribuir a una mayor efectividad y pertinencia para la optimización de la función docente. En esta línea, por medio del estudio genérico, intentaremos conocer e identificar las características que presenta la formación permanente de los docentes, las modalidades más recurrentes, los motivos que impulsan al magisterio a su desarrollo y la valoración de la efectividad que éstos han tenido o tienen para la práctica profesional.

Conjuntamente, nos entregará información general acerca de la formación en centros: sus principios, objetivos, contenidos, modalidades, estrategias metodológicas, tiempos de desarrollo, valoración de la importancia de las condiciones de la formación en centros desde la perspectiva de los recursos, participación del profesorado para su efectividad; así como los roles desde la asesoría externa, dirección pedagógica, equipo docente y papel que juega la evaluación desde su propio objeto, momento de la evaluación, instrumentos para evaluar y personas que han de desarrollar esta acción.

El estudio específico, en tanto, contrastará los resultados obtenidos de los proyectos de formación en centros, de conformidad a las respuestas dadas al cuestionario aplicado, con las características que presentan los centros seleccionados al respecto. Es importante volver a mencionar que ambos estudios, el genérico y el específico, tienen

como base de realización la aplicación de un instrumento común, que es el que nos permite efectuar las comparaciones correspondientes.

Para una mejor organización del estudio específico hemos desagregado el trabajo en tres fases:

- La primera de ellas contempla los criterios de selección de los centros que efectúan formación en centros; características de ellos y su comportamiento en relación a la muestra general.
- La segunda fase analiza el funcionamiento de los centros seleccionados desde su organización de las acciones de formación, sus estrategias y contenidos para llegar a los niveles de satisfacción profesional que las actividades de formación en centros generan en el profesorado.
- Finalmente, la tercera fase dice relación con la revisión del comportamiento de los tres centros seleccionados frente a la organización de los proyectos de formación en centros.

#### 5.1.2. Objetivos definidos para el estudio de campo

Conocedores y partícipes de que las actuales corrientes y tendencias formativas apuntan hacia procesos contextualizados a la práctica docente y a la realidad institucional; respetuosos de las necesidades e intereses y orientados hacia culturas colaborativas, es que abordaremos el tema de la formación en centros desde sus principios, objetivos, contenidos, modalidades, estrategias, tiempos, recursos, agentes e importancia asignada a este modelo formativo; contrastándolo con las experiencias existentes de proyectos de formación en centros.

De conformidad a lo anterior, llegamos a plantearnos los siguientes objetivos generales que guían el estudio de campo:

- **Identificar las características básicas de la formación permanente del profesorado, vinculándolas con la formación en centros existentes en los colegios particulares pagados dependientes del Departamento Provincial Oriente de Santiago de Chile.** (Estudio genérico)
- **Analizar el funcionamiento de la formación en centros sobre la base de tres centros que han internalizado este modelo formativo en su quehacer** (Estudio específico)
- **Establecer los aspectos diferenciadores entre los colectivos que dicen haber efectuado actividades de formación en centros con aquellos que hacen de este modelo un proceso habitual.** (Análisis del funcionamiento de la Formación Permanente del Profesorado centrada en el escuela)

De los objetivos generales planteados se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- A. Señalar las características de la formación permanente realizada por los profesores y profesoras que componen el estudio genérico.
- B. Relacionar la importancia de las acciones de formación permanente con la práctica docente.
- C. Distinguir los aspectos fundamentales del modelo de formación en centros.
- D. Comparar los criterios de formación en centros entre profesores que han vivido la experiencia y aquellos que no han vivenciado el proyecto.
- E. Analizar la efectividad de los proyectos de formación en centros en la práctica organizativa del establecimiento, sus contenidos, estrategias y satisfacción profesional del profesorado.

### 5.1.3. Enfoque metodológico

De conformidad con los objetivos planteados en el presente estudio y la revisión de la bibliografía sobre metodología de la investigación, nos parece que la mejor respuesta metodológica a nuestros intereses, en cuanto el estudio genérico, está dada por lo

empírico-analítico, de tipo ex–post facto o no experimental, conjuntamente con el método descriptivo.

Creemos responder así, en un primer momento, a una investigación que pretende realizar una descripción mediante la identificación de las características básicas de la formación permanente del profesorado, atendiendo de manera específica la realidad de la formación en el propio lugar de trabajo y analizando las vinculaciones que pueden producirse entre ambas. Todo ello en virtud de recabar la información sobre hechos que pertenecen a la experiencia de los docentes y, por lo tanto, que ya han sido vividos o se están viviendo.

Hablamos de un diseño no experimental ya que tomamos un solo grupo en un momento, es decir practicamos una sola observación sin intervenir en los objetos de investigación ni manipularlos. Esta situación la apreciamos en lo referido a los aspectos generales de la formación permanente del profesorado y aquellos que dicen relación con los aspectos, también generales, de la formación en centros (aplicación del cuestionario). Sin embargo, además, consideramos el diseño ex– post– facto ya que no poseemos, en nuestra investigación, el control de la situación inicial ni el estímulo correspondiente, puesto que efectuamos nuestro estudio después de que la variable ha actuado, procediendo con posterioridad a comparar dos grupos: donde el primero ha sufrido un cierto impacto y el segundo no lo ha experimentado. Esta es la situación que se nos produce cuando consultamos acerca de los aspectos específicos de la formación en centros y los contrastamos con los aspectos generales que ya hemos conocido.

Por otro lado, esta parte de nuestro estudio se enmarca dentro de la denominación de cuantitativo, centrándonos en aspectos observables, con un instrumento de medición preciso y donde los fenómenos investigados no tienen un efecto sobre el investigador.

Creemos oportuno presentar el siguiente cuadro que nos aporta Cea (2001: 47), donde resume las características distintivas de los paradigmas cuantitativos y cualitativos vinculándolas con diferentes dimensiones que dicen relación con la base

epistemológica, énfasis del estudio, formas de recolección y recepción de la información; formas de análisis y alcances e impactos que persiguen los resultados a los cuales se arriba en ambos tipos de paradigmas.

**CUADRO #22: Características diferenciadoras de los paradigmas**

	<b>Paradigma cuantitativo</b>	<b>Paradigma cualitativo</b>
<b>Base epistemológica</b>	Positivismo, funcionalismo	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico
<b>Énfasis</b>	Medición objetiva	Descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana
<b>Recogida de información</b>	Estructurada y sistemática	Flexible
<b>Análisis</b>	Estadístico, para cuantificar la realidad social	Interpretacional, socio – lingüístico y semiológico
<b>Alcance de resultados</b>	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana

En relación con el estudio específico, éste se desarrolla en tres establecimientos escolares escogidos por el autor dada su reconocida experiencia de trabajo con el modelo de proyectos de formación en centros a nivel nacional.

Localizados en distintas zonas geográficas del país, correspondientes al sector norte, centro y sur de Chile, estas instituciones sirven de base para este estudio específico abordándolas, desde el estudio cuantitativo por medio de la aplicación del cuestionario ya mencionado y desde el quehacer cualitativo a través de observaciones directas y de la

realización de análisis documentales; dando paso al estudio de casos, opción metodológica escogida para el análisis de la formación en centros.

En ellos se trabaja, inicialmente, como hemos comentado, con el mismo instrumento que se ha utilizado en el estudio genérico, situación que nos permitirá hacer las confrontaciones pertinentes con información del mismo tenor. Unido a ello, como forma de profundización en el funcionamiento de la formación en centros, las observaciones directas y el análisis documental se han asociado al método de estudio de casos ya que éste representa “la forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Latorre et. al 2005: 233).

**CUADRO #23: Características de los estudios de casos cualitativos según autores**

<b>Guba y Lincoln (1981)</b>	<b>Helmstader (1970)</b>	<b>Hoaglin y otros (1982)</b>	<b>Stake (1981)</b>	<b>Wilson (1979)</b>
Descripción densa	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica	Especialidad	Inductivo	Particularista
Fundamentado en la situación	Los resultados son hipótesis	Descripción de las partes interesadas y los motivos	Multiplicidad de datos	Holístico
Holísticos y vivos	El diseño es flexible	Descripción de temas claves	Descriptivo	Longitudinal
Formato: tipo conversación	Puede aplicar a situaciones problemáticas	Puede sugerir soluciones	Específico	Cualitativo
Alumbra significados	-	-	Heurístico	-
Construye sobre conocimiento tácito	-	-	-	-

(Perez Serrano 1994: 92 citado por Latorre et al 2005: 234)

---

El mismo autor (2005: 237) expresa distintas ventajas que el estudio de casos aporta a una investigación. Al respecto, considera que: puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación; es apropiado para investigaciones de pequeña escala; es un método abierto para retomar otras condiciones personales; es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación y lleva a la toma de decisiones basadas en la objetividad.

Por su parte, el análisis de contenido definido por Berelson en 1952, citado por Bisquerra (2000: 113) es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. MacDonald y Tipton, citados por Valles (2000: 120), estiman que “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social –los informes oficiales- por ejemplo”. Latorre, en tanto (2005: 230), considera que “ los materiales escritos han llegado a ser considerados como instrumentos cuasi – observacionales. En cierto modo reemplazan al observador y al entrevistador en situaciones inaccesibles”.

#### 5.1.4. Secuencia de los pasos metodológicos del estudio

Como hemos mencionado anteriormente, la presente tesis se organiza a partir de una primera etapa que dice relación con el estudio genérico. Este, realizado hace unos años (Sánchez, 2004), aporta una amplia información recabada sobre la base de un cuestionario que incluye:

- Características generales de las organizaciones como de la muestra en estudio.
- Aspectos generales de la formación permanente del profesorado.
- Aspectos generales de la formación en centros.
- Aspectos específicos de la formación en centros (respondido únicamente por el profesorado que cuenta con experiencia en este modelo formativo).

La segunda etapa consiste en aplicar el mismo instrumento a un universo escogido por el autor que considera tres establecimientos ubicados en diferentes localidades geográficas del país. La característica distintiva de estas instituciones es que presentan experiencia en el trabajo del modelo de formación en centros. De esta manera, nos permite realizar comparaciones cuantitativas entre ambos colectivos, vale decir, entre organizaciones educativas que conscientemente aplican el modelo de formación en centros y otros donde este modelo no está presente de manera explícita.

Conjuntamente, esta segunda etapa contempla el desarrollo de una investigación cualitativa, la cual se fundamenta en el estudio de casos desarrollado por medio de observaciones directas y análisis documentales. De esta forma, el estudio completo se realiza tomando en consideración métodos cuantitativos y cualitativos, lo que nos permite finalizar realizando análisis conclusivos que se sustentan en relaciones causales que llegan a explicaciones, así como interpretaciones que surgen desde el análisis de lo particular.

Aquí se encuentra la gran diferencia entre ambas etapas de la investigación: una primera aproximación, en el estudio genérico, de carácter exclusivamente cuantitativo que se ve complementado en el estudio específico al incorporarse el componente cualitativo. Ambos métodos son descritos por Bisquerra (2000: 56) con ayuda del siguiente cuadro:

**CUADRO # 24: Los métodos de investigación en Ciencias Sociales**

<b>SUBJETIVISMO</b>		<b>OBJETIVISMO</b>
Nominalismo	Ontología	Realismo
Anti-positivismo	Epistemología	Positivismo
Voluntarismo	Naturaleza humana	Determinismo
Cualitativa	Metodología	Cuantitativa
Idiográfica	Ciencia	Nomotética
Interpretativo	Paradigma	Normativo



Entre ambos métodos, el autor que seguimos señala la existencia de cuatro tópicos: ontología, epistemología, naturaleza humana y metodología, señalando que las concepciones -subjetivismo y objetivismo- se encuentran en los puntos opuestos en cada uno de los cuatro tópicos señalados. “Las dos concepciones conducen a dos metodologías distintas: cuantitativa y cualitativa. La primera se mueve dentro de una ciencia nomotética cuyo objetivo es llegar a formular leyes generales. La segunda se mueve en una ciencia idiográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual”.

Así, los supuestos ontológicos se refieren a la esencia de los fenómenos sociales, conduciendo al debate entre nominalismo y realismo. A nivel epistemológico, para el positivismo el conocimiento debe pasar por la experiencia; para el anti-positivismo, el conocimiento está en el yo. El supuesto sobre la naturaleza humana se refiere a las relaciones entre el hombre y el entorno. Para el determinismo, el hombre queda controlado por el entorno; para el voluntarismo, el hombre es libre y capaz de crear entorno.

Como señaláramos, el componente cualitativo se representa en la presente investigación basándonos en el estudio de casos abordado desde la observación directa y el análisis documental.

## **5.2. Desarrollo de los estudios genéricos y específicos. Instrumentalización**

El instrumento utilizado para recolectar la información en la investigación del estudio genérico y la primera parte del específico, fue un cuestionario ad-hoc adaptado de Elena de Martín (2000: 236). Las razones para tomar esta decisión obedecieron a:

- El cuestionario fue diseñado para una investigación que se efectuaría en Barcelona, España, muy similar a la que ejecuta este autor. De hecho, el objeto del trabajo de De Martín son los proyectos de formación en centros y sus objetivos; aspectos contemplados en el presente estudio.
- El cuestionario fue cuidadosamente validado en cuanto a la univocidad, la pertinencia y la importancia de cada una de las preguntas planteadas, sometiendo distintas versiones del cuestionario al juicio de expertos, hasta su versión final.
- A juicio de este autor, las áreas de información que cubre el cuestionario de De Martín son absolutamente pertinentes a la realidad chilena y útiles a los objetivos de esta investigación.
- Asimismo, la mayoría de las preguntas específicas de dicho cuestionario son pertinentes para los objetivos de esta investigación y la realidad de colegios particulares pagados de Chile.

La adaptación del cuestionario consistió sólo en modificar aspectos de forma y eliminar preguntas que no eran pertinentes en esta investigación, teniendo cuidado de no hacer modificaciones que pudieran afectar el valor de el cuestionario original validado. Las modificaciones fueron, esencialmente:

- Traducción del catalán al castellano.
- Se eliminaron las preguntas de categorización de los encuestados relativas al tipo de dependencia de los colegios sujetos al estudio. Esto puesto que la investigación de este autor se inscribe sólo en el universo de colegios

particulares pagados y no incluye colegios públicos (educación municipal) o particulares subvencionados.

- Se suprimió la consulta que hacía referencia al número de habitantes por municipio o ciudad, puesto que no representaba interés para el presente estudio.
- Al suprimirse las preguntas mencionadas se modificó la numeración correlativa de las consultas que se plantean en el instrumento.

En definitiva, realizados los escasos cambios, el instrumento quedó estructurado en cuatro apartados, cuarenta y dos preguntas y más de trescientos cuarenta ítems. Su presentación final es la que se presenta en el anexo 1 (cuestionario para el estudio de la formación permanente del profesorado).

Una vez obtenido el diseño final del cuestionario fue sometido a la revisión y opinión de expertos chilenos (ver anexo 4), quienes consideraron que el instrumento se ajustaba plenamente, tanto en su estructura como en su vocabulario; que los apartados eran los correctos y que se cumplía con el criterio de existencia de una valoración cualitativa. Las observaciones que se efectuaron dijeron relación con la extensión del instrumento, sugiriéndose que su aplicación no coincidiera con períodos de alta carga laboral para los docentes, ya que ello bien podría llevar a que existiera mucha fuga en cuanto a las respuestas o se contestara muy rápidamente, pudiendo producir un daño a la calidad de la información recabada.

#### 5.2.1. Obtención de la información para el estudio específico

El estudio específico se ha realizado contemplando dos momentos. El primero de ellos dice relación con la aplicación del mismo cuestionario utilizado en el estudio genérico al profesorado de los tres colegios escogidos. Ello permite que se puedan comparar las características de la formación permanente de ambos colectivos. El segundo se refiere al análisis de casos; para ello se han realizado visitas a los tres establecimientos, entrevistas con directivos y profesores, asistencia a reuniones de claustro y análisis documental.

### **5.3. Universo y muestra objeto de la investigación**

#### 5.3.1. Estudio Genérico

En consistencia con los objetivos del estudio, el universo total al que pretende describir el estudio genérico queda definido por todos los colegios particulares pagados que están bajo la jurisdicción del Departamento Provincial de Educación (Deprov) Zona Oriente de la Región Metropolitana de Santiago de Chile los que, según el Compendio de Información Estadística Educacional Año 2000, del Ministerio de Educación de Chile, suman 155 instituciones. Esta cifra constituye un 34,98% del total de colegios que este departamento provincial tutela, número que asciende a los 443 establecimientos educacionales.

En relación con las cifras oficiales de esta información, no se cuenta con actualizaciones más cercanas a la elaboración de este estudio, por lo que hemos tenido que recurrir a la información que nos brinda el compendio estadístico señalado.

##### 5.3.1.1. Determinación de la muestra. Estudio Genérico

La muestra en esta parte de la investigación se obtuvo en tres partes, obedeciendo esta metodología tanto a criterios de buena disposición estadística como prácticos; utilizándose estos últimos cuando resultó imposible, desde el punto de vista del compromiso de los establecimientos con la investigación, trabajar sólo con los primeros.

Las tres partes de la metodología fueron:

- Se decidió obtener la muestra final sólo a partir de la población total de colegios particulares pagados del Departamento Provincial Oriente de la Región Metropolitana, a saber, 155 centros. Las razones de esta elección obedecieron a:

- La distribución geográfica, aspecto relevante para la distribución y recuperación exitosa del cuestionario, como asimismo muy importante para posibilitar la labor de comunicación y persuasión para contestar el cuestionario que debió realizarse.
  - La mayor concentración de colegios particulares pagados en el Departamento Provincial Oriente, dentro de la Región Metropolitana
- A partir de los 155 centros definidos, se seleccionaron, con un muestreo aleatorio sin reposición, 40 colegios, lo que constituye un 25,81% de la muestra inicial. Estos colegios totalizaron 2.804 profesores.
  - Superadas las dos primeras etapas para la conformación de la muestra, que fundamentalmente obedecen a una metodología no probabilística, el criterio fundamental para la conformación de la muestra final de profesores sobre la cual hacer el estudio fue el obtener de manera probabilística el 100% de ésta o, en su defecto, el mayor porcentaje posible del tamaño mínimo de muestra necesario para trabajar con un error experimental de 5% o menos. Entendemos como muestra probabilística el que cada individuo del universo de estudio tiene la misma probabilidad de ser elegido en la muestra.

En consecuencia, de la población de 2.804 profesores de la segunda muestra, se determinó extraer una submuestra de 350 profesores para aplicar el cuestionario instrumento de análisis. Esta cantidad fue determinada utilizando la fórmula propuesta por R. Sierra Bravo (2001: 234) para universos finitos con nivel de confianza de 95%. El cálculo del tamaño muestral requerido en una población de 2.804 individuos, considerando un error experimental máximo del 5% resulta ser:

$$n = [4xNxpqxq] / [E^2 x(N-1) + (4 x p x q)]$$

Donde:

- n : Tamaño de la muestra
- N : Número de individuos del universo de extracción
- p,q : Varianzas desconocidas; se asumen igual a 0,5
- E : Error experimental aceptado

Para extraer la muestra final se realizó un muestreo al azar de cada individuo a partir del total de 2.804 profesores, utilizando un programa de generación de números aleatorios sin repetición en un ordenador. Los individuos se identificaron según su número o posición relativa de registro en el listado de profesores de cada colegio.

En el anexo 3.2. (cuadro con muestra final de colegios) se lista el total de colegios incluidos en la muestra y sus principales características.

#### 5.3.1.2. Problemas y ajustes en obtención de la muestra final. Estudio genérico.

Era esperable que durante el proceso de repartición y recuperación del cuestionario que se utilizó como instrumento para reunir la información, se presentarían situaciones que reducirían el número de encuestas efectivamente contestadas y recuperadas, lo cual ocurrió. Para evitar que el número de cuestionarios (o individuos) en la muestra se redujera sustancialmente, se hizo dos tipos de ajustes durante el proceso de obtención de la muestra final:

- En la muestra de colegios:

Originalmente se extrajeron en forma aleatoria 46 colegios mediante muestreo al azar sin reposición. De estos colegios, doce no pudieron dar las facilidades a profesores para que contestaran la encuesta o decidieron no hacerlo. De estos, seis cupos fueron reemplazados por colegios obtenidos del mismo universo inicial, pero de manera no probabilística, recurriendo a aquellos en que era más probable obtener cuestionarios contestados. Así, un cupo fue eliminado de la muestra final de manera que al comenzar a tabular las respuestas de los cuestionarios se consideró 40 colegios, a cada uno de los cuales se asignó un número de identificación correlativo. No obstante lo anterior, los números correlativos 13, 19, 20, 24 y 29 no aparecen en la base de datos de análisis simplemente por desajustes en la reasignación de números durante el proceso de eliminación y sustitución de colegios en la muestra final. De esta forma, la muestra final de colegios quedó compuesta de la manera siguiente:

**CUADRO #25: Composición de la muestra final de colegios**

Tipo de muestreo	N° de colegios	Porcentaje de la muestra
Muestra total	40	100%
Muestreo al azar (probabilístico)	34	85,0%
Muestreo no probabilístico	6	15,0%

El anexo 3.1 (cuadro con muestra inicial de colegios) se observa el listado de colegios muestreados inicialmente, el cual puede compararse con el listado de la muestra final que aparece en el anexo inmediatamente anterior.

- En la muestra de profesores:

Una vez definido el objetivo de contar con los 350 cuestionarios válidamente contestados y previendo que de los individuos muestreados aleatoriamente en cada

colegio pudiesen no recuperarse algunos cuestionarios, se seleccionaron individuos de reposición. Como individuos de reposición se agregó a la muestra aleatoria, en cada uno de los colegios, un individuo adicional; siendo aquel con el número, o posición relativa, que respondiera al guarismo diecinueve en la lista de profesores del colegio, si éste correspondía a un sujeto ya considerado en la muestra o bien que por distintas razones no se pudiera contar con su concurso, se determinó la utilización del número veintitrés. Sólo en un caso fue necesario recurrir a esta situación por un problema de licencia médica de la persona (período prenatal).

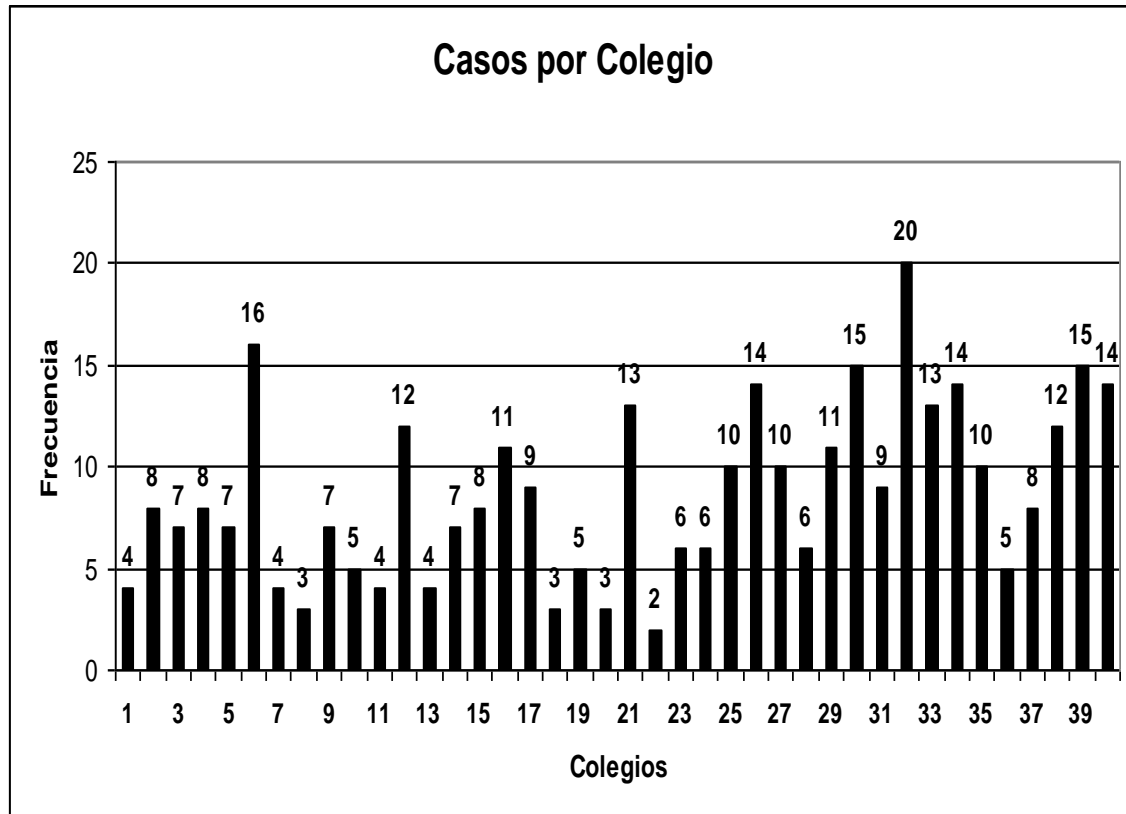
Del total de 390 individuos (350 seleccionados aleatoriamente y 40 de reposición) a los que se solicitó contestar el cuestionario, se recuperaron 348 contestados válidamente para efectos del análisis al que posteriormente se someterían. En este total recuperado, 14 cuestionarios fueron tomados del grupo de reposición. Así la muestra final de profesores quedó conformada de la manera siguiente:

**CUADRO #26: Composición muestra final de profesores**

Individuos de la muestra final	Profesores/as	Porcentaje de la muestra
N total	348	100%
Muestreados al azar desde el origen	279	80,2%
Muestreo no probabilístico asociado a los 6 colegios de reemplazo	55	15,8%
Muestreo no probabilístico asociado a individuos sustitutos o de reposición	14	4,0%

En el siguiente gráfico se puede apreciar la configuración de casos por establecimiento educativo en relación a cada colegio participante en el estudio.





**Gráfico #7: Configuración de casos por establecimiento educativo de la muestra**

### 5.3.1.3. Validación de la muestra final del estudio genérico

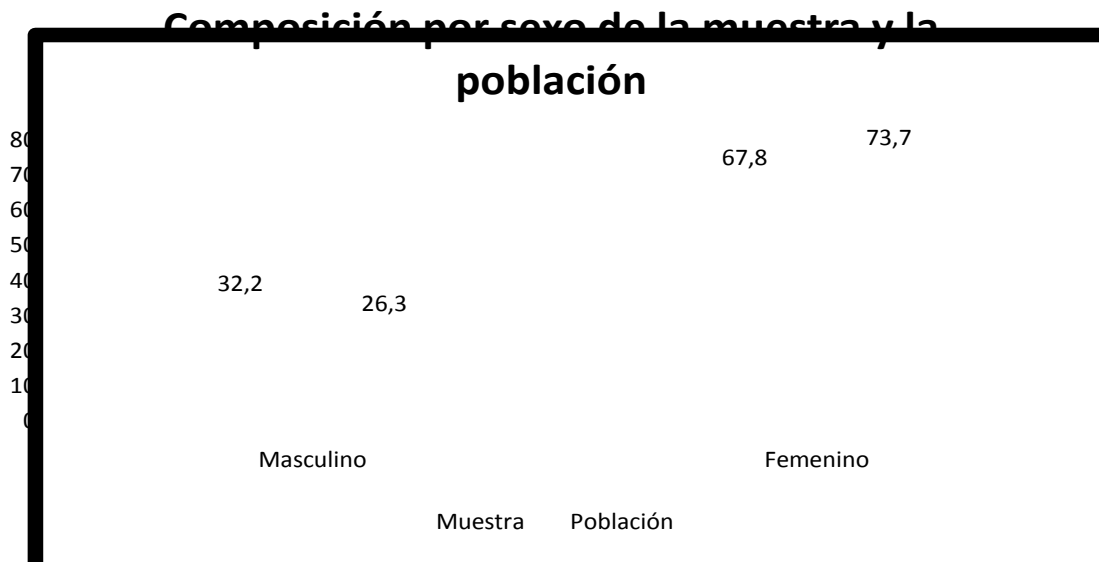
Como una forma de reunir antecedentes adicionales al sistema de muestreo que permitan inferir sobre la representatividad de la muestra de trabajo, conviene comparar sus características con aquellas de la población universal. Tomando como base de datos el Compendio de Información Estadística Educacional Año 2000, del Ministerio de Educación de Chile y la información de estadísticos descriptivos de la muestra, se ha podido elaborar el siguiente cuadro comparativo:

**CUADRO #27: Características muestra v/s población nacional**

Variable de agrupación	Categoría	Muestra		Población	
		n	%	n	%
Sexo	Femenino	236	67,8%	15.005	73,7%
	Masculino	112	32,2%	5.343	26,3%
Grado Académico	No explicitado o Sin Grado	9	2,6%	802	3,9%
	Profesor <sup>(1)</sup>	306	87,9%	16.456	80,9%
	Educ Párvulos	28	8,0%	2.689	13,2%
	Auxiliar de Párvulos	5	1,4%	s/i	s/i
Edad	24-30	52	15,2%	3.304	16,2%
	31-35	46	13,5%	3.832	18,8%
	36-40	77	22,5%	4.172	20,5%
	41-45	70	20,5%	3.095	15,2%
	46-50	52	15,2%	2.485	12,2%
	51-55	17	5,0%	1.619	8,0%
	56-60	18	5,3%	985	4,8%
	61-65	8	2,3%	542	2,7%
66-69	2	0,6%	314	1,5%	

(1) Se han agrupado en la categoría “profesor” de la muestra a quienes se declararon Profesor, Licenciado, Magíster y Doctor en el cuestionario.

La información del cuadro anterior muestra ciertas coincidencias de interés en la composición de la muestra final y la población chilena de profesores de colegios particulares pagados. Lo mismo puede apreciarse visualmente en los siguientes gráficos:



**Gráfico #8: Comparación muestra v/s población referida a sexo.**

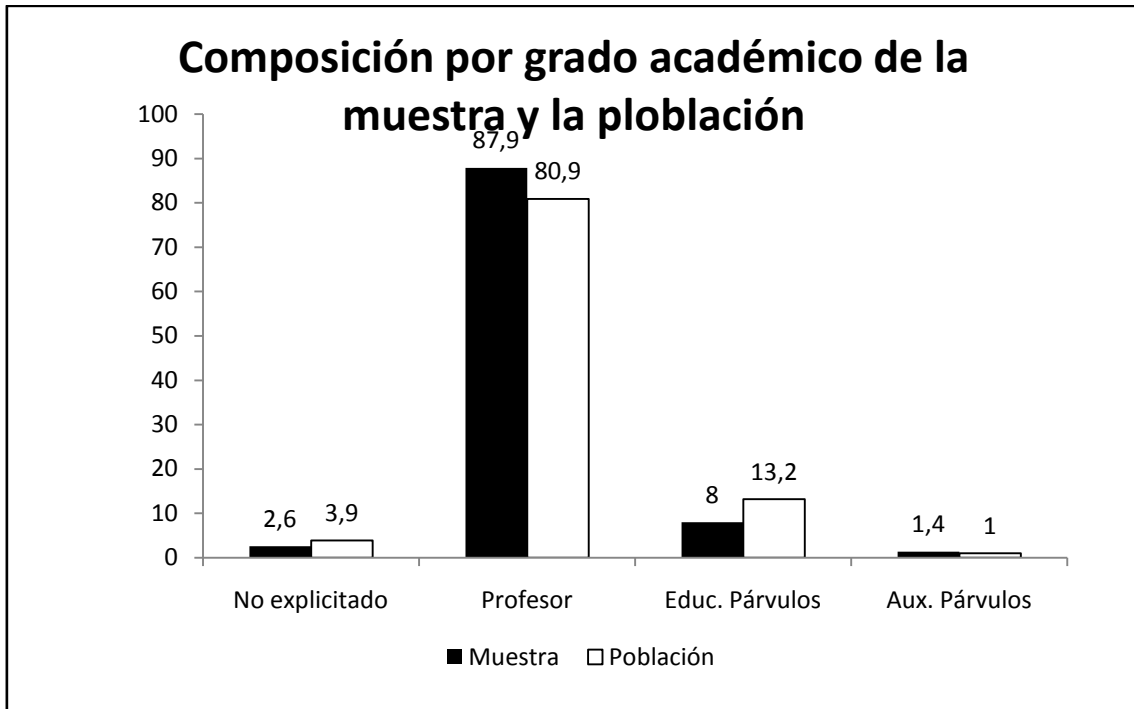


Gráfico #9: Comparación muestra v/s población referida a grado académico

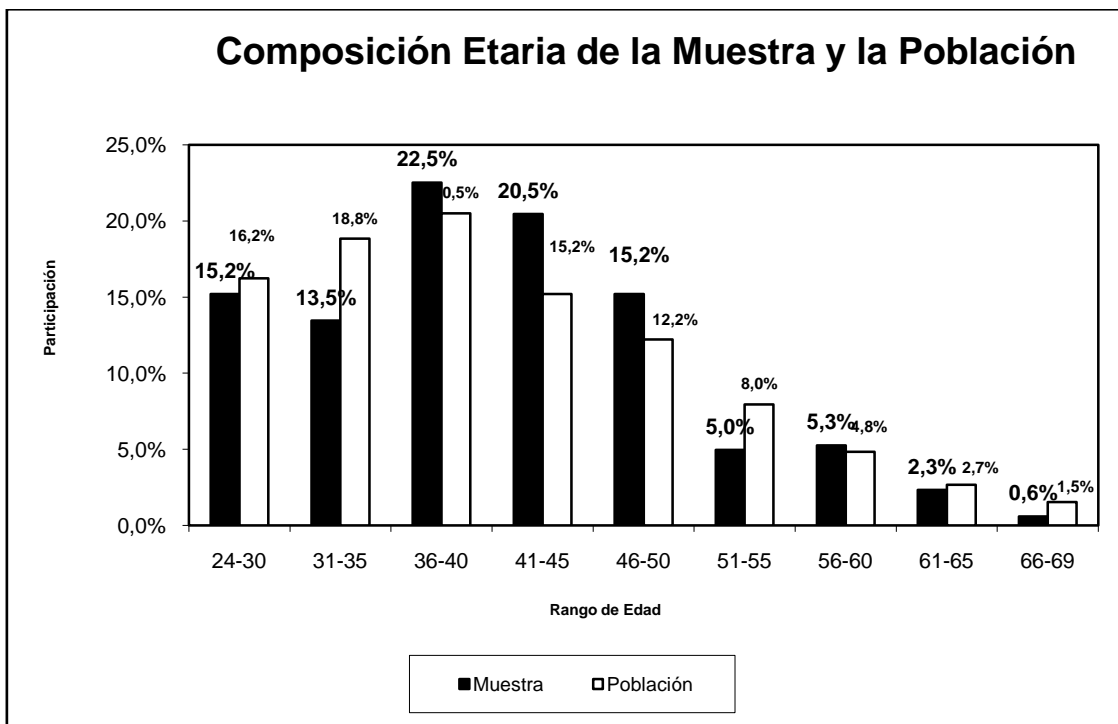


Gráfico #10: Comparación muestra v/s población referida a grupos etáreos

En consideración de la metodología utilizada para obtener la muestra final y de la similitud de las características que de esta fue posible comparar con información de la población, es posible inferir entonces que la muestra final de profesores obtenida representa con bastante proximidad a la población total de profesores de colegios particulares pagados.

#### 5.3.1.4. Análisis de la información recolectada. Estudio genérico.

La gran cantidad de información recogida en los cuestionarios aplicados en el estudio genérico, se sometió a los tres tipos de análisis básicos usados en el análisis de datos:

- Una prueba de confiabilidad de los datos disponibles.
- Análisis de estadística descriptiva, que permita describir detalladamente la muestra y sus características, en los aspectos básicos para toda investigación y los relevantes para el trabajo del autor.
- Análisis de estadística inferencial, que permita generar conclusiones sobre la población de profesores de colegios particulares pagados, con razonable exactitud, en función de los objetivos que perseguimos en la presente investigación.

Para el tratamiento de la información y análisis de datos se utilizaron básicamente las herramientas: Microsoft Excel 2000 y el software estadístico SPSS para Windows, versión 13.0., de amplio uso en ciencias sociales. Excel fue usado principalmente en la etapa inicial de creación de la base de datos a partir de los cuestionarios que se recuperaron durante un período de alrededor de seis meses. Una vez verificada la base de datos mediante “muestreos de calidad”, se exportó a SPSS para finalmente proceder a la definición de las variables y sus atributos según las utilidades que ofrece este software.

En general, para favorecer la calidad de la presentación, los cuadros y gráficos que se entregan en esta investigación fueron preparados en Excel y sólo en los anexos se ha incluido información generada directamente desde SPSS.

#### 5.3.1.5. Análisis de confiabilidad de los datos. Estudio genérico

Para efectos de estimar cuán bien los datos disponibles miden la información que se quiere recoger, se utilizó como indicador el coeficiente Alfa de Cronbach, índice de uso común en investigación en ciencias sociales.

Normalmente un coeficiente de Cronbach de 0,80 es considerado aceptable en la mayoría de los casos y en la medida que el valor sea superior, el índice sugiere que la consistencia y confiabilidad de los datos es relativamente mayor.

El coeficiente se calculó considerando las respuestas a las preguntas del Apartado C del cuestionario, es decir aquellas que pretenden recoger la información central para efectos de la investigación en esta parte genérica.

El resultado arrojado por la utilidad de SPSS que permite calcular el coeficiente de Cronbach fue de un alfa de 0,9483 para los 87 ítemes (o preguntas incluidas) y 275 casos. Puede decirse entonces que los datos con los que se trabajará luego en el análisis de la información son razonablemente confiables y consistentes.

El resultado del coeficiente y el detalle de medias y desviaciones para cada ítem considerado se muestran en el Anexo 5 (Análisis de fiabilidad)

#### 5.3.1.6. Estadística descriptiva para el estudio genérico

Se hicieron análisis descriptivos y distribuciones de frecuencias, además de algunas tablas de contingencia con la finalidad de describir adecuadamente la muestra en aspectos interesantes para la investigación, así como hacer algunas inferencias respecto

de la representatividad de la muestra según la similitud de sus estadísticos en relación a los estadígrafos de la población.

VARIABLES COMO DISTRIBUCIÓN ETARIA Y POR SEXOS, NIVELES DE ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL Y LA VALORACIÓN QUE LOS ENCUESTADOS DIERON A DISTINTOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN GENERAL RECIBIDA O LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN CENTROS, FUERON DESCRITAS Y SE ANALIZAN DETALLADAMENTE MÁS ADELANTE.

#### 5.3.1.7. Análisis inferenciales para el estudio genérico.

Los análisis de estadística inferencial se utilizaron fundamentalmente para comparar las respuestas de la submuestra de individuos que contestó el Apartado D, y que entonces manifestó tener experiencia en Proyectos de Formación en Centros, con el resto de los individuos de la muestra quienes, al no contestar dicho apartado, implícitamente indican que no tienen aquellas vivencias.

Esta comparación sirve a los objetivos de esta investigación, pues permite, en términos generales, hacer inferencias sobre las eventuales diferencias en percepciones, evaluaciones o experiencias sobre los aspectos específicos de la formación en centros a que se refieren todas las preguntas del Apartado C del cuestionario, entre quienes dicen tener experiencia en formación en centros y quienes no. Estableciendo diferencias o similitudes, se podrán evaluar y concluir sobre sus posibles orígenes e implicancias.

Para ello se compararon las valoraciones medias, que hicieron quienes contestaron el Apartado D y quienes no, de cada uno de los aspectos de la formación en centros (Apartado C) que se pedía en el cuestionario ponderar con calificación de 1 a 5. La comparación de medias se sometió a la prueba estadística de t-Student considerando en todos los casos un nivel de confianza del 95% y asumiendo que las varianzas de las respuestas de ambos grupos de individuos son iguales.

#### 5.3.1.8. Problemas y limitaciones del estudio genérico.

De conformidad con el diseño y desarrollo de la investigación, podemos reconocer que las situaciones problemáticas con que nos enfrentamos y las limitaciones que el estudio presenta se centran fundamentalmente en la existencia de un sólo instrumento aplicado para la recogida de información. Queda, por lo tanto, pendiente para una mayor profundización la realización de observaciones directas, entrevistas o focus group, a fin de poder comprobar en terreno la existencia en distintos centros de las conclusiones a las cuales arribamos en la presente investigación. Conjuntamente, la posibilidad de generalizar las conclusiones sólo al universo definido voluntariamente por el autor, se convierte en una limitante a la hora de amplificar sus resultados a la educación nacional; aún cuando podamos sospechar con certeza que nuestras conclusiones puedan representar la situación de formación permanente y formación en centros que se de en los sectores municipalizados y particular subvencionado.

#### 5.3.2. Estudio específico: determinación de universo y muestra

Las conclusiones a las cuales arriba el estudio genérico sirven de base para el inicio del estudio específico, en el sentido de poder contrastar estos resultados con los que se pueden obtener en establecimientos educacionales que trabajan desde hace años con la idea de los proyectos de formación en centros. Siendo muy pocas las escuelas que han desarrollado este tipo de modelo en el país, se ha optado por elegir, de manera intencionada, aquellas que muestran importantes resultados en las mediciones externas practicadas al sistema educativo. Desde esta perspectiva se escogieron tres centros localizados en zonas apartadas de la capital y que representaran al norte, centro y sur del país. De esta manera se trabajó con colegios de Copiapó, Rancagua y Villarrica respectivamente, los cuales presentan las mejores puntuaciones en las mediciones externas que se practican al sistema educacional en sus localidades.

El universo de docentes que presentan los tres establecimientos alcanza a 110 sujetos razón por la cual se estimó oportuno trabajar con la totalidad y no generar muestras ya que el número de casos era bastante inferior al universo del estudio genérico. Sin

embargo, el número del universo es muy similar a la cantidad de docentes que contestaron el apartado D del cuestionario en el estudio genérico que decía relación con los aspectos específicos de la formación en centros. En efecto, de las 348 respuestas válidas recibidas en el estudio genérico, sólo respondieron este apartado 113 sujetos, en tanto en el estudio específico lo hizo la totalidad.

#### 5.3.2.1. Determinación del universo: Estudio específico

Como se señalara precedentemente, el número total de docentes de los tres establecimientos seleccionados asciende a 110 casos, número muy similar al que alcanza el estudio genérico cuando se trata de responder el apartado que dice relación con los aspectos específicos de la formación en centros. Esta situación, es la que nos lleva a considerar al total de ellos y, por lo tanto, trabajar con el universo total sin posibilidad de contar con reposiciones; es decir, el estudio específico considera el total de la población, por lo tanto, el conjunto de todos los individuos en que se piensa estudiar el desarrollo de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela y el análisis de su funcionamiento.

#### 5.3.2.2. Problemas en la determinación de la población: Estudio específico

El mayor inconveniente con el cual se encuentra el autor a la hora de la determinación de la población está constituido por la ubicación geográfica de los centros escogidos. Si bien se trata, inicialmente, de la aplicación de un cuestionario; nuestro interés radicaba en reducir al máximo las posibilidades de una recuperación mermada en el número de individuos que respondieran el instrumento. De esta forma, se tomó contacto directo con los directores de los tres establecimientos y se acordaron fechas de aplicación del cuestionario con la presencia del autor. Esta situación ayudó de manera importante a conseguir una respuesta total de la población determinada en los tres establecimientos escogidos. No obstante, el desplazamiento a las respectivas ciudades por parte del autor aumentó los tiempos planificados inicialmente para recabar la información.



## 5.3.2.3. Validación del universo de trabajo para el estudio específico.

Hemos utilizado la misma estructura del cuadro 27 anterior, que señalaba las características de la muestra del estudio genérico contrastada con la población nacional de docentes que se desempeñan en el ámbito de la educación privada chilena, para realizar un contra punto entre la situación que es presentaba en el estudio genérico y la que se observa en el estudio específico. Para ello se consideran las variables, sexo, título o grado académico y edad, como lo muestra el cuadro siguiente:

**CUADRO #28: Características muestra estudio genérico v/s estudio específico**

Variable de agrupación	Categoría	Genérico		Específico	
		n	%	n	%
Sexo	Femenino	236	67,8%	65	59,1%
	Masculino	112	32,2%	45	40,9%
Grado Académico	No explicitado o Sin Grado	9	2,6%	-	-
	Profesor <sup>(1)</sup>	306	87,9%	109	99,1%
	Educ Párvulos	28	8,0%	1	0,9%
	Auxiliar de Párvulos	5	1,4%	-	-
Edad	24-30	52	15,2%	13	11,8%
	31-35	46	13,5%	16	14,4%
	36-40	77	22,5%	16	14,4%
	41-45	70	20,5%	32	29,1%
	46-50	52	15,2%	16	14,5%
	51-55	17	5,0%	8	7,2%
	56-60	18	5,3%	5	4,5%
	61-65	8	2,3%	4	3,6%
66-69	2	0,6%	-	-	

(1) La categoría "profesor" incluye a Profesores, Licenciados, Magíster y Doctor en el cuestionario.

En el estudio específico nos encontramos con una diferencia porcentual importante en lo que dice relación al género, donde hay un aumento superior al ocho por ciento en relación al estudio genérico. En las dos variables restantes las tendencias se mantienen y, en el caso de las edades existe una importante similitud porcentual. Los gráficos siguientes nos señalan estas situaciones de manera desagregada:

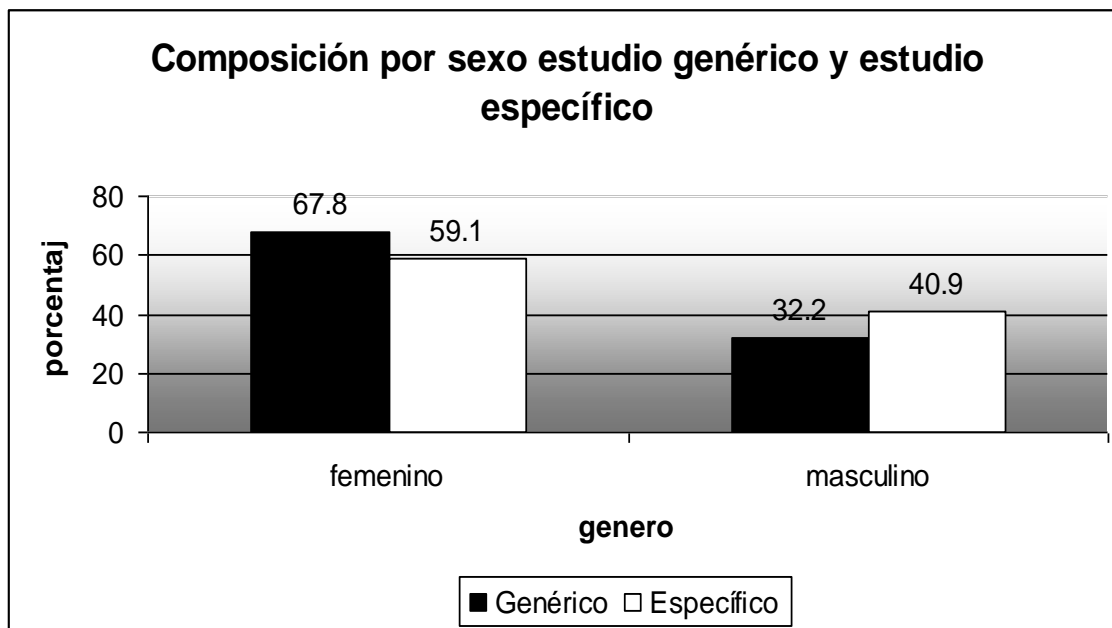


Gráfico #11: Comparación muestra estudio genérico v/s estudio específico referida a sexo.

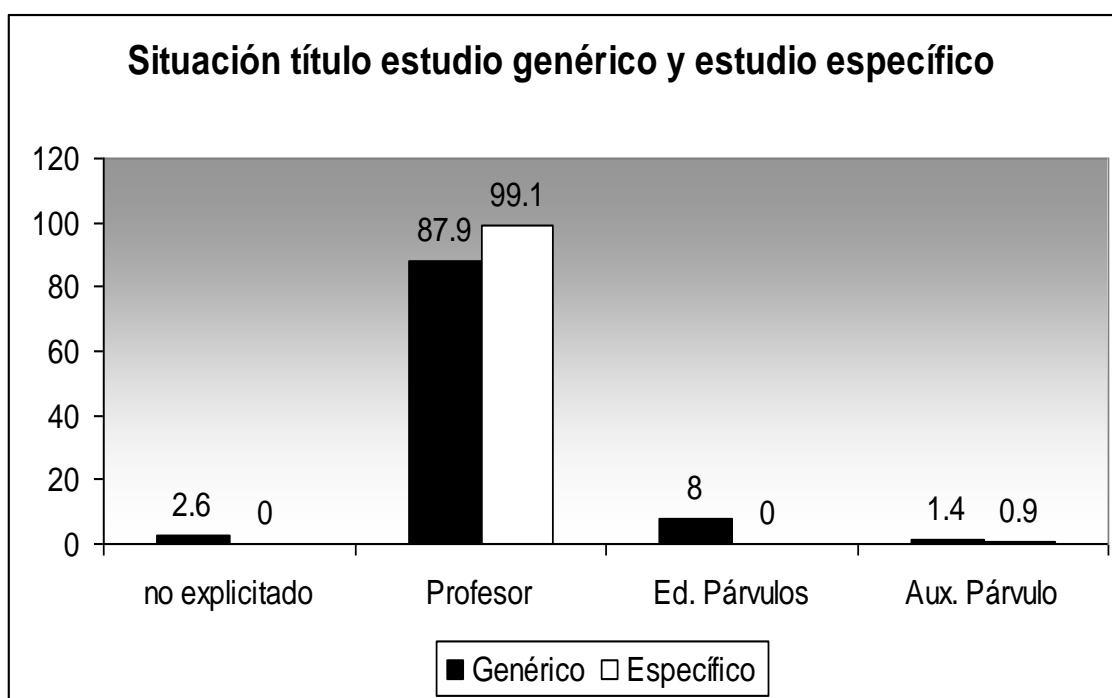
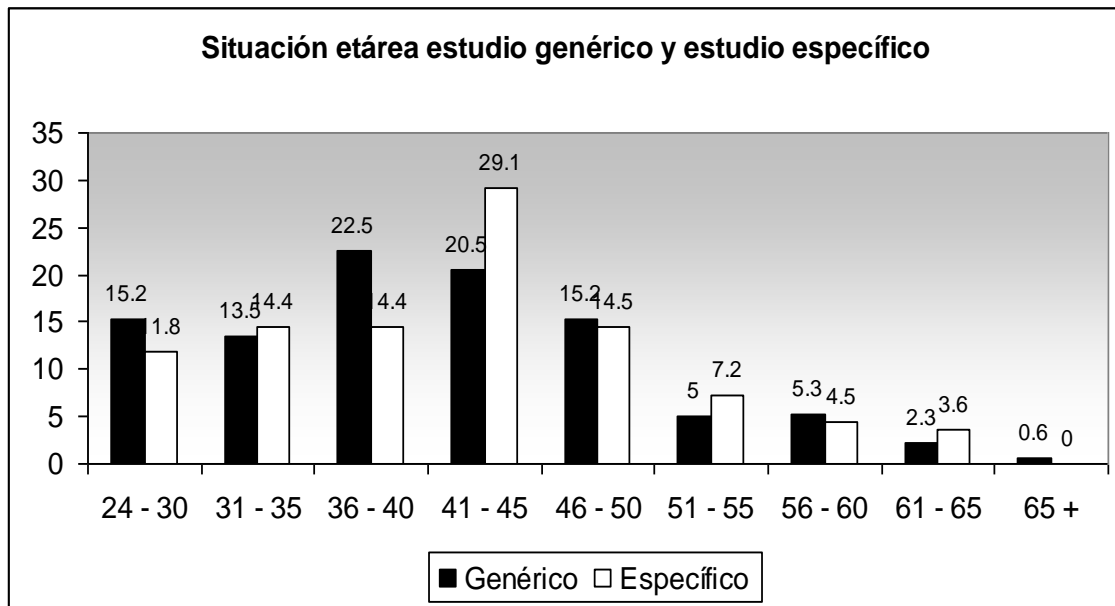
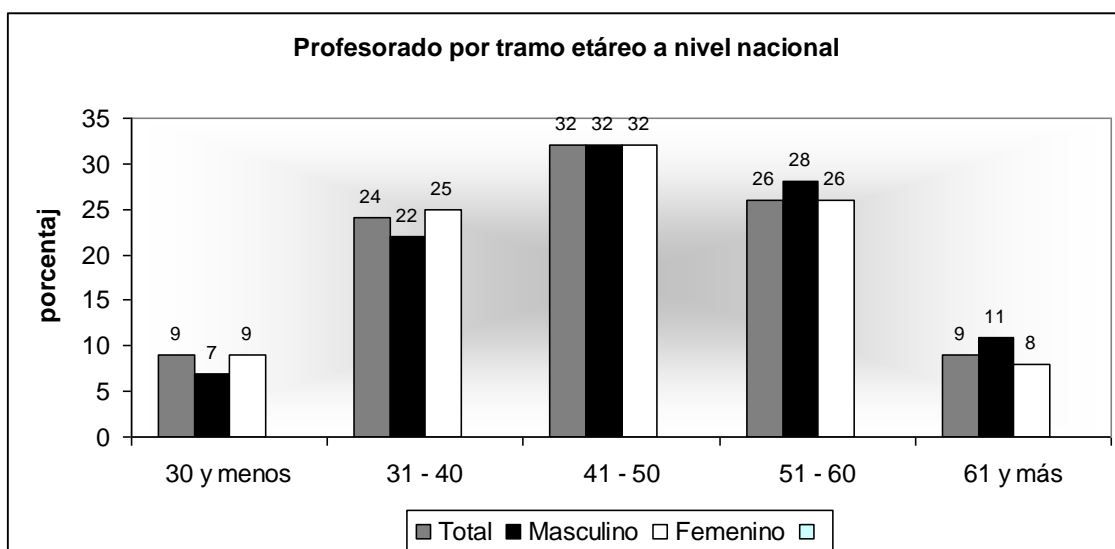


Gráfico #12: Comparación muestra estudio genérico v/s estudio específico referida a título



**Gráfico #13: Comparación muestra estudio genérico v/s estudio específico referida a edad**

Finalmente, se incluye un gráfico más al respecto, que señala la distribución etárea a nivel nacional, en ella podemos constatar la directa relación que existe tanto en la muestra del estudio genérico como en los sujetos del estudio específico en relación al total nacional del país; cuyos datos provienen de la publicación oficial del Ministerio de Educación sobre indicadores de la educación nacional (2004).



**Gráfico #14: Relación etárea de profesorado por sexo y a nivel nacional.**

#### 5.3.2.4. Análisis de la información recolectada. Estudio específico.

La gran cantidad de información recogida en los cuestionarios, al igual que en el caso del estudio genérico, se sometió a los tres tipos de análisis básicos usados en el análisis de datos de aquel, a saber:

- Una prueba de confiabilidad de los datos disponibles.
- Análisis de estadística descriptiva, que permita describir detalladamente la muestra y sus características, en los aspectos básicos para toda investigación y los relevantes para el trabajo del autor.
- Análisis de estadística inferencial, que permita generar conclusiones sobre la población de profesores de colegios particulares pagados, con razonable exactitud, en función de los objetivos que perseguimos en la presente investigación.

Para el tratamiento de la información, análisis de datos y presentación de cuadros y gráficos se siguieron los mismos procedimientos que se utilizaron en el estudio genérico y que están reflejados en las páginas anteriores (208 – 209).

Por otra parte, en cuanto la información recabada de las visitas, entrevistas, reuniones de claustro y análisis documental se realizaron parrillas de vaciado de información y estructuración de entrevistas como pautas de observación. Todas estas por tratarse de un universo de colegios pequeño, solo tres, se efectuaron manualmente.

#### 5.3.2.5. Análisis de confiabilidad de los datos. Estudio Específico

Para efectos de estimar cuán bien los datos disponibles miden la información que se quiere recoger se utilizó como indicador, al igual que en el estudio genérico, el coeficiente Alfa de Cronbach, índice de uso común en investigación en ciencias sociales.

Normalmente un coeficiente de Cronbach de 0,80 es considerado aceptable en la mayoría de los casos y en la medida que el valor sea superior, el índice sugiere que la consistencia y confiabilidad de los datos es relativamente mayor.

El coeficiente se calculó considerando las respuestas a las preguntas del Apartado D del cuestionario, es decir aquellas que pretenden recoger la información central para efectos de la investigación en esta parte específica.

El resultado arrojado por la utilidad de SPSS que permite calcular el coeficiente de Cronbach fue de un alfa de 0,974 para los 94 ítems (o preguntas incluidas) y 110 casos. Puede decirse entonces que los datos con los que se trabajará luego en el análisis de la información son razonablemente confiables y consistentes.

El resultado del coeficiente y el detalle de medias y desviaciones para cada ítem considerado se muestran en el Anexo 5 (Análisis de fiabilidad)

#### 5.3.2.6. Estadística descriptiva para el estudio específico

Al igual que en el estudio genérico, en esta parte de la investigación, se hicieron análisis descriptivos y distribuciones de frecuencias, además de algunas tablas de contingencia con la finalidad de describir adecuadamente la muestra en aspectos interesantes para la investigación así como hacer algunas inferencias respecto de la representatividad de la muestra según la similitud de sus estadísticos en relación a los estadígrafos de la población.

Variables como distribución etaria y por sexos, niveles de especialización profesional y la valoración que los encuestados dieron a distintos aspectos de la formación general recibida o la experiencia de Formación en Centros, fueron descritas y se analizan detalladamente más adelante.

### 5.3.2.7. Análisis inferenciales para el estudio específico.

Los análisis de estadística inferencial se utilizaron fundamentalmente para comparar las respuestas de la submuestra de individuos que en el estudio genérico contestó el apartado D y que, entonces, manifestó tener experiencia en Proyectos de Formación en Centros, con la población del estudio específico, la cual, como ya hemos mencionado, se desarrolla normalmente trabajando en esta línea. La situación descrita, representa especial interés para la investigación, toda vez que estamos realizando una contrastación con individuos que dicen conocer el modelo de formación en centros. Su única diferencia es que a nivel de los tres establecimientos del estudio específico existe un trabajo consciente en este sentido en tanto en el estudio genérico no es una situación declarada.

Esta comparación sirve a los objetivos de esta investigación pues permite, en términos generales, hacer inferencias sobre las eventuales diferencias en percepciones, evaluaciones y/o experiencias sobre los aspectos específicos de la formación en centros a que se refieren todas las preguntas del Apartado D del cuestionario; por lo tanto, nos permiten llegar a aproximaciones científicas referidas a la perspectiva de la organización en relación con la formación permanente del profesorado, estrategias y contenidos que se ponen en práctica que apuntan hacia la formación en centros y presentar la satisfacción profesional declarada por el profesorado en vistas a su formación cuando se trabaja levantando proyectos fundamentados en las necesidades propias de los establecimientos escolares.

Para ello se compararon las valoraciones medias obtenidas de ambos colectivos en todas aquellas preguntas que decían relación con la efectividad de la realización de los proyectos de formación en centros. Estas están asociadas al centro, a la satisfacción personal y a la sala de clases. Las respuestas a estas interrogantes se respondían en una escala de 1 a 5 donde el guarismo inferior representaba la menor efectividad y el número superior la mayor efectividad. La comparación de medias se sometió a la prueba estadística de t-Student considerando en todos los casos un nivel de confianza del 95% .

### 5.3.2.8. Problemas y limitaciones del estudio específico

De conformidad al diseño y desarrollo de la investigación en su componente específico, podemos reconocer que las situaciones problemáticas con que nos enfrentamos y las limitaciones que el estudio presenta se centran fundamentalmente en las dificultades metodológicas que el estudio de casos como modalidad presenta. Una de ellas se fundamenta en cómo formular generalizaciones a partir de realidades singulares. Por otra parte, Kratochwill (1978) citado por Latorre (1997: 238) las resume en:

- Falta de atención a la validez, tanto interna como externa
- Sus limitadas opciones de diseño
- La dificultad existente para generalizar los hallazgos.

Por otra parte, al trabajar con tres colegios que han mostrado excelentes resultados en las mediciones externas; que manejan recursos económicos de manera autónoma; que cuentan con personal docente idóneo y que es seleccionado por el establecimiento; que las remuneraciones canceladas son superiores al promedio existente en de cada una de las regiones donde se localizan los colegios y que poseen un alto prestigio y elevada demanda en las ciudades en que se sitúan; nos parece que estas organizaciones presentan diversas características que les permiten alcanzar los resultados que muestran. Con seguridad, el trabajar con el modelo de formación en centros contribuye en algunos aspectos a aquellos logros; sin embargo, hemos de pensar que pasaría en establecimientos con realidades diferentes; qué pasaría en lugares geográficos más apartados y con mínimas matrículas o cuál sería la situación si se tratara de establecimientos municipales donde los cuadros docentes no son selectivos.

#### 5.4. Apreciaciones cualitativas en una muestra de centros

Realizados los análisis de la información que nos aportan los estudios cuantitativos efectuados desde lo genérico y específico, nuestro interés se centra ahora en poder constatar de manera directa distintos aspectos del funcionamiento organizacional que presentan los tres establecimientos elegidos para el desarrollo del estudio específico ya que son éstas instituciones que desarrollan actividades de formación en centros con frecuencia. Para ello, nos hemos trasladado a cada uno de los colegios para realizar observaciones directas sobre el funcionamiento de cada una de estas organizaciones. Ello ha dado origen a una parrilla que representa diferentes características del funcionamiento de estas instituciones; los aspectos considerados se han generado desde las propias entrevistas realizadas a los respectivos equipos directivos.

Conjuntamente, se estimó necesario para el presente estudio constatar en terreno las características que presentaban las actividades de formación en centros desarrolladas, para ello nos interesaba poder tener un contacto directo con el profesorado de estas instituciones. Esta situación fue posible, en los tres centros educativos, participando como observadores en reuniones docentes departamentales de sectores de enseñanza, visitándose departamentos distintos en cada uno de los colegios seleccionados. También se concurrió a reuniones generales de profesores en cada uno de los establecimientos y se tuvo acceso a sus proyectos educativos, sobre los cuales se efectuó un análisis de contenido con la finalidad de poder establecer si la formación permanente del profesorado estaba considerada en estos instrumentos de gestión. En definitiva, se persigue poder establecer si la situación que tenemos como punto de partida por medio de los resultados alcanzados en el estudio específico la podemos considerar como una información que nos permita apreciar una realidad educativa susceptible de ser tomada en cuenta a la hora de generar ideas conclusivas del presente estudio.

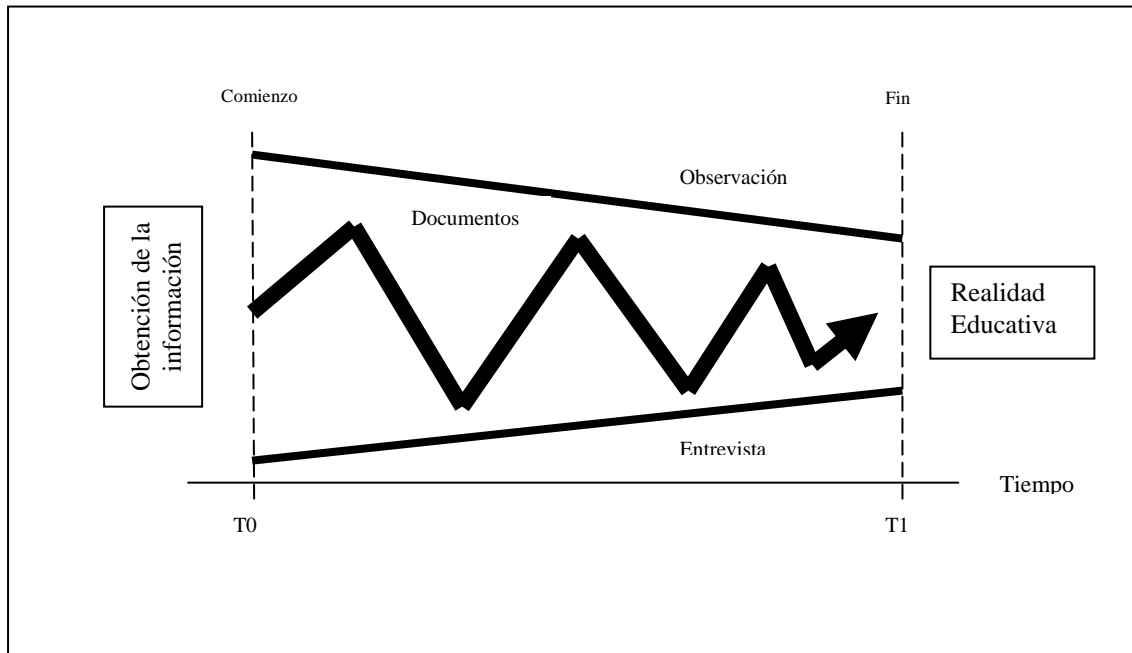
*“La compleja relación que existe entre técnicas como la observación la entrevista y el análisis de documentos puede esquematizarse según la*



*analogía del misil. El investigador completa la información recogida con unas técnicas acudiendo a los datos aportados por otras técnicas con el fin de aproximarse progresivamente a la realidad educativa”*

(Latorre, 1996: 261)

**CUADRO #29: Analogía del misil**



**Proceso interactivo para evaluar la realidad educativa (Latorre, 1996:261)**

Los resultados de las entrevistas y observaciones se muestran en los siguientes cuadros, donde se han utilizado tres categorizaciones de conformidad a las opiniones brindadas por los equipos directivos y el estamento docente. De esta forma, en las características sobre el funcionamiento de las organizaciones se ha utilizado la nomenclatura alto, medio y bajo, entendiendo que la primera hace alusión a una frecuencia permanente, es decir, donde las distintas audiencias se manifiestan en esta opción por sobre el noventa por ciento. La segunda representa lo ocasional y representa a más de la mitad pero menos que del noventa por ciento y la tercera existe cuando menos de la mitad de las respuestas se centra en esta opción. En el caso de las características de la formación se ha trabajado con los conceptos: constantemente, a veces y difícilmente considerando los mismos rangos.

**CUADRO #30: Características del funcionamiento de la organización**

<b>Características del funcionamiento de la organización en la formación en centros</b>	<b>Colegio 1</b>	<b>Colegio 2</b>	<b>Colegio 3</b>
Liderazgo transaccional	Alto	Alto	Alto
Centrada en resultados	Medio	Bajo	Medio
Favorece autonomía docente	Alto	Alto	Alto
Favorece trabajo colaborativo	Alto	Alto	Alto
Estabilidad laboral del profesorado	Alto	Alto	Medio
Preocupación por la inclusión	Alto	Alto	Alto
Proyecto educativo institucional claro, difundido y conocido	Alto	Alto	Alto
Existencia y desarrollo de un proyecto curricular	Alto	Alto	Alto
Relaciones abiertas con la comunidad educativa	Alto	Alto	Alto
Relaciones abiertas con el entorno y la ciudad	Alto	Alto	Alto
Organización de los recursos materiales y funcionales	Alto	Alto	Alto
Definición clara de la visión y misión de la organización	Alto	Alto	Alto
Toma de decisiones preferentemente horizontales	Alto	Alto	Alto
Información pública de resultados y cuenta anual de la organización	Alto	Alto	Alto
Apoyo constante a la formación permanente de los docentes	Alto	Alto	Alto
Implicación de la dirección en la formación centrada en la escuela	Alto	Alto	Alto

**Alto:** Igual o superior al 90% de las respuestas. **Medio:** entre el 50% y 90%. **Bajo:** menos del 50%

De las dieciséis características consideradas en el cuadro anterior, podemos apreciar que, en su gran mayoría, manifiestan una alta presencia en el quehacer de la organización.

Hemos desatacado en fondo gris aquellas que no alcanzan esta posición. Es así como en relación a los resultados, en las tres organizaciones declaran no centrar su quehacer en función de ellos y, sin embargo, los consiguen (recordemos que cada una de ellas alcanza los mejores resultados en sus respectivas ciudades). La respuesta a esta situación está dada en el énfasis, dedicación e importancia que le asignan al desarrollo de los procesos:

*“...la clave está en la preocupación del día a día, en el saber qué es lo que cada uno de nuestros/as alumnos/as necesita. Esto es posible cuando los docentes trabajamos de manera transversal y horizontal...” (Claudio, profesor 46 años)*

*“...los resultados son la consecuencia de un trabajo organizado en el cual participamos todos los miembros del departamento...” (Elena, profesora 33 años)*

*“... el año pasado nos ubicamos dentro de los primeros veinte colegios en el Simce a nivel nacional. Eso no es lo importante. Lo que realmente importa es que pongamos nuestro mejor esfuerzo para que los niños/as aprendan...” (José Luis, jefe técnico, 38 años)*

En cuanto a la estabilidad laboral de los docentes en uno de los colegios este aspecto alcanza un valor medio ya que se trata de una ciudad en la cual existe un alto índice migratorio, lo que implica un constante cambio en los cuadros docentes, especialmente en aquellos más jóvenes.

**CUADRO # 31: Características de la formación en centros en la organización**

<b>Características de la Formación en Centros</b>	<b>Colegio 1</b>	<b>Colegio 2</b>	<b>Colegio 3</b>
Impulsada desde los departamentos de asignatura	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Respaldada desde la dirección del establecimiento	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Desarrollada con presupuestos de los departamentos	Constantemente	Constantemente	A veces
Centrada en el desarrollo de experiencias metodológicas	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Decisiones son tomadas de forma consensuada en el departamento	Constantemente	Constantemente	A veces
Las actividades poseen evaluación de procesos	Constantemente	A veces	A veces
Se fomenta el trabajo en equipo y espíritu colaborativo	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Manera principal de formación profesional en el colegio	Constantemente	A veces	Constantemente
Es sistemática y se cuenta con los tiempos (dos horas semanales)	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Participan la totalidad de los miembros del departamento	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Favorece el quehacer curricular y los aprendizajes del alumnado	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Potencia el aprendizaje de los miembros del departamento	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Contribuye al aprendizaje de la organización escolar	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Fomenta la participación del profesorado	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Ayuda a detectar errores cometidos por los docentes	Constantemente	Constantemente	A veces
Fomenta el espíritu crítico y la creatividad de los docentes	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Favorece el espíritu crítico y la creatividad del alumnado	A veces	A veces	A veces

Ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Constantemente	A veces	Constantemente
Los docentes que se integran al colegio se adaptan con facilidad	Difícilmente	Difícilmente	Difícilmente
Genera espacios de autonomía docente	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Sus acuerdos son compartidos con otros departamentos	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Facilita los acuerdos de todo el profesorado	Difícilmente	Difícilmente	Difícilmente
Permite una mejor supervisión desde la dirección pedagógica	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Colabora con los procesos de innovación del colegio	Constantemente	A veces	Constantemente
El jefe de departamento actúa como coordinador del grupo	Constantemente	Constantemente	A veces
Su realización colabora en la cultura interna de la organización	Constantemente	Constantemente	Constantemente
Las temáticas tratadas se trabajan en la sala de clases	Constantemente	Constantemente	Constantemente

**Constantemente:** Igual o superior al 90% de las respuestas. **A veces:** Entre el 50% y 90% de las respuestas. **Difícilmente:** Menos del 50% de las respuestas

Las características de formación en centros que han sido señaladas como difícilmente son comunes en las tres instituciones y dicen relación con: la adaptación de los docentes que se incorporan a la institución y la mayor facilidad que el modelo otorga para la consecución de acuerdos entre el profesorado. En el primer caso sugiere un esfuerzo adicional a la persona que llega a la institución, pues se debe interiorizar del funcionamiento global del modelo de formación en centros por la incidencia que éste tiene en el funcionamiento general de la institución. De hecho los tres colegios han establecido un sistema de acogimiento hacia los docentes que se integran a la organización.

*“...cuando llegué no sabía de que me hablaban, no conocía esta forma de perfeccionamiento y me costó entender que se le diera tanta importancia en el colegio a todo nivel...” (Educadora de párvulos, 26 años)*

*“...yo creí que se trataba de un curso como cualquier otro que lo venían a hacer al colegio. Después me di cuenta que es una forma super potente de compartir conocimientos entre los profesores de un mismo departamento. Ellos fueron los que me explicaron...” (Profesor, 27 años)*

*“...yo venía de trabajar más de diez años en un colegio de una congregación religiosa donde se nos decía todo lo que teníamos que hacer. Aquí somos los profesores los que diseñamos nuestra propia formación. Es una diferencia total, ya llevo tres años aquí y hay cosas que todavía no entiendo bien...” (Profesor, 41 años)*

Por otra parte, frente a los acuerdos, la existencia del modelo de formación en centros, en estos tres establecimientos, no los facilita. Más bien genera una suerte de negociación interna que complica al profesorado ya que los abanderiza en posiciones muchas veces antagónicas en cuanto los intereses. Esta situación se presenta, generalmente, cuando participa el claustro en su totalidad, no así en las situaciones de cada departamento según pudimos apreciar.

*“...cuesta mucho que nos pongamos de acuerdo cuando estamos en reuniones generales, lo que pasa es que cada departamento tiene sus intereses muy marcados y cuesta ceder...” (Docente directivo, 52 años)*

*“...la última vez que estuvimos todos de acuerdo fue cuando comenzó la reforma ya que no sabíamos por donde iban las cosas. De eso hace ya más de quince años, ahora estamos preocupados por los mapas de progreso, pero lo veremos mejor por departamentos, nos cuesta menos ponernos de acuerdo...” (Docente directivo, 58 años).*

*“...para poder ponernos de acuerdo en las actividades de formación tenemos que hacerlo por ciclo o por departamentos. Todos juntos es difícil pues son realidades y necesidades muy diferentes...” (Jefe de departamento 45 años)*

Finalmente, el análisis de contenido constituye un instrumento valioso para estudiar y analizar con mayor detención y detalle el sentido de los proyectos educativos de los establecimientos seleccionados. Hemos escogido este cuerpo oficial por tratarse de un documento oficial que ha de contemplar los principios de identidad, objetivos propuestos y estructura organizativa de la institución. Pensamos que es en este último ámbito donde podríamos encontrar algunos aspectos referidos a la formación en centros por tratarse de un componente organizativo. Conjuntamente, sobre el análisis documental, McMillan y Shumacher (2005: 447) nos señalan que “estos documentos describen las funciones y valores y como varias personas definen la organización. Pueden mostrar la cadena oficial de mando y proporcionar pistas sobre el estilo de la dirección y su trascendencia”.

**CUADRO #32: Análisis de contenido Proyectos Educativos**

<b>Contenidos declarados en el Proyecto Educativo Institucional</b>	<b>Colegio 1</b>	<b>Colegio 2</b>	<b>Colegio 3</b>
Está explicitado el modelo de Formación en Centros en el proyecto educativo de la institución	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
Se hace mención en el Proyecto Educativo al perfeccionamiento docente	SI	SI	SI
Se hace mención en el Proyecto Educativo al trabajo curricular colaborativo entre los docentes	SI	SI	SI
Se hace mención en el Proyecto Educativo al aprendizaje	SI	SI	SI
Se hace mención en el Proyecto Educativo al conocimiento que de él ha de tener el cuerpo docente	SI	SI	SI

En el análisis de contenido realizado pudimos comprobar que en ninguno de los tres colegios el modelo de Formación en Centros está señalado en sus proyectos educativos. Si se considera en otros documentos en los diferentes establecimientos, como por ejemplo en los estatutos del consejo directivo, políticas de formación profesional, perfiles de competencias profesionales, etc.

Consultados los directivos acerca de las razones por las cuales la formación en centros no se menciona en los Proyectos Educativos, hubo coincidencia en señalar que en este documento están consagrados los principios filosóficos fundamentales de la institución, las grandes metas educativas que se persiguen y la forma de organización general que la institución presenta. “*No puede estar todo consagrado en el Proyecto Educativo Institucional; sin embargo, si existen otros documentos donde se señalan diferentes materias*” nos señala uno de los directivos.

Sin embargo, al revisar conceptos como el de perfeccionamiento docente, trabajo colaborativo, aprendizaje y conocimiento por parte del cuerpo docente del propio Proyecto Educativo, existe una mención explícita a ellos en cada uno de los documentos analizados.

**Colegio 1:**

*Promover el **perfeccionamiento docente** para ayudar al profesorado del colegio a ser cada vez más sólido en sus conocimientos y poder servir mejor a una realidad juvenil cada vez más demandante*

*Potenciar el **trabajo colaborativo** en todos los niveles del quehacer escolar como una forma de entender que la totalidad del conocimiento solo es posible de abarcar de manera colectiva.*

*Favorecer una educación centrada en la formación del hombre integral que se adapte proactivamente en el mundo globalizado de hoy y comprometida con **los aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as.***

*El **docente del colegio conoce, promueve y cumple el Proyecto educativo Institucional.***

**Colegio 2:**

*Es un profesional en **permanente perfeccionamiento** que actualiza técnicas y métodos para conducir y animar el proceso enseñanza – aprendizaje*



*El docente del colegio se integra de manera positiva al **trabajo en equipo***

*Existe un respeto por las diferencias individuales y una especial preocupación por el **aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as***

*Es un profesional que **acepta y promueve la filosofía del colegio** y cumple con las obligaciones profesionales mencionadas en **el proyecto educativo institucional** y otros documentos de la organización.*

### **Colegio 3:**

*Con todo, se requiere de personas que estén en un **permanente perfeccionamiento profesional** a fin de estar plenamente vigentes en su quehacer laboral.*

*El colegio persigue desarrollar **un trabajo colaborativo** en sus distintos estamentos y un accionar de equipo permanente en el alumnado*

*El colegio trabaja para lograr los mejores resultados, facilitando al máximo el desarrollo de las capacidades, valores y actitudes del alumnado, con el fin de hacer realidad el principio metodológico de **aprender a aprender***

*Es prioridad que en nuestra comunidad educativa **el proyecto institucional** sea conocido, vivido y difundido*

## **5.5. Síntesis del capítulo**

En las breves páginas que soportan al presente capítulo, hemos intentado explicitar el diseño general de la investigación por medio de un esquema global y mencionar los criterios metodológicos que seguiremos para su desarrollo. En este sentido son los propios objetivos (generales y específicos) los que guiarán nuestro actuar y orientarán los contenidos presentes en nuestro instrumento de recogida de información, el cual, como se ha comentado precedentemente, ha sido validado acuciosamente por Elena de

Martín (2003) para el desarrollo de una investigación, similar a la presente, realizada en Barcelona, España.

El capítulo comienza por señalar algunas de las ideas que motivaron al autor en el tema de la formación docente centrada en la escuela. De entre ellas, podemos señalar en esta síntesis: las relaciones existentes entre el proceso de reforma que vive el país con el interés y necesidad de contar con la participación del magisterio para su buen éxito; los magros resultados que el sistema educativo ha alcanzado en los últimos treinta años en el país; la heterogeneidad del profesorado en cuanto su formación inicial y su disímil interés por alcanzar mayores niveles de capacitación y perfeccionamiento productivo, entre otras, de las poco felices experiencias vivenciadas al realizar acciones formativas provenientes desde la autoridad y, muchas veces, con carácter de obligatoriedad; el escaso espacio que ha existido en las actividades formativas para considerar el bagaje que los propios docentes poseen y el marcado aislacionismo predominante en la estructuración de las propuestas de formación permanente provenientes fundamentalmente desde la autoridad ministerial.

Metodológicamente hemos procedido a describir, para cada uno de los colectivos considerados, la forma como se determinaron sus respectivas poblaciones, los problemas con que nos enfrentamos en cada una de ellas al determinar muestras y al trabajo con el universo completo en cada caso, las validaciones respectivas de cada audiencia, la forma en la que se realizó el análisis de la información recolectada, el análisis de la confiabilidad de los datos efectuado para cada conglomerado, el uso de la estadística descriptiva e inferencial y los problemas y limitaciones que pudimos detectar tanto en el estudio genérico como en el específico. (Los anexos del cinco al nueve muestran profusamente esta situación)

En relación con la investigación cualitativa, esta se centró en los tres establecimientos del estudio específico y se trabajó con ellos mediante observaciones directas realizadas por el autor y el desarrollo de análisis documental fundamentándose de manera principal en los proyectos educativos institucionales de los tres establecimientos.

En función de la información recopilada se construyeron sendas parrillas donde, por una parte, se señalaron las características de funcionamiento de cada organización y, por otra, aquellos aspectos centrales y distintivos de la formación en centros de los establecimientos considerados.

Por medio de lo señalado en el capítulo es que creemos haber trabajado sobre datos reales que nos permiten observar una igualdad formal entre los resultados y los hechos estudiados, es decir, consideramos que el estudio posee validez interna. Desde el punto de vista estadístico, lo externo está reflejado en la capacidad que los propios datos tienen para ser generalizables al universo.

En el próximo capítulo, que se refiere a los resultados, tendremos la oportunidad de poner a prueba la validez tanto interna como externa que comentáramos en el párrafo anterior. Desde los datos propios de la identificación general de la muestra, pasando por el análisis de los aspectos generales de la formación permanente del profesorado hasta llegar al conocimiento y experiencia de los participantes sobre la formación en centros; hemos de llegar a vincular las características declaradas con la realidad investigativa. Las próximas páginas detallan, por lo tanto, el parecer de los individuos que componen ambos estudios (genérico y específico) en relación con el cuestionario aplicado. Para estos efectos, como una manera de favorecer la comprensión del lector, se ha estimado oportuno ir contrastando los distintos aspectos consultados en gráficas que consultan ambos colectivos.

Finalmente, es necesario señalar que se ha trabajado metodológicamente de manera rigurosa; sin manipulación de información ni haciendo prevalecer los intereses del propio investigador. Razones, ambas, que nos hacen pensar en que la objetividad de la investigación está asegurada.



## **6. Organización y presentación de resultados**

El trabajo genérico se desarrolló, como parte de la tesina, entre los meses de octubre 2002 y septiembre de 2003. En primer término, los establecimientos de la muestra fueron contactados telefónicamente en la persona de sus directores/as para solicitar la participación de estos colegios y sus respectivos cuadros docentes en este estudio. Posteriormente se les envió una carta señalando el sentido del estudio y cuál iba a ser el destino de los datos recabados. (Ver anexo 2.1)

Obtenida la autorización de los respectivos centros se llevaron personalmente los cuestionarios y se entregaron en manos de los/as directores/as o a quienes éstos nominaron para los efectos correspondientes. Verbalmente se entregaron las indicaciones a la persona que recibió los instrumentos (las cuales también fueron entregadas por escrito para cada individuo que respondiera el cuestionario. Ver anexo 2.3) y se pactó un plazo para el retiro de los formularios.

Los cuestionarios fueron retirados personalmente en las fechas estipuladas; sin embargo, en muchos casos hubo de fijarse un nuevo plazo ya que por diferentes actividades de los establecimientos no había sido posible repartirlo a los docentes. Esta situación afectó bastante la planificación inicial realizada ya que recién en el mes de abril de 2003 fue posible obtener el total de la información por parte de la muestra. De esta forma, recabar la información tomó un tiempo total de seis meses (consideración hecha de que los meses de enero y febrero corresponden a las vacaciones de verano en el ámbito escolar).

Paralelamente a la recogida de la información ésta se fue tabulando mediante una compleja planilla excel donde se vertieron los datos. Con la tabulación realizada se efectuaron las pruebas estadísticas pertinentes y comentadas en el capítulo anterior. Llegamos a la etapa de análisis e interpretación de la información de conformidad a las

necesidades de esta parte del presente estudio. De esta forma, en las páginas siguientes, se encontrarán las descripciones correspondientes a los diferentes apartados que componen el cuestionario de recolección de información:

- Aspectos generales de identificación de la muestra,
- aquellos relacionados a la formación permanente del profesorado,
- los relativos a la formación en centros y
- los aspectos específicos de formación en centros donde, como ya hemos señalado, sólo se pidió la respuesta de aquellas personas que hubieren tenido experiencia.

Desde la perspectiva del estudio específico, éste se inició en agosto de 2004 para finalizar en el mismo mes del año 2008. Para ello se investigó acerca de la existencia de establecimientos que desarrollaran acciones de formación en centros de manera sistemática. Una vez identificados se escogió aquellos que alcanzaran resultados destacados en cuanto las mediciones externas que se aplican al sistema educativo en el país. Al constatarse el reducido número de colegios que respondían a estos criterios se optó por trabajar con instituciones que representaran las amplias zonas geográficas del país; así se seleccionó de manera intencionada, por parte del autor, un colegio de la zona norte (Copiapó), uno de la zona central (Rancagua) y un tercero de la zona sur (Villarrica). Los tres establecimientos, en sus respectivas regiones, alcanzan resultados que los ubican en la cima en relación a los demás establecimientos escolares de sus respectivas localidades.

Mediante contacto personal con cada uno de los directores de las entidades seleccionadas, se consiguió la autorización para poder aplicar el cuestionario de recogida de información (idéntico al utilizado en el estudio genérico) y poder efectuar las visitas correspondientes para la observación directa, desarrollo de entrevistas, asistencia a reuniones de profesores y efectuar los análisis documentales respectivos.

Si bien las distancias geográficas se constituyeron en un factor importante a la hora de poder cumplir con los plazos propuestos para el desarrollo de la investigación, ya que se

necesitaba de la presencia personal del autor, fue muy importante la excelente colaboración brindada por los distintos equipos docentes, quienes, en todo momento, respondieron muy oportunamente a los requerimientos planteados.

Como una forma de poder exponer la información de la investigación en paralelo (estudio genérico y específico) se ha decidido ir presentando los resultados arrojados por la tabulación de los respectivos cuestionarios de manera conjunta a fin de colaborar con el lector en una visión única que contemple ambos estudios. De esta forma los análisis e interpretaciones de cada parte del cuestionario se irán efectuando de manera integrada, refrendándose con imágenes gráficas que contienen un contraste de la información.

Finalmente, en el caso del estudio específico se presentan los resultados de las observaciones directas practicadas así como el respectivo análisis documental que está estructurado esquemáticamente en función de una parrilla comparativa.

### 6.1. Datos de identificación general.

Como se ha señalado anteriormente, el universo del estudio genérico está constituido, exclusivamente, por establecimientos particulares pagados, ubicados en la circunscripción del Departamento Provincial Oriente de Santiago en la nomenclatura de división territorial que posee el Ministerio de Educación chileno, lo que hace que la muestra tenga la misma característica. La composición, en cuanto los niveles educativos que comprenden los centros, se muestra en el gráfico número quince, donde queda demostrado que la gran mayoría ofrece una educación escolar completa que va desde la educación parvularia hasta la enseñanza media. En efecto, esta situación representa al 92% de la muestra, quedando constituido el ocho por ciento restante por un establecimiento que no posee educación parvularia, otro que no posee enseñanza media y dos que, además, presentan educación técnica profesional.

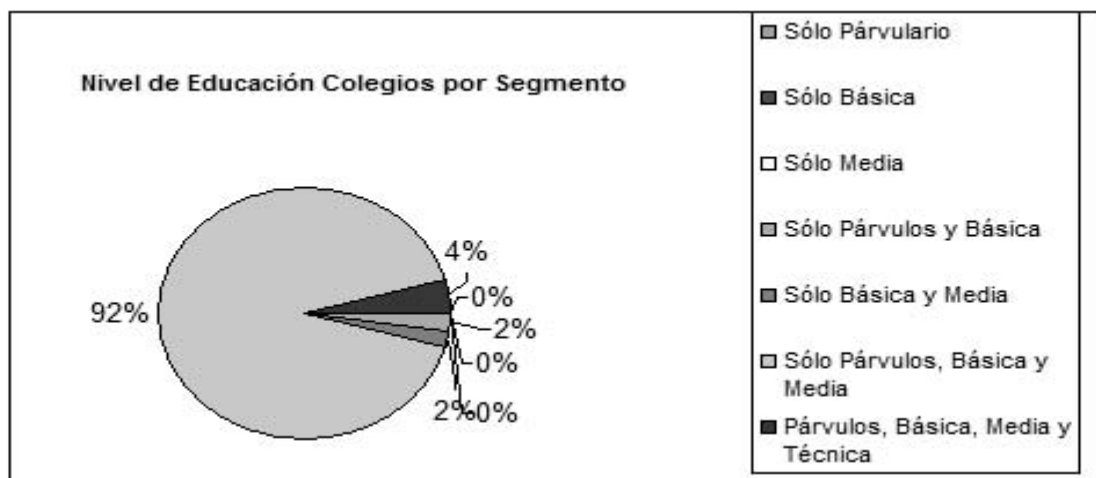


Gráfico #15: Niveles educativos de los centros. Estudio genérico

En lo referente al estudio específico esta situación se manifiesta con dos establecimientos que atienden los distintos niveles educacionales, es decir, Educación Parvularia, Educación General Básica y Enseñanza Media; el restante sólo atiende el nivel de Enseñanza Media. Ello hace que exista una diferencia en cuanto la segmentación entre ambos estudios, situación que puede observarse en el gráfico de la siguiente página.



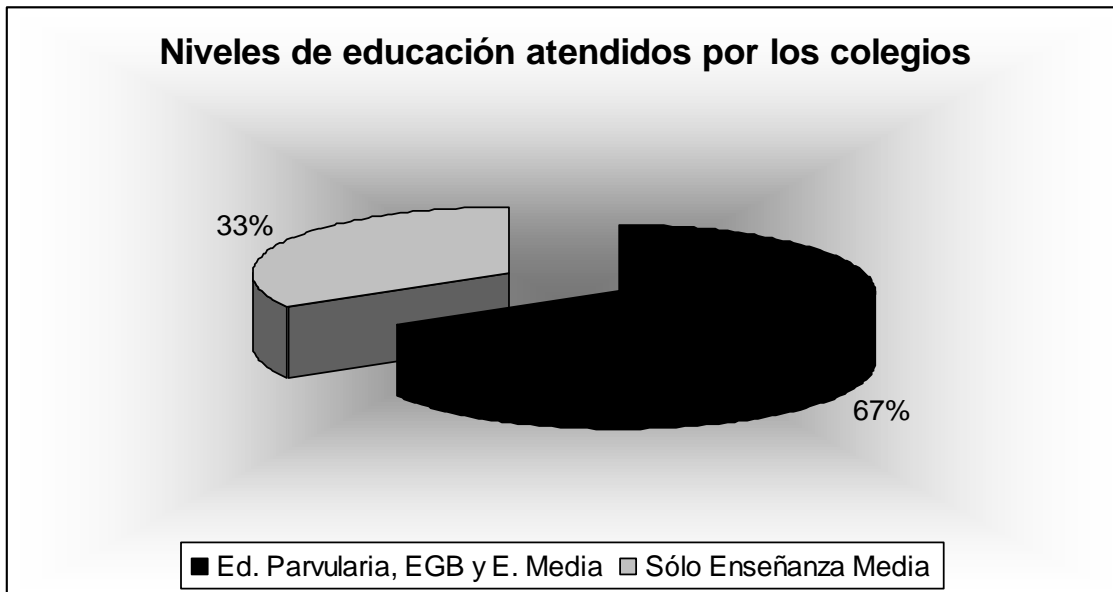


Gráfico #16: Niveles educativos de los centros. Estudio específico

Los establecimientos, en cuanto sus grupos cursos, muestran que están constituidos, mayoritariamente, por tres o más cursos por nivel, lo que nos está hablando que estamos trabajando con colegios reconocidos como “grandes” en cuanto su matrícula para la realidad educacional nacional. En el estudio genérico sólo ocho colegios tienen un curso por nivel, coincidiendo con su corta experiencia educacional. En tanto en el específico el mínimo es dos cursos por nivel. Esta situación queda reflejada en el siguiente gráfico:

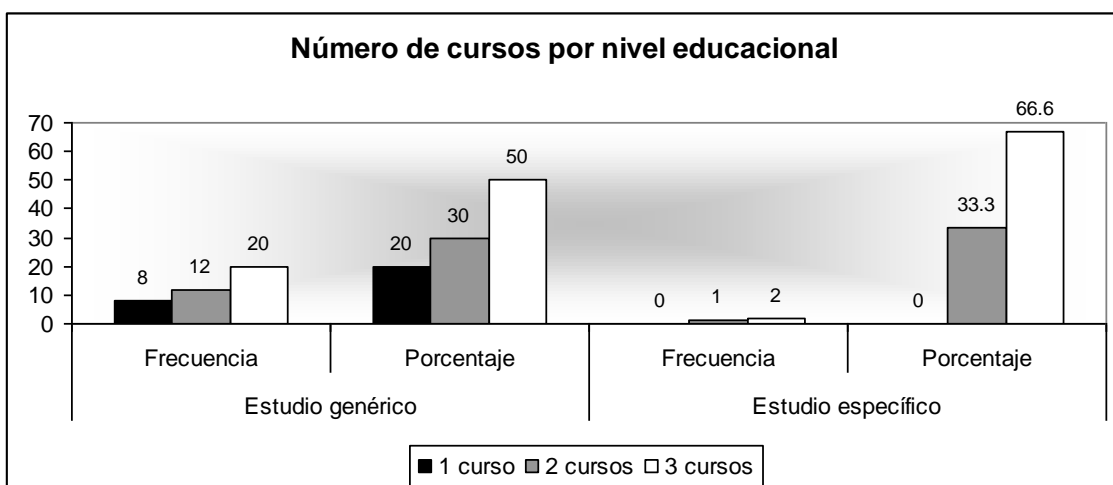


Gráfico #17: Número de cursos por nivel de los centros en ambos estudios

En cuanto al alumnado con características especiales, en el estudio genérico se muestra una población bastante escasa, la cual no alcanza a representar un dos por ciento del total del alumnado. Sin embargo, están distribuidos en un 27% del total de los colegios como se muestra en los gráficos quince y dieciséis. En tanto en el estudio específico no existen. Claramente esta situación nos está reflejando que la cantidad de alumnos con características especiales es muy pequeña en cada establecimiento educacional. Esta interrogante nos ha parecido importante por cuanto podría influir en el tipo de formación del profesorado. Sin embargo, la escasa representación de alumnos en esta categorización nos responde que poco podría influir en términos de formación docente.

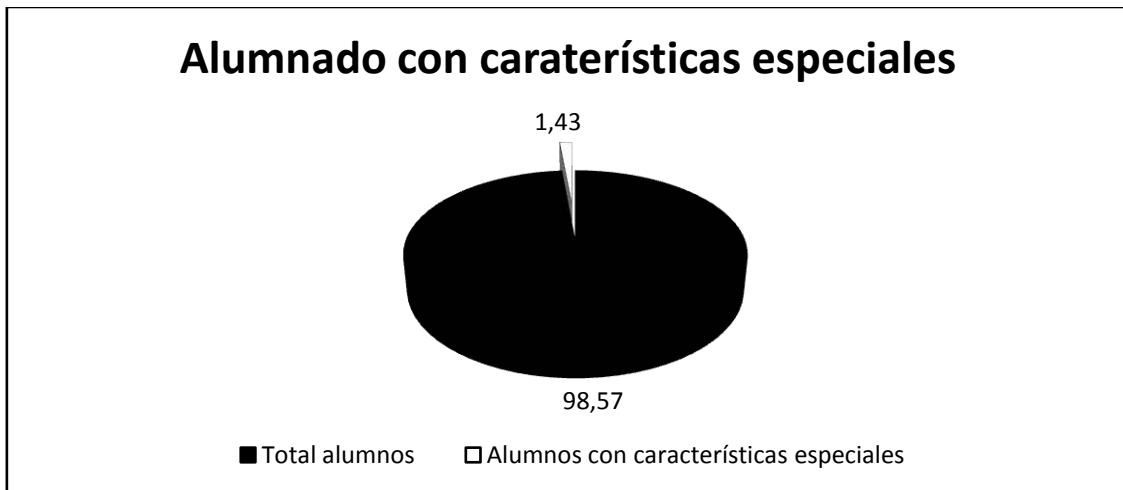


Gráfico #18: Alumnos con características especiales. Estudio genérico

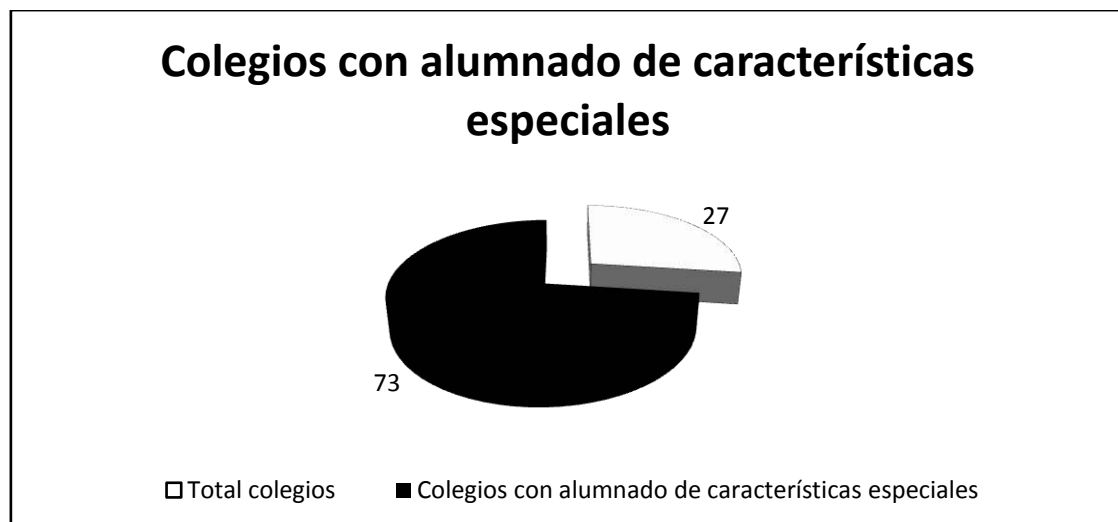


Gráfico #19: Colegios con alumnado de características especiales. Estudio genérico

## 6.1.1. Datos de identificación personal

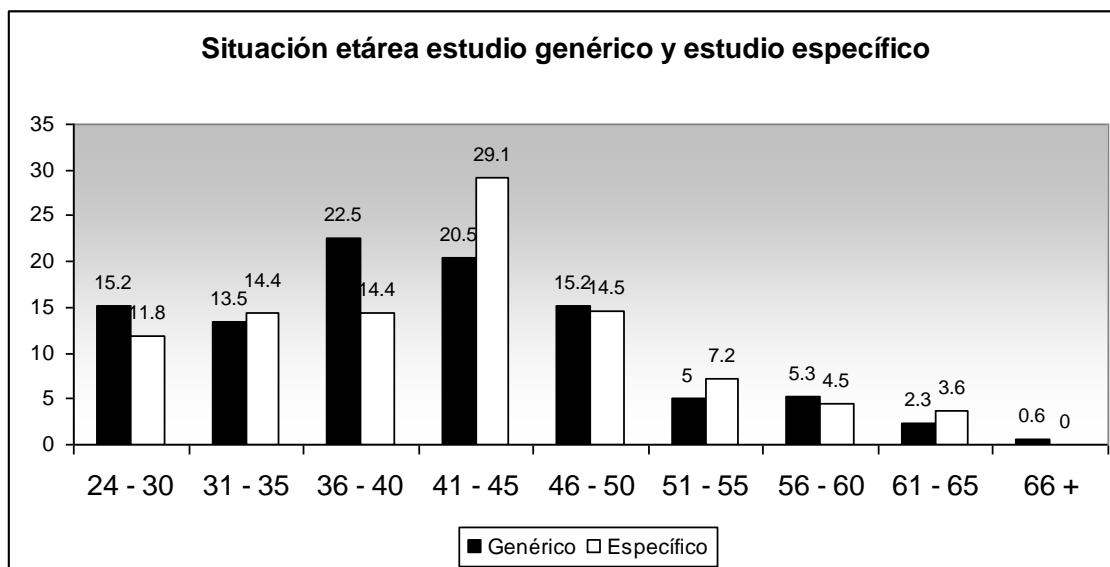


Gráfico #20: Edades del profesorado en ambos estudios

En relación a las edades del profesorado, en ambos estudios, más del cuarenta por ciento de ellos se encuentran entre los 36 y 45 años lo que se relaciona con los períodos planteados por Marcelo (1994: 26) como de mayor estabilidad y madurez; ello pensando en que, a modo global, existe ya una experiencia cercana o superior a una década en el ejercicio docente, donde se ha ido equilibrando el idealismo inicial con la realidad laboral, el ímpetu con la serenidad y el conocimiento adquirido en la formación inicial se ha ido complementando con la experiencia que entrega la práctica diaria en las aulas escolares.

Por otra parte, es llamativa la fuerte baja en la frecuencia que se puede observar a partir del sexto intervalo (a partir de los 51 años) en ambos estudios. La respuesta más directa a este fenómeno se encuentra en las variaciones sufridas por la legislación laboral chilena en la cual se cambió el sistema de jubilación (de años de servicio a un mínimo de edad) y variaron los topes de indemnización, con lo cual docentes con muchos años de servicios encarecen incrementalmente las planillas.

Finalmente, las edades mínimas y máximas, respectivamente, corresponden a los 24 y 69 años en el caso del estudio genérico y 24 y 62 en el estudio específico, con un promedio de 40.93 y 38.48 años en cada caso.

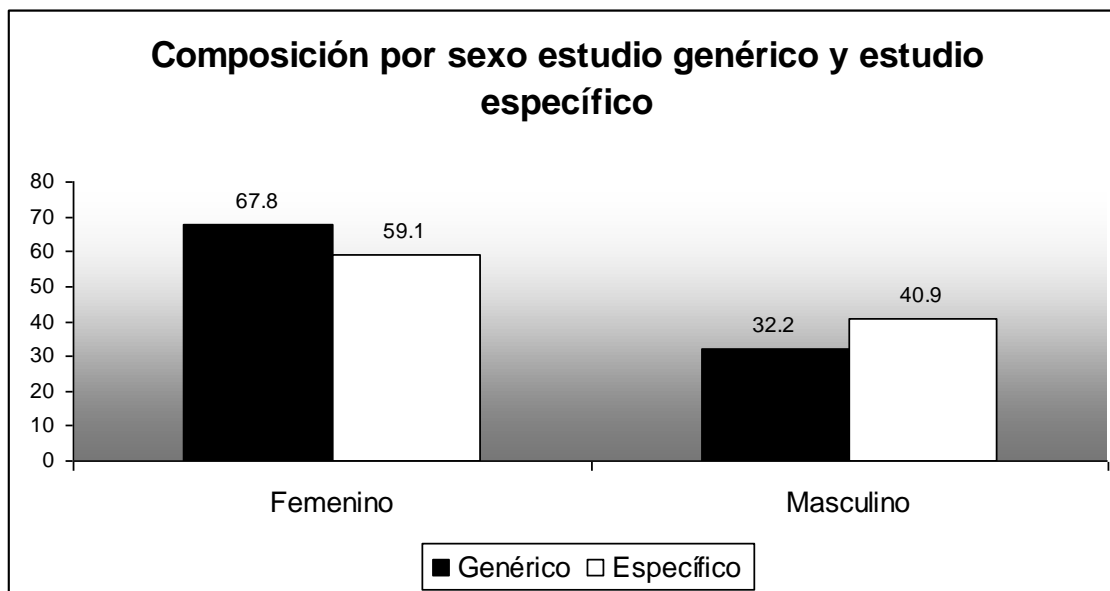


Gráfico #21: Población docente según sexo en ambos estudios

En lo referente al número de hombres y mujeres como está compuesta la distribución, en el caso del estudio genérico es muy coincidente con la realidad de la educación nacional como lo mostráramos en el marco teórico. En el caso del estudio específico la situación es un tanto diferente aún cuando muy coherente con la realidad del país, ya que al existir un colegio que sólo atiende a estudiantes de enseñanza media hace variar la distribución por cuanto no existe atención en la educación parvularia ni en la enseñanza general básica, niveles donde se concentra el mayor número de profesoras (recordemos el gráfico número tres de la OCDE en la página 160).

En todo caso, ambos estudios mantienen la tendencia en cuanto la primacía del género femenino en el mundo educacional escolar; en el estudio genérico las cifras hablan de un 68% correspondiente al sexo femenino siendo el porcentaje complementario del 32% masculino, el estudio específico presenta un 59% y 41% respectivamente.

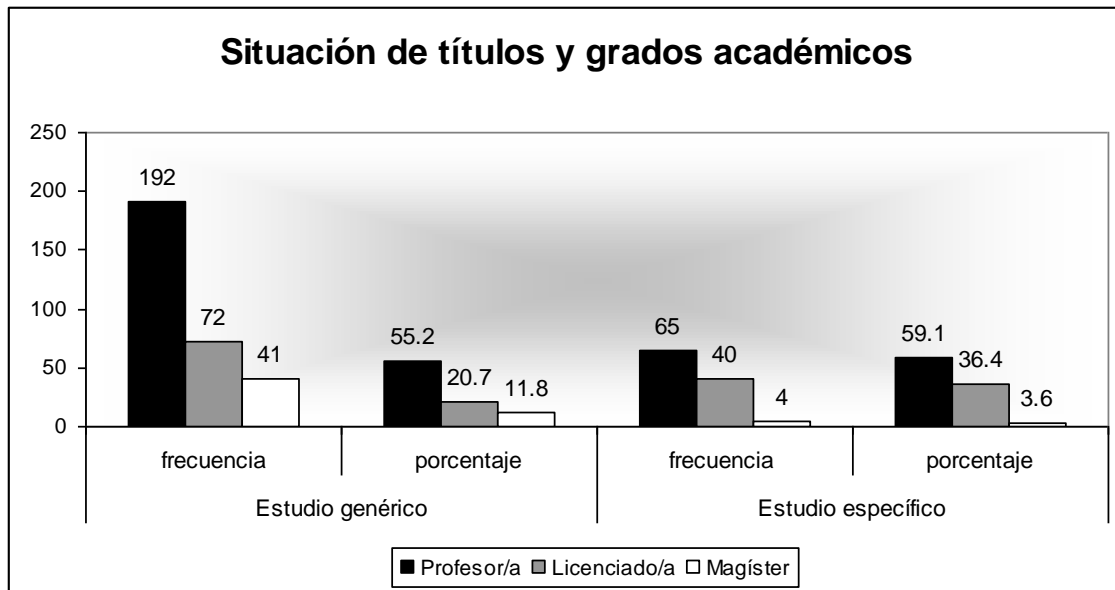


Gráfico #22: Título profesional y/o grado académico en ambos estudios

Al revisar el aspecto concerniente a la formación de los docentes conducentes a grados académicos, nos encontramos con que la gran mayoría se ha quedado sólo con el título profesional de profesor (55,2% y 59.1%), poco más de un veinte por ciento, en el caso del estudio genérico, ha continuado estudios de licenciatura; situación que es superior en el estudio específico al llegar a más de un 36%. Sin embargo al observar la situación de quienes han obtenido un magíster el estudio genérico llega a cerca del 12% mientras en el específico este grado lo alcanza el 3,6% de los sujetos encuestados como lo demuestra el anterior gráfico número veintidós. Cabe consignar que se presentan en la imagen solo las categorías correspondientes a profesor, licenciado y magíster ya que son claramente las mayoritarias; sin embargo, también participan las categorías de educadora de párvulos y doctor.

En el caso de la situación profesional en Chile, todas las personas que imparten docencia en la educación general básica como en la enseñanza media han de estar en posesión del título profesional de profesor, por ello al analizar el nivel profesional nos encontramos con que el número de profesores se acerca al noventa por ciento en el caso del estudio genérico y es prácticamente total en el estudio específico, siendo las educadoras de párvulos y las auxiliares de ese nivel educacional menos de un diez por

ciento en el caso del primer trabajo, como lo explicita el gráfico número veintitrés. El total de profesores en ambas situaciones nos permite pensar que existe una alta profesionalización docente y que, por lo tanto, se puede esperar un mínimo conocimiento para responder el cuestionario con pertinencia y exactitud.

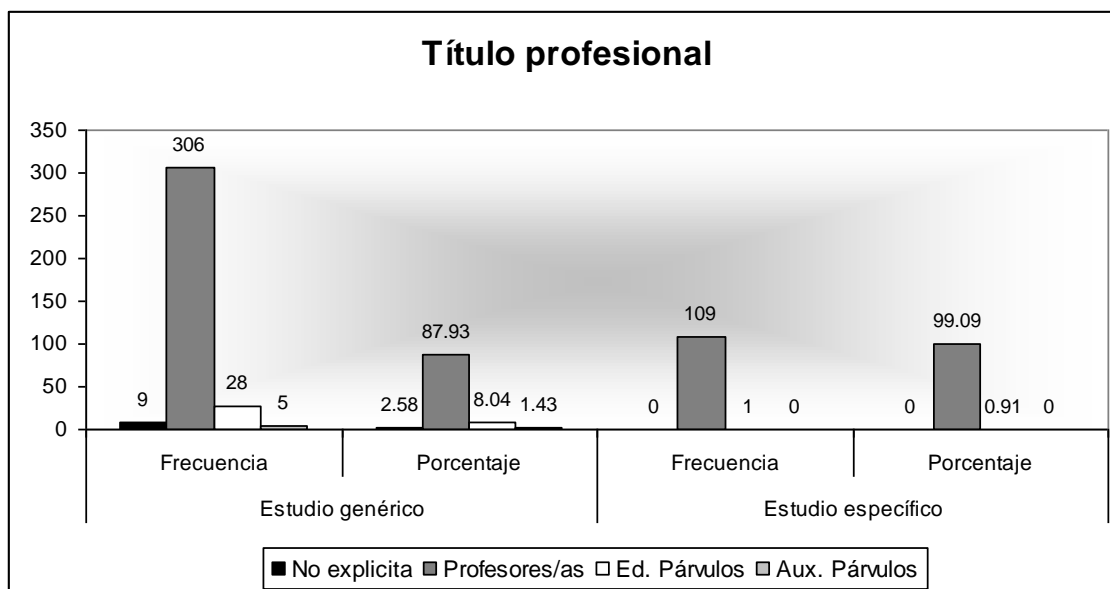


Gráfico #23: Nivel profesional en ambos estudios

Finalmente, en cuanto las diferentes especialidades están representadas por el gráfico número veinticuatro de la página siguiente. Allí se muestra un alto número de personas que no explicitan su especialidad; esta situación es comprensible puesto que, en el caso chileno, el profesorado que se desempeña en la educación general básica no posee una especialización desde su titulación de origen, son docentes generales que se pueden desempeñar en los distintos niveles de este sector educacional. La especialización la hemos agrupado en tres áreas generales, donde sobresale, en ambos estudios, la frecuencia que se localiza en el sector humanista. Esta situación se explica por sí sola dado que en el currículo oficial del país existe un número mayor de horas destinadas a lo que en términos amplios podemos adscribir al ámbito de las humanidades; situación que es reflejo, a la vez, de lo que acontece a nivel del magisterio nacional. Así, también, resulta ser que el sector menos poblado es aquel que se relaciona con el área artística y de la educación física.

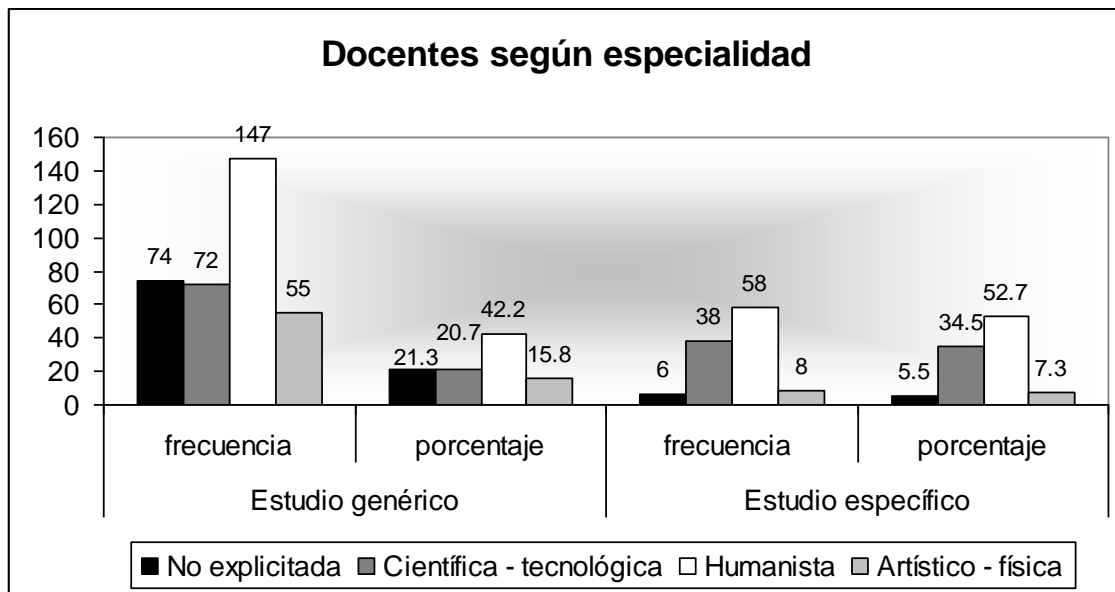


Gráfico #24: Docentes según especialidad en ambos estudios

### 6.1.2. Datos de identificación profesional

En relación al desempeño laboral de los profesores el gráfico veinticinco nos está indicando las frecuencias de experiencia docente general y aquella en el propio centro laboral actual. En cuanto la primera la media se acerca a los 17 años; siendo la segunda escasamente superior a la década en lo que se refiere al estudio genérico.

En lo que dice relación al estudio específico los promedios son muy similares, aún cuando se supera levemente los 17 años de en la experiencia general y es escasamente inferior a los diez años en el caso de la permanencia en el actual centro educativo.

Observamos que siempre la experiencia general es superior a la permanencia en el centro, lo que nos lleva a pensar que si bien existiendo movilidad laboral, la tendencia mayoritaria es que los docentes cambian una o dos veces, cuando mucho, su fuente laboral.

Por otra parte, hemos de recordar que ambas audiencias (estudio genérico y específico) se han desarrollado en el ámbito de la educación particular sin subvención estatal, este argumento es importante ya que es allí donde se concentran las mejores posibilidades de desarrollo profesional como, así mismo, donde se ofrecen mejores condiciones laborales desde el punto de vista económico y de seguridad social. Ello es un índice importante de considerar a la hora de plantearnos el tema de la formación en centros ya que puede constituirse en una clara ventaja dada la estabilidad laboral apreciada y comentada.

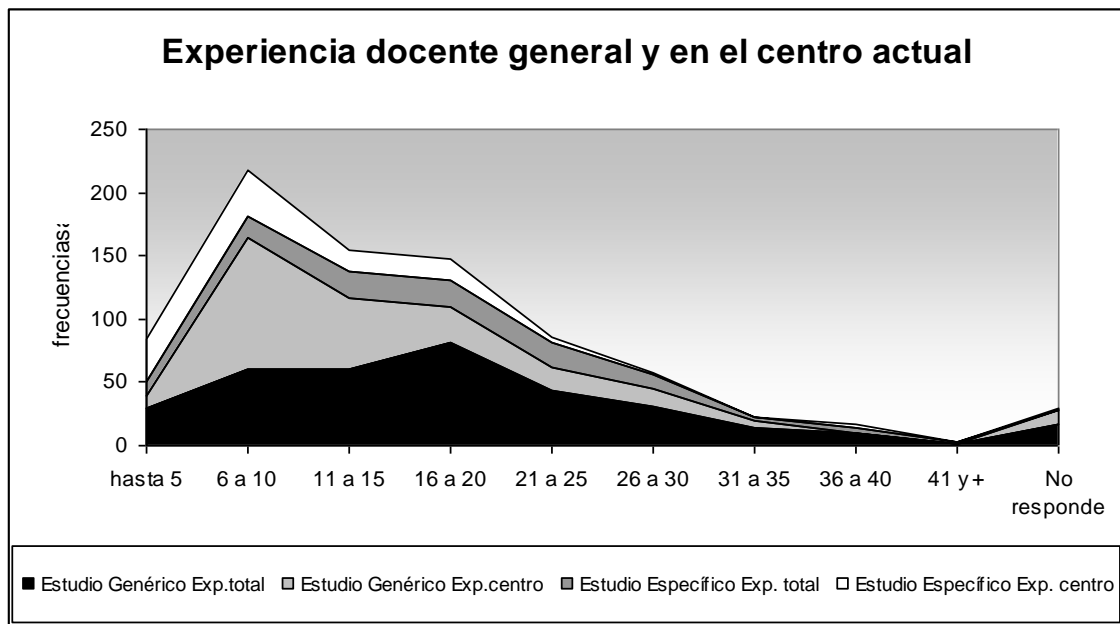


Gráfico #25: Experiencia laboral general y en el propio centro en ambos estudios



## 6.2. Aspectos generales de la formación permanente del profesorado

Siguiendo la estructura misma del cuestionario aplicado, nos corresponde entrar a describir aquellos aspectos más relevantes que conforman la formación permanente del profesorado. Veremos, en primer lugar, cuales son las modalidades formativas que más se reiteran dentro de las actividades que ha realizado el profesorado. En este sentido, el gráfico veintiséis nos ilustra señalándonos que son los denominados cursos los que alcanzan un mayor porcentaje con un 79% en el caso del estudio genérico y un 97% en lo que respecta al estudio específico. Luego los seminarios (42% y 62% respectivamente) y las jornadas con un 47 y 42 por ciento en cada estudio. En cuarto lugar aparecen los proyectos de formación en centros, donde existe una diferencia entre ambos estudios, siendo mayor en el caso del estudio específico; situación que no ha de extrañar pues estamos hablando de instituciones que tienen internalizado este quehacer. También podemos observar que las actividades conducentes al grado de doctorado son las más escasas, seguidas de cerca por la concurrencia a pasantías. En estos dos últimos casos es comprensible que se logren bajos índices por cuanto al tratarse de la educación particular los gastos que ello genera no son financiados desde el aparato estatal, sino vienen a significar un costo propio del interesado; existiendo sólo en el caso de los doctorados la posibilidad de recurrir a sistemas de becas de organismos internacionales o de ayudas privadas.

Con todo, es importante para nuestra investigación considerar los datos que nos proporciona el gráfico indicado ya que nos está señalando que el profesorado opta por actividades de formación de corta duración; a la vez esta constatación es coherente con lo que ya hemos planteado en el marco teórico, cuando hablábamos de las características de la formación permanente del profesorado chileno.

Finalmente, se hace necesario precisar en cuanto la formación permanente recibida, que pese a solicitarse que se respondieran los tres tipos más importantes de actividades

realizadas, hubo respuestas que consideraron más opciones las cuales creímos oportuno mantener.

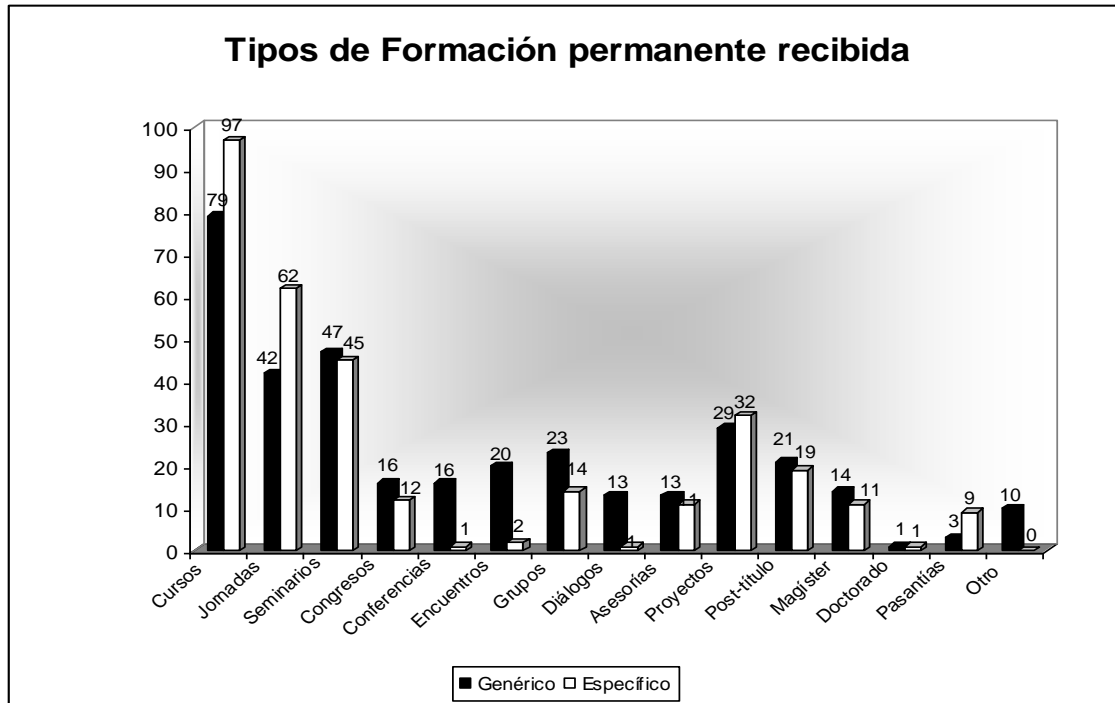


Gráfico #26: Modalidades de formación del profesorado en ambos estudios según porcentaje

Relacionado con lo anterior, existe una alta coincidencia en las percepciones que se plantean en el estudio genérico como en el específico. En efecto, el profesorado manifiesta que los motivos que lo impulsan a asistir a los diversos tipos de formación radican, mayoritariamente, en la búsqueda de apoyo innovativo para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (95% y 100%), poder realizar un intercambio de experiencias en materias pedagógicas (85% y 95%) y el asistir a actividades para alcanzar un mejoramiento en la entrega de los contenidos científico–didácticos.

El aspecto en que se marca una diferencia clara e importante, a efectos de nuestra investigación, se sitúa en la necesidad de elaboración de proyectos donde el estudio específico marca un 83% por sobre el genérico que llega sólo a un 32%. Existe aquí una consistencia importante en el universo escogido para el estudio específico.

Importante también es constatar que los intereses de promoción y mejoramiento salarial ocupan frecuencias muy distintas entre ambas audiencias. Efectivamente, en el estudio específico se duplican los porcentajes en relación al genérico, ello se explica, como veremos más adelante, por cuanto en los tres establecimientos escogidos para desarrollar el estudio específico existen políticas de promoción y estímulos asociadas a la formación permanente y al desarrollo de proyectos de formación al interior del centro.

En todo caso, en la educación particular chilena los incentivos no están normados y responde sólo a los intereses y conquistas que distintos colectivos hayan alcanzado en sus respectivos establecimientos educacionales. De esta forma, la realización de actividades de formación, en el sector privado, no es obligatoria y por sí no conlleva ningún tipo de mejoramiento en los sueldos y salarios docentes. Las eventuales promociones serán posibles de acuerdo a las políticas internas que puedan darse en cada centro educativo. El gráfico veintisiete nos permite una visión general acerca de lo que comentamos.

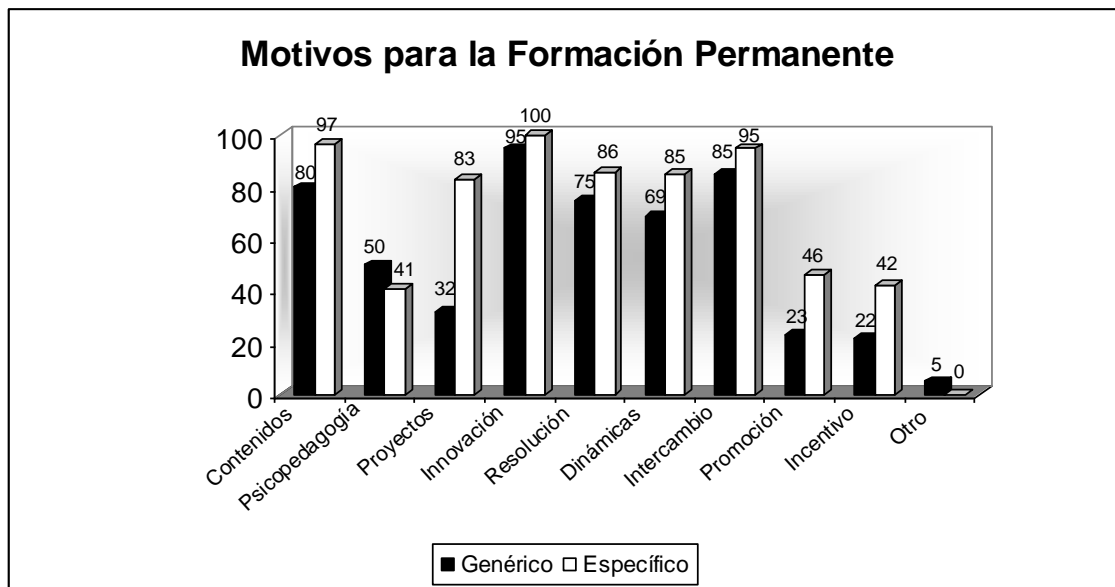


Gráfico #27: Motivación de formación permanente. Porcentaje en ambos estudios

Al consultar sobre las razones por las cuales no se asiste a distintas modalidades formativas la falta de información y los niveles de calidad son las respuestas que entregan con mayor frecuencia ambas audiencias.

En el caso del estudio genérico el 34,8% del profesorado manifiesta creer que no existe una calidad suficiente en la oferta, en tanto un 33% aduce no disponer de mayores informaciones al respecto. Solamente un 5,7% cree no necesitar de algún tipo de formación y un 10,6% señala la existencia de otros motivos, donde el factor económico y la escasez de tiempo son los predominantes.

En el estudio específico, en tanto, la falta de información es un aspecto mayoritario, asignando a la falta de calidad poca importancia aún cuando es la segunda frecuencia en este aspecto consultado. Ello se explica de manera sólida ya que en la mayoría de los proyectos de formación en centro, son los propios departamentos quienes proponen sus objetivos, contenidos y eventuales asesores externos. Este es otro aspecto de importancia para nuestra investigación ya que va mostrándonos ventajas de la formación en el propio lugar de trabajo. Por otra parte, observamos que en el estudio específico no se mencionan otras razones, ello, en gran medida, se explica por cuanto los tiempos y recursos económicos están cautelados por parte de la propia organización Ver gráfico siguiente.

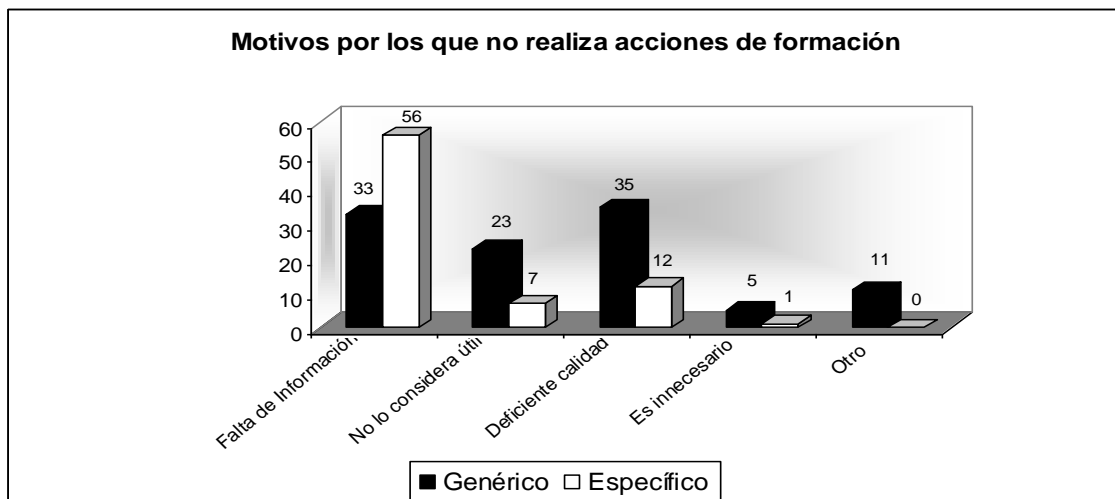


Gráfico #28: Motivos que generan ausencia a actividades formativas en ambos estudios

Las características de las actividades formativas realizadas las hemos agrupado en seis grandes áreas, cada una de las cuales a su vez presenta diferentes atributos; sobre ellos el profesorado, de ambas audiencias, se manifestó señalando que en el área organizativa la estructuración del programa con una determinada flexibilidad, por estrecho margen, es más importante que el trabajo colaborativo y que la incidencia en la práctica que las propias actividades puedan tener.

Al referirse a los contenidos los atributos son muy parejos superando todos al 80% y marcándose por breve diferencia la mayor importancia en su aplicabilidad en la práctica docente, superando a la centralidad en las necesidades presentes y futuras del profesorado y al carácter innovador que pudieran representar para los docentes.

Considerando el área metodológica, son los aspectos teóricos los que congregan una mayor frecuencia para los docentes del estudio genérico (86,8%) siendo los prácticos para quienes respondieron el estudio específico (94,5%). La menor frecuencia en las respuestas recibidas por ambas audiencias se localiza en el tema de los medios disponibles para la revisión de la práctica docente.

En lo tocante a los recursos la mayoría, en el estudio genérico, se inclina por considerar que se facilita el contenido de la actividad cuando ésta se presenta por escrito (74,4%), en el caso del estudio específico tanto la anticipación como la ejemplificación alcanzan una idéntica valoración (90,9%).

Al consultar sobre las características más relevantes de los formadores (relatores) la exposición de un tema bien estructurado (87,4% y 99,1%) y la promoción de la participación (85,1% y 94,5%) se convierten en los aspectos a los que se les atribuye la mayor importancia, siendo muy baja la puntuación que en este sentido alcanza la capacidad de negociación de criterios que pueda tener la persona que dirige la actividad para los docentes del estudio genérico (47,7%) sin embargo, para el profesorado del estudio específico esta situación es de interés ya que bordea el ochenta por ciento aún cuando es la que menor frecuencia en el contexto del aspecto consultado en su

globalidad; esta situación también es coherente con la modalidad de proyectos de formación en centros ya que obedece a una de sus características fundamentales.

Finalmente, en cuanto la efectividad de las actividades formativas, la conexión con la realidad y la existencia de calidad y trascendencia para la práctica de los docentes representa una mayor y alta importancia para el contingente del estudio específico, aspecto también consistente con los proyectos de formación en centros ya que éstos han de obedecer a necesidades específicas e intentar satisfacer las demandas del conjunto de docentes del establecimiento.

A continuación presentamos un cuadro resumen que considera las áreas mencionadas, los atributos, las frecuencias y el respectivo porcentaje. Sobre ésta base se ha elaborado el gráfico número veintinueve que en conjunto con el cuadro siguiente nos muestran una panorámica de las variables comentadas.

**CUADRO #33: Características de las actividades formativas ambos estudios**

Área	Atributo	Estudio Genérico		Estudio Específico	
		N	%	N	%
Organización	Planificación en colaboración	205	58.9	101	91.8
	Programa estructurado pero flexible	223	64.1	102	92.7
	Incidencia de la evaluación en la práctica	205	58.9	100	90.9
Contenidos	Centrados en las necesidades	299	85.9	105	95.5
	Innovadores y relevantes	282	81	106	96.4
	Aplicables a la práctica	305	87.6	108	98.2
Metodología	A partir de la reflexión sobre la práctica	249	71.6	103	93.6
	Desarrollo de aspectos teóricos	302	86.8	102	92.7
	Desarrollo de aspectos prácticos	299	85.9	104	94.5
	Medios de revisión y modificación	232	66.7	99	90
	Se utilizan diferentes metodologías	280	80.5	104	94.5
Recursos	Se anticipa el contenido por escrito	259	74.4	100	90.9
	Se muestran recursos y forma de aplicar	237	68.1	100	90.9
Formador	Negocia criterios	166	47.7	87	79.1
	Expone el tema estructuradamente	304	87.4	109	99.1
	Orienta hacia encontrar soluciones	273	78.4	99	90
	Promueve la participación	296	85.1	104	94.5
Efectividad	Existe conexión propuesta - realidad	196	56.3	101	91.8
	Existe calidad y trascendencia	222	63.8	101	91.8
Total		348	100	110	100
N y % se asocian a respuesta afirmativa					

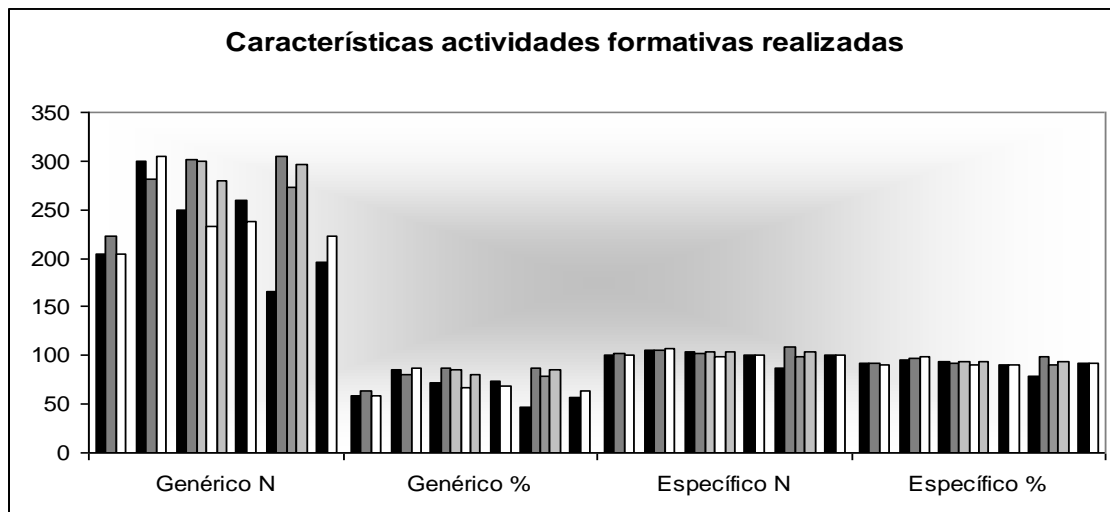


Gráfico #29: Características de las actividades formativas; ambos estudios

Finalmente, en lo relacionado con los aspectos generales de la formación permanente del profesorado, la valoración global sobre la efectividad que han tenido las actividades efectuadas, por los docentes de la muestra del estudio genérico, otorgan al perfeccionamiento profesional el mayor valor (3,96) por sobre las innovaciones que puedan producirse tanto a nivel de centro educativo como de aula.

En el caso del estudio específico los resultados son bastante distintos. De hecho todos ellos se ubican sobre la frontera del quintil más elevado, aspecto que ya nos está indicando una alta valoración acerca de la efectividad que estas actividades tienen para este colectivo. Aquí presenciamos una importante diferencia entre ambos grupos de estudio que nos va encaminando a sostener que el trabajo en proyectos de centro otorga mayores índices de efectividad. No en vano en las tres dimensiones consultadas existe una importante supremacía del estudio específico por sobre el genérico. Por otra parte, queda expresado, aún cuando de manera muy estrecha, que para esta audiencia la innovación a nivel centro educativo tiene una valoración similar a la formación profesional personal que alcanzan los docentes. Esta situación es la que nos muestra el gráfico treinta; para lo cual hemos trabajado sobre las medias obtenidas de una escala de respuestas valorativas de uno a cinco, donde el guarismo menor representa la valoración mínima y el número cinco asume el valor máximo.

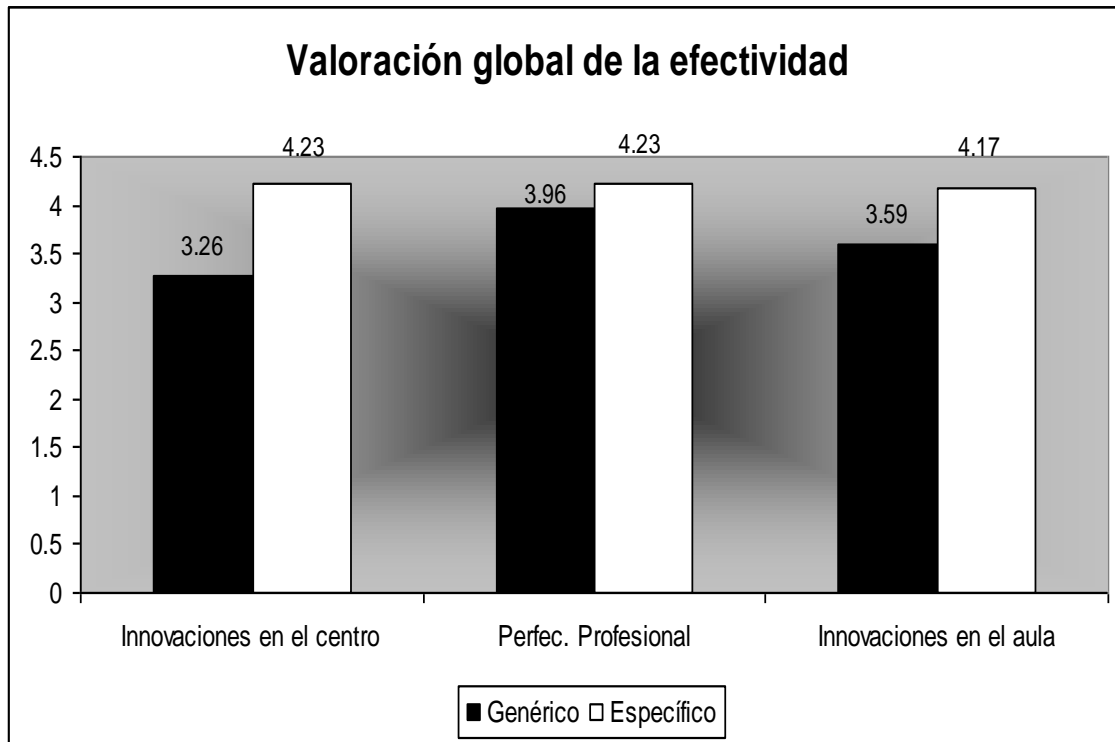


Gráfico #30: Valoración de la efectividad de las actividades formativas; ambos estudios

### 6.3 Aspectos generales de la formación en centros

Correspondiendo al tercer apartado del instrumento utilizado, esta parte de la descripción de las respuestas al cuestionario aplicado tiene por finalidad poder conocer la opinión del profesorado sobre como visualizan, identifican y comprenden el deber ser de la formación en centros; cual es la importancia que le asignan a cada uno de sus componentes conjuntamente con el reconocimiento que hacen de sus requerimientos. Para ello, en la mayoría de los casos, hemos utilizado una escala de valoración de uno a cinco, donde el guarismo inferior reviste la menor importancia.



Refiriéndonos a los principios fundamentales de la formación en centros observamos, en ambas audiencias, que entre las respuestas existe una amplia valorización de ellos ya que, prácticamente, en todos los casos, superan los cuatro puntos como promedio y establecen un reconocimiento importante de las bases en las que se sustenta la formación en el propio lugar de trabajo. El principio de mayor importancia en los dos grupos estudiados es el que apunta hacia la existencia de aprendizajes significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro.

Por contrapartida, también existe coincidencia en señalar como aspecto más descendido, dentro de la general aceptación que ya comentamos, al principio que se enfoca hacia la aproximación de la formación a la investigación educativa.

Por otra parte, la mayor diferencia entre las audiencias está dada en el principio que habla acerca de la aplicación de la formación para la mejora del desarrollo educativo del alumnado, dejándose entrever la valoración que se hace desde el estudio específico sobre el crecimiento y aprendizaje del propio profesorado, toda vez que este colectivo otorga una mayor importancia a la implicación en el diseño y desarrollo de la propia formación.

Cabe consignar que en la interpretación que efectuamos y en el manejo de los datos para el cálculo de las medias, un porcentaje oscilante entre el 2,6% y el 4,0% no contestó acerca de alguno de los principios propuestos.

Estas fracciones no se consideraron en la realización de los cálculos de promedios por lo que no aparecen graficadas y, nos parece, tampoco representan una significatividad mayor ni alteran las tendencias vistas.

Por medio del gráfico treintaiuno presentamos la totalidad de los principios y el resultado promedio alcanzado en cada uno de ellos.

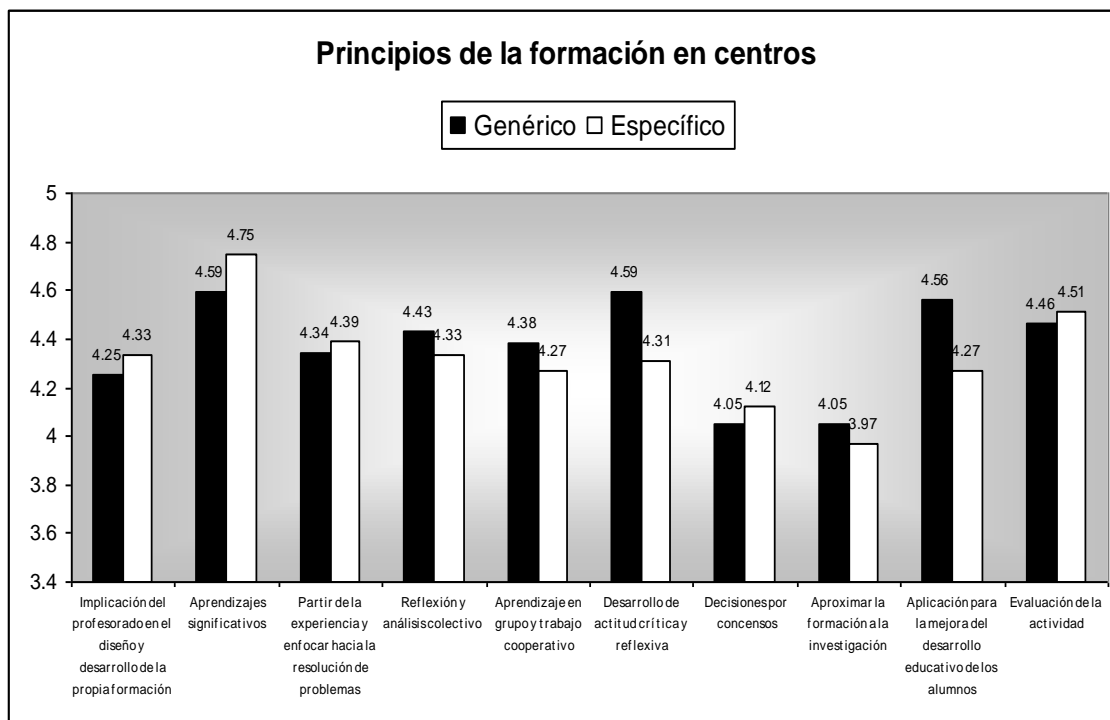


Gráfico #31: Principios fundamentales de la formación en centros; ambos estudios

De manera similar a lo acontecido en relación a los principios, comentados en el gráfico anterior, al plantearnos el tema de los objetivos nos encontramos con que todos ellos alcanzan una puntuación superior a los 4,0 en promedio. Ello está significando que el profesorado otorga una valoración importante a todos los objetivos propuestos. Conjuntamente, aquellos que son percibidos como los más importantes se relacionan con la adecuación de las actividades de formación a las necesidades reales del centro, fomentar el trabajo en equipo, creando una cultura que impulse el trabajo colaborativo y desarrolle una actualización de conocimientos específicos para cada sector de enseñanza.

Es importante, también, advertir que el comportamiento de las frecuencias es muy similar en ambos colectivos, incluso en la apreciación que se efectúa sobre aquellos objetivos que alcanzan la menor puntuación, referidos al análisis de la función social de la escuela y la adecuación de la acción educativa al contexto social y a los procesos de

investigación en el aula. Las situaciones que comentamos quedan expuestas por medio del gráfico treintaidós que se presenta a continuación..

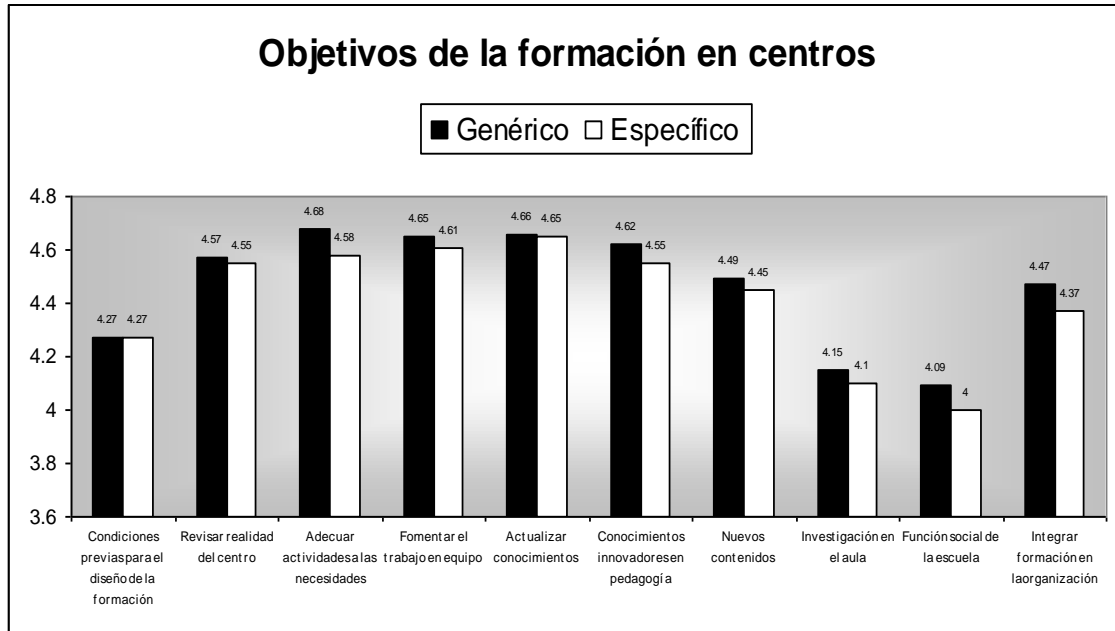


Gráfico #32: Objetivos de la formación en centros; ambos estudios

Coincidentemente con ambos gráficos anteriores, el próximo (número treintatrés) que aborda los contenidos más relevantes que debieran ser considerados a la hora de realizar una formación en el centro, presenta altos valores para los diferentes aspectos propuestos. Nuevamente vemos refrendada la importancia que los colectivos asignan al diagnóstico de necesidades del establecimiento, la dinámica del trabajo en equipo y la especial importancia que reviste el qué debe saber y cómo debe actuar un profesor en el actual contexto educativo.

Los contenidos que obtienen las menores medias son aquellos que se conectan con la iniciación en la investigación educativa, encontrándose la mayor discrepancia, entre los dos grupos de estudio, en el tratamiento y resolución de problemas conductuales. Esta diferencia pensamos que puede obedecer a la importancia que alumnos y padres asignan al lugar de estudio ya que, en el caso de los centros que hemos considerado en el estudio específico, como ya se ha señalado, alcanzan una posición de privilegio en cuanto

resultados en sus respectivas regiones, haciendo que las situaciones propiamente conductuales sean de poca significación.

En esta oportunidad la alternativa de plantear otros contenidos fue respondida por un 1,5% de la muestra sin que hubiera coincidencia entre ellos por lo que no fueron consideradas aquellas opiniones en la graficación.

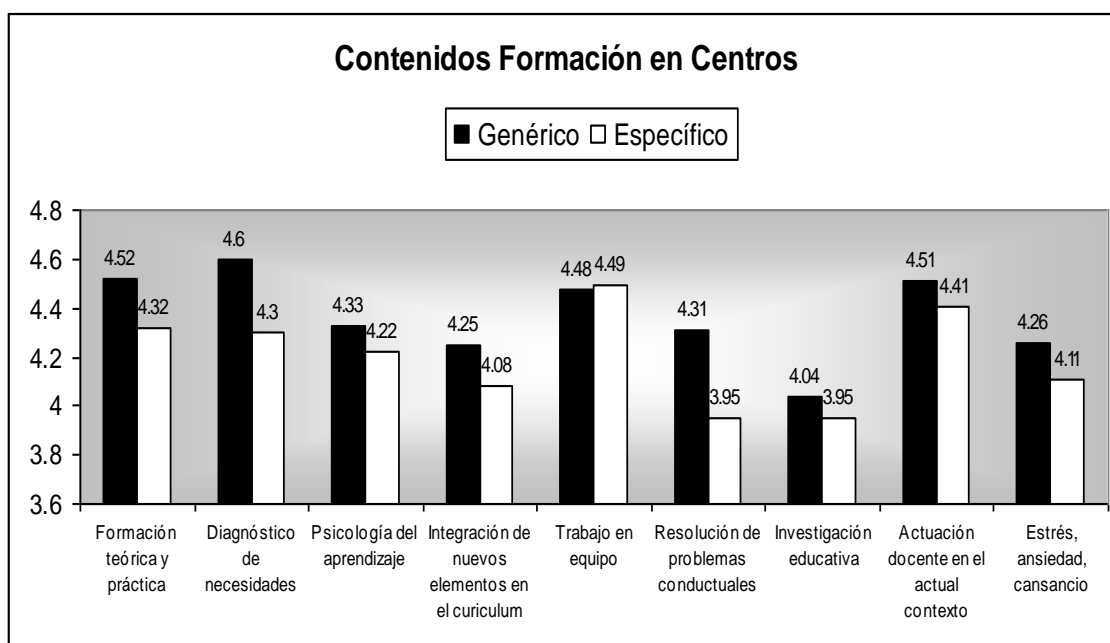


Gráfico #33: Contenidos de la formación en centros; ambos estudios

La valoración que se realiza sobre las modalidades de formación más efectivas nos muestra diferencias bastante más claras que las que pudimos observar en las tres gráficas anteriores. Claramente las modalidades que se refieren a cursos teóricos y/o prácticos adaptados a las necesidades del centro junto con la existencia de grupos de trabajo en la idea de reflexionar, analizar y revisar la práctica docente, son las que encuentran una mayor aceptación entre el profesorado.

El desarrollo de proyectos se empina muy alto en el caso del estudio específico, produciéndose la mayor diferencia en la existencia de una asesoría externa. Es necesario señalar que en esta gráfica el colectivo del estudio específico otorga valores superiores

en todas las modalidades consultadas aun manteniendo las mismas tendencias que el grupo del estudio genérico. El gráfico número treintaicuatro nos ilustra al respecto.

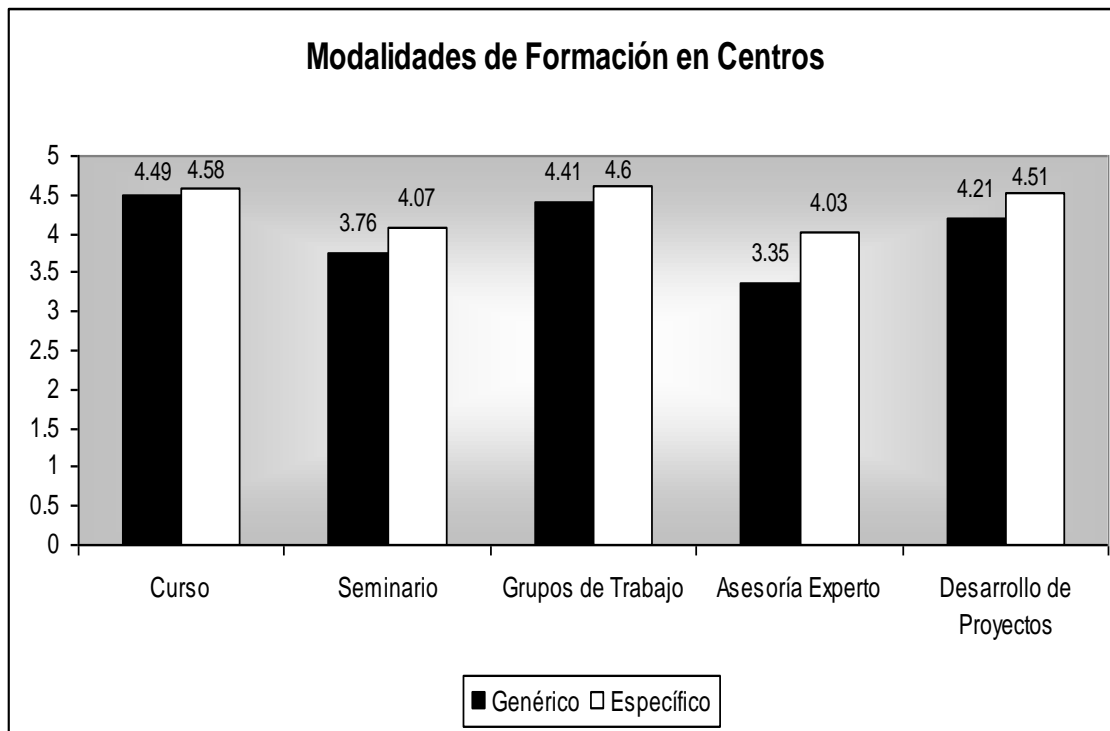


Gráfico #34: Modalidades de la formación en centros; ambos estudios

En lo referido a las estrategias metodológicas propuestas las que mayores valores alcanzan entre el profesorado se encuentran, con una misma relevancia, en el análisis de problemas concretos y del contexto a través del estudio de casos reales y la resolución de problemas en relación a la práctica educativa; como se indica en el gráfico treinta y dos. Llama la atención la alta valoración que alcanza en ambas audiencias la estrategia de investigación – acción, toda vez que en las consultas efectuadas precedentemente es una de las más descendidas.

Por contrapartida, la existencia de un coaching, en la idea de un experto externo que guíe al docente en la metodología que debe seguir, aparece como el aspecto menos valorado por las dos poblaciones con una media de 3,41 y 3,82. En tanto, la estrategia

metodológica de simulación, enfocada hacia la representación de aspectos y el asumir roles para entender diversas situaciones es valorada con un promedio de 3,60 y 3,89.

Como corolario frente al aspecto de estrategias podríamos comentar que se opta por situaciones más tradicionales y enfocadas hacia la propia realidad por la que atraviesan laboralmente los docentes; puede encontrarse una explicación al respecto dado el alto número de horas que los profesores han de realizar frente al alumnado, lo que resta posibilidades de destinar tiempos al desarrollo de prácticas que requieren de mayores desplazamientos (visitas a centros) o de espacios compartidos (simulaciones, incidente crítico, etc.). Pareciera ser una condicionante para el desarrollo de la formación en centros, la urgencia diaria por la que atraviesa el profesorado chileno.

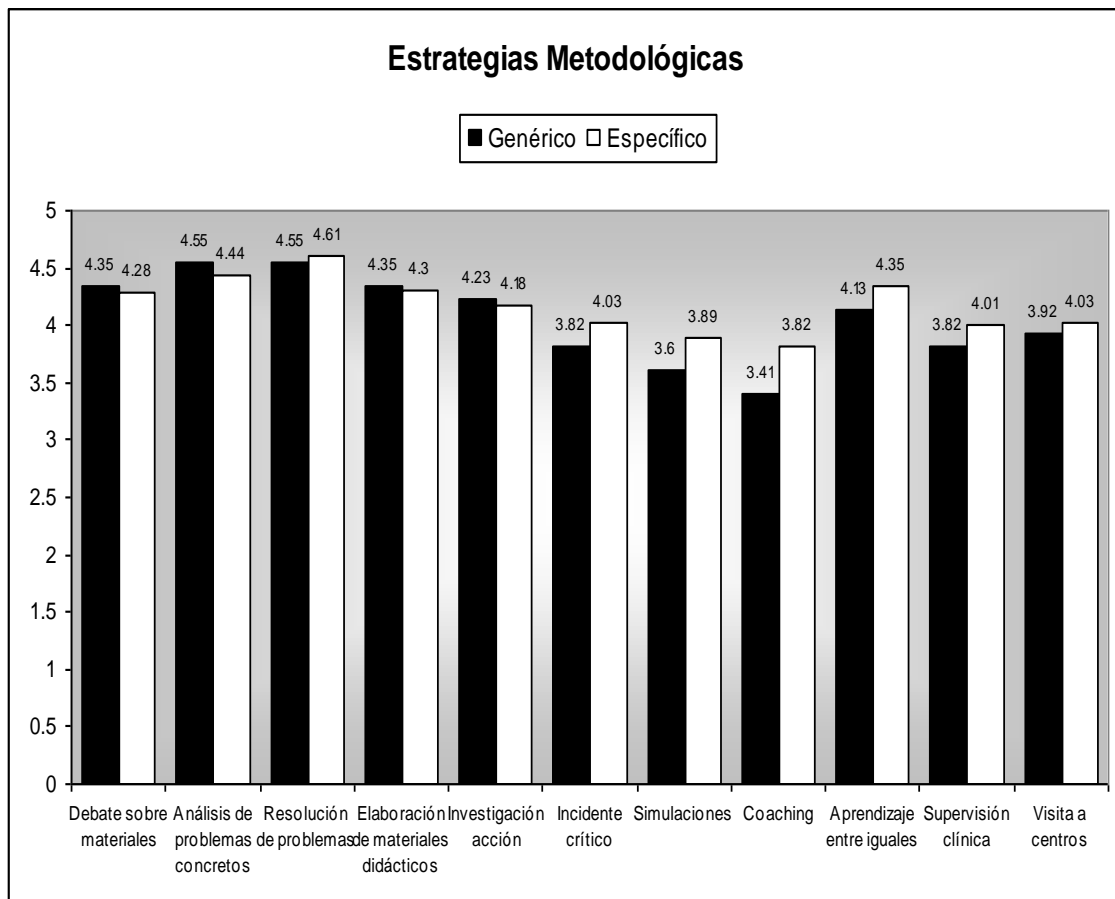


Gráfico #35: Estrategias metodológicas de la formación en centros; ambos estudios

Al consultar sobre los tiempos que se estiman convenientes para la realización de las actividades de formación en centros, lo hemos hecho mediante una forma de respuesta que considera el acuerdo, el desacuerdo o la abstención.

De esta forma, el gráfico treintaicinco se presenta en función de columnas totalmente apiladas, comparando entre las categorías de respuesta el porcentaje que cada valor aporta al total.

Observando la gráfica citada podemos ver que la mayor aceptación, en el estudio genérico, está dada en la realización de actividades periódicamente conforme sea la dinámica de cada centro (77,3%) o bien de manera continua, proposición que es respaldada con un 75,6% por el profesorado. Situación que difiere del estudio específico, donde más de un 90% estima que la temporización ha de ser continua y/o de conformidad a las reales necesidades que se vayan presentando en el establecimiento.

Claramente la situación que encuentra una mayor disconformidad es la que se refiere a la realización de actividades en la medida que surjan problemas y existan dificultades para ser resueltas, en el caso de la primera audiencia, aspecto que alcanza una respuesta, incluso mayor que la aceptación, con un 46,6%.

En el otro colectivo, sin embargo, la formación periódica es la menos considerada de manera concluyente, existiendo más de un sesenta por ciento de valoración negativa.

Por otra parte, el porcentaje de abstención de respuesta se da exclusivamente en el colectivo genérico, el cual se mantiene cercano al diez por ciento a excepción de la tercera y quinta columna donde se sitúa en torno al trece por ciento. El otro conglomerado respondió en su totalidad.

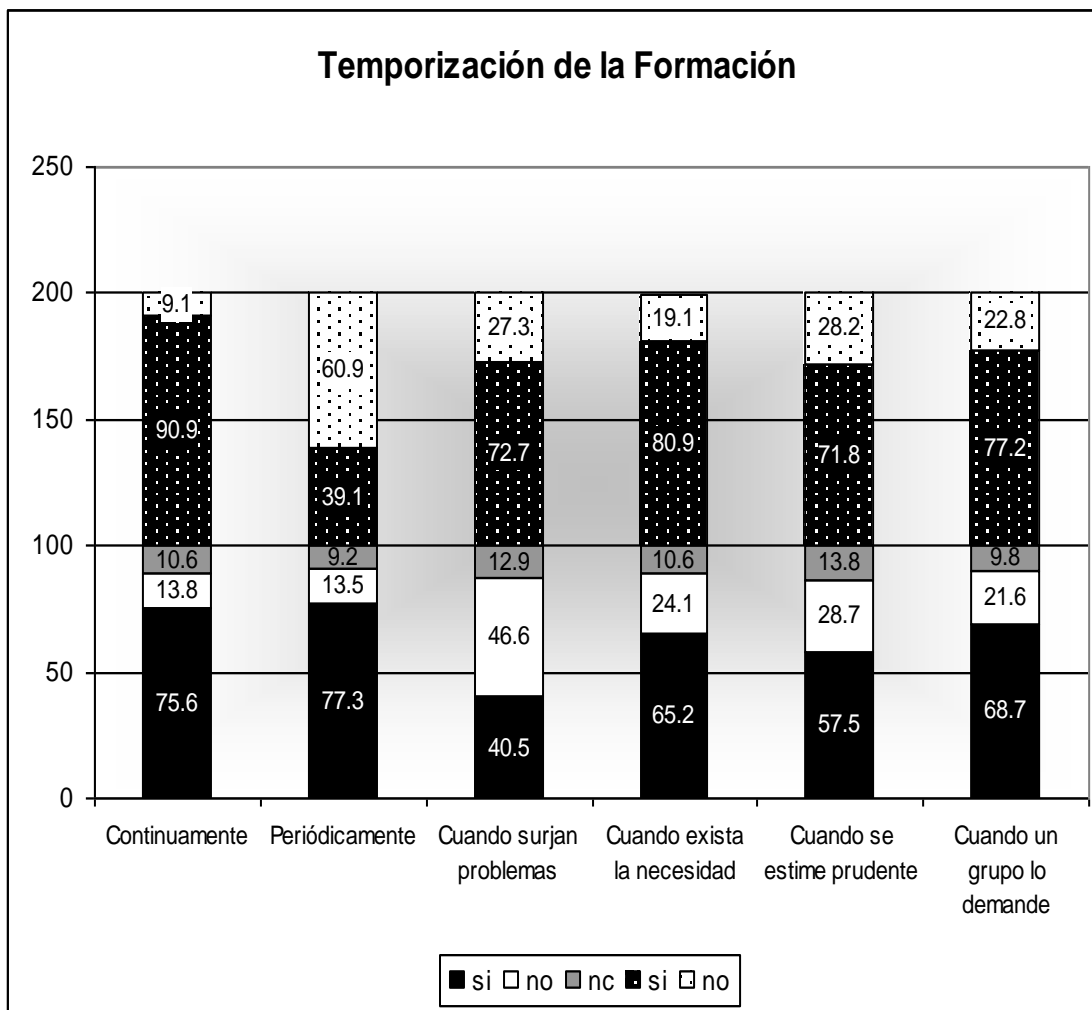


Gráfico #36: Tiempos para la formación en centros; ambos estudios

En referencia a los períodos de duración de las actividades de formación, su periodicidad, horarios y extensión de las sesiones las opiniones del profesorado son concluyentes: el 82% y 86% respectivamente considera que las acciones han de efectuarse en relación a las propias necesidades más que a plazos determinados. El 49% y 77% cree que la periodicidad ha de ser mensual y efectuarse dentro del horario escolar 64,7% y 78,2% y cada sesión se estima que es prudente que tenga una duración de dos horas 58,9%. Como puede apreciarse, existe una total sintonía entre ambos colectivos, variando solamente la frecuencia



**CUADRO #34: Extensión, periodicidad y horario de las actividades de formación**

	Atributo	Estudio Genérico		Estudio específico	
		N	%	N	%
Duración	Un año escolar	36	10.3	10	9.1
	Dos años escolares	7	2	5	4.5
	En relación a las necesidades	285	81.9	95	86.4
Periodicidad	Semanal	59	17	3	2.7
	Quincenal	96	27.6	22	20
	Mensual	170	48.9	85	77.3
Horario	Dentro del horario escolar	225	64.7	86	78.2
	Fuera del horario escolar	94	27	24	21.8
	Fuera del calendario lectivo	14	4	0	0
Duración	Una hora	46	13.2	9	8.1
	Dos horas	205	58.9	72	65.5
	Más de dos horas	79	22.7	29	26.4
Total		348		110	

En cuanto los recursos humanos, materiales y funcionales y/o las condiciones necesarias para la realización de actividades de formación en centros, las consideradas más relevantes en ambos grupos de estudio fueron: el desarrollo de un clima de relaciones abierto y participativo (4,79 y 4,73), la existencia de una cultura de colaboración con predominancia de trabajo en equipo (4,71 y 4,75) y el contar con un presupuesto económico que permita la realización de este tipo de acciones (4,6). Los aspectos señalados con una menor valoración corresponden coincidentemente en ambos grupos a la disposición de un asesoramiento externo (3,92 y 3,95) y la posibilidad de contar con comunicaciones de expertos en aquellos momentos precisos del desarrollo de la formación (4,29 y 4,19). En el gráfico treintaisiete se exponen estas situaciones.

Como acontece a lo largo de los distintos gráficos presentados, la opción de aportar alguna proposición en la alternativa “otros” prácticamente no es utilizada. Solamente

responde un 2,3% de los consultados por lo que no están reflejados en la presentación gráfica.

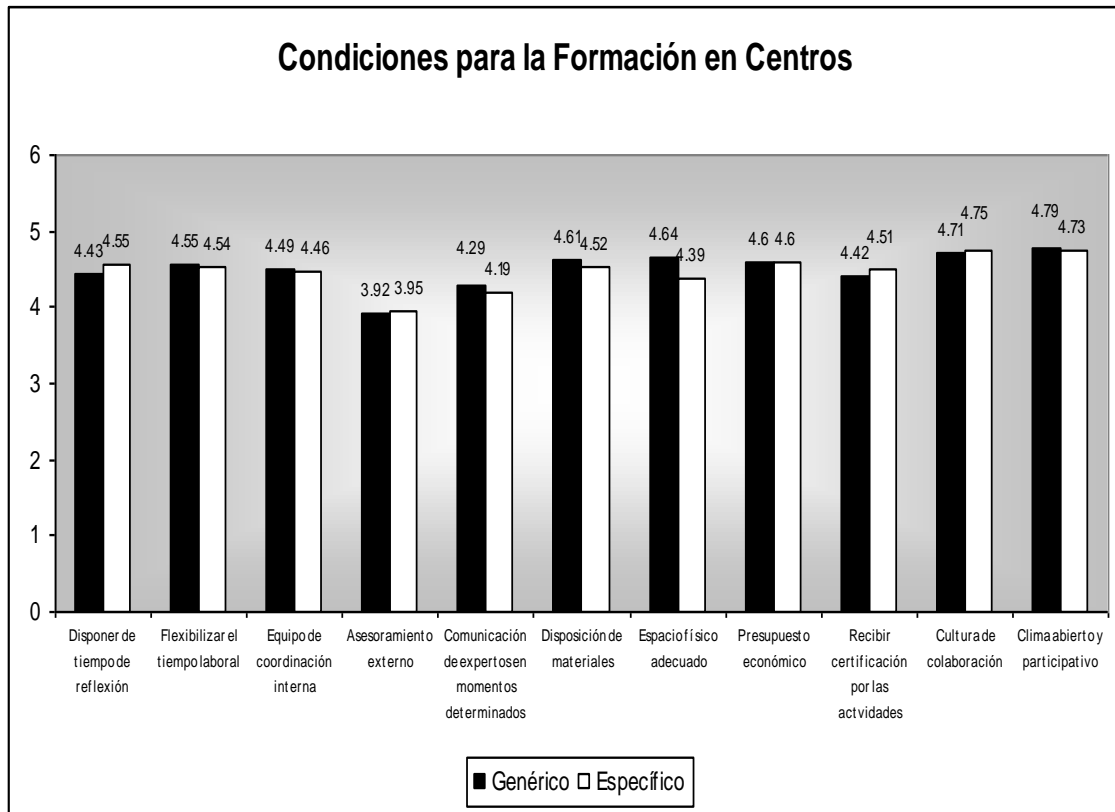


Gráfico #37: Recursos humanos, materiales y funcionales para la formación; ambos estudios

Para la consecución de una efectiva realización de la formación en centros la participación del profesorado resulta de principal importancia. Al respecto el cuadro veinticinco nos muestra que no existe una clara definición en cuanto a como se ha de dar ésta en el caso del estudio genérico. Si vemos las cifras no se supera el cincuenta por ciento en cuanto la voluntariedad u obligatoriedad de la participación. En el caso del estudio específico existe una mayor definición acercándose lo obligatorio al sesenta por ciento. Esta situación no ha de sorprender por cuanto como se ha explicado, estos son establecimientos que aplican la formación en centros y, por lo tanto, está cautelada en las tareas docentes.

**CUADRO #35: Participación del profesorado en la formación en centros**

Momento	Atributo	Estudio Genérico		Estudio Específico	
		N	%	N	%
Al Inicio	Obligatorio	166	47.7	65	59.1
	Voluntario	116	33.3	45	40.9
	Grupo eje pequeño	62	17.8	0	0
	Otro tipo	4	1.1	0	0
En seguida	Obligatorio	170	48.9	64	58.2
	Voluntario	167	48	45	40.9
	Otro tipo	11	3.2	1	0.9
Total		348		110	

La existencia de un asesor/a externo, conforme la población encuestada, ha de tener en cuenta de manera prioritaria el establecimiento de un buen clima para el desarrollo del profesorado (4,65 y 4,55) como nos indica el gráfico treintaiocho. Si bien todos los guarismos superan el ochenta por ciento de promedio, no hemos de olvidar que en respuestas anteriores se da al asesor externo una valoración menor.

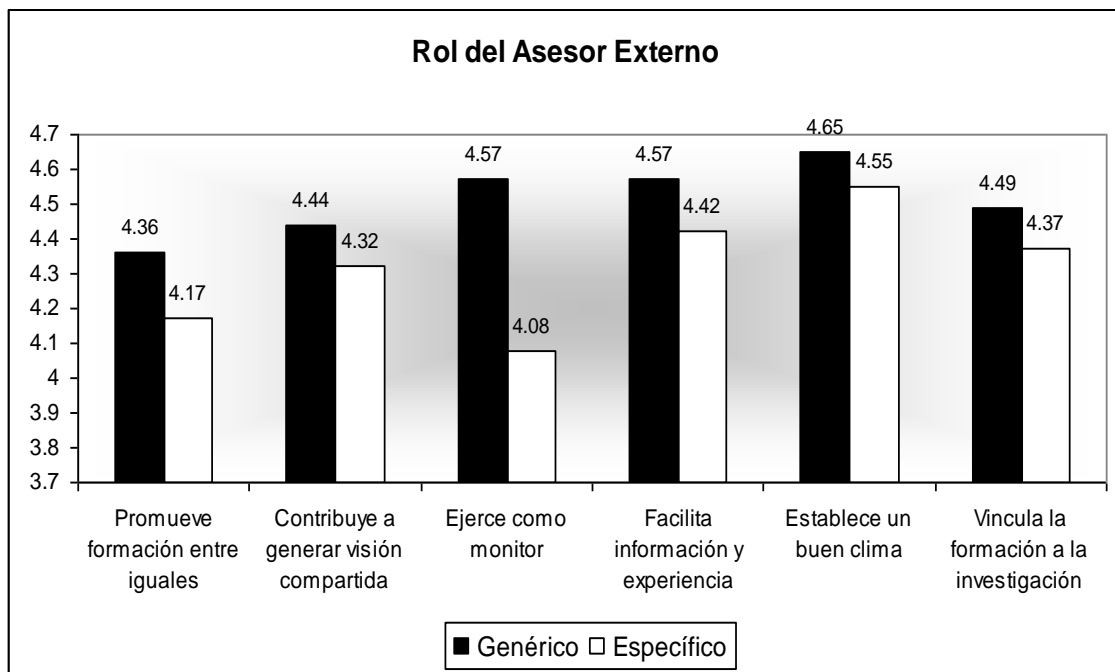


Gráfico #38: Funciones del asesor externo en la formación en centros; ambos estudios

Al considerar el papel de la dirección pedagógica del establecimiento en la formación en centros se contempla que tanto el impulsar, promocionar y solicitar la implicación del profesorado en el proyecto, realizar una coordinación del proyecto en conjunto con un grupo de profesores de la escuela y asumir la dirección del proyecto de formación como entidad de máxima responsabilidad son los aspectos fundamentales, alcanzando valoraciones muy similares en los dos colectivos.

Por otra parte, el compromiso escaso por parte de la dirección, la implicación superficial y el dejar hacer, alcanzan una muy baja puntuación, haciendo una clara referencia a que la dirección pedagógica ha de estar permanentemente visible en este tipo de actividades, como lo explicita visualmente el gráfico treintainueve.

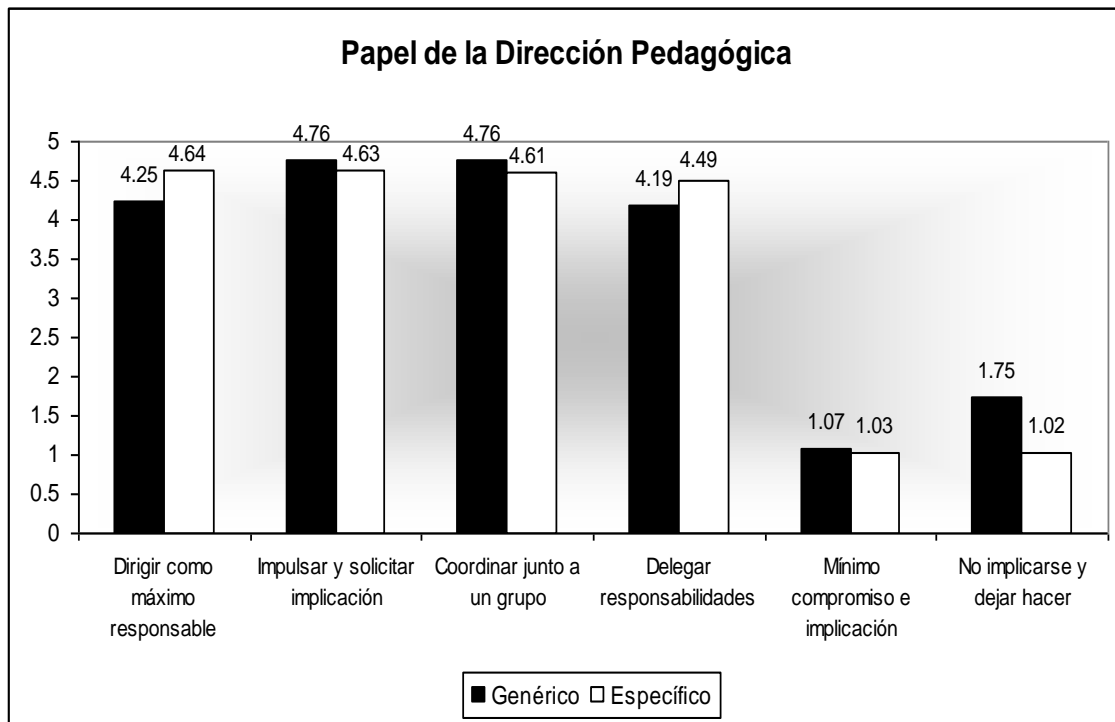


Gráfico #39: Rol de la dirección pedagógica en la formación en centros; ambos estudios

El papel que los profesores han de cumplir, en cuanto su actuar, en los procesos de formación en centros radica en la directa y permanente participación que han de ejercer en el desarrollo del proyecto y en la valorización de los efectos que éste pueda alcanzar

en la práctica educativa; la reflexión, análisis y decisión sobre todo el proceso formativo y la estimación de los efectos que éste tenga sobre la práctica docente.

Conjuntamente, existe una alta importancia en la propia aplicación técnica que tengan los conocimientos adquiridos, es decir, volcarlos sobre el diario quehacer. Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, se trata de matices en cuanto el papel que juegan los docentes en el desarrollo de actividades efectuadas en el lugar de trabajo ya que en todas ellas existe una alta valoración, si bien la imagen muestra diferencias, éstas están dadas sobre guarismos que superan la frontera inicial del quintil más elevado.

Podríamos tener una tranquilidad en cuanto la claridad que los equipos docentes de ambos colectivos poseen en relación al rol que ellos juegan en las acciones de formación en el centro.

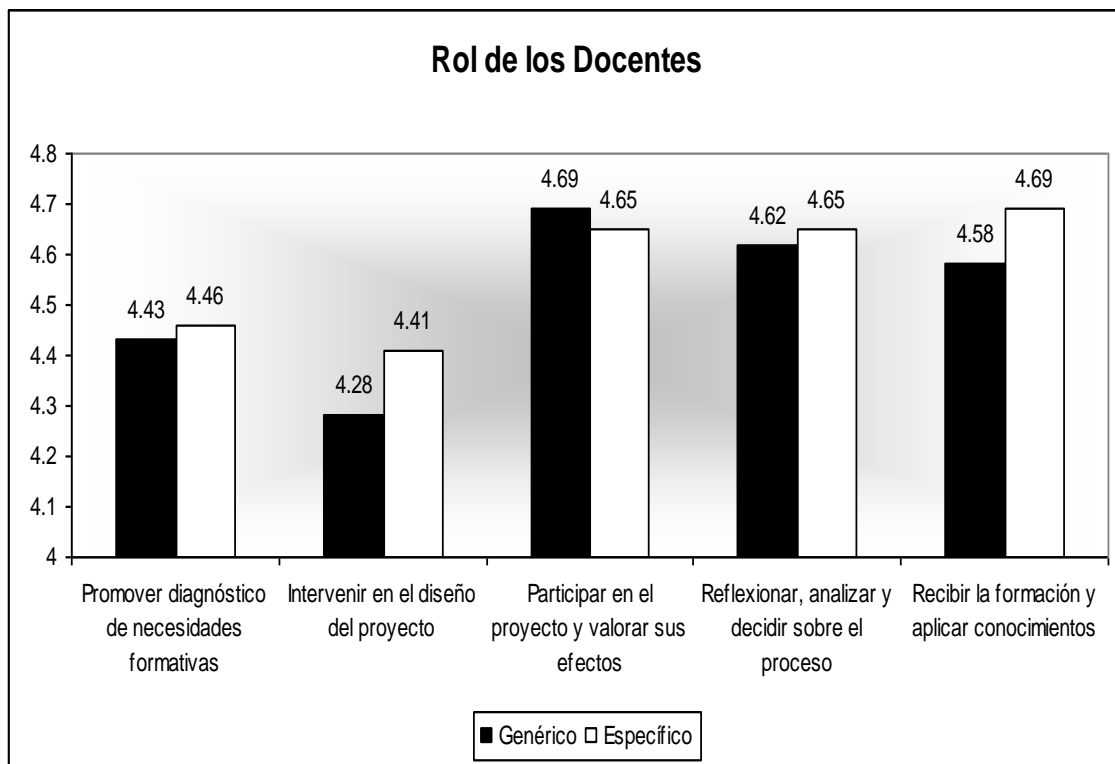


Gráfico #40: Rol de los docentes en la formación en centros; ambos colectivos

La evaluación de la formación en centros tiene la finalidad de proporcionar información a los participantes para efectuar los cambios y favorecer la más oportuna de las tomas de decisión con vistas al mejoramiento del propio proyecto. Por la importancia que reviste este proceso, las consultas se realizaron considerando cuatro grandes ámbitos: el objeto de la evaluación, su momento más preciso, los instrumentos más adecuados y las personas que han de realizar la evaluación.

Para una mayor precisión en la descripción de estos aspectos realizaremos nuestros comentarios respetando cada una de las áreas consultadas, mediante columnas que contrastan las respuestas de ambos colectivos lo que nos permitirá comparar entre categorías el porcentaje que cada valor aporta al total; como lo muestra el gráfico cuarentaiuno.

En relación al objeto de la evaluación se han considerado cinco aspectos que son los que representan las columnas, siendo estos:

- La situación del centro para definir las necesidades formativas de los docentes
- Actitud del grupo participante ante el inicio del proyecto formativo
- Diseño, en cuanto adecuación de objetivos y contenidos a la realidad
- Desarrollo, en cuanto la consecución de objetivos y aplicación a la realidad
- Resultados, en cuanto los cambios y mejoras que puedan producirse en el centro

Considerando los aspectos señalados precedentemente podemos señalar que el objeto de la evaluación lo perciben ambas audiencias centrado en los resultados permitiendo favorecer cambios y mejoras en relación al personal docente, situaciones de aula, alumnado, centro, etc.

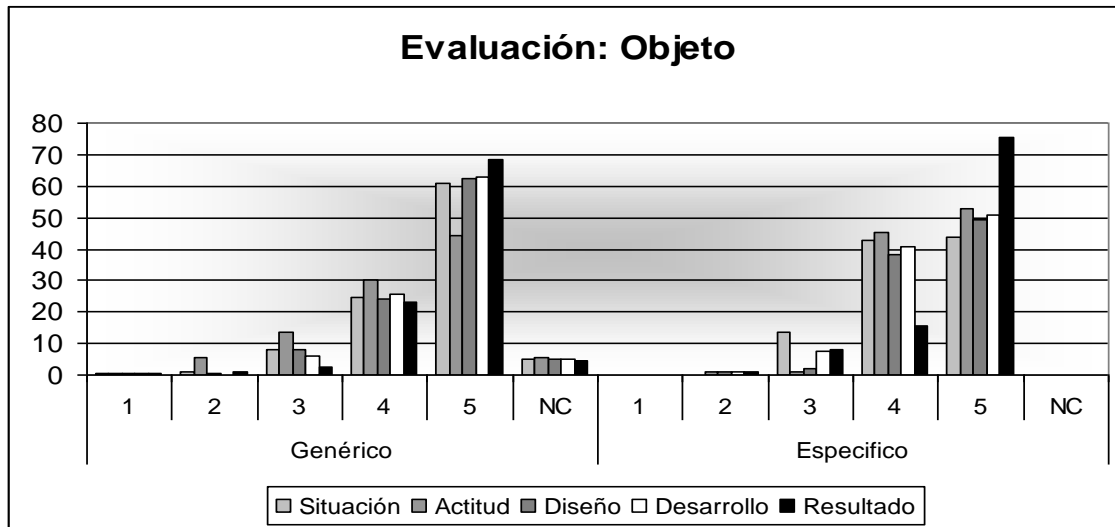


Gráfico #41: Importancia asignada en cuanto el objeto de evaluación; ambos estudios

De acuerdo a la opinión de los encuestados, la evaluación continua, consistente en un seguimiento periódico para detectar deficiencias y poder corregirlas, es considerada por los docentes de los dos conglomerados como la de mayor importancia a la hora de realizar la evaluación; sin embargo, un guarismo muy similar obtiene también la evaluación final, en la idea de realizar una comprobación de los resultados de una actividad. La evaluación diferida, entendida como la incidencia del proyecto de formación en la práctica docente en el largo tiempo, es la que posee una menor consideración. Esta situación la podemos apreciar por medio del gráfico cuarentaidós.

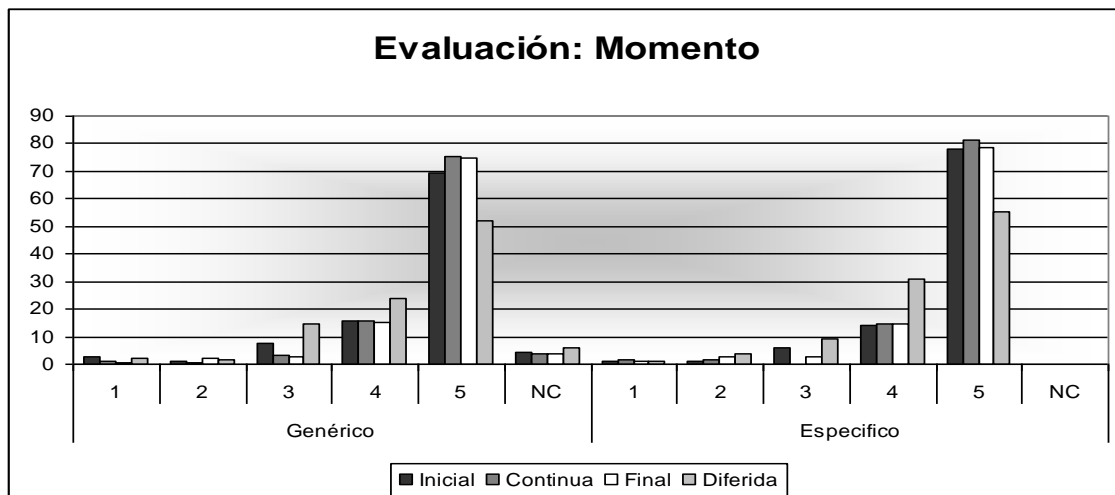


Gráfico #42: Importancia asignada al momento de evaluación; ambos estudios

Los instrumentos para practicar la evaluación están planteados como formales e informales. Los primeros apuntan hacia la aplicación tangible de una evaluación mediante cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos, etc., en tanto los segundos dicen relación con opiniones y/o comentarios verbales o percepciones.

La valorización que de ellos se hace, si bien es pareja, otorga a aquellos formales una primacía. La gráfica cuarentaitrés da cuenta de lo comentado:

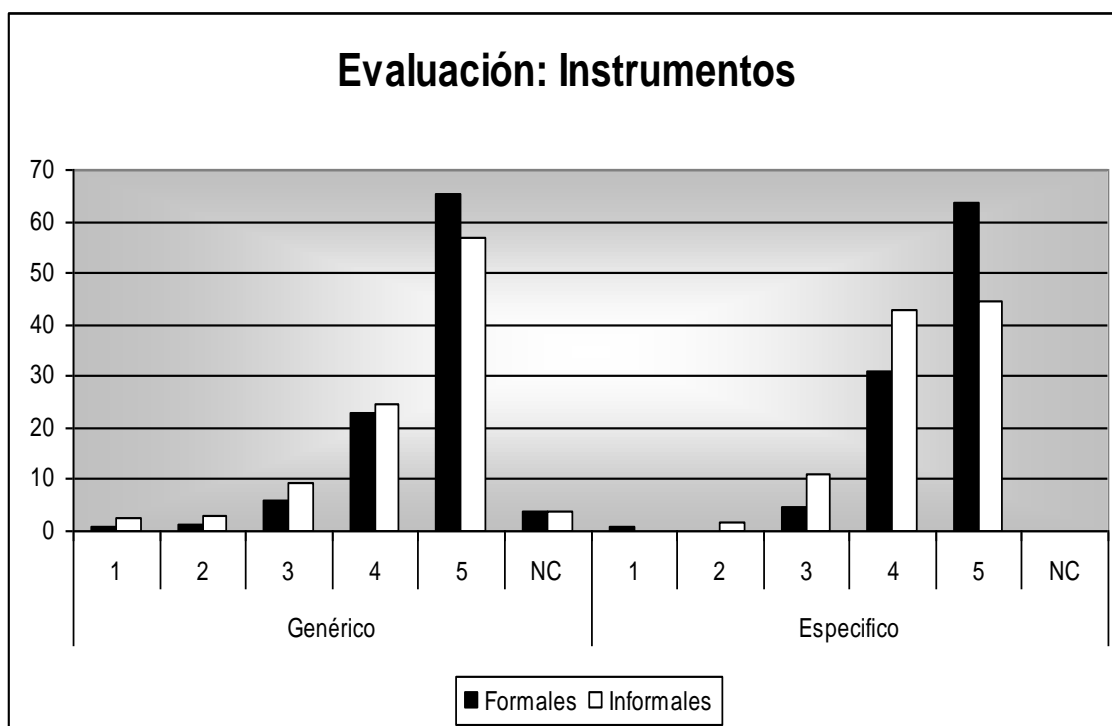


Gráfico #43: Importancia asignada a los instrumentos para evaluar; ambos estudios

En lo que dice relación con las personas que han de llevar a cabo la situación de evaluación, se muestra claramente que habrán de ser principalmente los propios participantes quienes han de practicarla y/o bien un equipo mixto, compuesto por miembros de la dirección pedagógica y participantes de la actividad. El siguiente gráfico nos ilustra al respecto:



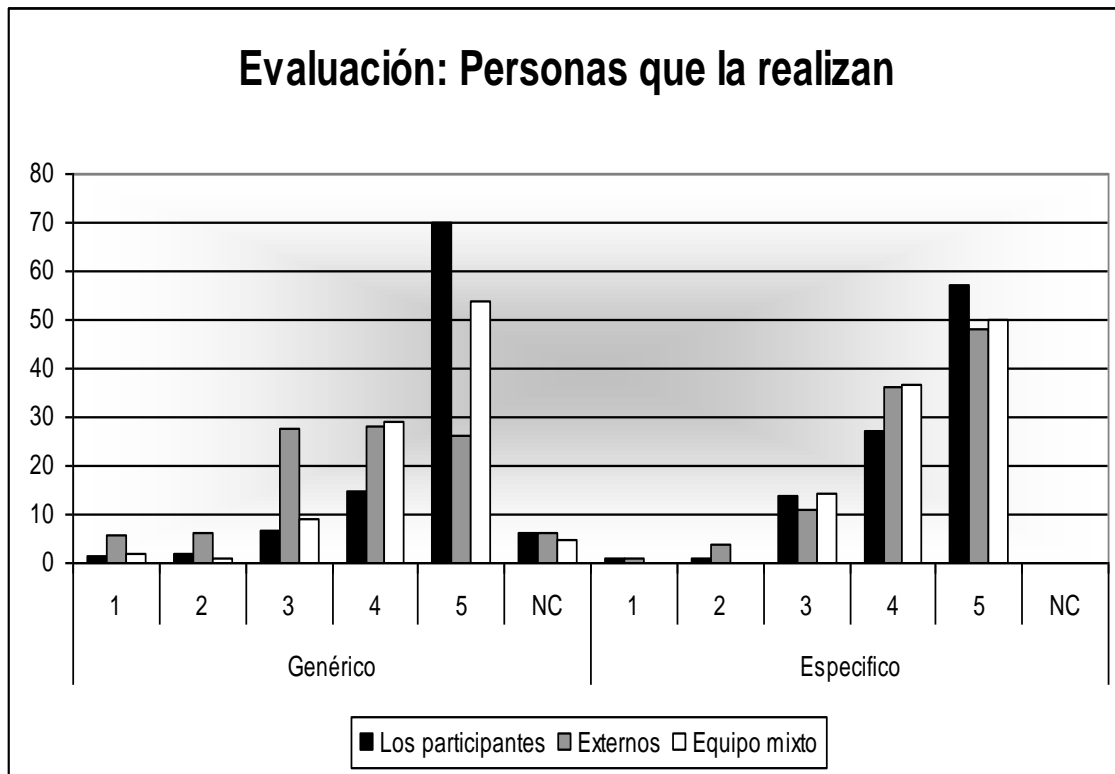


Gráfico #44: Importancia asignada a las personas que han de evaluar; ambos estudios

#### 6.4. Aspectos específicos de la formación en centros

Esta última parte del cuestionario solicitaba una respuesta únicamente del profesorado que estuviera realizando un proyecto de formación en el centro, que lo hubiera efectuado con anterioridad o hubiere participado en actividades semejantes. Por lo tanto, esta situación en el estudio genérico, obedece al interés por conocer el número de establecimientos que han realizado formación en centros, las razones que han tenido para desarrollar estas actividades, los niveles de conocimiento y profundidad que al respecto se manejan, las dificultades con que se han encontrado y la efectividad de los proyectos realizados en relación al centro, a la sala de clases y en cuanto la satisfacción personal y profesional que ha representado para los docentes.

En el caso del estudio específico, evidentemente, sabemos que se trata de centros que trabajan en esta línea, sin embargo, como lo hemos venido haciendo a lo largo de esta investigación, nos parece oportuno poder conocer las características de este colectivo para poder luego establecer relaciones entre ambos tipos de estudio. Por esta razón, el cuestionario que se aplica es el mismo; ello nos da mayor seguridad de poder realizar los análisis y comparaciones correspondientes sobre la base de un instrumento único.

#### 6.4.1 ¿Quiénes contestaron el apartado sobre aspectos específicos de la formación en centros?

Dada la especificidad de lo que estamos consultando, nos parece apropiado poder identificar las características principales de la parte de la muestra que nos ha otorgado sus respuestas; de esta manera, nos guiaremos por la misma secuencia que el cuestionario presenta en su primer apartado, esto es: identificación general de los centros representados por docentes que han participado en proyectos de formación en centros y datos personales y profesionales de este segmento de profesores.

Para ello hemos de tener presente que, en el estudio genérico, el total de individuos que respondió el instrumento suma 348 personas y quienes manifestaron poseer experiencia en proyectos de formación en centros fueron 113 docentes, representando más de un 32% de la muestra total como lo muestra el gráfico número cuarentaicinco.

En el caso del estudio específico, hemos comentado ya que se trabajó con el universo y que este asciende a la cantidad de 110 sujetos, razón por la cual no presenta diferencias en cuanto las características de los sujetos que participaron en el estudio. Sin embargo, podemos observar que los colectivos, en esta parte, presentan similitudes de interés.

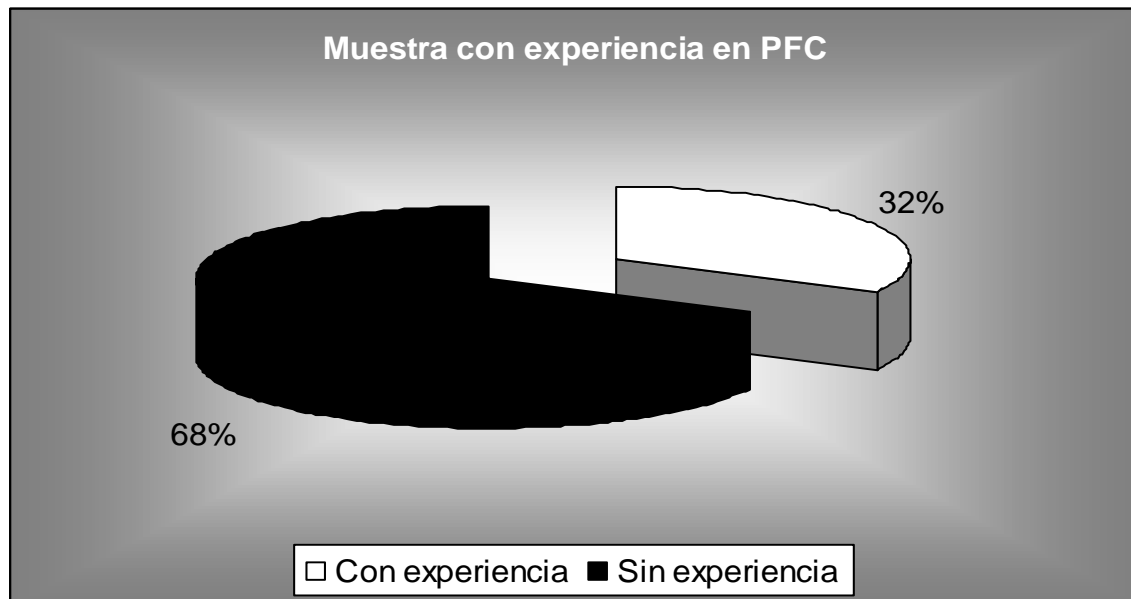


Gráfico #45: Experiencia en Proyectos de Formación en Centros. Estudio Genérico

- Datos de identificación general de los centros representados en PFC.

En el estudio genérico, los establecimientos que se encuentran representados, por medio de sus docentes, en los proyectos de formación en centros suman treinta y uno, los que vienen a significar un porcentaje superior al 77% de la muestra general. Sin embargo, es preciso considerar que al analizar el número de docentes, por establecimiento representado, que han efectuado actividades de proyectos de formación en centros nos encontramos con que en la mayoría de los casos estas actividades han sido realizadas por menos de cinco personas y la minoría por más de ocho. Ello nos lleva a presentar los cuadros treintaiséis y treintaisiete, en ellos se puede apreciar con facilidad el número de docentes que presentan experiencias en el tema en estudio en cada uno de los treinta y un colegios. El cuadro siguiente nos muestra como al agrupar a los docentes en pequeños intervalos la representatividad del número de colegios en relación a los proyectos de formación en centros decrece de manera ostensible, haciéndonos pensar que en estricto rigor no existiría un concepto claro, por parte del colectivo en su conjunto, del sentido de este tipo de actividad.

**CUADRO #36: Docentes con experiencia en PFC por colegio. Estudio Genérico**

<b>Colegio</b>	<b>Docentes</b>	<b>Colegio</b>	<b>Docentes</b>	<b>Colegio</b>	<b>Docentes</b>
<b>1</b>	1	<b>12</b>	1	<b>23</b>	1
<b>2</b>	1	<b>13</b>	1	<b>24</b>	1
<b>3</b>	7	<b>14</b>	10	<b>25</b>	3
<b>4</b>	6	<b>15</b>	2	<b>26</b>	1
<b>5</b>	4	<b>16</b>	2	<b>27</b>	3
<b>6</b>	1	<b>17</b>	5	<b>28</b>	1
<b>7</b>	2	<b>18</b>	5	<b>29</b>	2
<b>8</b>	3	<b>19</b>	5	<b>30</b>	8
<b>9</b>	5	<b>20</b>	5	<b>31</b>	11
<b>10</b>	5	<b>21</b>	3		
<b>11</b>	3	<b>22</b>	5		

Al realizar una pequeña agrupación de los docentes la situación nos queda de la siguiente manera:

**CUADRO #37: Docentes con experiencia en PFC agrupados. Estudio Genérico**

<b>Docentes</b>	<b>Menos de 5</b>	<b>Entre 5 y 8</b>	<b>Más de 8</b>
<b>N° de Colegios</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

Por otra parte, hemos de recordar que la composición de los establecimientos de la muestra nos decía que el cincuenta por ciento está constituido por colegios que tienen tres o más cursos por nivel, dos grupos respondían al treinta por ciento y sólo un curso representaba al veinte por ciento. Nos parece que la asociación es pertinente dado que estamos hablando de una muestra que contempla grandes colectivos tanto de estudiantes como de docentes, donde sería esperable que en más de dos establecimientos hubiéramos encontrado grupos significativos de docentes que estuvieran participando en proyectos de formación en centros.

La situación que nos arrojan los resultados del estudio hasta aquí nos hacen imaginar que no necesariamente el grupo de 113 profesores haya desarrollado la experiencia de proyectos de formación en centros en sus actuales lugares de trabajo.

Por contrapartida, en el estudio específico participan 110 sujetos que se desempeñan laboralmente en tres establecimientos y cuya distribución porcentual para cada uno de los establecimientos es la que se señala en la gráfica siguiente:

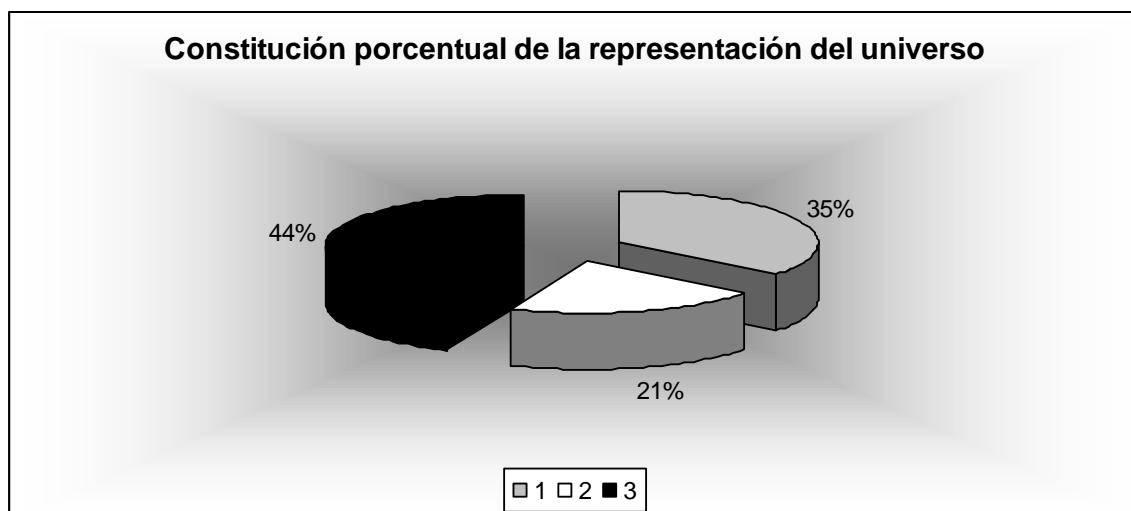


Gráfico #46: Proporcionalidad de participación por colegio. Estudio Específico

- Datos de identificación personal y profesional

La característica de género que muestran las 113 personas que responden el apartado de proyectos de formación en centros, del estudio genérico, es muy coincidente con la muestra general y con la realidad nacional. En efecto, el 70,79% pertenece al sexo femenino en tanto el 29,20% corresponde a varones. En el caso del estudio específico, esta situación adquiere diferencias ya que el sector masculino supera el 40%.

En relación a la edad, en el estudio genérico, el 70,79% se encuentra entre los 31 y 50 años cifra bastante coincidente con los años de experiencia, ya que en este sentido entre los seis y veinticinco años de desempeño laboral, se ubica el 72,5% de la muestra. Esta

situación es ampliamente coincidente con el estudio específico, donde el 72,7% se ubica en el rango entre los 31 y 50 años de edad y el 73,6% se encuentra en el intervalo que oscila entre los seis y veinticinco años de experiencia laboral.

Por otra parte, el promedio de edad es de 41,6 años para los 113 sujetos de esta submuestra, en tanto la muestra general presentaba 40,93 años. En el estudio específico, los 110 sujetos presentan un promedio de 42,21 años. La edad mínima coincide en los 24 años, existiendo una pequeña diferencia en la máxima ya que aquí asciende a los 64 años en tanto en la muestra general era de 69 años y en el estudio específico se empina hasta los 62 años.

El estudio genérico, visto ahora desde la perspectiva de la especialización docente, con la excepción del área artística el resto presenta una importante similitud. Entre el 20,68% y el 18,58% en el área tecnológica y los 42,24 % y los 43,36% del área humanista.

En tanto, contrastando los 113 casos de la submuestra genérica con los 110 sujetos del estudio específico, observamos una mayor especialización porcentual en éste último puesto que un 34,5% pertenece al área científico tecnológica y un 52,7% pertenece al área humanista.

Las situaciones presentadas tanto en lo referente a los datos generales como a los personales y profesionales, son los que nos permiten afirmar que el grupo de 113 personas que han respondido el apartado dedicado a los proyectos de formación en centros es muy similar a la muestra general del estudio. Conjuntamente, muestran también una importante cercanía a las características que presenta el universo del estudio específico. De esta forma, trabajaremos con colectivos de similar estructuración y mismo sector de desempeño profesional. La única diferencia aparente está dada en la ubicación geográfica de ambos conglomerados ya que el estudio genérico se efectúa con colegios y docentes que se localizan en la capital en cambio el estudio específico corresponde a establecimientos y profesorado que están emplazados en regiones.

**CUADRO #38: Características específicas en relación a formación en centros**

		Estudio genérico	Estudio específico
N° de Sujetos		113	110
Género	Femenino	70.79%	59.1%
	Masculino	29.20%	40.9%
Promedio de edad		41.6 años	42.2 años
Edad mínima		24 años	24 años
Edad máxima		64 años	62 años
Intervalo de edad laboral entre 31 y 50 años		70.79%	72.7%
Experiencia laboral entre 6 y 25 años		72,5%	73,6%
Especialización profesional	Área artística	15,8%	7,3%
	Área científica	20,7%	34,5%
	Área Humanista	42,2%	52,7%

#### 6.4.2. Descripción de las respuestas sobre los aspectos específicos de la formación en centros

Los aspectos específicos de la formación en centros, que se presentan a continuación, están sustentados en las respuestas entregadas por los 113 sujetos que declararon tener conocimiento de este modelo en el estudio genérico y por los 110 pertenecientes al estudio efectuado en los tres colegios que utilizan habitualmente el modelo de formación en centros. De esta forma, como ya se ha señalado precedentemente, contamos con dos audiencias que se manifiestan de manera similar en cuanto a su tamaño y sus características de edad, sexo, especialidad profesional y años de experiencia laboral. Las comparaciones, interpretaciones y análisis que se realicen de las respuestas dadas por estos dos conglomerados aportarán una importante información para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo de tesis.

#### **Motivos para la realización de Proyectos de Formación en Centros (PFC)**

En ambos estudios, los motivos declarados por los docentes que los han impulsado a desarrollar proyectos de formación en centros se vinculan mayoritariamente con el interés por innovar con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Así lo manifiesta el 68,1% de los representantes del estudio genérico y el 97,3% perteneciente al estudio específico. En ambos casos, el aspecto innovativo aparece claramente como el más destacado aún cuando en el estudio específico pasa a ser prácticamente una voz consensuada producto, posiblemente, de experiencias importantes que se hayan obtenido al trabajar con este modelo. Por contrapartida, también existe coincidencia en ambas audiencias en relación al aspecto menos valorado, asignándosele al incentivo económico una ponderación de 6,2% y de 1,8% respectivamente. El comportamiento general de las respuestas sobre los motivos de realización de los PFC pueden ser observadas por medio de la gráfica siguiente:



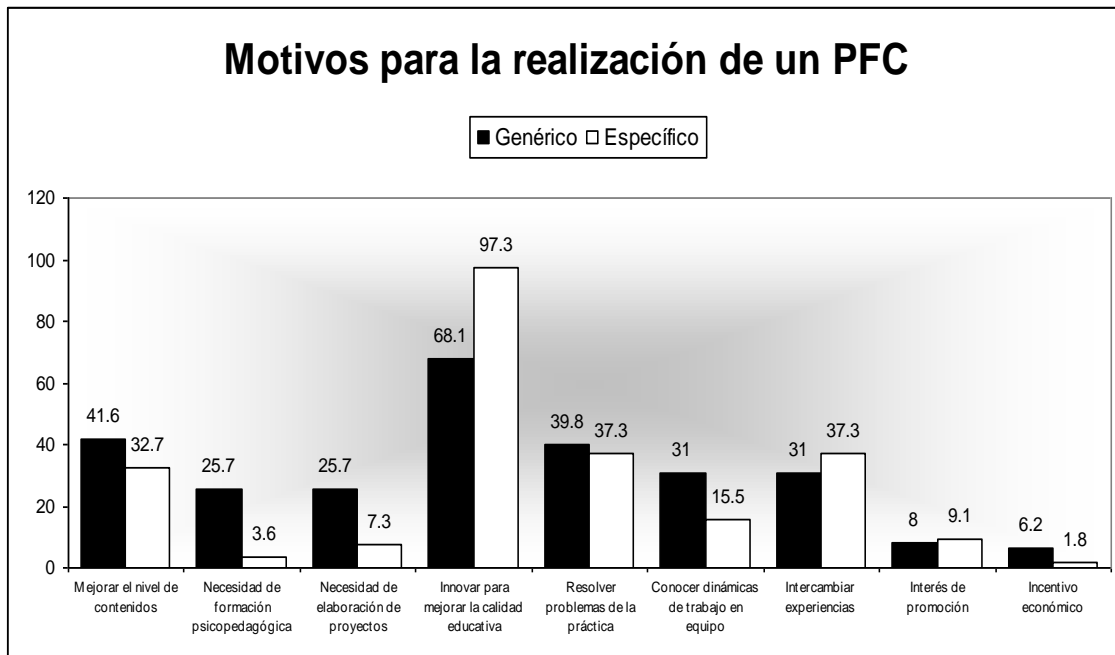


Gráfico #47: Motivos que han incidido para realizar un PFC.

### Etapas para el desarrollo de un Proyecto de Formación en Centros (PFC)

En cuanto a las etapas seguidas en la realización de estos proyectos, se presentan subdivididas por fases: la primera de ellas hace referencia a las situaciones de contacto inicial, negociaciones previas y preparación de la propia actividad (gráfico cuarentaiiocho). La segunda se relaciona con la fase de diagnóstico (gráfico cuarentainueve) y la tercera y última de las fases está centrada en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto efectuado (gráfico cincuenta).

En el estudio genérico, la fase de contacto inicial nos indica que fundamentalmente es una persona, o pequeño grupo, quien ha mostrado y propuesto la necesidad de efectuar algún proyecto de formación en el centro (80,5%). En segundo lugar se considera la solicitud de asesoramiento de una persona experta (62,8%) y el tercero hace referencia a la importancia de la constitución de un equipo de coordinación del proyecto (60,2%).

Si bien existe coincidencia en relación con los indicadores, en el estudio específico se aprecia que todas las variables son consideradas; lo que quiere decir que en los centros

donde el modelo de formación en centros se utiliza de manera prioritaria, se trabaja con las diferentes formas de contacto inicial.

Conjuntamente, es preciso destacar que existe coincidencia en ambas audiencias al señalar las mayores y menores frecuencias, correspondiendo éstas, de manera respectiva, a la explicitación de necesidades por parte de una persona o grupo y a las negociaciones entre asesores y el personal de la escuela.

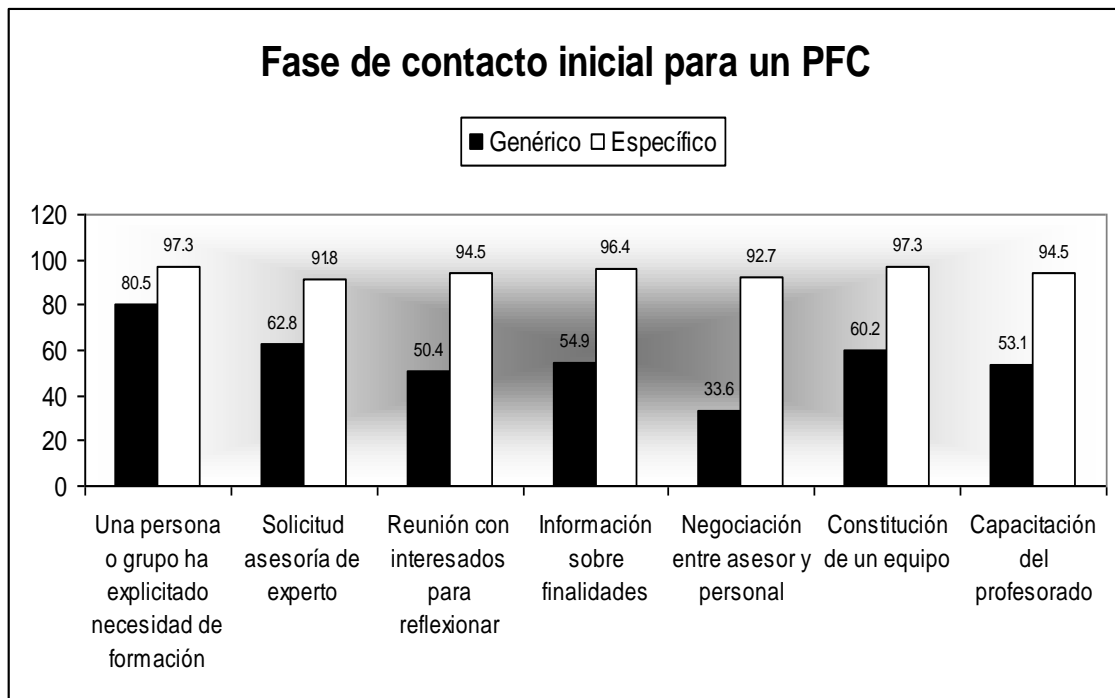


Gráfico #48: Fase de contacto inicial, negociación y preparación de un PFC.

Las siguientes gráficas relacionadas con la fase de diagnóstico de un proyecto de formación en centros y del diseño para la elaboración de éste han sido realizadas sobre la base de las respuestas que, en ambos colectivos, se respondían en una escala de uno a cinco donde el guarismo inferior se asociaba a la menor importancia y el mayor a la máxima consideración.

La fase de diagnóstico nos indica que está enfocada, en primer lugar, a la selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio, alcanzando un valor promedio de

4,45 sobre un total de cinco en el caso del estudio genérico y de 4,65 en el estudio específico. Sin embargo, las opciones de reflexión y análisis sobre los problemas y necesidades del centro y/o la valoración de las necesidades internas, alcanzan también promedios altos que nos están indicando que los tres aspectos, en ambos conglomerados, son los considerados a la hora de fijar un diagnóstico, sin permitirnos observar una tendencia clara al respecto.

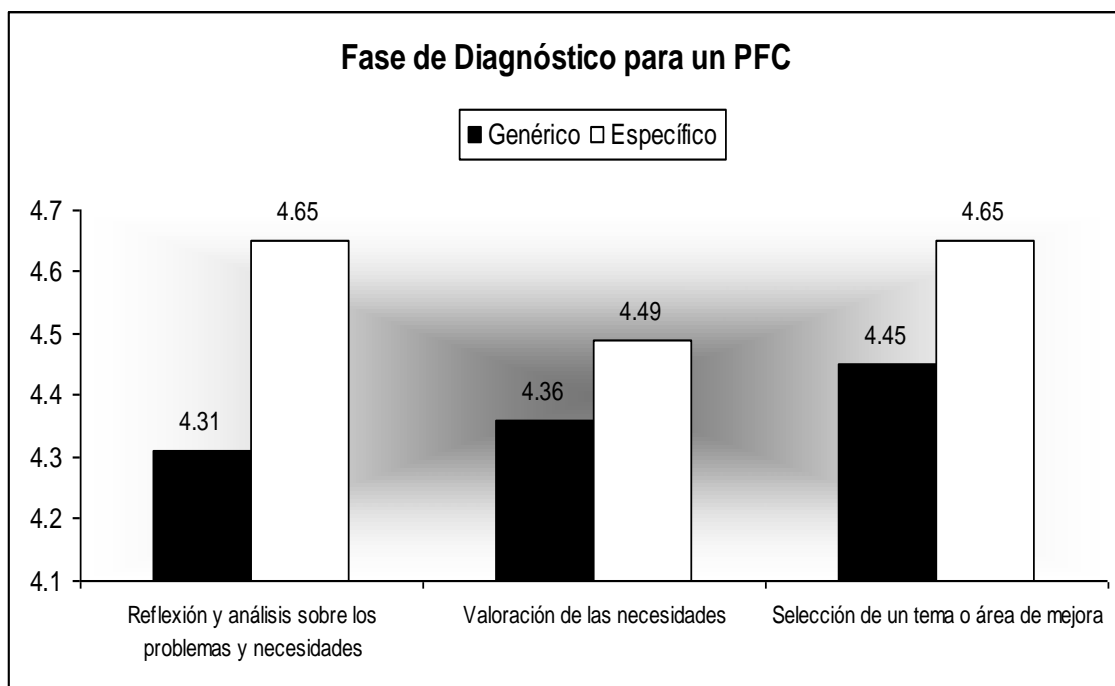


Gráfico #49: Fase de diagnóstico en un PFC.

La tercera fase, en ambos estudios, marca el mayor promedio en la elaboración del plan de acción, es decir, objetivos, procesos de formación, aplicación a la práctica, evaluación, etc. con una media de 4,36 y 4,52 respectivamente según sea el estudio genérico o específico. Sin embargo, las respuestas del estudio específico están todas ubicadas en el quintil superior (superando los cuatro puntos de la escala) lo que hace pensar que para quienes trabajan habitualmente con proyectos de formación en el centro los momentos de elaboración, puesta en práctica y evaluación resultan de gran importancia.

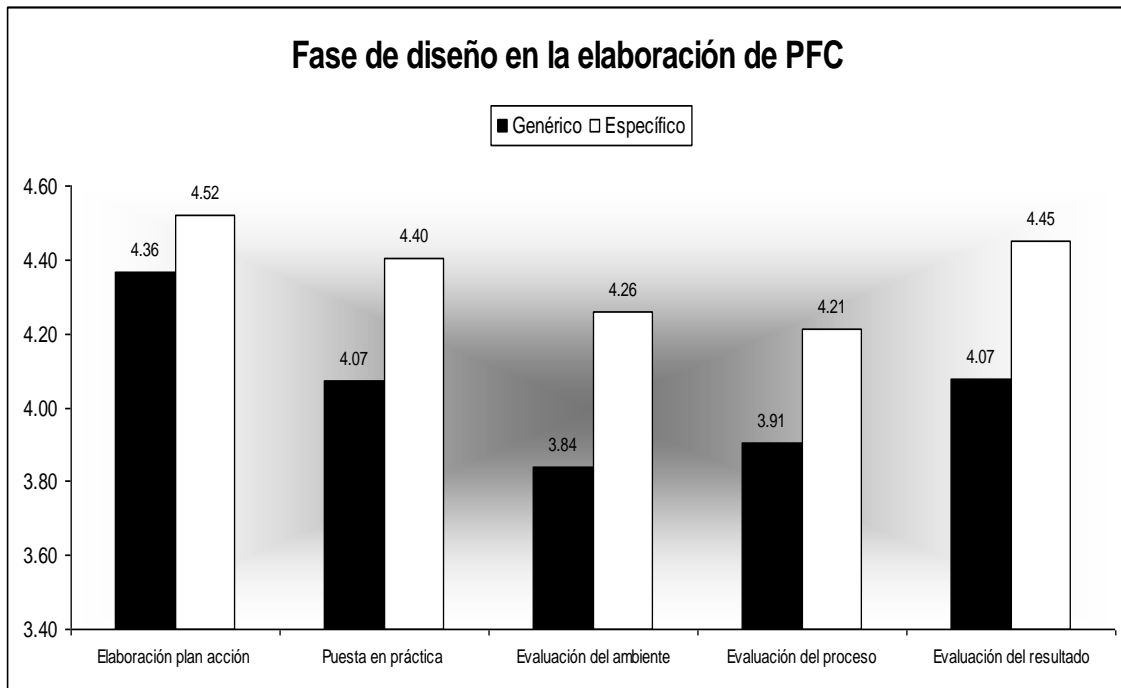


Gráfico #50: Fase de diseño, desarrollo y evaluación de un PFC.

### Principios fundamentales considerados en la realización de PFC

En cuanto los principios de los proyectos de formación en centros, en ambos estudios los docentes asignan una mayor importancia al que los aprendizajes sean significativos adecuando la formación a las necesidades del centro (58,4% y 73,6%). Este resultado es de vital importancia para los objetivos de la presente tesis por cuanto hace referencia directa a la consideración de las propias necesidades del centro educativo a la hora de definir acciones de formación permanente para el profesorado. Por otra parte, se puede apreciar que este principio está más remarcado en los sujetos que desarrollan el modelo en forma permanente.

Conjuntamente, ambos colectivos otorgan de las menores valoraciones al aproximar la actividad hacia la investigación educativa (16,8% y 17,3% respectivamente) como lo señala el gráfico cincuentaiuno.

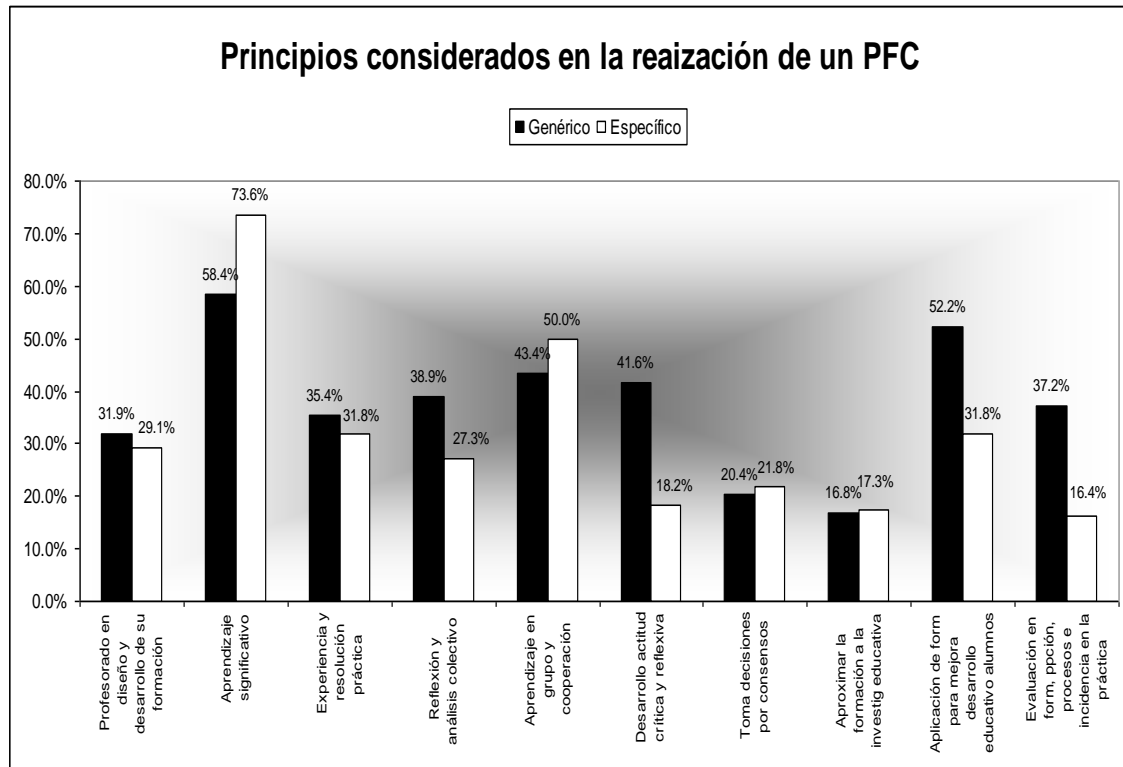


Gráfico #51: Principios fundamentales considerados para la realización del PFC

### Objetivos de los Proyectos de Formación en Centros (PFC)

Desde el punto de vista de las valoraciones que realizan las poblaciones respectivas de la importancia de los objetivos en los proyectos de formación en centros, los aspectos que tienen una mayor consideración son los que se refieren a la adecuación de las actividades a las necesidades reales del establecimiento (56,6% y 63,6%). Existiendo, por lo tanto, una plena coherencia con lo expuesto en relación a los motivos para la realización de este tipo de proyectos. Igualmente, el aspecto que alcanza una de las menores importancias por parte de ambas audiencias está dado en la realización de procesos de investigación a nivel de aula. (Gráfica cincuentaidós).

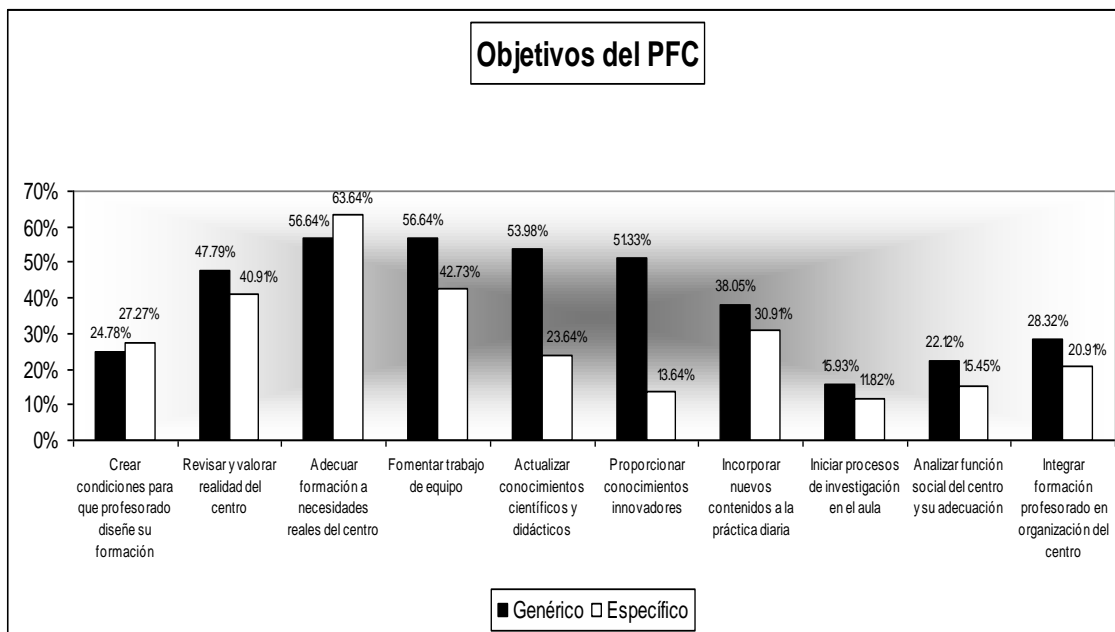


Gráfico #52: Objetivos fundamentales para la realización de PFC

### Contenidos de los Proyectos de Formación en Centros (PFC)

Observando el gráfico cincuentatrés, que se refiere al tratamiento de los contenidos en los proyectos de formación, el profesorado de ambos conglomerados hace notar de manera clara que el tratamiento de los aspectos teóricos y prácticos para la definición de las líneas educativas y la organización del colegio resultan prioritarios (58,4% y 56,3% respectivamente). Importante de destacar es también la coincidencia existente en ambos estudios en lo referido a la existencia de dinámicas de trabajo en equipo, aspecto que implica, entre otros, responsabilidad, toma de decisiones y resolución de conflictos. Del mismo modo, podemos apreciar que la iniciación a la investigación educativa (15% y 22.7%) es de las situaciones que concitan el menor interés en ambos conjuntos.

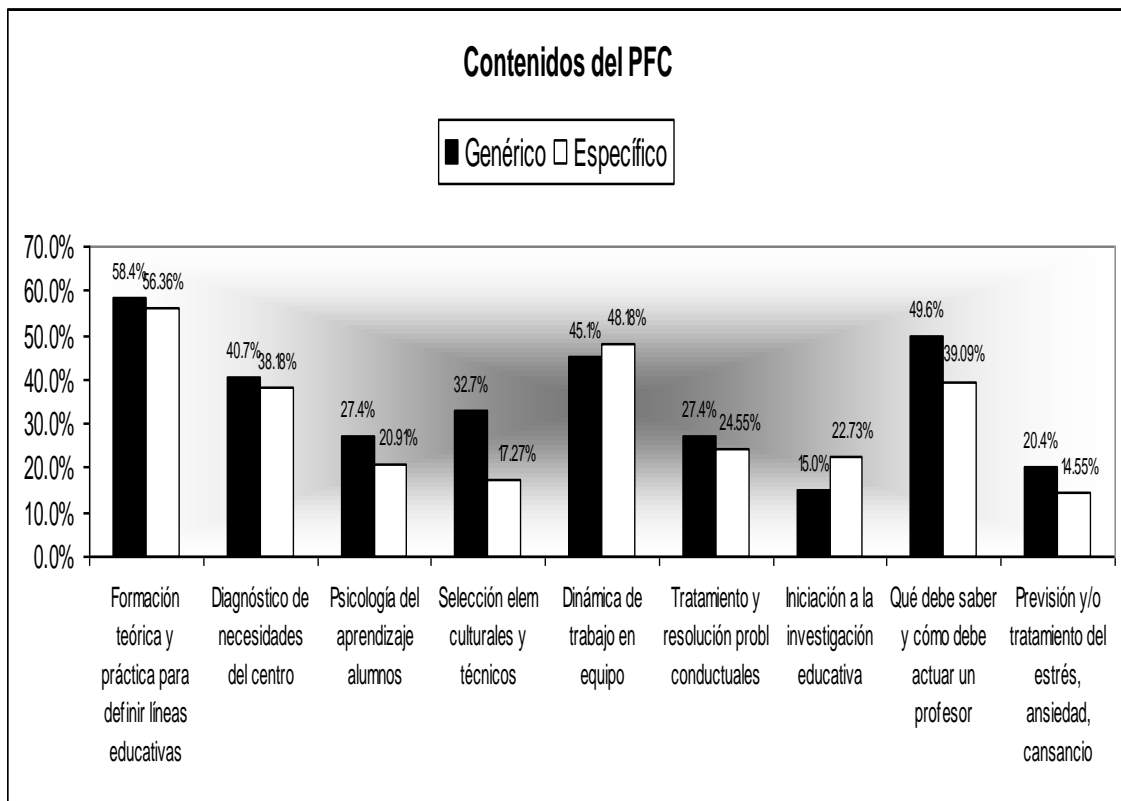


Gráfico #53: Contenidos fundamentales para la realización de PFC

### Modalidades de formación realizadas para el desarrollo de los PFC

En relación con aquellas modalidades más efectivas para desarrollar los proyectos de formación en centros vuelve a existir una plena coincidencia por parte de las dos agrupaciones. En efecto, el profesorado marca claramente una tendencia hacia la realización de cursos teórico-prácticos adaptados a las necesidades de la institución (64,6% y 76,3%). En segundo término asignan importancia a la constitución de grupos de trabajo que permitan la reflexión, análisis y revisión de la práctica docente; al mismo tiempo comparten conocimientos y experiencias para mejorar la propia actuación profesional (40,7% y 53,6%). La modalidad menos valorada es la que ofrece la realización de seminarios, donde el docente con un asesor externo diseña y desarrolla actividades de formación; teniendo un porcentaje levemente superior al treinta por

ciento en el caso del estudio genérico y por debajo al diez por ciento en el referido al estudio específico. (Ver gráfico cincuenta y cuatro).

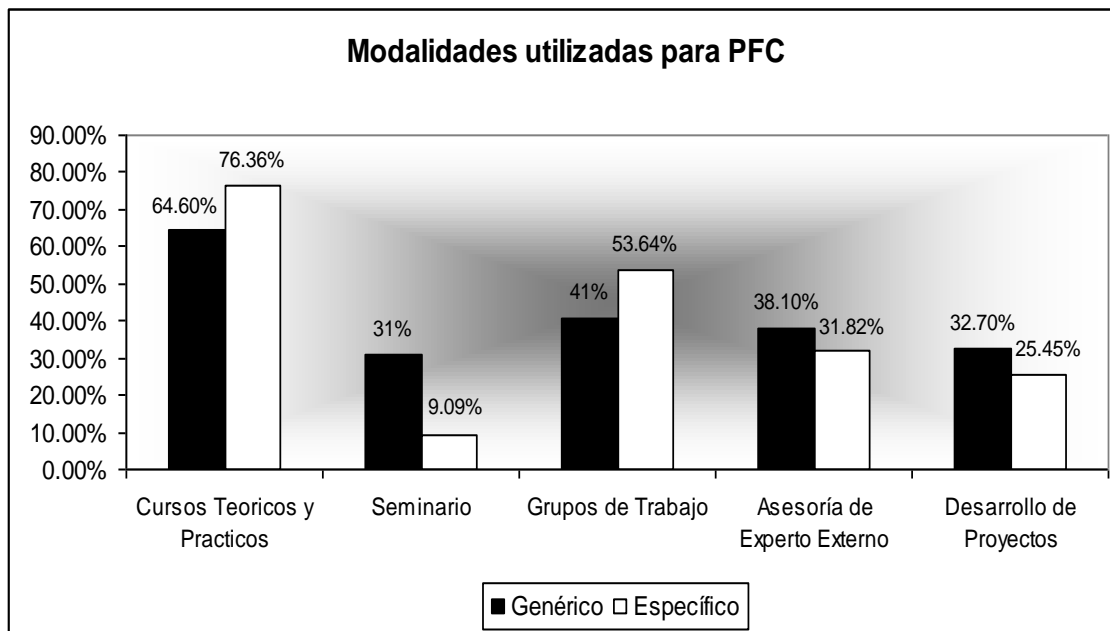


Gráfico #54: Modalidades de formación fundamentales para la realización de PFC

### Estrategias metodológicas más efectivas utilizadas en el desarrollo de PFC

Las estrategias metodológicas reconocidas como las de mayor efectividad e interés por parte de quienes entregaron sus respuestas en el estudio genérico, son aquellas dirigidas hacia la resolución de problemas relacionados con la práctica educativa (42,5%) y las que persiguen un análisis de los problemas concretos y del contexto por medio de estudios de casos reales (40,7%). En el estudio específico, en tanto, existe una marcada tendencia hacia el análisis de los problemas concretos y del contexto por medio de estudios de casos reales (60,9%) y en segundo término aparece la presencia del experto externo como guía del docente en cuanto a las metodologías que conviene seguir (34,5%) situación que guarda estrecha vinculación con la respuesta anterior sobre modalidades de formación que entregó esta audiencia.



En relación al aspecto menos valorado, ambos grupos coinciden en apreciar que las simulaciones, es decir, representar situaciones y asumir roles para entender situaciones, son las de menor importancia, alcanzando porcentajes de 15,9% y 10,9% de manera respectiva como se puede ver en el gráfico cincuentaicinco siguiente:

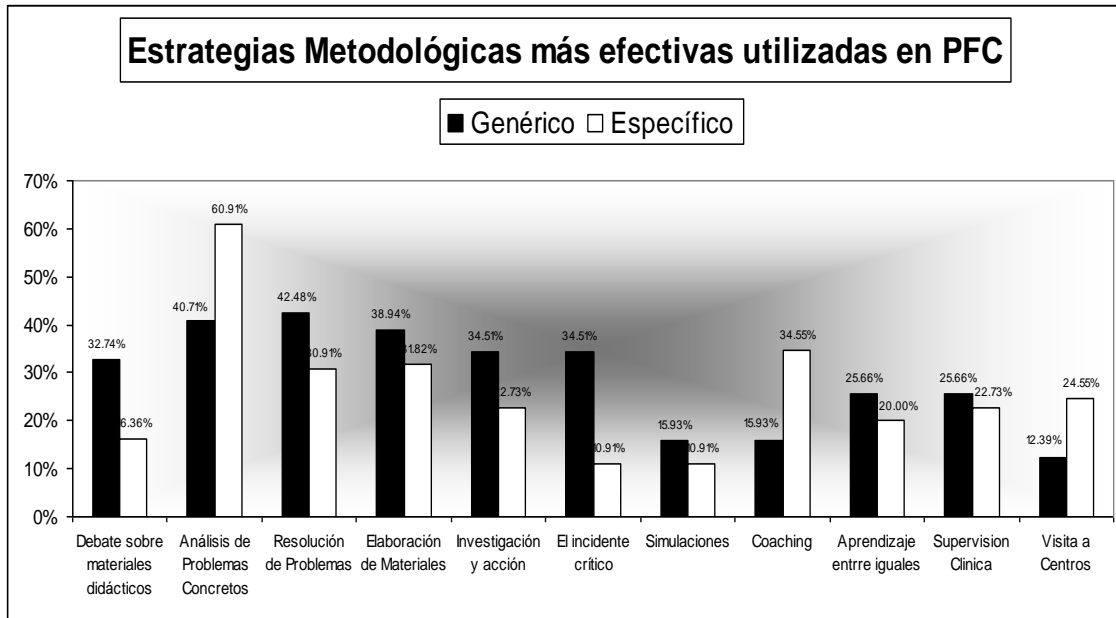


Gráfico #55: Estrategias metodológicas fundamentales para la realización de PFC

### Temporización utilizada en el desarrollo de PFC

El cuadro treintainueve nos refleja una visión altamente coincidente en ambos colectivos acerca del período de duración de los proyectos, el espacio en que han de estar ubicados en el horario docente y la extensión de las sesiones en que se desarrollen. La única diferencia que se produce entre las audiencias corresponde a la periodicidad de los encuentros para el desarrollo del proyecto.

En efecto, en los dos estudios se aprecia que el período de duración del proyecto a realizar debe estar de acuerdo con las necesidades existentes y no con un plazo determinado (58,40% y 85,45%); así también ubican las distintas actividades del proyecto dentro del horario escolar (52,21% y 79,09%) y entienden que la duración de

las sesiones debe ser preferentemente de dos horas (49,55% y 66.36%). Sin embargo, al consultarse sobre la periodicidad de los encuentros profesionales el colectivo del estudio genérico opta por reuniones de carácter mensual (38.05%). Los docentes del estudio específico por su parte consideran mayoritariamente una periodicidad quincenal (73,63%).

**CUADRO #39: Temporización de los PFC**

Concepto	Atributo	Tipo de Estudio			
		Genérico		Específico	
		N	%	N	%
Duración	Un año escolar	31	27.43	11	10.0
	Dos años Escolares	2	1.76	5	4.54
	En relación a necesidades	66	58.40	94	85.45
	No responde	14	12.38	-	-
Periodicidad	Semanal	31	27.43	1	0.90
	Quincenal	26	23.0	81	73.63
	Mensual	43	38.05	28	25.45
	No responde	13	11.5	-	-
Horario	Dentro del horario escolar	59	52.21	87	79.09
	Fuera del horario escolar	35	30.97	22	20.0
	Fuera del calendario lectivo	8	7.07	1	0.90
	No responde	11	9.73	-	-
Extensión	1 Hora	22	19.46	7	6.36
	2 Horas	56	49.55	73	66.36
	Más de 2 horas	28	24.77	29	26.36
	No responde	7	6.19	-	-
Total		113	100	110	100

**Recursos humanos, materiales, funcionales o condiciones necesarias para los PFC**

Al consultar sobre los recursos humanos, materiales y funcionales que se han considerado más importantes para el desarrollo de los proyectos de formación en centros, el colectivo del estudio genérico nos hace ver que la existencia de un equipo de coordinación interna es el elemento que alcanza una mayor frecuencia (50,4%) siendo también destacados el poder contar con la existencia de materiales adecuados y pertinentes junto con una flexibilización del tiempo laboral de trabajo para poder posibilitar la formación docente (ambos aspectos con un 48,7%).

Por su parte los docentes pertenecientes al estudio específico otorgan a la disposición del tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación la mayor importancia (50%) seguido de cerca por la existencia de un equipo de coordinación interna (46,36%). En tanto, el aspecto menos valorado guarda relación con recibir comunicaciones de expertos en determinados momentos del proceso de desarrollo de la formación (26,36%). Llama la atención que en el primer grupo las opiniones sobre la mayoría de los aspectos sugeridos tienen una importante valoración, resultando ser la recepción de una acreditación por la realización de las actividades de formación permanente la que más baja puntuación alcanza, aún cuando ésta supera el treinta por ciento; como se puede apreciar en el gráfico cincuentaisés.

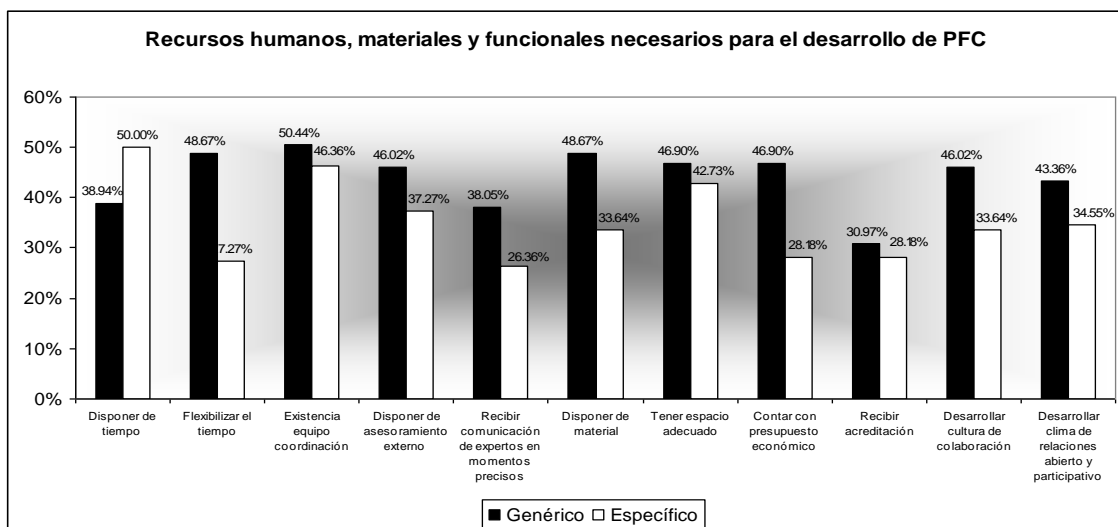


Gráfico #56: Recursos y/o condiciones que se han requerido para el desarrollo de PFC

### Participación docente en los Proyectos de Formación en Centros

Los dos conglomerados tienen una similar percepción en relación a la participación de los cuadros docentes en los proyectos de formación en centros, aún cuando existe una respuesta más consensuada en el caso del contingente del estudio específico. Efectivamente, para ambos grupos la participación docente tanto en un inicio como en la continuación del desarrollo de los proyectos ha de tener un carácter de obligatoriedad como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

**CUADRO #40: Participación del profesorado en PFC**

Momento	Atributo	Tipo de Estudio			
		Genérico		Específico	
		N	%	N	%
Al inicio	Obligatorio	51	45.13	76	69.09
	Voluntario	16	14.15	12	10.90
	Un grupo pequeño	27	23.89	12	10.90
	Otro tipo de participación	5	4.42	8	7.27
	No responde	14	12.38	2	1.8
A continuación	Obligatorio	66	58.40	86	78.18
	Voluntario	29	25.66	18	16.36
	Otro tipo de participación	12	10.61	6	5.45
	No responde	6	5.3	-	-
Total		113	100	110	100

### Papel de la asesoría externa en los Proyectos de Formación en Centros

Coinciden los dos grupos de estudio en que el papel de las asesorías externas adquiere una mayor importancia en lo referente a facilitar información, experiencias, recursos

para el inicio de la formación (52,21% y 50,91%). Esta situación es muy marcada en el estudio específico; en el genérico, en tanto, se unen también los aspectos relativos a la contribución para generar una visión compartida en la línea pedagógica de la institución (52,21%) y establecer un buen clima para el desarrollo de las actividades donde el profesorado pueda compartir ideas y experiencias (49,56%). La gráfica cincuentaisiete nos ilustra al respecto.

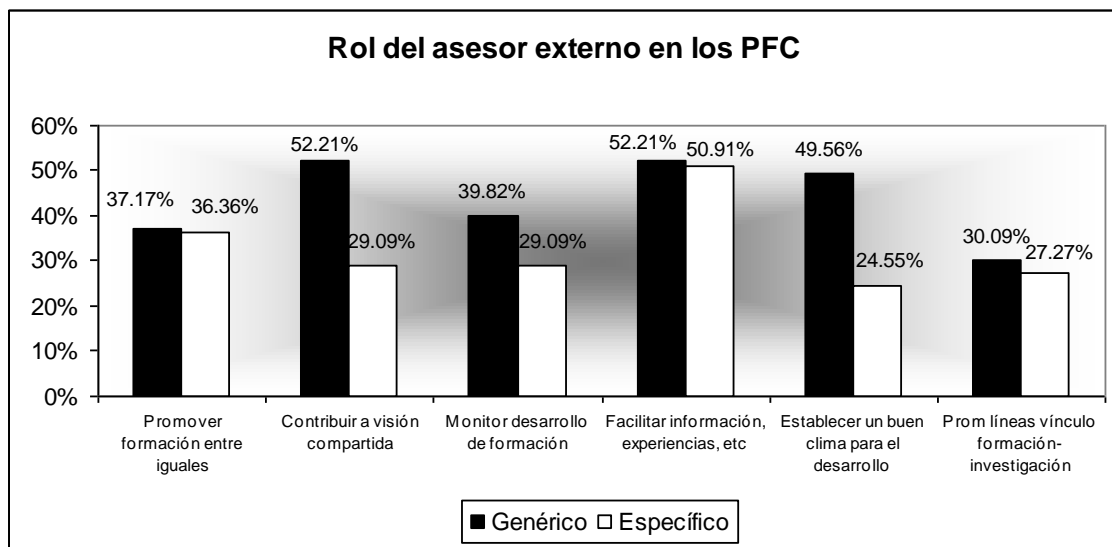


Gráfico #57: Papel de la asesoría externa en los PFC

### Papel de la dirección pedagógica en los Proyectos de Formación en Centros

Consultados sobre el papel de la dirección pedagógica las audiencias manifiestan opiniones distintas en cuanto las mayores frecuencias que entregan a los diferentes aspectos. De esta forma, para los integrantes del estudio específico, de manera manifiesta, estiman que el papel que le corresponde jugar a la dirección pedagógica fundamentalmente es el de dirigir el proyecto de formación y ser la entidad de máxima responsabilidad (68,18%). Impulsar, promocionar y solicitar la implicación de los docentes en el proyecto pasa a ser la segunda prioridad (49,09%).

Los miembros del estudio genérico de manera muy mayoritaria (72,5%) estiman que la principal tarea que ha de cumplir el ente directivo radica en la promoción y

convencimiento que del proyecto ha de realizar en el contingente pedagógico, dejando como segunda responsabilidad la de coordinar el proyecto en conjunto con un grupo de docentes de la propia institución (50,44%).

Donde sí existe plena coincidencia entre ambos sectores de estudio es en los aspectos menos valorados, es decir, la escasa implicación de la dirección pedagógica, optando por un dejar hacer y al compromiso mínimo y superficial (6,2% y 12,4% respectivamente en el caso del estudio genérico ya que el específico otorga valor cero a ambos aspectos). La gráfica cincuentaiocho nos revela los comentarios realizados recientemente.

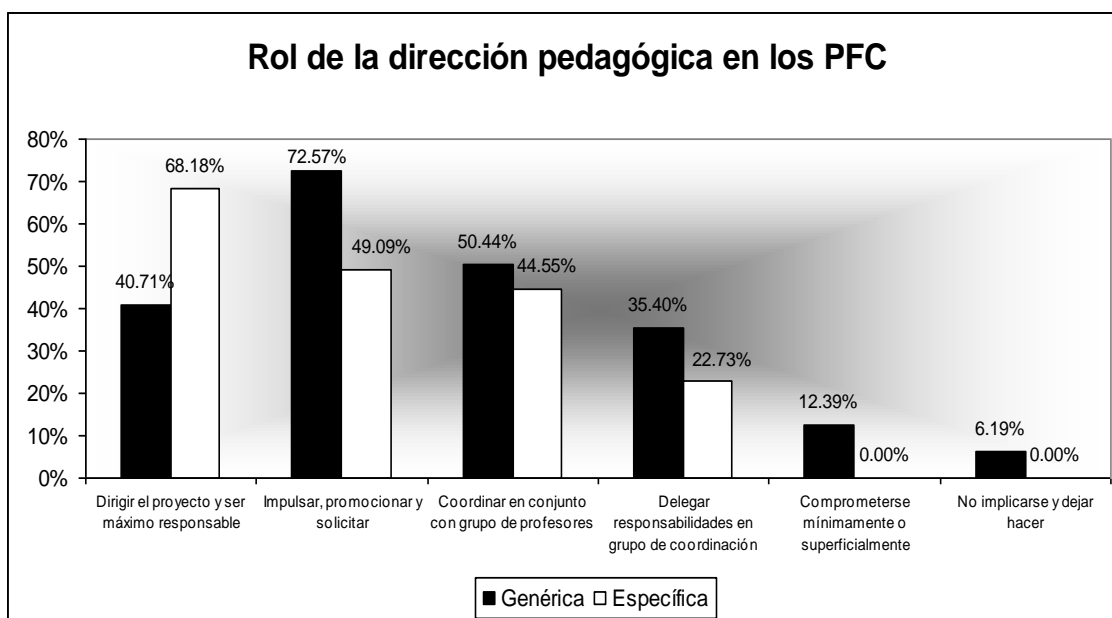


Gráfico #58: Papel de la dirección pedagógica en los PFC

### **Papel de los docentes en los Proyectos de Formación en Centros**

En relación al papel que juegan los docentes, se visualiza en la reflexión, análisis y decisión sobre el proceso y la valoración de los efectos en la práctica laboral los principales roles (54,9% y 74,56%) siendo también de alta consideración por parte de ambas audiencias la adecuación de los objetivos, relevancia de los contenidos, validez

de las actividades, recursos con que se cuenta, etc., situación que se puede observar en el siguiente gráfico cincuenta y nueve.

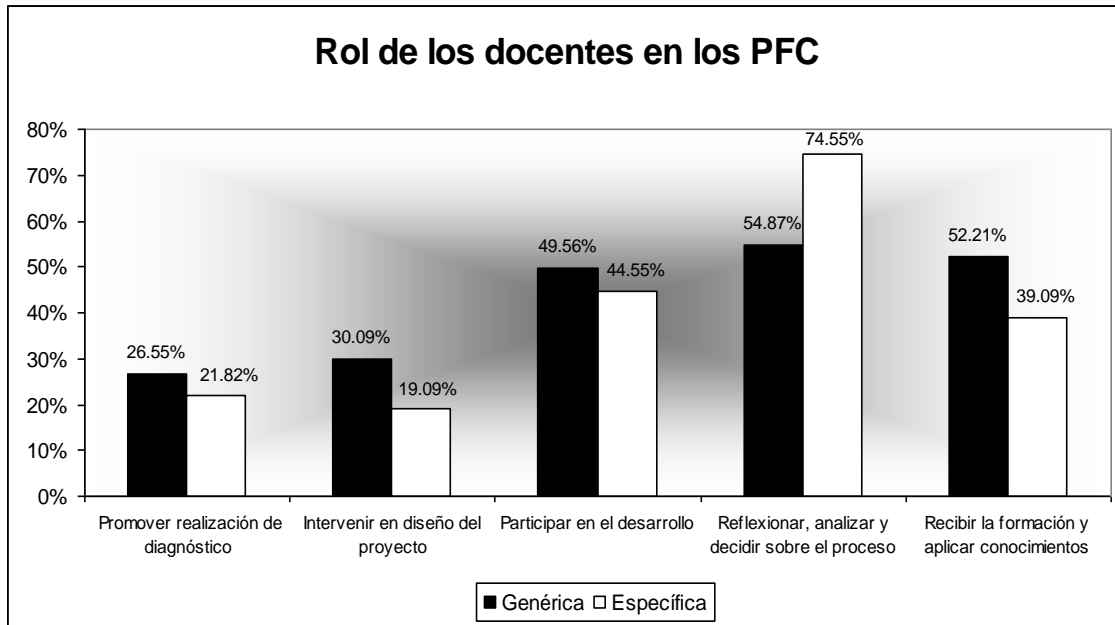


Gráfico #59: Papel de los docentes en los PFC

### Aspectos a evaluar en los Proyectos de Formación en Centros

Desde el punto de vista de la evaluación, la consulta se realizó considerando cuatro grandes áreas: objeto de la evaluación, momentos de aplicación, tipos de instrumentos utilizados y personas a cargo de la práctica evaluativa. Para responder los sujetos debían marcar los aspectos que les parecían de mayor importancia de entre catorce opciones, pudiendo optar por la totalidad de ellos, por esta razón no es posible considerar en los porcentajes que se alcance el valor entero. Los gráficos presentados a continuación reflejan las respuestas de ambas audiencias respectivamente.

En relación al objeto de la evaluación (gráfica sesenta) los integrantes del estudio genérico consideran que lo más importante es la situación del centro para definir las necesidades formativas del profesorado (55,75%). La opinión mayoritaria de quienes pertenecen al sector de estudio específico está centrada en los resultados, vale decir, en

los cambios y mejoras en relación al personal docente, situaciones de aula y optimización del propio centro (59,09%).

Al considerar el momento en que ha de desarrollarse la evaluación (gráfica sesentauno), existe coincidencia en ambos colectivos en cuanto a que ha de ser continua, efectuar un seguimiento periódico para detectar deficiencias y corregirlas (44,25% y 59,09%)

Desde la perspectiva de los instrumentos a utilizar (gráfica sesentaidós), los grupos tienen un comportamiento diferente; mientras en el estudio genérico se prefieren instrumentos de tipo informal como opiniones, percepciones, y comentarios entre los participantes; en el estudio específico se considera mayormente la formalidad, representada por cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos y observaciones directas. Finalmente, en relación a las personas que han de efectuar la evaluación (gráfica sesentaitrés), también existe un comportamiento diverso entre los grupos en estudio. Para los integrantes del estudio genérico, corresponde a los propios participantes realizar la evaluación. Para los miembros del estudio específico es preferible que esta acción sea efectuada por personal externo a la institución que sean conocedores de la temática de la formación en centros.

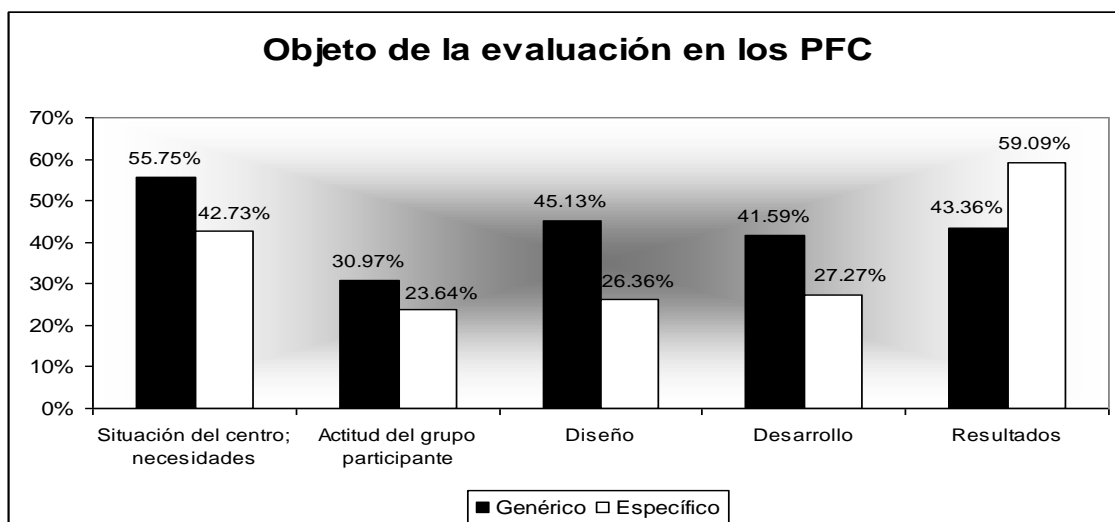


Gráfico #60: Objeto de la evaluación en PFC



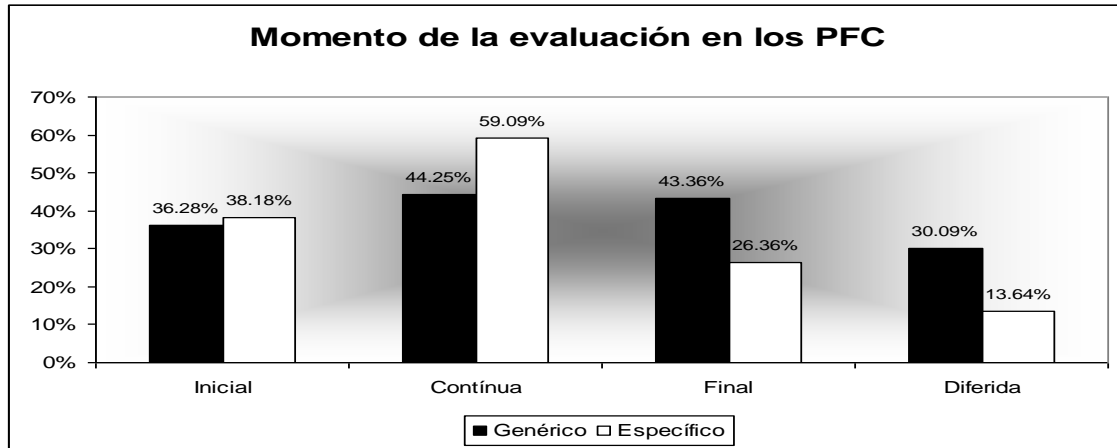


Gráfico #61: Momento de la evaluación en PFC

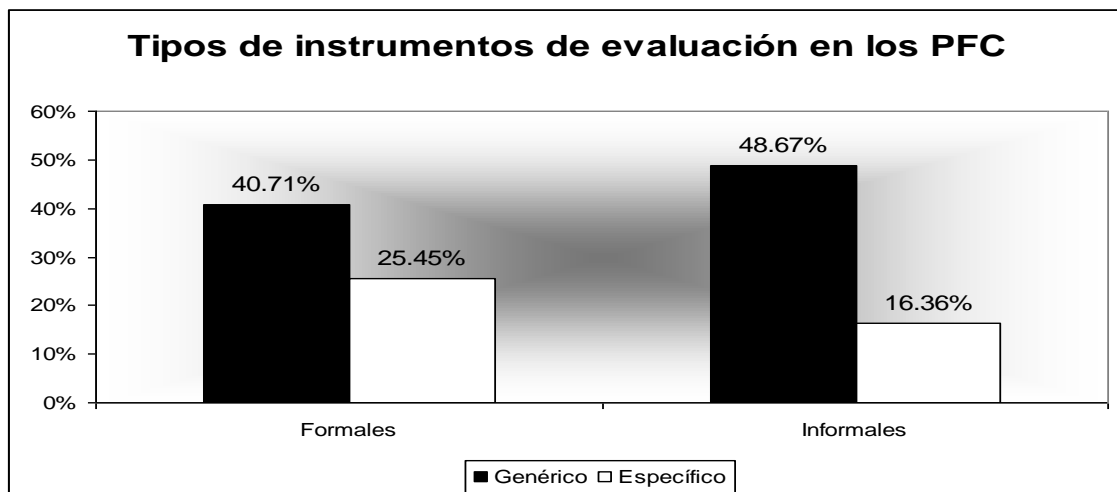


Gráfico #62: Instrumentos de evaluación en PFC

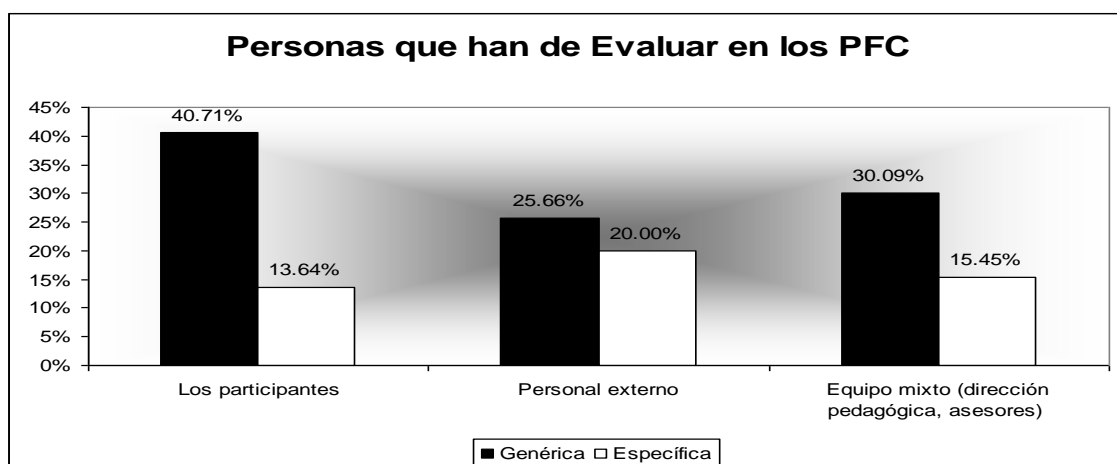


Gráfico #63: Personas que han de evaluar en PFC

### Principales dificultades encontradas en el diseño y desarrollo de los PFC

Enfrentados ahora a identificar las principales dificultades encontradas tanto en el diseño como en el desarrollo de los proyectos realizados, el profesorado abiertamente estima que la falta de tiempo para desarrollar la actividad en profundidad es el elemento que conspira en mayor medida con los proyectos de formación en centros (66,4% y 75,4%), lo que está muy relacionado con la sobre carga diaria de trabajo a la que se ven enfrentados los docentes; aspecto que se manifiesta en el segundo lugar de las dificultades (57,5% y 74,5%). Es importante señalar que el aspecto que menor grado de dificultad presenta, a juicio de los profesores de ambos colectivos es el apoyo de la dirección institucional (13,27% y 0,91%); de donde podemos colegir que éste existe de manera desatada. También es necesario mencionar, en el caso del estudio específico, la nula respuesta que se da en el caso de la inexistencia de recursos materiales. La gráfica sesentaicuatro nos ilustra al respecto.

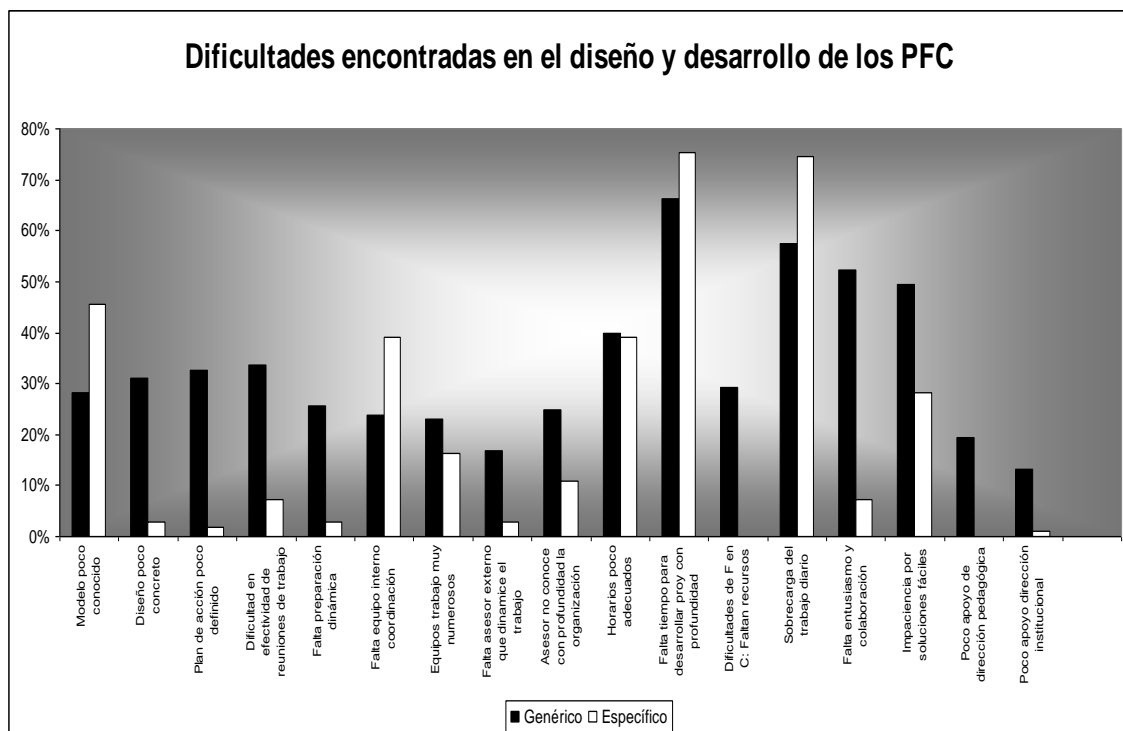


Gráfico #64: Dificultades encontradas en el diseño y desarrollo de los PFC

### **Valoración de la efectividad que ha tenido la realización de los PFC**

Finalmente, consultamos sobre la efectividad que las actividades realizadas han representado para los miembros de las audiencias, enfocándola en tres direcciones: en relación al propio centro, a la satisfacción personal y perfeccionamiento profesional y en cuanto la misma sala de clases. Para los tres ámbitos se ha trabajado comparando medias de una escala de valoración de uno a cinco donde el guarismo inferior representaba la menor efectividad. Por medio de los tres gráficos siguientes podemos observar la valoración efectuada.

Desde la perspectiva del centro educativo podemos señalar que ha permitido más participación e implicación del profesorado en la vida de la institución (3,7 y 4,6), siendo muy cercano el mejoramiento de las relaciones profesionales por medio del intercambio de experiencias (3,67 y 4,56). Es importante mencionar que, en el caso de ambos conglomerados, existe una valoración muy pareja de los distintos aspectos consultados en este acápite. En efecto, en el estudio genérico los promedios de las valoraciones se encuentran entre 3,7 como valor más alto y 3,52 como la situación más descendida. Igual fenómeno acontece en el estudio específico donde los valores promedios son más altos pero se mueven en un espacio muy reducido siendo el mayor de 4,6 y el menor de 4,37.

En cuanto la satisfacción personal de los docentes, la mayor contribución se encuentra en el desarrollo profesional que ha permitido a los participantes (4,03 y 4,6) aun cuando se puede apreciar una situación global muy similar a la comentada recientemente en cuanto la alta valoración que se entrega a los distintos aspectos consultados.

En relación al aula, se reconoce que los contenidos han sido relevantes y valiosos para el trabajo del alumnado (3,74 y 4,49) guarismo muy cercano al tratamiento de aspectos prácticos, orientaciones y sugerencias para el trabajo diario (3,71 y 4,43) y al promedio que obtiene el mejoramiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje (3,7 y 4,59).

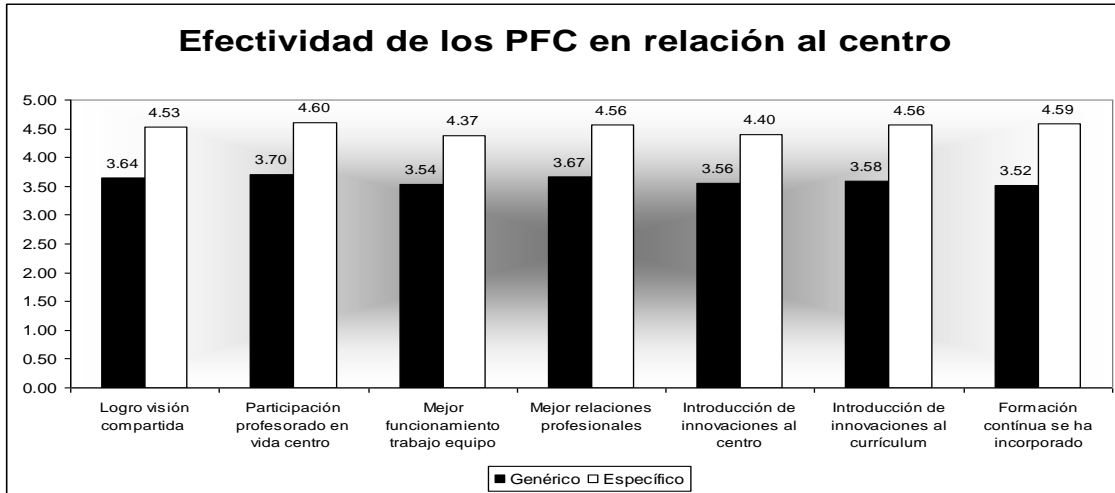


Gráfico #65: Efectividad de PFC en relación al centro

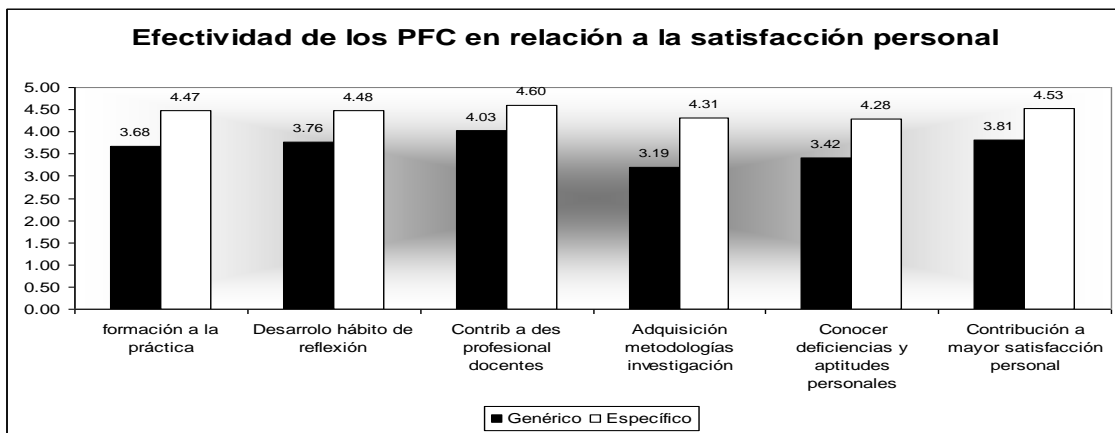


Gráfico #66: Efectividad del PFC en relación a la satisfacción personal y profesional

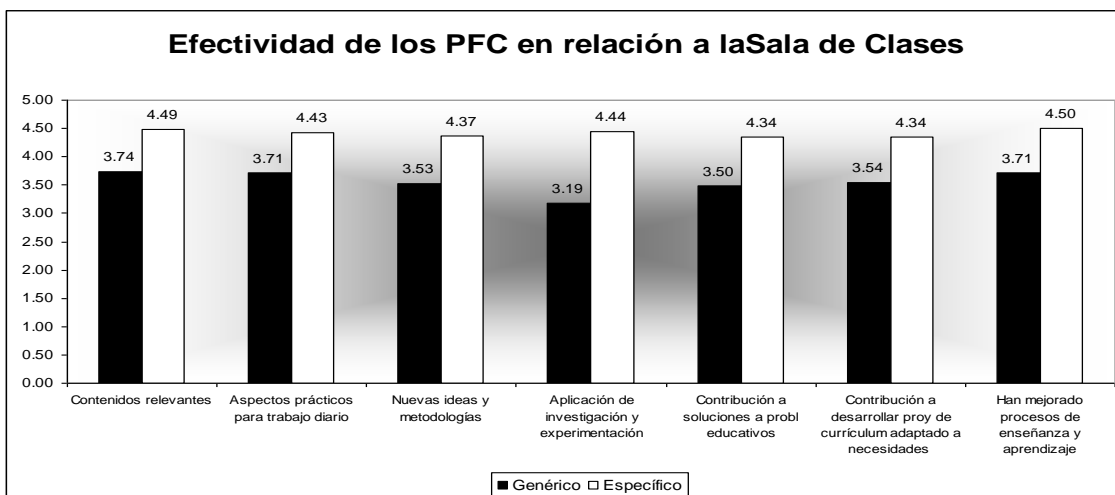


Gráfico #67: Efectividad del PFC en relación a la sala de clases

## 6.5. Vinculación de características declaradas

Los análisis y descripciones realizados para los aspectos generales de la formación permanente, los aspectos generales de la formación en centros y aquellos específicos de ésta (apartados b, c y d del cuestionario) hemos de vincularlos a fin de poder responder a los objetivos de la presente investigación. En este sentido, a continuación nos centraremos en exponer aquellas situaciones que presentan diferencias estadísticamente significativas, en los diferentes aspectos mencionados, que podemos observar en el estudio genérico.

### 6.5.1. Aspectos generales de la formación permanente del profesorado

Para el establecimiento de las características manifestadas sobre esta formación, efectuaremos una comparación de medias sobre la valorización de la efectividad de las actividades formativas realizadas en función de las características de las actividades formativas desarrolladas por los docentes. Para estos efectos hemos de recordar que el grupo completo ha respondido esta parte del instrumento, por lo tanto lo que señalamos a continuación identifica a todos los eventos que responden sí o no sobre las características que se plantean y se contrastan con la valoración que hacen sobre la efectividad respecto de las innovaciones en el centro, el perfeccionamiento profesional y las innovaciones en el aula en una escala que va de uno a cinco, de menor a mayor efectividad.

Como se explicitara en el capítulo anterior, al referirnos a la determinación de la muestra, la comparación de medias, por ser éstas de carácter cuantitativo, se efectuó utilizando la clásica prueba t de Students. Como es reconocido, ésta se adapta a datos provenientes de distribuciones normales; cual es el caso de la muestra base de la presente investigación.

Para todas las comparaciones de medias se consideró un nivel de significancia del 0.05 (cinco por ciento) por ser un nivel normalmente usado y permitido que comúnmente otorga importantes grados de aceptación y comprensión a los estudios de este tipo. Conjuntamente, nos parece que la utilización de índices de significancias, mayores o menores, generan flexibilizaciones muy amplias que pueden relativizar de forma importante los resultados del estudio y, por otra parte, pueden estrechar en demasía la propia investigación, convirtiéndola en una postura demasiado específica y constreñida.

El cuadro que se presenta a continuación (cuarentaiuno) nos refleja todos aquellos resultados donde efectivamente se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas; claramente, entonces, observamos que éstas se manifiestan en la gran mayoría de los aspectos que se analizan. Por otra parte, apreciamos que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en todas aquellas celdas donde aparece abreviada la expresión: “no da significatividad” (nds).

**CUADRO #41: Comparación de medias de la valoración de la efectividad de actividades formativas en función de características de las actividades formativas**

Características de la actividad formativa	Valoración de la efectividad de la actividad formativa		
	Innovación en el centro	Perfeccionamiento profesional	Innovación en el aula

**Respecto de la organización**

Planificación en colaboración	Sí	3,44	4,08	3,71
	No	2,83	3,65	3,20
Programa estructurado pero flexible	Sí	3,38	4,05	3,72
	No	2,92	3,75	3,25
Evaluación de la incidencia en la práctica	Sí	3,41	4,04	3,65
	No	2,92	3,70	3,38

**Respecto de los contenidos**

Centradas en las necesidades del profesorado	Sí			3,63
	No	nds	nds	3,17
Innovadores y relevantes para la práctica	Sí	3,35	4,04	3,65
	No	2,68	3,37	3,22
Aplicables a la práctica educativa	Sí	3,33	4,01	3,67
	No	2,00	2,60	2,20

**Respecto de la metodología**

A partir de una reflexión sobre la práctica	Sí No	3,39 2,87	4,05 3,50	3,68 3,24
Aspectos teóricos en la actividad	Sí No	<b>nds</b>	<b>nds</b>	<b>nds</b>
Aspectos prácticos en la actividad	Sí No	<b>nds</b>	3,98 3,45	3,63 3,00
Medios para revisión y modificación de la práctica	Sí No	3,39 2,82	4,07 3,43	3,69 3,26
Utilización de diferentes metodologías	Sí No	3,37 2,62	4,03 3,44	3,66 3,11

**Respecto de los recursos**

Se facilita el contenido de la actividad por escrito	Sí No	3,32 2,95	<b>nds</b>	3,68 3,22
Se muestran recursos y como aplicarlos adecuadamente en el aula	Sí No	3,38 2,89	4,07 3,57	3,74 3,15

**Respecto del formador (relator)**

Negocia criterios con los participantes	Sí No	3,45 2,93	4,12 3,73	3,74 3,35
Expone el tema de manera estructurada	Sí No	<b>nds</b>	<b>nds</b>	<b>nds</b>
Orienta como encontrar soluciones ante problemáticas planteadas	Sí No	3,31 2,70	4,01 3,59	<b>nds</b>
Promueve la participación y el intercambio	Sí No	3,33 2,74	<b>nds</b>	<b>nds</b>

**Respecto de la efectividad en la práctica docente**

Existe conexión con la realidad de los centros	Sí No	3,52 2,67	4,04 3,74	3,76 3,25
Existe calidad y trascendencia en la práctica docente	Sí No	3,51 2,52	4,11 3,58	3,75 3,15

Los siguientes cuadros, se muestran en función de la efectividad de las actividades formativas que ha realizado el profesorado de conformidad a las características consultadas. Para mayores precisiones y detalles puede consultarse los anexos nueve y diez..

El que la planificación sea colaborativa, permita modificaciones y evalúe la incidencia en la práctica pedagógica; los contenidos sean innovadores y aplicables al quehacer docente; metodológicamente se considere la reflexión de las tareas de los profesores, se aporten medios y existan alternativas de metodologías; se maximice el tiempo y exista una adecuada muestra de recursos para su aplicación en el aula; el formador sea un negociador, orientador de soluciones y cree espacios de participación y exista una real conexión entre las propuestas y las necesidades de los establecimientos, conjuntamente con un marcado acento cualitativo de las actividades en la práctica de los profesores y profesoras; la resultante de cada uno de estos aspectos (características) es que encontrarán una positiva repercusión en relación a las innovaciones en el centro educativo. Aún cuando podamos inferir que las medias nos muestren que las actividades formativas han tenido poca efectividad en la misma institución. (Cuadro cuarentaidós).

**CUADRO #42: Comparación de medias (T-test) de la valoración de la efectividad en innovación en el centro según las características de la actividad formativa**

VARIABLES QUE DAN LUGAR A DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS	TIENE LAS CARACTERÍSTICAS	CASOS	MEDIAS
---	---------------------------	-------	--------

**Respecto de la organización**

14.1	Planificación realizada en colaboración para ajustar las actividades a las necesidades docentes	Sí No	204 99	3,44 2,83
14.2	Programa estructurado pero flexible, permite modificaciones según la evaluación formativa	Sí No	220 75	3,38 2,92
14.3	Se evalúa al final de la actividad la incidencia que ésta pueda tener en la práctica pedagógica	Sí No	203 88	3,41 2,92

**Respecto de los contenidos**

14.5	Innovadores y relevantes para la práctica educativa	Sí No	281 41	3,35 2,68
14.6	Aplicables a la práctica educativa	Sí No	301 10	3,33 2,00



**Respecto de la metodología**

14.7	La actividad se inicia a partir de una reflexión sobre la práctica profesional	Sí	246	3,39
		No	54	2,87
14.10	Se aportan medios para revisar la práctica docente y modificarla si es el caso	Sí	231	3,39
		No	65	2,82
14.11	Se utilizan diferentes metodologías	Sí	278	3,37
		No	45	2,62

**Respecto de los recursos**

14.12	Se facilita el contenido de la actividad por escrito para disponer de tiempo para intercambiar	Sí	257	3,32
		No	58	2,95
14.13	Se muestran recursos y como aplicarlos de manera adecuada en el aula	Sí	236	3,38
		No	75	2,89

**Respecto del formador (relator)**

14.14	Negocia criterios respecto al desarrollo de la actividad con los participantes	Sí	166	3,45
		No	116	2,93
14.16	Orienta como encontrar soluciones respecto a las problemáticas planteadas	Sí	272	3,31
		No	27	2,70
14.17	Promueve la participación y el intercambio de experiencias	Sí	294	3,33
		No	19	2,74

**Respecto de la efectividad en la práctica docente**

14.18	Existe conexión de las propuestas con la realidad de los centros	Sí	195	3,52
		No	76	2,67
14.19	Existe calidad y trascendencia de las actividades en la práctica docente	Sí	222	3,51
		No	62	2,52

Similar situación es la que podemos sostener al apreciar el cuadro cuarentaitrés. En efecto, la situación respecto a las características organizativas, a los contenidos y a la efectividad en la práctica docente se presentan con un comportamiento idéntico al cuadro anterior, es decir, para la gran mayoría de los aspectos se encuentran diferencias significativas. Las variaciones están dadas en los aspectos prácticos de la metodología, de hecho en la pregunta referida a los aspectos teóricos (14.8) no se encontraron diferencias significativas.

**CUADRO #43: Comparación de medias (T-test) de la valoración de la efectividad en perfeccionamiento profesional según características de la actividad formativa**

Variables que dan lugar a diferencias estadísticamente significativas	Tiene las características	Casos	Medias
---	---------------------------	-------	--------

**Respecto de la organización**

14.1	Planificación realizada en colaboración para ajustar las actividades a las necesidades docentes	Sí	205	4,08
		No	99	3,65
14.2	Programa estructurado pero flexible, permite modificaciones según la evaluación formativa	Sí	222	4,05
		No	75	3,75
14.3	Se evalúa al final de la actividad la incidencia que ésta pueda tener en la práctica pedagógica	Sí	204	4,04
		No	88	3,70

**Respecto de los contenidos**

14.5	Innovadores y relevantes para la práctica educativa	Sí	282	4,04
		No	41	3,37
14.6	Aplicables a la práctica educativa	Sí	303	4,01
		No	10	2,60

**Respecto de la metodología**

14.7	La actividad se inicia a partir de una reflexión sobre la práctica profesional	Sí	247	4,05
		No	54	3,50
14.9	En el desarrollo de la actividad se tratan aspectos prácticos	Sí	298	3,98
		No	20	3,45
14.10	Se aportan medios para revisar la práctica docente y modificarla si es el caso	Sí	232	4,07
		No	65	3,43
14.11	Se utilizan diferentes metodologías	Sí	280	4,03
		No	45	3,44

**Respecto de los recursos**

14.13	Se muestran recursos y como aplicarlos de manera adecuada en el aula	Sí	237	4,07
		No	75	3,57

**Respecto del formador (relator)**

14.14	Negocia criterios respecto al desarrollo de la actividad con los participantes	Sí	166	4,12
		No	116	3,73
14.16	Orienta como encontrar soluciones respecto a las problemáticas planteadas	Sí	273	4,01
		No	27	3,59

**Respecto de la efectividad en la práctica docente**

14.18	Existe conexión de las propuestas con la realidad de los centros	Sí	195	4,04
		No	77	3,74
14.19	Existe calidad y trascendencia de las actividades en la práctica docente	Sí	222	4,11
		No	62	3,58

Del análisis de los dos cuadros anteriores, se coligen sólo las siguientes diferencias:

- En aspectos metodológicos existe una consideración importante, en torno a la efectividad en perfeccionamiento profesional, por el tratamiento de aspectos prácticos (14.9) situación que no se aprecia cuando observamos las valoraciones que se otorgan en la efectividad en innovación en el centro.
- Respecto de los recursos, sólo para la efectividad en innovación en el centro fue valorado entregar los contenidos de la actividad por escrito (14.12)
- En lo tocante al formador, la participación y el intercambio de experiencias promovidas por éste (14.17) parecen ser relevantes sólo sobre la efectividad de formación en el centro y no así sobre el perfeccionamiento profesional.

Visto ahora en función de la innovación en el aula, (cuadro cuarentaicuatro siguiente), las características que hacen referencia al formador son las que marcan una mayor diferencia, pues respecto de la efectividad en innovación en el aula sólo uno de cuatro aspectos relativos al formador mostró diferencias significativas. En tanto las características respecto de la organización, metodología y efectividad presentan alta coincidencia en la información de los tres cuadros. Atendiendo a la similitud identificada entre los aspectos que presentan diferencias significativas y aquellos que no las muestran y poniendo atención a los valores absolutos de las valoraciones medias que los cuadros anteriores presentan a idénticos aspectos, podemos observar que las mayores preferencias son asignadas a la efectividad de la actividad formativa en el perfeccionamiento profesional; en segundo lugar sobre la efectividad en innovación en el aula y sólo en último término se valoró la efectividad en la innovación en el centro.

**CUADRO #44: Comparación de medias (T-test) de la valoración de la efectividad en innovación en el aula según las características de la actividad formativa**

Variables que dan lugar a diferencias estadísticamente significativas	Tiene las características	Casos	Medias
---	---------------------------	-------	--------

**Respecto de la organización**

14.1	Planificación realizada en colaboración para ajustar las actividades a las necesidades docentes	Sí	205	3,71
		No	99	3,20
14.2	Programa estructurado pero flexible, permite modificaciones según la evaluación formativa	Sí	222	3,72
		No	75	3,25
14.3	Se evalúa al final de la actividad la incidencia que ésta pueda tener en la práctica pedagógica	Sí	204	3,65
		No	88	3,38

**Respecto de los contenidos**

14.4	Centrados en las necesidades actuales y futuras del profesorado	Sí	297	3,63
		No	24	3,17
14.5	Innovadores y relevantes para la práctica educativa	Sí	282	3,65
		No	41	3,22
14.6	Aplicables a la práctica educativa	Sí	303	3,67
		No	10	2,20

**Respecto de la metodología**

14.7	La actividad se inicia a partir de una reflexión sobre la práctica profesional	Sí	247	3,68
		No	54	3,24
14.9	En el desarrollo de la actividad se tratan aspectos prácticos	Sí	298	3,63
		No	20	3,00
14.10	Se aportan medios para revisar la práctica docente y modificarla si es el caso	Sí	232	3,69
		No	65	3,26
14.11	Se utilizan diferentes metodologías	Sí	280	3,66
		No	45	3,11

**Respecto de los recursos**

14.12	Se facilita el contenido de la actividad por escrito para disponer de tiempo para intercambiar	Sí	258	3,68
		No	58	3,22
14.13	Se muestran recursos y como aplicarlos de manera adecuada en el aula	Sí	237	3,74
		No	75	3,15

**Respecto del formador (relator)**

14.14	Negocia criterios respecto al desarrollo de la actividad con los participantes	Sí	166	3,74
		No	116	3,35

**Respecto de la efectividad en la práctica docente**

14.18	Existe conexión de las propuestas con la realidad de los centros	Sí	195	3,76
		No	77	3,25
14.19	Existe calidad y trascendencia de las actividades en la práctica docente	Sí	222	3,75
		No	62	3,15

### 6.5.2. Aspectos generales de la formación en centros

El cuadro cuarentaicinco, de la página siguiente, nos está mostrando las diferencias estadísticamente significativas que se dan entre quienes han contestado el apartado sobre aspectos específicos de la formación en centros y los que no lo hicieron, en función de la valoración que otorgan a los diferentes aspectos que se consultan. En todos los casos se trabajó mediante escalas que van de uno a cinco, desde lo menos a lo más importante, respectivamente. Observando el cuadro señalado nos damos cuenta que las diferencias significativas existentes son bastante mínimas si consideramos que son más de cien los aspectos consultados. En efecto, el que las valoraciones nos hagan distinción sólo sobre la actualización de los conocimientos científico – didácticos al referirnos a los objetivos; a la formación teórico – práctica para definir las líneas educativas y la organización del centro al preguntar acerca de los contenidos; al desarrollo de proyectos cuando vemos la efectividad de las modalidades de formación; a la importancia asignada a lo funcional al consultar sobre los recursos y a lo continuo y diferido de la evaluación, nos invita a pensar en que el concepto de formación en centros puede no tener un mayor significado pedagógico para el profesorado, confundiéndose más con un aspecto meramente geográfico o situacional. Podría entenderse también como una falta de experiencia real en este tipo de formación o bien que parte importante del universo encuestado ha respondido desde los conocimientos teóricos que al respecto puedan tener sin una base práctica en cuanto la formación en centros. Lo anterior lo señalamos por cuanto nos parece extraño que tanto en los principios, estrategias metodológicas y roles de diferentes agentes (asesores externos, dirección pedagógica, docentes) no sea posible encontrar ninguna diferencia entre el desarrollo o no de actividades de formación en centros. Por otra parte, el sólo hecho de constatar que poco más de un tercio del total de los encuestados reconozcan haber tenido experiencia en este tipo de formación, nos está hablando de que la realidad de los colegios del departamento provincial que ha servido de marco para el estudio genérico está bastante distante de aplicar nuevas formas al tema de la formación permanente del profesorado.

**CUADRO #45: Aspectos generales de la formación en centros en que la valoración de quienes tienen experiencia y los que no la tienen es significativamente distinta**

	Contestó Apartado "D"?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Nivel Significancia
17.5 Objetivos Formación en Centros: Actualizar conocimientos científicos y	Si	111	4,77	0,50	0,05	p < 0,05
	No	228	4,63	0,67	0,04	
18.1 Contenidos Formación en Centros: Formación teórica y práctica para definir	Si	110	4,68	0,62	0,06	p < 0,05
	No	227	4,44	0,76	0,05	
19.5 Modalidad más efectiva para F en C: Desarrollo de proyectos	Si	111	4,39	0,84	0,08	p < 0,05
	No	226	4,13	0,98	0,07	
22.1 Importancia de recursos y/o condiciones para F en C: Disponer de tiempo	Si	110	4,60	0,68	0,06	p < 0,05
	No	226	4,35	0,90	0,06	
22.7 Importancia de recursos y/o condiciones para F en C: Tener espacio adecuado	Si	110	4,77	0,57	0,05	p < 0,05
	No	227	4,57	0,80	0,05	
27.7 Momento de la Evaluación en F en C: Continúa	Si	110	4,84	0,48	0,05	p < 0,05
	No	224	4,64	0,74	0,05	
27.9 Momento de la Evaluación en F en C: Diferida	Si	108	4,49	0,93	0,09	p < 0,05
	No	220	4,21	0,93	0,06	

Consignemos, finalmente, que estamos hablando del colectivo de establecimientos que posee las mejores condiciones, cuando menos materiales, para poder desarrollar este tipo de actividades. Darnos cuenta de esta situación a estas alturas del estudio nos anima a poder realizar los contrapuntos correspondientes con el estudio específico, donde, como hemos podido advertir en las comparaciones, las diferencias son importantes.

### 6.5.3. Aspectos específicos de la formación en centros

Los aspectos específicos de la formación en centros están considerados en el apartado D del cuestionario aplicado. En este segmento todas las personas que han respondido declaran tener experiencia en el trabajo y desarrollo de este modelo. Es así como en el caso del estudio genérico han respondido 113 sujetos y en el caso del estudio específico, como ya hemos indicado, lo han hecho 110 personas. Sus respuestas han sido trabajadas mediante comparación de medias por medio de las pruebas t Student encontrándose una importante significatividad en el caso del estudio específico.

Los conceptos considerados están reflejados por el propio instrumento aplicado, siguiéndose, en la presentación de los cuadros siguientes, el mismo orden que presenta el cuestionario respondido, esto es:

- Motivos por los cuales se ha participado en proyectos de formación en centros
- Etapas que se han seguido en el desarrollo de la formación en centros
- Principios fundamentales considerados en la formación en centros
- Objetivos perseguidos en la formación en centros
- Contenidos contemplados en la formación en centros
- Modalidades seguidas en el desarrollo de la formación en centros
- Estrategias metodológicas más efectivas utilizadas en la formación en centros
- Temporización seguida en el desarrollo de la formación en centros
- Recursos que se han necesitado para la formación en centros
- Personas que han participado en la formación en centros
- Papel de la asesoría externa en la formación en centros
- Papel de la dirección pedagógica en la formación en centros
- Papel de los docentes en la formación en centros
- Formas de evaluación en la formación en centros
- Dificultades encontradas en el diseño y desarrollo de la formación en centros
- Efectividad que ha tenido la formación en centros

**CUADRO #46: Aspectos específicos de la formación en centros**

Motivo para realizar Formación en Centros (S/N)	Tipo de estudio	N	Media	Desv. Típica	Error Típico
Mejorar el nivel de contenidos científico-didácticos	Genérico	47	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,67	,471	,045
Necesidad de formación psicopedagógica	Genérico	29	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,96	,188	,018
Necesidad de elaboración de proyectos (PEC,PCC..)	Genérico	29	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,93	,261	,025
Innovar con la finalidad de mejorar la calidad educ.	Genérico	77	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,03	,164	,016
Resolver problemas surgidos de la práctica docente	Genérico	45	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,63	,486	,046
Conocer dinámicas de trabajo en equipo	Genérico	35	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,85	,363	,035
Intercambiar experiencias	Genérico	35	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,63	,486	,046
Interés de promoción (ascenso)	Genérico	9	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,91	,289	,028
Incentivo económico	Genérico	7	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,98	,134	,013
<b>Etapas seguidas en la realización del Proyecto de Formación en Centro (Fase inicial) (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Una persona o grupo explicita la necesidad de realizar actividades de formación en el centro	Genérico	99	1,08	,274	,028
	Específico	109	1,02	,135	,013
Solicitud de asesoramiento externo	Genérico	98	1,28	,449	,045
	Específico	109	1,07	,262	,025
Reunión con los interesados , reflexión, en torno al compromiso, disponibilidad, etc.	Genérico	94	1,39	,491	,051
	Específico	109	1,05	,210	,020
Información sobre finalidades y contenidos para evitar incertidumbres y prever resistencias	Genérico	90	1,31	,466	,049
	Específico	109	1,03	,164	,016
Negociación entre el asesor y el personal implicado en torno al diseño y desarrollo del proyecto	Genérico	88	1,57	,498	,053
	Específico	109	1,06	,296	,024



Constitución de un equipo de coordinación del proyecto	Genérico	97	1,30	,460	,047
	Específico	109	1,02	,135	,013
Capacitación del profesorado implicado en dinámica de grupos de trabajo y elaboración de proyectos	Genérico	94	1,30	,460	,047
	Específico	109	1,05	,210	,020
<b>Etapas seguidas en la realización del Proyecto de Formación en Centro (Fase diagnóstica) (1/5)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Reflexión sobre problemas y necesidades del centro	Genérico	108	4,31	,961	,093
	Específico	109	4,65	,516	,049
Valoración de las necesidades	Genérico	107	4,38	,843	,081
	Específico	109	4,49	,555	,053
Selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio	Genérico	108	4,45	,836	,080
	Específico	109	4,65	,498	,048
<b>Etapas seguidas en la realización del Proyecto de Formación en Centro (Fase de diseño, desarrollo y evaluación) (1/5)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Elaboración del plan de acción	Genérico	107	4,36	,946	,091
	Específico	109	4,52	,587	,056
Puesta en práctica, experimentación y seguimiento	Genérico	108	4,07	1,065	,102
	Específico	109	4,40	,579	,055
Evaluación ambiente, actitud y funcionamiento	Genérico	107	3,84	1,199	,116
	Específico	109	4,26	,534	,051
Evaluación sobre el proceso y modelo de formación	Genérico	107	3,91	1,178	,114
	Específico	109	4,21	,546	,052
Evaluación de los resultados obtenidos	Genérico	107	4,07	1,226	,119
	Específico	109	4,45	,585	,056
<b>Principios formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Implicación profesorado en el diseño y desarrollo de la propia formación	Genérico	36	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,71	,456	,044
Aprendizajes significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro	Genérico	66	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,26	,443	,042
Cada actividad a partir de la experiencia y se basa en la resolución de problemas prácticos	Genérico	40	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,68	,468	,045
Reflexión y análisis colectivo sobre la actividad docente en la formación de los alumnos	Genérico	44	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,73	,447	,043

La formación permanente del profesorado centrada en la escuela

Aprendizaje en grupo y trabajo cooperativo como una estrategia fundamental de formación	Genérico	49	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,50	,502	,048
Desarrollo de la actitud crítica y reflexiva y de la capacidad de pensar de manera constructiva	Genérico	47	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,82	,387	,037
La toma de decisiones por consensos	Genérico	23	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,78	,415	,040
Aproximar la formación a la investigación educativa	Genérico	19	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,83	,380	,036
Aplicación de la formación para la mejora del desarrollo educativo del alumnado	Genérico	59	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,68	,468	,045
Evaluación de la actividad de formación, el proceso, participación y la incidencia en la práctica	Genérico	42	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,84	,372	,035

<b>Objetivos formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Crear condiciones previas para que el profesorado diseñe su propia formación permanente	Genérico	28	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,73	,447	,043
Revisar y valorar la realidad del centro	Genérico	54	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,59	,494	,047
Adecuar las actividades de formación a las necesidades reales del centro	Genérico	64	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,36	,483	,046
Fomentar el trabajo en equipo, crear una cultura que impulse el trabajo colaborativo	Genérico	64	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,57	,497	,047
Actualizar conocimientos científico-didácticos	Genérico	61	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,76	,427	,041
Proporcionar conocimientos innovadores de pedagogía	Genérico	58	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,86	,345	,033
Incorporación de nuevos contenidos a la práctica diaria para mejorar la acción educativa	Genérico	43	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,69	,464	,044
Iniciar procesos de investigación en el aula	Genérico	18	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,88	,324	,031
Analizar la función social de la escuela y la adecuación de la acción educativa al contexto social	Genérico	25	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,85	,363	,035
Integrar la formación del profesorado en la organización del centro	Genérico	32	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,79	,409	,039

<b>Contenidos formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Formación teórica y práctica para definir las líneas educativas y la organización del centro	Genérico	66	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,44	,498	,048
Diagnóstico de necesidades del centro educativo	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,62	,488	,047
Psicología del aprendizaje de los alumnos	Genérico	31	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,79	,409	,039
Selección e integración de nuevos elementos culturales y técnicos en el área del currículo	Genérico	37	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,83	,380	,036
Dinámica de trabajo en equipo; responsabilidad, toma de decisiones, resolución de conflictos	Genérico	51	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,52	,502	,048
Tratamiento y resolución de problemas conductuales	Genérico	31	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,75	,432	,041
Iniciación a la investigación educativa	Genérico	17	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,77	,421	,040
Qué debe saber y cómo debe actuar un profesor en el actual contexto educativo	Genérico	56	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,61	,490	,047
Previsión y/o tratamiento del estrés, ansiedad, cansancio	Genérico	23	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,85	,354	,034
<b>Modalidades de formación (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Curso teórico/práctico según las necesidades del centro	Genérico	73	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,24	,427	,041
Seminario con apoyo de asesor externo	Genérico	35	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,91	,289	,028
Grupos de trabajo reflexión sobre la práctica	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,46	,501	,048
Asesoría de un experto externo que dirige	Genérico	43	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,68	,468	,045
Desarrollo de proyectos	Genérico	37	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,75	,438	,042

<b>Estrategias metodológicas más efectivas (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Debate sobre materiales didácticos innovadores, intercambio de experiencias e ideas	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,84	,372	,035
Análisis de problemas concretos y del contexto por medio del estudio de casos reales	Genérico	48	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,39	,490	,047
Resolución de problemas en relación a la práctica educativa	Genérico	44	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,69	,464	,044
Elaboración de materiales didácticos para el trabajo con los alumnos	Genérico	39	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,68	,468	,045
Investigación y acción	Genérico	51	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,77	,421	,040
Incidente crítico	Genérico	18	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,89	,313	,030
Simulaciones	Genérico	18	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,89	,313	,030
Coaching	Genérico	29	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,65	,478	,046
Aprendizaje entre iguales, soporte mutuo	Genérico	29	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,80	,402	,038
Supervisión clínica	Genérico	0(a)	-	-	-
	Específico	110	1,77	,421	,040
Visita a centros para observar nuevas formas de organización o planteamientos metodológicos	Genérico	14	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,75	,432	,041
<b>Temporización para el desarrollo de la formación en centros (1 – 2 - 3)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Período de duración (1 año escolar, dos años o en relación a las necesidades del centro)	Genérico	99	2,35	,929	,093
	Específico	110	2,74	,673	,064
Periodicidad (Semanal, quincenal o mensual)	Genérico	100	2,12	,856	,086
	Específico	110	2,25	,453	,043
Horario (Dentro del horario escolar, fuera de él o fuera del calendario lectivo)	Genérico	102	1,50	,641	,063
	Específico	110	1,22	,436	,042
Duración de las sesiones (1 hora, 2 horas o más de dos horas)	Genérico	106	2,06	,688	,067
	Específico	110	2,18	,578	,055

<b>Importancia de los recursos (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Disponer de tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación	Genérico	57	1,23	,423	,056
	Específico	110	1,50	,502	,048
Flexibilizar el tiempo laboral para poder posibilitar la formación docente	Genérico	55	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,73	,447	,043
Existencia de un equipo de coordinación interna	Genérico	57	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,54	,501	,048
Disponer de asesoramiento externo	Genérico	52	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,63	,486	,046
Recibir opinión de expertos en momentos precisos del desarrollo de la formación	Genérico	43	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,74	,443	,042
Disponer de material (bibliográficos, visuales, etc.)	Genérico	55	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,66	,475	,045
Espacios adecuados para las reuniones y ubicación del material	Genérico	53	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,57	,497	,047
Contar con un presupuesto económico	Genérico	53	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,72	,452	,043
Recibir acreditación por las actividades realizadas de formación permanente	Genérico	35	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,72	,452	,043
Desarrollar una cultura de colaboración	Genérico	52	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,66	,475	,045
Desarrollar clima de relaciones abierto y participativo	Genérico	49	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,65	,478	,046
<b>Participación del profesorado para una mayor efectividad de la formación en centros(1/2)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Al inicio todo el profesorado de forma obligatoria o una mayoría de manera voluntaria	Genérico	108	1,70	1,079	,104
	Específico	110	1,53	,974	,093
A continuación todos de manera obligatoria o una mayoría de manera voluntaria	Genérico	113	1,63	,878	,083
	Específico	110	1,27	,557	,053

<b>Papel del asesor externo en la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Promover la formación entre iguales y conducir hacia la autoformación	Genérico	51	1,86	,401	,056
	Específico	110	1,64	,483	,046
Contribuir a generar una visión compartida en la línea pedagógica del centro	Genérico	59	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,71	,456	,044
Ejercer de monitor del desarrollo de la formación, especialmente en las primeras etapas	Genérico	45	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,71	,456	,044
Facilitar información, materiales, experiencias, recursos humanos, recursos materiales, etc.	Genérico	59	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,49	,502	,048
Establecer un buen clima para el desarrollo docente	Genérico	56	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,75	,432	,041
Promover líneas de actuación que vinculen la formación a la investigación educativa	Genérico	34	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,73	,447	,043
<b>Papel de la dirección pedagógica del centro en la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Dirigir y ser el máximo responsable de la formación	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,32	,468	,045
Impulsar, promocionar y solicitar implicación del profesorado en el proyecto	Genérico	82	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,51	,502	,048
Coordinar proyectos conjuntamente con un grupo interno de profesores del centro	Genérico	57	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,55	,499	,048
Delegar responsabilidades en un grupo coordinador del proyecto que decidirá de forma democrática	Genérico	40	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,77	,441	,040
Tener un mínimo compromiso e implicación superficial	Genérico	14	1,00	,000(b)	,000
	Específico	110	2,00	,000(b)	,000
No implicarse, dejar hacer, no tomar ni imponer decisiones	Genérico	7	1,00	,000(b)	,000
	Específico	110	2,00	,000(b)	,000

<b>Papel de los docentes en la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Promover la realización de un diagnóstico de necesidades de formación	Genérico	30	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,78	,415	,040
Intervenir en el diseño del proyecto de formación	Genérico	34	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,81	,395	,038
Participar en el desarrollo del proyecto y valorar los efectos en la práctica educativa	Genérico	56	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,55	,499	,048
Reflexionar, analizar y decidir sobre el proceso y valorar los efectos en la práctica	Genérico	62	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,25	,438	,042
Recibir la formación y aplicar técnicamente los conocimientos adquiridos	Genérico	59	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,61	,490	,047
<b>Evaluación de la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
<b>Objeto de la evaluación</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
La situación del centro para definir las necesidades formativas del profesorado	Genérico	63	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,57	,497	,047
Actitud del grupo participante ante el inicio de la realización del proyecto de formación	Genérico	35	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,76	,427	,041
Diseño (adecuación de objetivos relevancia de los contenidos, validez de las actividades, etc.)	Genérico	51	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,74	,443	,042
Desarrollo (consecución de objetivos, aplicación en la práctica, participación, etc.)	Genérico	47	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,73	,447	,043
Resultados: (cambios y mejoras relacionadas con el personal docente, aula, alumnos, etc.)	Genérico	49	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,41	,494	,047

<b>Evaluación de la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
<b>Momento de la evaluación</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Inicial (conocer las situaciones de partida)	Genérico	41	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,62	,488	,047
Continua (hacer un seguimiento periódico para detectar deficiencias y corregirlas)	Genérico	50	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,41	,494	,047
Final (comprobar resultados de una actividad)	Genérico	49	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,74	,443	,042
Diferida (incidencia del proyecto de formación en la práctica docente en el tiempo)	Genérico	34	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,86	,345	,033
<b>Evaluación de la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
<b>Instrumentos para evaluar</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Formales (cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos, etc.)	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,75	,438	,042
Informales (opiniones percepciones, comentarios entre los participantes, etc.)	Genérico	55	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,84	,372	,035

<b>Evaluación de la formación en centros (S/N) Personas que han de evaluar</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Los participantes	Genérico	46	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,86	,345	,033
Personal externo	Genérico	29	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,80	,402	,038
Equipo mixto	Genérico	34	1,00	,000	,000
	Específico	110	1,85	,363	,035

<b>Dificultades de la formación en centros (S/N)</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Modelo de formación poco conocido	Genérico	87	1,63	,485	,052
	Específico	110	1,51	,538	,051
Diseño del proyecto de formación poco completo	Genérico	99	1,65	,480	,048
	Específico	110	1,94	,311	,030
Plan de acción poco definido	Genérico	99	1,63	,486	,049
	Específico	110	1,95	,298	,028
Dificultades en la efectividad de las reuniones de trabajo	Genérico	101	1,62	,487	,048
	Específico	110	1,89	,367	,035
Falta de preparación en dinámicas de equipos de trabajo	Genérico	99	1,71	,457	,046
	Específico	110	1,94	,311	,030
Falta de un equipo interno de coordinación	Genérico	97	1,72	,451	,046
	Específico	110	1,57	,533	,051
Equipos de trabajo muy numerosos lo que genera dificultades operativas	Genérico	103	1,75	,437	,043
	Específico	110	1,80	,445	,042
Falta de un asesor externo que dinamice y facilite el proceso	Genérico	98	1,81	,397	,040
	Específico	110	1,94	,311	,030
El asesor no conocía con profundidad la organización y dinámica del centro	Genérico	94	1,70	,460	,047
	Específico	110	1,85	,403	,038
Horarios poco adecuados	Genérico	102	1,56	,499	,049
	Específico	110	1,57	,533	,051
Falta de tiempo para desarrollar el proyecto en profundidad	Genérico	105	1,29	,469	,046
	Específico	110	1,21	,268	,026
Falta de recursos (materiales, económicos, etc.)	Genérico	103	1,68	1,079	,104
	Específico	110	1,96	,974	,093
Sobrecarga en el trabajo diario	Genérico	101	1,36	,481	,048
	Específico	110	1,22	,457	,044
Falta de entusiasmo y colaboración por una parte del profesorado participante	Genérico	102	1,42	,496	,049
	Específico	110	1,89	,367	,035
Impaciencia por lograr soluciones fáciles, rápidas y definitivas	Genérico	101	1,45	,500	,050
	Específico	110	1,68	,506	,048



	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Poco apoyo de la dirección pedagógica	Genérico Específico	100 110	1,78 1,96	,416 ,268	,042 ,026
Poco apoyo de la dirección institucional	Genérico Específico	101 110	1,85 1,95	,357 ,284	,036 ,027
<b>Valoración de la efectividad de la formación en centros (1/5) En relación al centro</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Se ha conseguido tener una visión compartida del centro	Genérico Específico	94 108	3,64 4,53	1,086 ,603	,112 ,058
La formación ha permitido más participación y mayor implicación del profesorado	Genérico Específico	107 108	3,70 4,60	1,030 ,683	,100 ,066
Ha mejorado el funcionamiento del trabajo en equipo y la colaboración entre el profesorado	Genérico Específico	106 108	3,54 4,37	,978 ,731	,095 ,070
Se han mejorado las relaciones profesionales, se han intercambiado experiencias	Genérico Específico	107 108	3,67 4,56	,969 ,823	,094 ,079
Ha contribuido a introducir innovaciones en la organización	Genérico Específico	106 108	3,56 4,40	1,105 ,610	,107 ,059
Ha contribuido a introducir innovaciones en el currículo	Genérico Específico	106 108	3,58 4,56	1,129 ,584	,110 ,056
Se ha incorporado de forma continua la formación docente en la organización del centro	Genérico Específico	105 108	3,52 4,59	1,119 ,597	,109 ,057
<b>Valoración de la efectividad de la formación en centros (1/5) En relación a la satisfacción personal y perfeccionamiento profesional</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Los contenidos trabajados han permitido trasladar la formación a la práctica	Genérico Específico	107 108	3,68 4,47	1,015 ,587	,098 ,057
Se ha desarrollado el hábito de reflexionar sobre cómo se trabaja en el aula y los resultados dados	Genérico Específico	109 108	3,76 4,48	,932 ,588	,089 ,057
Ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes	Genérico Específico	109 108	4,03 4,60	1,058 ,579	,101 ,056
Se han adquirido metodologías para investigar en el aula.	Genérico Específico	108 108	3,19 4,31	1,241 ,814	,119 ,078

	Tipo de estudio	N	Media	Desv. Típica	Error Típico
Se ha aprendido a conocer las deficiencias profesionales para la docencia	Genérico	108	3,42	1,201	,116
	Específico	108	4,28	,747	,072
Ha contribuido a una mayor satisfacción con la tarea docente	Genérico	108	3,81	1,161	,112
	Específico	108	4,53	,587	,057
<b>Valoración de la efectividad de la formación en centros (1/5) En relación a la sala de clases</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Error Típico</b>
Los contenidos han sido relevantes y valiosos para el trabajo con el alumnado	Genérico	107	3,74	1,102	,107
	Específico	108	4,49	,634	,061
Se han tratado aspectos prácticos orientaciones y sugerencias para el trabajo diario	Genérico	105	3,71	1,016	,099
	Específico	110	4,43	,583	,056
Se han aplicado al aula nuevas ideas y metodologías	Genérico	106	3,53	1,173	,114
	Específico	108	4,37	,605	,058
La investigación y experimentación en el aula ha sido aplicada	Genérico	106	3,19	1,235	,120
	Específico	108	4,44	,645	,062
Ha contribuido a la búsqueda de soluciones de las problemáticas educativas	Genérico	105	3,50	1,153	,113
	Específico	108	4,34	,598	,058
Ha permitido elaborar los proyectos del currículo adaptándolos a las necesidades de los alumnos	Genérico	105	3,54	1,074	,105
	Específico	108	4,34	,672	,065
Ha mejorado el proceso enseñanza - aprendizaje	Genérico	105	3,71	1,098	,107
	Específico	108	4,50	,538	,052

a No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

b No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

El cuadro anterior, que se ha representado en su totalidad, nos interesa e importa puesto que en él encontramos importantes diferencias entre ambos grupos que han dado respuesta al cuestionario. En efecto, en su interpretación se puede establecer con seguridad que:

En relación con los **motivos** por los cuales las personas han decidido realizar acciones de formación en centros, el colectivo del estudio específico, que respondió en su totalidad, considera claramente (media 1,03) que la mayor motivación está dada por el

interés en innovar con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que se imparte al alumnado. Todas las otras opciones que se plantean en el cuestionario son desestimadas por este colectivo, siendo el resolver problemas surgidos de la práctica docente y el intercambio de experiencias los motivos que en orden de prioridad siguen a la innovación con medias que alcanzan un valor de 1,63, es decir, bastante más cercanas al bajo nivel motivacional.

El estudio genérico, en tanto, muestra en las cifras un absoluto acuerdo con todas las posibilidades que se plantean como motivos de realización de formación en centros. Esta situación resulta engañosa puesto que existe una minoría que responde cada una de las posibilidades, haciendo que la distribución no sea posible de considerar ya que no muestra significatividad.

Al plantearse **las etapas** que se han seguidos para la realización de las actividades de formación en centros, existe una coincidencia entre ambos grupos de estudio. En efecto, tanto para el estudio específico como para el genérico, la fase inicial asigna especial importancia (1,02 y 1,08 respectivamente) a la génesis de las actividades producto de la explicitación de necesidades por parte de una persona o grupo de profesores del establecimiento. En el caso del estudio específico, también se reconoce igual valor e importancia a la generación de un grupo de coordinación interno, cifras que también alcanzan una media de 1,02.

Cuando se consulta por la fase de **diagnóstico**, la reflexión sobre problemas y necesidades del centro, junto con la selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio, alcanzan la mayor importancia en ambos colectivos, con una media de 4,45 en el caso del estudio genérico y 4,65 en el específico. Aquí también en esta última audiencia, existe la misma cifra para la reflexión acerca de problemas y necesidades del centro. Conviene precisar que esta pregunta fue planteada en escala de 1 a 5, donde el guarismo uno representaba la menor importancia.

Finalmente, al consultar sobre la etapa de diseño, desarrollo y evaluación, es el plan de acción el que reviste el mayor interés en ambos casos con una media de 4,36 en el caso del estudio genérico y de 4,52 en el específico.

Cuando consultamos por los **principios de la formación** en centros, nos encontramos con una situación similar a la expresada anteriormente al hablar de los motivos. La baja frecuencia de respuestas que se observa en el estudio genérico hace que no se pueda observar una media que sea significativa. En tanto en el estudio específico queda claramente expresado que los aprendizajes significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro es el principio más importante con una media de 1,26-

Nuevamente, encontramos que no es posible estimar significatividad en los resultados observados en el estudio genérico cuando consultamos acerca de los objetivos de la formación en centros. En cambio, en el estudio específico adecuar las actividades de formación a las necesidades del centro capta el mayor sentido con una media de 1,36.

En referencia a los **contenidos de la formación** en centros el estudio genérico arroja una vez más una escasa frecuencia que hace invisible sus prioridades. En el estudio específico el contenido más importante pasa a ser la formación teórica y práctica para definir las líneas educativas y la organización del centro. (1,44). Esta situación es coherente a la hora de preguntar sobre las modalidades de la formación en centros; para el estudio específico la existencia de cursos teórico – prácticos según las propias necesidades del centro marcan la modalidad preferida. En el caso del estudio genérico la distribución vuelve a ser poco significativa.

Desde el punto de vista de las **estrategias metodológicas** más efectivas utilizadas en la formación, el análisis de problemas concretos y del contexto por medio del estudio de casos reales es la que más importancia tiene para el estudio específico con una media de 1,39. En tanto el estudio genérico sigue sin mostrarnos una diferencia de medias que nos pueda ilustrar sobre sus intereses prioritarios.

Ambos estudios vienen en coincidir en cuanto la temporización de la formación en centros señalando que ella ha de efectuarse dentro del horario escolar (1,50 y 1,22 en el caso del estudio genérico y específico respectivamente). Igual cosa acontece cuando consideramos la importancia que las audiencias otorgan a los recursos. Ambas otorgan a la disposición de tiempos para la reflexión sobre el propósito de la formación la principal importancia (1,23 y 1,50 respectivamente) y también cuando se trata de la participación del profesorado para una mayor efectividad de la formación; los dos colectivos consideran que han de contar con grupos mayoritarios de docentes tanto en el inicio como en el desarrollo de las actividades de formación.

En relación al **papel de asesores externos**, para el estudio genérico promover la formación entre iguales y conducir hacia la autoformación es el aspecto que marca la mayor importancia aun cuando su media es de 1,86. En este caso el estudio específico otorga al facilitar información, materiales, experiencias, recursos materiales, etc. La mayor relevancia con una media de 1,49. Referido al papel que ha de jugar la dirección pedagógica, no se muestra una significación en las diferencias de medias en el estudio genérico, para el estudio específico existe una nítida creencia de que los directivos han de ser los máximos responsables de la formación (1,32). Finalmente, el papel de los propios docentes encuentra la misma situación anterior en el estudio genérico, por su parte en el estudio específico la reflexión, análisis y decisión sobre el proceso de formación y valorar sus efectos en la práctica (1,25).

**La evaluación de la formación en centros** estaba consultada desde cuatro aspectos: su objeto, momento, instrumentos y personas que han de evaluar. Sin significación en el estudio genérico, el estudio específico, respectivamente, considera que los cambios y mejoras, vale decir los resultados, son el principal objeto de la evaluación (1,41). El mismo guarismo está entregado al momento para la evaluación, considerándola continua, realizando seguimientos periódicos con la finalidad de identificar deficiencias y poder corregirlas. Los instrumentos han de ser formales (1,75) y se estima que es preferible que la evaluación de la formación sea hecha desde el exterior de la institución (1,80).

Consultadas las audiencias por las **mayores dificultades** que encuentra la formación en centros, sus respuestas son prácticamente idénticas: la falta de tiempo para desarrollar las actividades de formación (1,29 estudio genérico y 1,21 estudio específico) y la sobrecarga del trabajo diario son los aspectos apreciados como los más deficitarios. (1,36 y 1,22 respectivamente).

Finalmente, acerca de la **efectividad de la formación en centros** se contemplaban tres aspectos: en relación al centro, satisfacción personal y su manifestación en la sala de clases. En el estudio genérico, en el mismo orden de las preguntas, el mejoramiento de las relaciones profesionales y el intercambio de experiencias (3,67), la contribución al desarrollo profesional de los docentes (4,03) y la relevancia de los contenidos para el trabajo con el alumnado (3,74) se convierten en las opciones de mayor consideración. Por su parte, para el estudio específico, respetando el mismo orden, la formación ha permitido más participación y mayor implicación del profesorado (4,60) ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes (4,60) y ha mejorado el proceso de enseñanza/aprendizaje (4,50)

**CUADRO # 47: Resumen gráfico sobre diferencias de medias**

Aspectos	Estudio Genérico	Estudio Específico
Motivos	<b>nds</b>	Innovar con la finalidad de mejorar la calidad educativa (1,03)
Etapas de realización: Inicial	Una persona o grupo explicita la necesidad de realizar actividades de formación en el centro (1,08)	Una persona o grupo explicita la necesidad de realizar actividades de formación en el centro (1,02)
Diagnóstica	Selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio (4,45)	Constitución de un equipo de coordinación del proyecto (1,02) Selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio (4,65)
Diseño, desarrollo, evaluación	Elaboración del plan de acción (4,36)	Reflexión sobre problemas y necesidades del centro (4,65) Elaboración del plan de acción (4,52)
Principios	<b>nds</b>	Aprendizajes significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro (1,26)
Objetivos	<b>nds</b>	Adecuar las actividades de formación a las necesidades reales del centro (1,36)
Contenidos	<b>nds</b>	Formación teórica y práctica para definir las líneas educativas y la

		organización del centro (1,44).
Aspectos	Estudio Genérico	Estudio Específico
Modalidad	<b>nds</b>	Curso teórico práctico según las necesidades del centro (1,24)
Estrategia	<b>nds</b>	Análisis de problemas concretos y del contexto por medio del estudio de casos reales (1,39)
Temporización	Dentro del horario (1,50)	Dentro del horario (1,22)
Recursos	Disponer de tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación (1,23)	Disponer de tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación (1,50)
Participación del profesorado	Todo el profesorado o una mayoría al inicio (1,70)  Todo el profesorado o una mayoría en el desarrollo (1,63)	Todo el profesorado o una mayoría al inicio (1,53)  Todo el profesorado o una mayoría en el desarrollo (1,27)
Asesor externo	Promover la formación entre iguales y conducir hacia la autoformación (1,86)	Facilitar información, materiales, experiencias y recursos (1,49)
Dirección pedagógica	<b>nds</b>	Dirigir y máximo responsable de la formación (1,32)
Docentes	<b>nds</b>	Reflexionar, analizar y decidir sobre el proceso y valorar los efectos en la práctica (1,25)
Evaluación: Objeto	<b>nds</b>	Resultados: cambios y mejoras (1,41)
Momento	<b>nds</b>	Continua, seguimiento periódico para detectar deficiencias y corregirlas (1,41)
Instrumentos	<b>nds</b>	Formales: cuestionarios, entrevistas, diarios (1,75)
Personas que han de evaluar	<b>nds</b>	Personal externo (1,80)
Dificultades	Falta de tiempo para desarrollar el proyecto en profundidad (1,29) Sobrecarga en el trabajo diario (1,36)	Falta de tiempo para desarrollar el proyecto en profundidad (1,21) Sobrecarga en el trabajo diario (1,22)
Valoración de la efectividad En relación al centro	Se han mejorado las relaciones profesionales, intercambio de experiencias (3,67)	La formación ha permitido más participación e implicación del profesorado (4,60)
Satisfacción personal	Ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes (4,03)	Ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes (4,60)
En relación a la sala de clases	Los contenidos han sido relevantes y valiosos para el trabajo con el alumnado (3,74)	Ha mejorado el proceso de enseñanza –aprendizaje (4,50)

## 6.6 Síntesis del capítulo

El capítulo que finalizamos ha presentado los resultados del estudio de campo efectuado tanto en su componente genérico como específico. En ambos casos se han señalado los datos de identificación general existiendo similitudes importantes en cuanto las configuraciones de las audiencias que dan respuesta a los cuestionarios. En efecto, tanto los promedios de edades, la composición por sexo y la situación de títulos y grados académicos nos permiten hacer la afirmación anterior.

Además, revisando los antecedentes de identificación profesional, también se observan tendencias comunes; ello queda reflejado en la especialidad docente y en los años de experiencia magisterial, tanto a nivel general como en los períodos de permanencia en los establecimientos que consulta el estudio.

Desde los aspectos generales de la formación permanente del profesorado existe una coincidencia muy clara en cuanto a que son los cursos las actividades que en mayor parte realizan los docentes. Normalmente en períodos de vacaciones y de corta duración. La motivación principal que declaran tener los participantes está unida con la innovación metodológica; es decir, encontrar respuesta al “cómo” desarrollar diferentes contenidos en la sala de clases.

En relación a los aspectos generales de la formación en centros, el principio que recibe una mayor valorización se refiere a la existencia de aprendizajes significativos adecuando la formación a las necesidades del establecimiento. Sin embargo, también existe una alta puntuación para los objetivos, contenidos, estrategias, modalidades, temporización, periodicidad, papel de la dirección pedagógica, rol de los propios docentes y modalidades de evaluación.

Cuando trabajamos los aspectos específicos de la formación en centros comenzamos a encontrar una tendencia muy marcada en términos de que quienes han vivido la experiencia de manera constante y trabajan normalmente en el modelo muestran una



alta satisfacción profesional reflejada en los niveles de efectividad que le asignan a este tipo de formación. Conjuntamente, consideran que existe una alta efectividad a nivel de organización como de sala de clases. También queda claro que las principales dificultades encontradas en el diseño y desarrollo de la formación en centros se relaciona con los escasos tiempos que dispone el profesorado para realizar su formación; aún cuando existen espacios definidos para ello la carga de trabajo normal dificulta el normal desarrollo de las actividades formativas.

En las próximas páginas nos abocaremos a triangular toda la información recabada mediante el estudio de campo, consideraremos los diferentes aspectos que nos entregan los marcos teórico y contextual y recurriremos también a la propia experiencia personal para entregar las conclusiones y proponer discusión sobre propuestas relacionadas a la formación permanente del profesorado centrada en la escuela.



## **IV. MARCO CONCLUSIVO**

### **7. Conclusiones**

- 7.1. Conclusiones generales derivadas de los fundamentos teóricos**
- 7.2. Conclusiones generales derivadas de los resultados del estudio de campo**
- 7.3. Conclusiones derivadas de los objetivos del estudio de campo**
- 7.4. Consideraciones finales sobre el objetivo general**

### **8. Discusión y nuevas propuestas**



## 7. Conclusiones

Enfilados hacia el término del presente estudio de tesis, por medio de las conclusiones, pretendemos dar una visión global de la situación investigada, haciendo una vinculación entre los distintos capítulos que forman parte de este trabajo. Las conclusiones se convierten en la información que entregamos a las instituciones, organismos y personas que se interesan por estas temáticas, cuyas raíces se encuentran en la opinión de una muestra importante de profesores y profesoras que han manifestado su parecer sobre la formación permanente del profesorado tanto en los estudios realizados de carácter cuantitativo como en el desarrollo efectuado de la investigación cualitativa. Ambos trabajos, unidos al marco teórico presentado en páginas anteriores, son los soportes del presente estudio de tesis.

Tomando en cuenta todo el camino recorrido en el presente estudio, aportamos, finalmente, algunas propuestas que nos merecen especial detención a la hora de generar políticas de profesionalización docente por medio de la formación permanente del magisterio y enfatizamos en el modelo de formación en centros como una oportunidad de mejora de las acciones que en este aspecto se desarrollan en el país a la luz de los resultados que nos muestran los centros escolares que desarrollan y practican el modelo de manera permanente.

De esta forma, nuestras conclusiones se inician considerando los fundamentos teóricos desarrollados en el marco teórico cuyos capítulos dicen relación con: la formación permanente del profesorado en el marco de la reforma educacional chilena y la formación en el establecimiento escolar (formación en centros).

A continuación se señalarán conclusiones desde la perspectiva de algunos de los resultados del estudio de campo para finalmente llegar a planteamientos que responden a los objetivos que nos han guiado y proponer alguna discusión acerca de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela.

### **7.1. Conclusiones generales derivadas de los fundamentos teóricos**

Los estudios revisados nos muestran que los modelos de formación permanente del profesorado que históricamente se han seguido a nivel nacional no han sido capaces de encarnar los intereses y las necesidades tanto del sistema educativo como de sus principales actores.

Las acciones formativas se han caracterizado, entre otras, por ser inorgánicas, individualistas, verticalistas, instrumentalistas, orientada hacia la corrección, frontal, dirigida casi exclusivamente hacia el profesor de aula y presentan una escasa relación con la experiencia de sus destinatarios. En definitiva, muestran una importante inconsistencia con el modelo pedagógico que se propone a los profesionales de la educación para la práctica de su tarea docente. (Introducción)

Por otra parte, sobreamaban las indicaciones y discursos sobre la importancia de la formación docente; comisiones gubernamentales, intergubernamentales y mixtas proliferan generándose grandes intenciones y escasos avances. Hasta aquí, no se ha considerado mayormente el protagonismo de la propia escuela en el quehacer de la formación docente, aspecto de central importancia a la hora de plantearnos el importante y controvertido tema de la calidad. (Apartado 1.2.5)

Hemos de ser capaces de entender que la escuela es el lugar de privilegio donde se realizan las relaciones sociales, políticas y escolares; centros educacionales autónomos y con capacidad de gestión pedagógica y administrativa son los que aparecen como necesarios para ser coherentes con las ideas de descentralización, equidad y derecho a una educación de calidad. (Apartado 1.3.1)

Conjuntamente, los estudios sobre formación permanente del profesorado y de su profesionalización nos indican que más allá de la importancia de los primeros, es urgente mejorar las condiciones de trabajo y de empleo de los docentes. Es imperioso discutir y redefinir el rol de los docentes frente al nuevo currículo que se plantea, como de cara a los nuevos modelos de gestión que se proponen. Es urgente contar con

espacios horizontales de análisis, reflexión y deliberación sobre la propia práctica y, claramente, es preciso hacer que los modelos de formación estén vinculados a la realidad laboral, guarden estrecha relación con las prácticas de los profesores y profesoras, con sus conocimientos y saberes. Es de vital importancia que se haga efectivo el trabajo interdisciplinario, se fortalezca el carácter profesional del trabajo docente y se cambie de manera radical el aislacionismo docente por un trabajo de y en colaboración. (Apartado 2.2.4)

Otro aspecto de marcada importancia que nos aportan los fundamentos teóricos dice relación con la impostergable necesidad de que exista un aprendizaje permanente a lo largo de la vida profesional de nuestros docentes. Dicho de otra forma, en nuestro mundo actual, la formación permanente es inherente a cada una de las personas y a su quehacer. Con mayor razón aún en la educación donde, en definitiva, se ha de construir ciudadanía. (Apartado 2.1)

El contar con un profesorado que cuente con una sólida preparación en cuanto las materias que ha de trabajar; presente flexibilidad y adaptabilidad para interactuar con su alumnado; persiga el conocimiento de sus estudiantes; sea capaz de seleccionar diferentes estrategias de aprendizaje; se desenvuelva con acierto en el manejo tecnológico y considere que la evaluación es una información de importancia capital a la hora de tomar decisiones; permitirá favorecer de manera importante el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país. Coincidimos, así, con numerosos estudios que señalan que un profesorado de calidad es un factor de directa influencia en el logro de altos resultados de aprendizaje del estudiantado. De acuerdo al informe McKinsey (2007) relacionado con los resultados del programa PISA, se vinculan tres elementos básicos para conquistar éxitos en los sistemas educativos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en la propia sala de clases.

Cuando las escuelas se consideren comunidades de aprendizaje y éste sea el centro del quehacer de todos los integrantes de la comunidad educativa, existirán mayores probabilidades de que se mejoren las prácticas docentes y de que los alumnos sean cada vez mejores aprendices. (Apartado 1.2.3)

## 7.2 Conclusiones generales derivadas de los resultados del estudio de campo

En su componente cuantitativo, el estudio de campo presenta una diversidad de resultados sobre los cuales se ha realizado un profundo análisis e interpretación en el capítulo correspondiente. Sin embargo, pareciera ser de interés insistir en algunos de ellos ya que nos reportan importantes hallazgos.

- Cerca del sesenta por ciento de los profesores no han continuado estudios conducentes a grados académicos. (Apartado 6.1.1)
- La modalidad formativa más demandada son los cursos. Estas son actividades cortas y, fundamentalmente, realizadas en períodos estivales. (Apartado 6.2)
- Los motivos que impulsan al profesorado a realizar actividades de formación permanente están relacionados mayoritariamente con el apoyo innovativo para el mejoramiento metodológico de la enseñanza. (Apartado 6.2)

Vista la situación en relación exclusiva a los aspectos generales de la formación en centros (Apartado 6.3), los resultados, de manera sinóptica nos señalan:

- Los motivos se mantienen en la innovación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- En relación a los principios de la formación en centros, ellos se enfocan de manera mayoritaria hacia que los aprendizajes sean significativos adecuándose la formación a las necesidades reales del centro.
- En cuanto los objetivos de la formación en centros la mayor frecuencia, con diferencia, está dada en la adecuación de las actividades de formación a las necesidades reales que vive el centro escolar.
- Desde la perspectiva de los contenidos resulta prioritario el tratamiento de los aspectos teóricos y prácticos para la definición de las líneas educativas y la organización del colegio.
- Las modalidades de formación también señalan la existencia de actividades teóricas y prácticas que den respuestas efectivas a las necesidades de la institución.



- Cuando se consultó por las estrategias metodológicas, las respuestas se agruparon en torno a la resolución de problemas relacionados con la práctica educativa
- La temporización ha de estar relacionada con las necesidades de la institución, los espacios de desarrollo han de estar marcados dentro del horario escolar y con una periodicidad quincenal.
- Enfrentados a identificar las principales dificultades encontradas tanto en el diseño como en el desarrollo de la formación en centros, los docentes son claros al manifestar que la falta de tiempo es el elemento clave.
- Desde la perspectiva de la efectividad en relación al centro educativo, se señala que la formación en centros ha permitido una mayor participación e implicación del profesorado en la vida de la institución.
- Desde la perspectiva de la efectividad en relación a la satisfacción personal se destaca la contribución que la formación en centros ha tenido con el desarrollo profesional de los docentes.
- Finalmente, desde la perspectiva de la efectividad en relación a la sala de clases el primer reconocimiento es hacia la atinencia e importancia de los contenidos, siendo éstos valiosos para el trabajo con el alumnado.

Es importante también señalar que se puede apreciar la existencia de una idea común en el profesorado en cuanto a que ellos solos no pueden cambiar la cultura de una escuela (Apartado 6.4). Esto resulta de interés por cuanto nos está hablando de cooperación; nos sitúa en lo que Gordon (2004) llama confianza entre los docentes y lo considera un ingrediente esencial para la existencia de culturas colaborativas. Gairín (1999) por otra parte indica esta idea como de aprendizaje organizacional que ha superado marcos y contextos y hace especial hincapié en la existencia de crecientes niveles de autonomía. Hunt (2009) citando a Cavaluzzo (2004) señala que son cinco las propuestas centrales referidas a los docentes: comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas; son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; reflexionan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia y **son integrantes de comunidades de aprendizaje.**

### **7.3. Conclusiones derivadas de los objetivos del estudio de campo**

De conformidad a los objetivos generales que han direccionado el estudio de campo (Apartado 5.1.2), hemos de revisar sus comportamientos y como éstos nos pueden ilustrar a la hora de ir llegando a concluir nuestro estudio. Recordaremos aquí cuáles eran éstos:

- Identificar las características básicas de la formación permanente del profesorado vinculándola con la formación en centros (estudio genérico)
- Analizar el funcionamiento de la formación en centros sobre la base de tres centros que han internalizado este modelo formativo en su quehacer (estudio específico)
- Establecer los aspectos diferenciadores entre los colectivos que dicen haber efectuado actividades de formación en centros con aquellos que hacen de este modelo un proceso habitual (Análisis del funcionamiento de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela)

De los objetivos señalados, se establecen los siguientes específicos que sirven de subproductos para la organización de las conclusiones.

- Señalar las características de la formación permanente realizada por los profesores y profesoras que componen el estudio genérico
- Relacionar la importancia de las acciones de formación permanente con la práctica docente.
- Distinguir los aspectos fundamentales del modelo de formación en centros.
- Comparar los criterios de formación en centros entre profesores que han vivido la experiencia y aquellos que no han vivenciado el proyecto.
- Analizar la efectividad de los proyectos de formación en centros en la práctica y satisfacción profesional del profesorado.

***Señalar las características de la formación permanente realizada por los profesores y profesoras del sector en estudio. (Estudio genérico)***

Junto con el retorno a la democracia en Chile, a inicios de los noventa, se abre la discusión sobre una variedad de temáticas públicas dentro de las cuales la educación ocupa un lugar central. Como se plantea en el marco teórico, se desarrollan diversos estudios que conducen hacia pasos evolutivos que van a culminar en el proceso de reforma educacional. Dentro de todas las investigaciones y diagnósticos efectuados, el informe del comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena (informe Brunner) recoge y unifica el parecer y sentir de los diversos sectores sobre la educación nacional, convirtiéndose en un referente obligado para el devenir del sistema educativo. Entre otros, el informe plantea el fortalecimiento de la profesión docente como una condición necesaria para alcanzar una educación de calidad para todos, asignándole un rol crucial para el futuro de la sociedad y otorgándole a los profesores un papel vital en cuanto participación y compromiso en la modernización de la educación al tiempo que los reconoce como los protagonistas principales del proceso de enseñanza, así como los alumnos son los principales sujetos del proceso de aprendizaje. Conjuntamente, propone diversas modalidades de perfeccionamiento donde, señala el informe (1994: 64) “Un ámbito necesario, si bien no el único, es el propio establecimiento, a nivel de la sala de clase, bajo la supervisión de él o los líderes pedagógicos de la escuela. Esta modalidad puede enriquecerse mediante la incorporación periódica de académicos externos, invitados por la escuela, que apoyen dichas actividades. Un taller de profesores debería ser la instancia normal en que se organicen y promuevan estas acciones”.

De conformidad al desarrollo de nuestro trabajo, podemos concluir sobre las características de la formación permanente señalando que, desde una perspectiva de identificación general, la educación escolar en el país está compuesta mayoritariamente por profesoras, hecho que le otorga a la profesión un carácter de feminización que, en el caso chileno, puede correlacionarse con variables salariales y de desarrollo y profundización profesional, entre otras.

La edad promedio del profesorado, en general, bordea los cuarenta y un años por lo que podríamos pensar que es un colectivo que se encuentra en un período de estabilidad y madurez, aspecto que sería beneficioso en cuanto cotejar la experiencia acumulada con los nuevos procesos de reforma propuestos; aún cuando es una etapa de la vida profesional donde los cambios pueden ser considerados también como amenazas y, por lo tanto, situaciones generadoras de incertidumbre e inseguridades. Desde la perspectiva de la formación del magisterio, la gran mayoría se ha quedado con su título profesional de profesor, siendo muy menor la realización de postítulos y postgrados, para no hablar de doctorados donde la situación es prácticamente nula.

Caracterizando la realidad de la formación permanente del profesorado que nos muestra nuestro estudio, podemos concluir que la asistencia a cursos presenta una tendencia absolutamente mayoritaria, acompañada de la participación en seminarios y jornadas; es decir, situaciones formativas de corta duración y de un marcado acento individual.

Las motivaciones que impulsan la participación de los docentes en las actividades formativas se encuentran en la búsqueda de un apoyo innovativo para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el intercambio de experiencias en materias pedagógicas con los compañeros de profesión y la optimización de conocimientos a nivel de contenidos científico – didácticos.

Respecto de la organización de las actividades formativas, éstas se valorizan más en la medida que presentan una estructuración flexible, cuyos contenidos apunten hacia la práctica docente, con metodologías que logren conjugar aspectos teóricos y prácticos, apreciando en los formadores la clara estructuración de las presentaciones y la promoción de la participación de los asistentes.

***Relacionar la importancia de las acciones de formación permanente con la práctica docente.***

El profesorado considera que las acciones emprendidas tienen un valor importante para su desarrollo profesional más en lo personal que en la transferencia y aplicación que se efectúe en la sala de clase, en las innovaciones que puedan llegar al aula y menor incidencia tienen aún en aquellas que se relacionan con el ámbito del propio establecimiento. Los docentes reclaman situaciones de aprendizaje más aplicables a la práctica, muy cercanas a la realidad de cada uno y de corta duración.

Apreciamos, por lo tanto, que el grado de importancia de las actividades de formación desarrolladas por el profesorado es de poca gravitación para su práctica, ubicándose en un plano de lejanía en relación a los principales sujetos de aprendizaje; es decir, el alumnado en general. Así, entonces, nos encontramos en una disociación preocupante ya que existiendo el interés por parte de los docentes por una formación innovadora, conciencia de colaborar con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, acrecentar sus propios conocimientos y encauzarlos hacia su labor cotidiana; la realidad del estudio nos está señalando que la sala de clase no se ve favorecida.

Concluimos entonces que lo que está funcionando de manera inadecuada, ineficiente y poco efectiva es la utilización de modelos de formación apegados a épocas pasadas cargadas de academicismos y exposiciones magistrales centradas en el contenido y en el profesor. La escuela transmisiva no debiera ser característica del siglo actual, por lo tanto, la formación del profesorado ha de pensarse para el futuro, como un permanente aprendizaje y relacionado más con los tiempos del aprender a aprender. Como se planteó en el marco teórico, cuando hablábamos de las organizaciones que aprenden, los profesores se interesarán porque sus alumnos aprendan cuando para ellos resulte interesante y productivo aprender.

*Distinguir los aspectos fundamentales del modelo de formación en centros.*

Desde la opinión que recabamos de los docentes podemos señalar que los aspectos que adquieren una mayor preponderancia en cuanto al modelo de formación en centros son:

- Permite la adquisición de aprendizajes significativos, adecuando la formación a las necesidades reales del centro
- Favorece el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, propiciando el pensamiento creativo
- Fomenta la cultura del trabajo colaborativo
- Ayuda a diagnosticar las necesidades de los contenidos de la formación
- Aterriza el análisis de los problemas a situaciones concretas y reales que se presentan en la tarea diaria en la propia institución
- Establece un buen clima para el desarrollo del profesorado
- Propicia la participación de los profesores en el desarrollo de los proyectos de formación
- Implica al equipo directivo en el desarrollo del proceso
- Requiere de un pequeño grupo que actúe como coordinador de las actividades y que lidere el desarrollo de las acciones formativas.

Si bien existen más aspectos que son considerados en nuestro estudio, dada la frecuencia con que éstos son nombrados, hemos señalado sólo los nueve anteriores. Sin embargo, subyace en la conceptualización general el hecho de que los profesores ya están cansados de ser ejecutores de proyectos ajenos. Desde esta perspectiva, los docentes se sienten capaces de generar e impulsar conocimientos particulares fruto de la capacidad de reflexión colectiva que se trabaje en el interior de sus propios lugares de trabajo.

Los profesores están reclamando participación. Sin los profesores no hay reforma posible. Nos parece que las escuelas van a tener un papel fundamental en el desarrollo de los procesos reformadores como instancias que han de catalizar los influjos internos y externos para poder dar respuestas apropiadas desde el propio aprendizaje. Para que

las escuelas puedan aprender habrán de considerar el contexto y éste les estará señalando que no deben rivalizar con la formación del profesorado, por el contrario, han de generar los espacios, condiciones y estímulos necesarios para que ello pueda lograrse en su interior como manera de poder responder de mejor manera a los tiempos de incertidumbre que vivimos. Por ello, compartimos lo expresado por De Martín (2000: 332) cuando señala que la formación en centros genera desde dentro todo un conjunto de procesos que permiten la autoevaluación, reconocimiento, categorización, priorización de necesidades y jerarquización de los ámbitos de mejora. Aborda de manera sistemática el análisis de necesidades y perfeccionamiento profesional, identifica los problemas e intenta buscar alternativas de solución.

Es posible, también, por medio de la formación en centros, como nos lo muestran las respuestas y opiniones cualitativas recogidas, pensar en que los docentes han de ser diseñadores de su propia formación; este diseño ha de fundamentarse en la realidad laboral y en las prácticas docentes. Su análisis, reflexión, discusión y deliberación serán los pilares de una nueva y mejor formación permanente.

La formación en centros nos hace posible entender que hemos de caminar hacia procesos heterogéneos ya que son las realidades contextuales y las propias necesidades las que han de orientar el quehacer formativo. Hemos de focalizar esfuerzos sobre lo necesario para un determinado colectivo y responderle con lo que requiere; es un principio básico de cualquier política de equidad.

Finalmente, como ya lo hemos mencionado, es la escuela el lugar de privilegio para la formación permanente del profesorado, es allí donde hemos de enfatizar nuestros esfuerzos; ha quedado claro en el pasado que las estrategias utilizadas han sido enormemente caras y poco rentables.

***Comparar los criterios de formación en centros entre profesores que han vivido la experiencia y aquellos que no han vivenciado el proyecto.***

Al comparar las opiniones entre aquellos docentes que han diseñado, participado y desarrollado actividades de formación en centros y aquellos que no han vivido la experiencia, las diferencias están marcadas en distintas características que hablan de un funcionamiento diferente entre las organizaciones que incorporan el modelo y aquellos colegios que no lo consideran de manera permanente. Ello significa que la formación en centros afecta el funcionamiento de la gestión escolar.

Al revisar las declaraciones efectuadas por los propios equipos directivos se puede señalar que en las tres instituciones donde el modelo de formación en centros es trabajado sistemáticamente, existe un liderazgo de tipo transaccional, se favorece la autonomía del profesorado, se trabaja de manera colaborativa, existe una estabilidad laboral importante, se cree, difunde y conoce el Proyecto educativo de la escuela, existen relaciones abiertas con la comunidad circundante, existe una preocupación y organización por los recursos, sean estos materiales o funcionales, está claramente expresada la visión y misión colegial, se realiza una toma de decisiones preferentemente horizontal, existe una cuenta pública de los resultados de la organización, existe una implicación por parte de la dirección en el modelo de formación en centros y se entrega un constante apoyo a la formación permanente de los docentes.

Paradójicamente, se señala que las instituciones no están centradas en los resultados, sin embargo, alcanzan los mejores índices en las mediciones externas que se practican al sistema en sus respectivas ciudades.

Visto ahora desde la organización misma de los diseños y desarrollos de acciones formativas, la formación en centros presenta las siguientes características de conformidad a lo señalado por los tres establecimientos analizados:



- Es impulsada fundamentalmente desde los departamentos de asignatura
- Es respaldada desde la dirección escolar
- Contempla presupuestos propios por departamentos
- Considera procesos consensuados de toma de decisiones a nivel de departamentos de asignatura
- Fomenta el trabajo en equipo y espíritu colaborativo
- Es sistemática y cuenta con tiempos especialmente destinados para su desarrollo
- Cuenta con la participación de la totalidad de los integrantes del departamento
- Favorece el quehacer curricular y considera de manera prioritaria el aprendizaje de los alumnos
- Contribuye al aprendizaje de la organización educativa
- Fomenta el espíritu crítico y la creatividad del cuerpo docente
- Genera espacios de autonomía docente

***Identificar las características básicas de los proyectos de formación en centros y analizarlos en la práctica y satisfacción profesional del profesorado.***

Ante la ineficacia aludida de los modelos de formación imperantes en el país hasta la fecha, por medio del presente estudio, intentamos aportar proponiendo la formación en centros como una forma de mejorar lo que se ha estado efectuando en materias de formación docente. En ningún caso de manera exclusiva pero sí de forma central para la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos para el mundo docente, con predominancia de trabajos colaborativos, de reflexión sobre la propia práctica y situados en la propia escuela, como elementos favorecedores de un trabajo pedagógico que involucre al mundo docente en una clara orientación de desarrollo de la cultura local/institucional que logre elevarse hacia lo global para retornar a lo concreto de manera virtuosa.

La amplia información recabada en este estudio, su análisis e interpretación, nos conducen a sostener que es un claro reclamo por parte de los docentes ser llamados a participar de su propia formación. Si bien existe una constante solicitud por parte del mundo docente para encontrar respuestas a “los cómo mejorar”, no es menos cierto que el magisterio necesita dejar de ser considerado como un sector técnico reproductor de la cultura seleccionada por la autoridad. Desde esta perspectiva la formación en centros, como ya se ha mencionado precedentemente, responde a una valoración de los procesos de la práctica docente, favorece y fortalece vínculos y confianzas profesionales, atiende las diferencias, considera a la organización en su conjunto y entiende que su gestión ha de responder a formas más sistémicas. Genera, en definitiva una mayor y mejor satisfacción del profesorado desde su quehacer profesional, personal e institucional.

Reforzando lo anterior, podemos señalar que en las escuelas que trabajan la formación en centros de manera sistemática se han conseguido resultados muy superiores a aquellas en que no se ha desarrollado el modelo (ver cuadro #31 en la página 224). Entre otros:

- Ser ha conseguido tener una visión compartida del centro educativo
- La formación ha permitido más participación y mayor implicación del profesorado
- Ha mejorado el funcionamiento del trabajo en equipo y la colaboración entre el profesorado
- Se han mejorado las relaciones profesionales y se ha fortalecido el intercambio de experiencias
- Ha contribuido a introducir innovaciones en el currículo de la escuela
- Se ha incorporado de forma continua la formación docente en la organización del centro escolar
- Los contenidos trabajados han permitido trasladar la formación a la práctica
- Se ha desarrollado el hábito de reflexionar sobre cómo se trabaja en el aula y los resultados dados
- Se ha aprendido a conocer las deficiencias profesionales para el desarrollo de la docencia
- Ha permitido elaborar proyectos curriculares adaptándolos a las necesidades del alumnado.
- Ha contribuido a la búsqueda de soluciones de las problemáticas educativas a nivel escolar.
- Ha mejorado el proceso enseñanza-aprendizaje

#### **7.4. Consideraciones finales sobre el objetivo general**

Después del largo recorrido que ha significado el trabajo de la presente tesis, constatamos la existencia de los fundamentos, principios, y viabilidad de la formación en centros en nuestra realidad nacional, objetivo central de la presente tesis, por medio de las indicaciones realizadas en los anteriores apartados. Con todo, hemos de compartir una suerte de desaliento, por una parte, al comprobar que el tema de la formación en centros, si bien es considerada como una situación deseable, no posee mayor raigambre en la cultura educacional de nuestros docentes como tampoco de nuestras escuelas. Pese a que sus principios, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y efectividad pueden representar una inquietud teórica para la mayoría del profesorado, su escasez empírica es un poderoso obstáculo a la hora de practicar la experiencia. Por otro lado, nos da la fuerza, con el respaldo de las mismas conclusiones a las que arribamos, para esforzarnos en proponer las actividades formativas centradas en el lugar de trabajo como una forma de contribuir a un mejoramiento en la calidad de la formación permanente del profesorado.

El comprobar que la tan bullada modernización de la educación ha olvidado al magisterio y que éste se ve enfrentado a nuevos desafíos con competencias propias del medioevo, hace que podamos dar crédito a la repetida frase de que frecuentemente la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. De esta forma, la formación permanente del profesorado continúa siendo una de las mejores soluciones y uno de los peores problemas de la educación actual. Sin embargo, el profesorado no está libre de responsabilidad; evidentemente, los sistemas no cambian por el sólo hecho de que pensemos que otros solucionarán nuestros problemas. En buena medida de los propios docentes dependerá que la sociedad valore la oportunidad que existe en la formación de quienes han escogido educar a las nuevas generaciones.

Finalizamos con una cita de Senge que ya hemos utilizado pero que consideramos conveniente volver a plantear aquí: “Mientras el espacio laboral no se convierta en un espacio de aprendizaje, el aprendizaje seguirá siendo una idea atractiva pero periférica”.

## 8. Discusión y propuestas

De conformidad al desarrollo de nuestro estudio, podemos señalar que la formación en centros es reconocida de manera importante por quienes han vivenciado esta experiencia. Este colectivo valora en ella al menos tres aspectos, que a nuestro juicio resultan fundamentales, y que son coincidentes con otros estudios, como los desarrollados por De Martín, 2003; Vaillant, 2004; Cavaluzzo, 2004; Gordon 2004 y Sánchez 2004, en distintos países y contextos, cuando se señala que:

- Aporta al desarrollo profesional docente
- Favorece el desarrollo de la organización educativa
- Es efectiva para el aprendizaje del alumnado (efectividad en el aula)

Solamente estos tres aspectos mencionados vienen a servir de respuestas al largo camino que se ha recorrido en América Latina para generar políticas educativas relacionadas con la formación del profesorado. En efecto, cuando veíamos en el marco teórico, capítulo dos, los veintidós puntos señalados por Rosa María Torres del modelo de preparación docente que no han funcionado, podríamos realizar un contrapunto con los aspectos valorados por nuestros colectivos y veríamos que en la formación del profesorado centrada en la escuela hay una alternativa. Sin embargo, en esta oportunidad sólo tomaremos el último de los puntos resaltados por la investigadora uruguaya por considerar que engloba a todos los demás al considerar el concepto de incoherencia.

*“Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula: se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad que no experimentan en su proceso de formación”*

(Torres, 1996: 23)

Claramente observamos en América Latina problemas similares en lo relacionado a políticas educativas en general y en particular en lo tocante a la formación permanente del profesorado. En nuestros países se le pide a los profesores que sean capaces de hacer lo que el conjunto social no ha podido: que preparen a las nuevas generaciones para enfrentar las exigencias de una sociedad futura que aún no existe. En otros términos, los docentes, además, han de anticiparse a los cambios sociales.

Con más de una década de diferencia con Rosa María Torres, la XVIII conferencia iberoamericana de educación reunida en El Salvador el año pasado acordaba metas para el año 2021. Entre ellas la número nueve se dirige al cuidado del desarrollo profesional de los docentes

*“Lograr que el profesorado esté preparado y motivado para ejercer con acierto su tarea profesional es sin duda el factor que más influye en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional. Hace falta, al mismo tiempo, planear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela”*

(OEI, 2008: 101)

*“Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en*

*consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes”*

(Vaillant, 2009: 39)

Por otra parte, desde el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (PREAL) nos está proponiendo visualizar la formación de los docentes como un proceso continuo y no como una colección de eventos de formación; considerar las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio; formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo y articulación de las políticas de desarrollo profesional con las carreras docentes.

Regreso a los tres aspectos que nuestras audiencias han destacado para explicitar, y someter a juicio quienes se interesen en el tema, que:

1. La formación en centros considera la práctica, el día a día de los docentes
2. La formación en centros genera el trabajo en equipo, favorece el intercambio, posibilita el apoyo entre los profesionales.
3. La formación en centros considera la desigual formación inicial y permite que esta situación sea subsanada, al menos en parte, por el trabajo conjunto de los docentes
4. La formación en centros es en sí una red. Es el primer paso para conseguir la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje, concepto que, a nuestro entender, supera a las redes y los nodos.
5. La formación en centros, como lo mencionáramos en el marco teórico, es una innovación.
6. La formación en centros es un camino adecuado para el desarrollo de investigación etnográfica, para la investigación acción. Un aspecto necesario y urgente es el unir la investigación a la práctica docente.
7. La formación en centros es un proyecto que se diseña entre los miembros de la escuela. No solo los docentes, también directivos y personal de apoyo a la docencia.

8. La formación en centros no deja afuera de las decisiones a los docentes. No tendría sentido y no existiría. Considera al profesorado como una fuerza deliberante, no solamente un ejecutor de lo que otros deciden.
9. La formación en centros conoce y reconoce la cultura docente existente en la organización, vive en ésta y busca su permanente adaptación a los nuevos desafíos.
10. La formación en centros es un proceso continuo en las organizaciones que optan por ella.
11. La formación en centros impacta a la organización y, por lo tanto, significa generar tiempos, espacios, recursos, condiciones laborales, promoción, etc.
12. La formación en centros es una asignatura pendiente. Pareciera necesario dejarnos la oportunidad de desarrollarla de manera más sistemática, sería una buena excusa para hablar de participación, autonomía y democracia.

La tesis realizada, ratifica los planteamientos anteriores; sin embargo, no desconocemos la existencia de problemas y dificultades que la formación en centros presenta, ellos han sido expuestos en páginas anteriores. También creemos que no es la única forma para trabajar con el profesorado; nos parece sí que es una excelente alternativa en tiempos en que en Chile se está entregando la posibilidad a las escuelas de comenzar a definir sus proyectos.

Finalizando este estudio, es necesario expresar que hemos hecho una prolija tarea en pos de conseguir ser fieles a los objetivos que han orientado nuestro quehacer. Hemos intentado aportar, con todas nuestras limitaciones humanas y materiales, al conocimiento sobre la formación permanente del profesorado concretando en el modelo de formación en centros. El camino recorrido no permite sugerir la realización de nuevas investigaciones y estudios que puedan utilizar y aprovechar la abundante información del presente estudio para enfocarse en aspectos más específicos y precisos que en esta oportunidad nosotros no abordamos.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

Para la presentación de la relación bibliográfica se ha optado por un listado único de autores, considerando tanto a los citados en las páginas del trabajo como aquellos consultados. Para una mayor facilidad de búsqueda se ha resaltado la primera letra.

El criterio utilizado para la realización de la bibliografía consiste en citar al autor por el primer apellido y por la inicial de su nombre (mayúscula) seguido del año de edición del texto, el título de la obra (minúscula ennegrecida), lugar de edición y editorial. En el caso de autores que en el mismo año han publicado varias obras éstas se diferencian mediante las primeras letras del abecedario al final de año de publicación.

### A

---

ALCALDE, A. I. (2006): **Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje** Barcelona: Graó.

ALMANSA, A. et al. (2003): **Organizaciones inteligentes** Tarragona: Empresa y Humanidades E & H.

ALONSO, M<sup>a</sup> de. (2007): **Programa de formación del profesorado, socialización e integración en el aula** Granada: Grupo Editorial Universitario.

AMAT, O. y PINEDA, P. (2003): **Aprender a enseñar: una visió pràctica de la formació de formadors** Barcelona: Edicions Gestió 2000.

ANDER-EGG, E. (2001): **Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato.** Rosario: Homo Sapiens.

ANTUNEZ, S. (1998): **Claves para la organización de centros escolares.** Barcelona: Horsori.

ANTUNEZ, S. y GAIRIN, J. (1996): **La organización escolar. Práctica y fundamentos.** Barcelona: Graó.

ARGYRIS, C. (2002): **Sobre las organizaciones que aprenden.** México: Oxford.

ARMENGOL, C., GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ, D. (Coords.) (2003): **Propuestas para la formación en las organizaciones** Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

ARMENGOL, C. (2001 a): **La cultura de la colaboración.** Madrid: La Muralla.

ARMENGOL, C. (2001 b ): **La cultura colaborativa: Primer paso hacia instituciones educativas de calidad.** En Revista de Pedagogía N°420 Santiago de Chile: FIDE.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): **Educación inclusiva, un escuela para todos** Málaga: Aljibe.

## **B**

---

BALLENATO, G. (2005): **Trabajo en equipo: dinámica y participación en los grupos** Madrid: Ediciones Pirámide

BARRIOS, CH. (1998): **La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria.** Barcelona: Oikos-Tau.

BATTRAM, A. (2001): **Navegar por la complejidad. Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión.** Barcelona: Granica

BECK, U. (2001): **La sociedad en riesgo.** Barcelona: Paidós.

BECK, U. (2000): **Un mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización.** Barcelona: Paidós.

BECK, U. (1998): **¿Qué es la globalización?** Barcelona: Paidós.

- 
- BELCHI, M. (2007): **Conceptos clave para una ciudadanía democrática en la escuela inclusiva**. Almería: Tutorial de Formación, S. L. L.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1989): **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores
- BISQUERRA, R. (2004): **Métodos de investigación educativa. Guía práctica**. Barcelona: Ediciones CEAC
- BITAR, S. (2005): **Educación Nuestra Riqueza. Chile educa para el siglo XXI**. Santiago de Chile: El Mercurio Aguilar
- BLAKE, R. et al. (1990): **Trabajo en equipo, el: qué es y cómo se hace** Barcelona: Ediciones Deusto.
- BOLÍVAR, A. y GUARRO, A. (2007): **Educación y culturas democráticas**. Madrid: Wolters Kluwer
- BOLIVAR, A. (2000): **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. (1999): **Cómo mejorar los centros educativos**. Madrid: Síntesis.
- BONÁS, M. (2007): **Entramados: la experiencia de un comunidad de aprendizaje** Barcelona: Graó.
- BONALS, J. (2008): **El trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Graó.
- BORDIEU, P. (1997): **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama.
- BRUER, J. T. y PINEDA, P. (2003): **Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula**. Madrid: Paidós Ibérica.
- BRUNNER, J.J. y SCHIEFELBEIN, E. (Coords) (2008): **La revolución pingüina: causas, desafíos y soluciones**. Santiago de Chile: Fundación Santillana
- BRUNNER, J. (2000): **Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias**. Santiago de Chile: UNESCO.
- BRUNNER, J. (1994) (Coord.): **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI**. Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. Documento de trabajo. Santiago de Chile: FIDE.

## C

---

CABERO, J. (2006): **Comunicaciones y ponencias (EDUTECH 05): Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana, los días 14, 15, 16 de febrero de 2006**. Sevilla: Universidad de Sevilla

CABERO, J. (2005): **Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

CAMPOS, M<sup>a</sup> I. (2005): **Relaciones interpersonales y trabajo en equipo**. Jaén: Formación Alcalá

CARBALLO, R. (2006): **Innovación y gestión del conocimiento**. Madrid: Díaz de Santos.

CARBONELL, J. (2000): **La aventura de innovar: el cambio en la escuela**. Madrid: Morata.

CARDONA, J. (2008): **Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento**. Madrid: Editorial Universitas.

CARDONA MOLTÓ, M<sup>a</sup> C. (2005): **Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa**. Madrid: Pearson Alambra

CASTELLS, M. (2001): **La era de la información. La sociedad red**. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2001): **La era de la información. El poder de la identidad**. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2001): **La era de la información. Fin de milenio**. Madrid: Alianza.

CEA, M. A. (2001): **Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis.

CEJAS, M. y GRAU, C. (2005): **La formación, un factor estratégico en las organizaciones**. Barcelona; Editor Grau Algueró.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA (2008): **Educación inclusiva**. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA (2007): **La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo**. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.

COSTA, M. y LOPEZ, E. (1996): **Los secretos de la dirección: Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos**. Madrid: Síntesis.

COX, C. (Ed.) (2003): **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

## CH

---

CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1997): **La aldea global**. Tafalla: Txalaparte.

CHOO, CH. (1999): **La organización inteligente**. México D.F.: Oxford.

CHOWDHURY, S. et Al (2000): **Management siglo XXI**. Madrid: Prentice Hall.

## D

---

DANIEL, W. (1988): **Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación**. México D.F.: Mc Graw-Hill

DAY, C. (2005): **Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea

DE MARTÍN, E. (2005): **La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes.** Valencia: NAU llibres

DE MARTÍN, E. (2003): **La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa.** Tesis Doctoral. Programa de Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

DE MARTÍN, E. (2000): **La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària.** Treball de recerca Programa de Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

DE PAZ, D. (2007): **Escuelas y educación para la ciudadanía global.** Barcelona: Intermón Oxfam ediciones

DEL ARCO, I. (1998): **Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas.** Lleida: Ediciones universidad de Lleida.

DELANTY, G. (2006): **Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía.** Barcelona: Graó

DEMO, P. (1988): **Ciencias sociales y calidad.** Madrid: Narcea.

DÍAZ, A. e INCLÁN, C. (2001): **El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos.** En Revista Iberoamericana N°25 Madrid: OEI.

DIEZ, E. (2009): **Evaluación de la cultura institucional en educación.** Santiago de Chile: Ed. Conocimiento.

DIEZ, E.J. (1999): **La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización.** Barcelona: Oikos-Tau.

DOCE, J. C. (2008): **La formación del profesorado** Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas, S. L.

DONOSO, S. y SCHMAL, R. (2009): **Introducción a la economía de la educación: El fenómeno educativo y su connotación económica.** Talca: Editorial Universidad de Talca

DRUCKER, P.F. (1999): **La administración en una época de grandes cambios.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

DRUCKER, P.F. (1997): **La organización del futuro.** Bilbao: Deusto.

DRUCKER, P.F. y NAKAUCHI, I. (1997): **Tiempo de desafíos. Tiempo de reinenciones.** Buenos Aires: Sudamericana.

## **E**

---

ECHEVERRÍA, R. (2009): **Escritos sobre aprendizaje: recopilación.** Santiago de Chile: Noreste Ltda.

ECHEVERRÍA, R. (2008): **El observador y su mundo, Vols. I y II.** Santiago de Chile: Noreste Ltda.

ELBOJ, C. (2005): **Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias.** Zaragoza: Centro del Libro de Aragón.

ESCUADERO, J. M. (2006): **La formación del profesorado y la mejora de la educación.** Barcelona: Ediciones Octaedro

ESCUADERO, J. M. (2002): **La Reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?** Barcelona: Ariel.

ESCUADERO, J.M. (1993): **Formación en centros e innovación educativa.** En Cuadernos de Pedagogía N°220 Barcelona.

EL MERCURIO (2006): **El debate de la educación. Inserto especial, agosto 05.** Santiago de Chile: Diario El Mercurio.

## **F**

---

FERNÁNDEZ, M. (2003). **La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica.** Madrid: Siglo XXI de España Editores.

FERREIRO, R. et al. (2006): **El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender**. Sevilla: Mad

FLECHA, R. y LARENA, R. (2008): **Comunidades de aprendizaje**. Sevilla: Fundación Ecoem.

FLECHA, R. (1997): **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (1990): **La nueva desigualdad cultural**. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P. (2006): **Pedagogía de la tolerancia**. México: FCE, CREFAL

FREIRE, P. (1997): **Educación y participación comunitaria. En nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1971): **“Concienciar para liberar”**. En *Contacto*, Vol. VII, 1.

FULLAN, M. (2002 a): **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Madrid: Akal.

FULLAN, M. (2002 b): **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. (1990): **El desarrollo de la gestión del cambio**. En *Revista de innovación e investigación educativa* N°5 Madrid.

## G

---

GAGO, L. y ESCALANTE, E. (2006): **Relaciones en el equipo de trabajo**. Madrid: McGraw-Hill.

GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Eds.) (2008): **Organizaciones educativas al servicio de la sociedad**. Madrid: Wolters Kluwer

GAIRÍN, J. (2000): **La colaboración entre centros educativos. En organización y gestión de centros educativos**. Barcelona: Praxis.



---

GAIRÍN, J. (1999): **Estadios de desarrollo organizativo: de las organizaciones como estructura a la organización que aprende.** En DELGADO, M y otros (Coords.) Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Granada: GEU.

GAIRÍN, J. (1996): **La organización escolar: contexto y texto de actuación.** Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (1991): **Planteamientos institucionales en los centros educativos.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA, V. J. (2004): **Aprendizaje organizacional: delimitación y determinantes estratégicos.** Granada: Universidad de Granada

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. y Otros (1999): **La reforma educacional chilena.** Madrid: Editorial Popular.

GARRIDO, Z. (2007): **La situación actual de la formación del profesorado** Almería: Tutorial Formación, S. L. L.

GATHER, M. (2004): **Innovar en el seno de la organización escolar.** Barcelona: Graó

GIMENO SACRISTÁN, J. et al. (2008): **Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata.

GIROUX, H. y FLECHA, R. (1994): **Igualdad educativa y diferencia cultural.** Barcelona: El Roure.

GIMENO, J. y PEREZ A. (1998): **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata.

GOBIERNO DE CHILE (2008): **Hacia un Chile más justo: trabajo, salario, competitividad y equidad social.** Santiago de Chile: Consejo Asesor Presidencial Trabajo y equidad.

GOBIERNO DE CHILE (2006): **Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Informe final.** Santiago de Chile: Mineduc

GOLDRATT, E. (2007): **Cadena crítica.** Buenos Aires: Granica

GOLDRATT, E. (2005): **La meta. Un proceso de mejora continua.** Madrid: Díaz de Santos

GÓMEZ, M<sup>a</sup> de las M. (2005): **Variables del éxito en la formación del profesorado** Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura

GONZÁLEZ, G. (2001): **Evaluación dialógica frente a los desafíos informacionales en México de las comunidades de aprendizaje** Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

GONZÁLEZ, J. GUZMÁN VALENZUELA, C. e IMBERNÓN, F. (Coords.) (2007): **Necesidades de formación del profesorado universitario: los casos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), la Universidad de Valparaíso (Chile)**. Barcelona: Fodip

GRACIA, S. (2006): **Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional**. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana

GRACIA, S. (2006): **Entornos virtuales de trabajo colaborativo**. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana.

GROS, B. (2008): **Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento**. Barcelona: Gedisa

## H

---

HARGREAVES, A. (1998): **Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes**. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesor**. Madrid: Morata.

HARVARD BUSSINESS SCHOOL PRESS (2006): **¡Todos a bordo!: motivar a su equipo, saber influir positivamente, promover el cambio**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

HERRERO, J. M. (1999): **Sistema de aprendizaje cooperativo basado en la transmisión de eventos**. Bilbao: Universidad de Deusto.

HOCK, D. (2001): **El nacimiento de la era caórdica**. Barcelona: Granica.

---

HOPKINS, D. (2009): **Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes.** Santiago de Chile: LOM Ediciones

HUGUET I COMELLES, T. (2006): **Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva.** (Barcelona: Graó).

HUNT, B. (2009): **Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina.** Documento N°43 Santiago de Chile: PREAL

## I

---

IMBERNÓN, F. (2008): **Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).** Barcelona: Fodip.

IMBERNÓN, F. (2008): **Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades de la Universidad de Valparaíso de Chile.** Barcelona: Fodip.

IMBERNÓN, F. (2007): **La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.** Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2006): **La formación del profesorado.** Madrid: Paidós Ibérica.

IMBERNÓN, F. (2001): **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos.** Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (1998 a): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (1998 b): **La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad.** Madrid: OEI.

IMBERNÓN, F. (1996): **En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum el maestro y su formación.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

IMBERNÓN, F. (1994): **La formación del profesorado.** Barcelona: Paidós.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORDO (2007): **El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado** Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones

## J

---

JARAUTA, B. y BENEDITO, V. (Coords.): (2006): **La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro**. Barcelona: Fodip.

JIMÉNEZ, D. (2007): **Movilización de esquemas cognitivos a través de l introducción de aspectos socioculturales y el trabajo cooperativo**. Almería: Tutorial Formación, S. L. L.

JIMÉNEZ, B. (2007): **Formación permanente del profesorado**. Madrid: Grupo Buho.

JORNADAS ESTATALES DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DE CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CELEBRADO EN CUENCA, 3, 4, 5 DE MAYO DE 2006 (2007): **Jornadas Estatales de Directores y Directoras de Centros de Formación del Profesorado**. Cuenca: Centro de Profesores y Recursos de Cuenca-

## K

---

KATZENBACH, J. R. (2001): **El trabajo en equipo**. Barcelona: Granica.

KING, G. et Al. (2007): **El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos**. Madrid: Alianza Editorial

KRISHNAMURTI, J. (2006): **El arte de aprender juntos** Málaga: Editorial Sirio, S.A.

## L

---

LATORRE, A. et Al. (1996): **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Hurtado ediciones

LENCERO, F. (2007): **De la integración escolar a la escuela inclusiva** Almería: Tutorial Formación, S. L. L.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007): **El trabajo en equipo del profesorado: 14 ideas clave**. Barcelona: Graó

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata.

LOPEZ, M.L. (2008): **Nuevos retos organizativos para nuevos retos formativos**. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords.) Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Págs. 527 – 534. Madrid: Wolters Kluwer

LOZANO, A. C. y RUBIO, M<sup>a</sup> T. (2006): **Procedimientos y técnicas de estudios para la formación del profesorado**. Granada: Grupo Editorial Universitario.

## LL

---

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN – LLECE – (2002): **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile: Unesco-

## M

---

McMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005): **Investigación educativa**. Madrid: Pearson educación

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1999): **Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio.** Barcelona: Educar UAB.

MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (1997): **Asesoramiento curricular y organizativo en educación.** Barcelona: Ariel.

MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: PPU.

MARRERO, J. (1995): **La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En volver a pensar la educación. Vol. II.** Madrid: Morata.

MARTÍN, E. (2007): **Gestión de instituciones educativas inteligentes.** Madrid: McGraw-Hill.

MARTIN, H. y SCHUMANN, H. (2001): **La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar.** Madrid: Taurus.

MARTÍN-MORENO, Q. (2007): **Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil.** Madrid: McGraw-Hill.

MARTINIS, P. y REDONDO, P. (Comps.) (2006): **Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas.** Buenos Aires: Del Estante Editorial.

MAYO, A. y LANCK, E. (2000): **Las organizaciones que aprenden.** Barcelona: Gestión 2000.

MEIRIEU, P. (2001): **La opción de educar. Ética y pedagogía.** Barcelona: Octaedro.

MELLER, P. (Editor) (2005): **La paradoja aparente. Equidad y eficiencia: resolviendo el problema.** Santiago de Chile: Taurus

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): **Compendio de información estadística educacional año 2003.** Santiago de Chile: Mineduc.

MORIN, E. (2001): **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Barcelona: Paidós.

MONTERO, L. (2001): **La construcción del conocimiento profesional docente.** Rosario: Homo Sapiens.

## N

---

NADLER, A. y TUSHMAN, M. (1999): **El diseño de la organización como arma competitiva.** México D.F.: Oxford.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1999): **La organización creadora de conocimiento.** México D.F.: Oxford.

NORDENFLYCHT, M.E. (1998): **El perfeccionamiento docente: proyecciones y propuestas de cambio.** En Revista de Tecnología Educativa Volumen XIII N°1 Santiago de Chile.

## O

---

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2008): **Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Madrid: OEI

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (1998): **Una educación con calidad y equidad.** Madrid: OEI

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (1998): **Democracia, desarrollo e integración.** Madrid: OEI

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (1998): **La educación en Iberoamérica. A través de las declaraciones de las cumbres de jefes de estado y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación.** Madrid: OEI

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2004): **Revisión de políticas nacionales de educación Chile.** París: OCDE

## P

---

PARRADO, M<sup>a</sup> L. (2008): **Hacia la formación permanente del profesorado ¿obligada o voluntaria?** Almería: Tutorial de Formación, S. L. L.

PEREZ, A.I. (1998): **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata.

PEREZ SERRANO, G. (1994): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos.** Madrid: La Muralla

PERRENOUD, P. (2001): **La formación de los docentes en el siglo XX.** En Revista de Tecnología Educativa Volumen XIV N°4 Santiago de Chile.

PNUD (2004): **Desarrollo humano en Chile: El poder ¿para qué y para quién?** Santiago de Chile: Pnud

POSTIC, M. (1996): **Observación y formación de los profesores.** Madrid: Morata

POZO, I. (2006): **Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.** Madrid: Alianza Editorial

PUIGGROS, A. (1996): **Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI.** Santiago de Chile: Revista La Piragua N°12/13.

PUJOLÀS, P. y DOÑATE, C. (2004): **Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula** Barcelona: Ediciones Octaedro

## R

---

ACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005): **Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile.** Santiago de Chile: Mineduc.

REDONDO, J. et Al. (2004): **Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990 – 2001)** Santiago de Chile: LOM Editores



---

REIMERS, F. (Coord.) (2002): **Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica.** Madrid: La Muralla

REIMERS, F. (2000): **Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI.** En Revista Iberoamericana N°23 Madrid: OEI.

REIMERS, F. y VILLEGAS-REIMERS, E. (1996): **¿Dónde están los sesenta millones de docentes?** En Perspectivas N°99 págs. 505 – 531 París: UNESCO

REYNOLDS, D. et Al. (1996): **Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.** Madrid: Santillana

RIDDERSTRALE, J. y NORDSTRÖM, K. (2000): **Funky Business. El talento mueve al capital.** Madrid: Prentice Hall.

RIESCO, M. (2006): **El negocio es el conocimiento.** Madrid: Díaz de Santos

RIVAS, M. (2000): **Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias.** Madrid: Síntesis.

RIVERO, J. (2000): **Reforma y desigualdad educativa en América Latina.** En Revista Iberoamericana N°23 Madrid: OEI.

RODRÍGUEZ, G. et Al. (1999): **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe

ROMÁN, M. (2005): **Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento.** Santiago de Chile: Arrayán.

ROMÁN, M. (2002): **Los profesores y las instituciones educativas como agentes de innovación.** En Curso de Postgrado: Magíster en currículum, evaluación e innovación educativa. Santiago de Chile: UCM-FIDE.

ROSS, K. y LEVACIC, R. (Eds) (2002): **Asignación de recursos a la educación basada en necesidades. Utilizando fórmulas de financiación de las escuelas.** Paris: Unesco.

RUBINSTEIN, M y FIRSTENBERG, I (2001): **La organización pensante.** México D.F.: Oxford.

RUÉ, J. (2002): **Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación.** Barcelona: Paidós

RUÉ, J. (2000): **La acción docente en el centro y en el aula**. Barcelona: Síntesis.

## S

---

SÁNCHEZ, A. (1996): **Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención**. Barcelona: EUB.

SÁNCHEZ, S. y otros (2005): **Consejos escolares. Un espacio para la participación, el desarrollo y la expresión de todos los actores educativos**. Santiago de Chile: Fide

SÁNCHEZ, S. (2004): **La formación permanente del profesorado basada en la escuela**. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona [Trabajo de investigación].

SÁNCHEZ, S. (2003): **La escuela innovadora como organización que aprende**. En Curso de Postgrado: Magíster en currículum, evaluación e innovación educativa. Santiago de Chile: UCM-FIDE.

SÁNCHEZ, S. (2002): **Hacia las organizaciones que aprenden**. Santiago de Chile: FIDE.

SÁNCHEZ, S. (1999): **Formación permanente del profesorado. Orientaciones básicas**. Santiago: Tesina de grado UAB.

SANTOS, M.A. (Coord.) (2003): **Trampas en educación. El discurso sobre la calidad**. Madrid: La Muralla.

SANTOS, M.A. (2001): **Enseñar o el oficio de aprender**. Rosario: Homo Sapiens.

SANTOS, M.A. (2000): **La escuela que aprende**. Madrid: Morata.

SAVATER, F. (2004): **El valor de educar**. Barcelona: Ariel.

SCHÖN, D. (1998): **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1992): **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S. y COOK, S. W.: (1980) **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Madrid: Rialp

SEN, A. (2000): **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Planeta.

SENGE, P y Otros (2002): **Escuelas que aprenden**. Bogotá: Norma.

SENGE, P. y Otros (2000): **La danza del cambio**. Barcelona: Gestión 2000.

SENGE, P. y Otros (1999): **La quinta disciplina en la práctica**. Barcelona: Granica.

SENGE, P. (1992): **La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje**. Barcelona: Granica.

SERRES, M. (1991): **Historia de las ciencias**. Madrid: Cátedra.

SIERRA, R. (2001): **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. Madrid: Paraninfo.

STEINBACK, S. y STEINBACK, W. (1999): **Aulas inclusivas**. Madrid: Narcea.

STIGLITZ, J. (2002): **El malestar en la globalización**. Bogotá: Taurus

STOLL, L. y FINK, D. (1999): **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Octaedro.

SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992): **La organización aprende**. Wilmington: Addison Wesley.

## T

---

TISSSEN, R. y Otros (2000): **El valor del conocimiento. Para aumentar el rendimiento en las empresas**. Madrid: Prentice Hall.

TORRE, S. (1997): **innovación educativa. El proceso de innovación**. Madrid: Dykinson.

TORRES, R.M. (1996): **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

TRIGUERO, J. y QUICIOS, M<sup>a</sup> del P. (2008): **El ideario Educativo clave en la prevención del riesgo social**

## U

---

UNESCO (2008): **Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Salesianos.

UNESCO (2005): **El imperativo de la calidad. Educación para todos**. Paris: Unesco

UNESCO (1996): **La educación encierra un tesoro escondido (Informe Delors)**. Madrid: Santillana.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2000): **Liderazgo y organizaciones que aprenden**. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

## V

---

VAILLANT, D. (2009): **Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente**. En Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 13 N°1.

VAILLANT, D. (2005): **Formación de docentes en América latina: Re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona: Octaedro.

VALLES, M. (2000): **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis

VEAS, C. (2000): **La reforma educativa en Chile**. En curso de postgrado Especialista en currículum y evaluación. Santiago de Chile: UCM – FIDE.

VILLA, A. (Coord.) (2000): **Liderazgo y organizaciones que aprenden**. Vizcaya: Ediciones Mensajero.

## **Z**

---

ZAMBRANO, I. y QUICIOS, M<sup>a</sup> del P. (2006): **La calidad docente, factor de prevención del riesgo social**. Madrid: McGraw-Hill.



**CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN  
PERMANENTE DEL PROFESORADO CENTRADA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**Autora: Elena de Martín Rojo  
Adaptación: Sebastián Sánchez Díaz**

**Santiago de Chile, agosto de 2002**

## CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO CENTRADA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La formación de los docentes en los centros educativos es una modalidad de formación continua del profesorado denominada a lo largo del tiempo como: “formación en centros”, “formación centrada en la escuela”, “desarrollo profesional basado en el centro”, “formación basada en la práctica profesional”, etc.

Este modelo de formación considera el centro educativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de su profesorado, permite que los participantes tomen parte en su diseño y fomenta la autoformación. Su aplicación favorece el desarrollo profesional y del centro a través del trabajo en equipo, potenciando procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, vinculando los conocimientos teóricos a la práctica, con el fin de dar solución a las situaciones problemáticas y necesidades que se derivan de la práctica docente. De su consolidación y continuo desarrollo emergerán procesos de innovación y cambio en el sistema educativo.

El presente cuestionario es un instrumento para conocer algunos aspectos generales de la formación permanente del profesorado y específicos sobre la “Formación en Centros”. La información recogida permitirá hacer un estudio descriptivo que aporte elementos para crear o mejorar procesos formativos. El cuestionario consta de cuatro apartados:

1. El apartado **A** recoge los datos necesarios sobre características generales del centro destinadas a categorizar las respuestas.
2. El apartado **B** tiene la finalidad de conocer algunos aspectos de la formación permanente cursada.
3. El apartado **C** demanda la opinión de los docentes sobre la “Formación en Centros”
4. El apartado **D** pretende conocer el desarrollo y efectividad de los proyectos de formación en el centro. (Este apartado sólo se debe contestar si se ha tenido participación en actividades de “Formación en Centros”)

En el cuestionario existen cuatro tipos de respuesta:

- Seleccionar con una “X” una o varias opciones entre las presentadas
- Contestar Sí o No, o indicar con un signo de interrogación (?) cuando no se sepa que contestar o no se tenga claro que contestar
- Calificar de acuerdo con un baremo de puntuación de 1 a 5
- Respuesta abierta

Cuando crea conveniente completar o matizar sus respuestas para reflejar con más exactitud y realidad sus opiniones y/o experiencias y el espacio destinado para ello se haga insuficiente, indique el número de la pregunta y responda en la última hoja del formulario o cuadernillo.

Muchas gracias por su colaboración.



## ASPECTOS GENERALES

### 1. Dependencia del centro

1.1 Municipal \_\_\_\_\_

1.2 Financiamiento compartido \_\_\_\_\_

1.3 Privado \_\_\_\_\_

### 2. Niveles educativos que comprende el centro

2.1 Parvulario \_\_\_\_\_

2.2 Educación General Básica \_\_\_\_\_

2.3 Educación Media \_\_\_\_\_

2.4 Educación Media Técnico Profesional \_\_\_\_\_

### 3. Cantidad de cursos que componen cada nivel

3.1 Un curso por nivel \_\_\_\_\_

3.2 Dos cursos por nivel \_\_\_\_\_

3.3 Tres o más cursos por nivel \_\_\_\_\_

4. Si el centro tiene alumnado con características específicas (adaptación del currículo, integración, educación especial...), indique el número

### 5. Ubicación del centro

5.1 Población de 9.999 habitantes o menos \_\_\_\_\_

5.2 Población entre 10.000 y 49.999 habitantes \_\_\_\_\_

5.3 Población entre 50.000 y 99.999 habitantes \_\_\_\_\_

5.4 Población entre 100.000 y 200.000 habitantes o más \_\_\_\_\_

## ANTECEDENTES PROFESIONALES

6. Edad \_\_\_\_\_

7. Sexo

7.1 Masculino \_\_\_\_\_

7.2 Femenino \_\_\_\_\_

8. Título Profesional y/o Grado Académico

8.1 Profesor/a \_\_\_\_\_

Indicar la especialización:

8.1.1 Área científica y/o tecnológica \_\_\_\_\_

8.1.2 Área humanística \_\_\_\_\_

8.1.3 Área artística o de Educación física \_\_\_\_\_

8.2 Licenciado/a \_\_\_\_\_

8.3 Magíster \_\_\_\_\_

8.4 Doctor/a \_\_\_\_\_

9. Años de experiencia docente \_\_\_\_\_

10. Años de experiencia docente en el actual centro \_\_\_\_\_

11. Imparte clases a grupos de

11.1 Educación Parvularia

11.2 E. General Básica

11.3 Educación Media

11.4 E. Técnico Profesional

Indique si tiene otras responsabilidades además de la docencia

11.5 Director

11.6 Jefe de estudios

11.7 Director de ciclo

11.8 Jefe de departamento

11.9 Otro (especificar)

\_\_\_\_\_

## ASPECTOS GENERALES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

12. Indique con una “X” las modalidades de formación permanente utilizadas (si son diversas, considere las 3 últimas o las 3 más importantes que ha realizado)

12.1	Cursos	12.6	Encuentros, intercambio de experiencias	12.11	Post - título
12.2	Jornadas	12.7	Grupos de trabajo	12.12	Magíster
12.3	Seminarios	12.8	Diálogos profesionales	12.13	Doctorado
12.4	Congresos	12.9	Asesoramientos directos al centro	12.14	Pasantías
12.5	Conferencias	12.10	Proyectos de formación en el propio centro	12.15	Otros (especificar) _____

13. Los motivos por los cuales asistió a cursos de formación fueron: (Conteste Sí, No o ? si no lo tiene claro).

		SI	NO	?
13.1	Mejorar el nivel de contenidos científico-didácticos			
13.2	Necesidad de formación psicopedagógica			
13.3	Necesidad de elaboración de proyectos PEC, PCC...			
13.4	Innovar con la finalidad de mejorar la calidad educativa			
13.5	Resolver problemas surgidos de la práctica docente			

13.6	Conocer dinámicas de trabajo en equipo			
13.7	Intercambiar experiencias			
13.8	Interés de promoción (ascenso)			
13.9	Incentivo económico			
13.10	Otros (especificar)			

Los motivos por los cuales no ha asistido o no ha deseado asistir a cursos de formación son:

		SI	NO	?
13.11	No disponer de información sobre formación			
13.12	No considera de utilidad la formación que se ofrece			
13.13	No se ofrece la calidad suficiente para invertir tiempo y esfuerzo			
13.14	No necesita formación			
13.15	Otros (especificar)			

14. Las actividades formativas realizadas tienen las siguientes características (si son diversas considere las 3 últimas o las 3 más importantes que ha realizado)

Respecto a la organización

		SI	NO	?
14.1	Planificación realizada en colaboración (formador y profesorado) para ajustar las actividades a las necesidades docentes			
14.2	Programa estructurado pero flexible, que permite modificaciones según la evaluación formativa			
14.3	Se evalúa al final de la actividad la incidencia que ésta puede tener en la práctica pedagógica			

Respecto a los contenidos

		SI	NO	?
14.4	Centrados en las necesidades actuales y futuras del profesorado			
14.5	Innovadores y relevantes para la práctica educativa			
14.6	Aplicables a la práctica educativa			

Respecto a la metodología

		SI	NO	?
14.7	La actividad formativa se inicia a partir de una reflexión sobre la práctica profesional			
14.8	En el desarrollo de la actividad formativa se tratan aspectos teóricos			
14.9	En el desarrollo de la actividad formativa se tratan aspectos prácticos			
14.10	Se aportan medios para revisar la práctica docente y modificarla si es el caso			
14.11	Se utilizan diferentes metodologías (estudios de caso, debates, trabajos en grupo...)			

Respecto a los recursos

		SI	NO	?
14.12	Se facilita el contenido de la actividad por escrito para disponer de tiempo para el intercambio de experiencias			
14.13	Se muestran recursos y como aplicarlos adecuadamente en el aula			

Respecto al formador (relator)

		SI	NO	?
14.14	Negocia criterios respecto al desarrollo de la actividad formativa con los participantes			
14.15	Expone el tema de forma estructurada y clara			
14.16	Orienta como encontrar soluciones respecto a las problemáticas planteadas			
14.17	Promueve la participación, el intercambio de experiencias, etc			

Respecto a la efectividad en la práctica docente

		SI	NO	?
14.18	Existe conexión de las propuestas formativas con la realidad de los centros			
14.19	Existe calidad y trascendencia de las actividades formativas en la práctica docente			

15. Valore globalmente del uno al cinco (1 menos efectiva, 5 más efectiva) la efectividad que han tenido las actividades formativas que ha realizado respecto a:

		1	2	3	4	5
15.1	Innovaciones en el centro					
15.2	Perfeccionamiento profesional					
15.3	Innovaciones en el aula					

## ASPECTOS GENERALES DE LA “FORMACIÓN EN CENTROS”

16. Los principios fundamentales de la “Formación en Centros” que se han de considerar son: (Indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
16.1	Implicación del profesorado en el diseño y desarrollo de la propia formación					
16.2	Los aprendizajes han de ser significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro					
16.3	Cada actividad ha de partir de la experiencia y se ha de basar en la resolución de problemas prácticos					
16.4	Reflexión y análisis colectivo sobre la actividad docente en la formación de los alumnos					
16.5	Aprendizaje en grupo y trabajo cooperativo como una estrategia fundamental de formación					
16.6	Desarrollo de la actitud crítica y reflexiva y de la capacidad de pensar de manera constructiva					
16.7	La toma de decisiones por consensos					
16.8	Aproximar la formación a la investigación educativa					
16.9	Aplicación de la formación para la mejora del desarrollo educativo del alumnado					
16.10	Evaluación de la actividad de formación, la participación, el proceso y la incidencia en la práctica					
16.11	Otros (especificar)					

17. Los objetivos de la “Formación en Centros” han de ser: (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
17.1	Crear condiciones previas para que el profesorado diseñe su propia formación permanente					
17.2	Revisar y valorar la realidad del centro (éxitos, problemas, necesidades...)					
17.3	Adecuar las actividades de formación a las necesidades reales del centro					
17.4	Fomentar el trabajo en equipo; crear una cultura que impulse el trabajo colaborativo					
17.5	Actualizar conocimientos científicos y didácticos (didáctica específica de cada sector)					
17.6	Proporcionar conocimientos innovadores de pedagogía					
17.7	Incorporar nuevos contenidos en la práctica diaria para mejorar la acción educativa					
17.8	Iniciar procesos de investigación en el aula					
17.9	Analizar la función social de la escuela y la adecuación de la acción educativa al contexto social					
17.10	Integrar la formación del profesorado en la organización del centro					
17.11	Otros (especificar)					

18. Los contenidos de la “Formación en Centros” han de ser: (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
18.1	Formación teórica y práctica para definir las líneas educativas y la organización del centro					
18.2	Diagnóstico de necesidades de un centro educativo					
18.3	Psicología del aprendizaje de los alumnos					
18.4	Selección e integración de nuevos elementos culturales y técnicos en el área del currículum					
18.5	Dinámica de trabajo en equipo: responsabilidad, toma de decisiones, resolución de conflictos...					
18.6	Tratamiento y resolución de problemas conductuales					
18.7	Iniciación a la investigación educativa					
18.8	Qué debe saber y cómo debe actuar un profesor en el actual contexto educativo					
18.9	Previsión y/o tratamiento del estrés, ansiedad, cansancio					
18.10	Otros (especificar)					

19. Las modalidades de formación más efectivas para el desarrollo de la “Formación en Centros” han de ser: : (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
19.1	<b>Curso</b> teórico y/o práctico adaptado a las necesidades del centro					
19.2	<b>Seminario:</b> El profesor con un asesor externo diseña y desarrolla actividades de formación					
19.3	<b>Grupos de trabajo:</b> Aquellos reflexionan, analizan y revisan la práctica docente; al mismo tiempo comparten conocimientos y experiencias para mejorar la propia actuación profesional					
19.4	<b>Asesoría de un experto externo:</b> Este planifica y dirige la formación en el centro					
19.5	<b>Desarrollo de proyectos:</b> (innovación, investigación...)					

20. Las estrategias metodológicas más efectivas para el desarrollo de la “Formación en Centros” han de ser: : (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
20.1	Debate sobre materiales didácticos innovadores, intercambio de experiencias e ideas...					
20.2	Análisis de problemas concretos y del contexto a través del estudio de casos reales					
20.3	Resolución de problemas en relación a la práctica educativa					
20.4	Elaboración de materiales didácticos para el trabajo con los alumnos					
20.5	Investigación y acción (experimentación siguiendo una metodología)					
20.6	El incidente crítico					
20.7	Simulaciones (representar situaciones y asumir roles para entender las situaciones)					
20.8	Coaching (Experto externo guía al profesor/a en la metodología que debe seguir)					
20.9	Aprendizaje entre iguales, soporte mutuo					
20.10	Supervisión clínica (observación, recogida y análisis de datos. Discusión)					
20.11	Visita a centros para observar nuevas formas de organización o planteamientos metodológicos					
20.12	Otros (especificar)					



21. La temporización para desarrollar la “Formación en Centros” ha de ser: : (Conteste Sí, No o ? si no lo tiene claro).

		SI	NO	?
21.1	Continuamente (Para innovar y adaptarse a los continuos cambios sociales)			
21.2	Periódicamente según la dinámica de cada centro			
21.3	Cuando surjan problemas y existan dificultades para ser resueltas			
21.4	Cuando exista la necesidad de conocer nuevas tecnologías, abordar lagunas científicas, etc.			
21.5	Cuando se estime prudente un cambio mayoritario en la mentalidad del consejo de profesores de un centro			
21.6	Cuando un grupo de profesores lo demande			
21.7	Otros (especificar)			

Indique con una “X” una de las tres opciones de cada ítem:

21.8	Período de duración	1 año escolar		2 años escolares		En relación a las necesidades	
21.9	Periodicidad	Semanal		Quincenal		Mensual	
21.10	Horario	Dentro del horario escolar		Fuera del horario escolar		Fuera del calendario lectivo	
21.11	Duración de las sesiones	1 hora		2 horas		Más de 2 horas	

22. Valore la importancia de los recursos humanos, materiales y funcionales y/o las condiciones para la “Formación en Centros” (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
22.1	Disponer de tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación					
22.2	Flexibilizar el tiempo laboral de trabajo para poder posibilitar la formación docente					
22.3	Existencia de un equipo de coordinación interna					
22.4	Disponer de asesoramiento externo					
22.5	Recibir comunicación de expertos en momentos precisos del desarrollo de la formación					
22.6	Disponer de material (bibliográfico, audiovisual, etc.)					
22.7	Tener un espacio adecuado para el desarrollo de las reuniones y ubicación del material					

22.8	Contar con un presupuesto económico (coordinación, expositores, materiales, etc.)					
22.9	Recibir acreditación por la realización de las actividades de formación permanente					
22.10	Desarrollar una cultura de colaboración (Trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo)					
22.11	Desarrollar un clima de relaciones abierto y participativo					
22.12	Otros (especificar)					

23. Para conseguir que la “Formación en Centros” sea efectiva la participación del profesorado ha de ser: (Indique en cada caso – inicio y continuación – una de las opciones con una “X”)

#### Inicio

23.1	Todo el profesorado (obligatorio)	
23.2	Una mayoría del profesorado (voluntario)	
23.3	Un pequeño grupo como eje de organización y motivación	
23.4	Otros tipos de participación (especificar)	

#### Continuación

23.5	Todo el profesorado (obligatorio)	
23.6	Una mayoría del profesorado (voluntario)	
23.7	Otros tipos de participación (especificar)	

24. El papel de un asesor/a externo en la “Formación en Centros” ha de ser: (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
24.1	Promover la formación entre iguales y conducir hacia la autoformación					
24.2	Contribuir a generar una visión compartida en la línea pedagógica del centro					
24.3	Ejercer de monitor del desarrollo de formación, especialmente en las primeras etapas					
24.4	Facilitar información, experiencias, recursos humanos y materiales, etc. para iniciar la formación					
24.5	Establecer un buen clima para el desarrollo del profesorado (compartir ideas, experiencias)					
24.6	Promover líneas de actuación que vinculen la formación a la investigación educativa					
24.7	Otros (especificar)					

25. El papel de la dirección pedagógica del centro en la “Formación de Centros” ha de ser: (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
25.1	Dirigir el proyecto de formación y ser el máximo responsable					
25.2	Impulsar, promocionar y solicitar la implicación del profesorado en el proyecto					
25.3	Coordinar el proyecto conjuntamente con un grupo interno de profesores/as del centro					
25.4	Delegar responsabilidades en un grupo coordinador del proyecto que decidirá de forma democrática					
25.5	Comprometerse mínimamente e implicarse superficialmente					
25.6	No implicarse, dejar hacer, no imponer decisiones					
25.7	Otros (especificar)					

26. El papel de los docentes en la “Formación en Centros” ha de ser: : (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
26.1	Promover la realización de un diagnóstico de las necesidades de formación					
26.2	Intervenir en el diseño del proyecto de formación					
26.3	Participar en el desarrollo del proyecto y valorar los efectos en la práctica educativa					
26.4	Reflexionar, analizar y decidir, con criterio, sobre todo el proceso y valorar los efectos en la práctica					
26.5	Recibir la formación y aplicar técnicamente los conocimientos adquiridos					
26.6	Otros (especificar)					

27. La evaluación de la “Formación en Centros” tiene la finalidad de proporcionar información a los participantes para efectuar los cambios y/o tomar las decisiones para mejorar el proyecto de formación. De acuerdo con esta declaración, valore el grado de importancia respecto a: (Indicar considerando que 1 representa la menos importancia y 5 la mayor)

#### Objeto de la evaluación

		1	2	3	4	5
27.1	La situación del centro para definir las necesidades formativas del profesorado					
27.2	Actitud del grupo participante ante el inicio de la realización del proyecto de formación					
27.3	Diseño (adecuación de los objetivos, relevancia de los contenidos, validez de las actividades, recursos...)					
27.4	Desarrollo (consecución de objetivos, aplicación en la práctica, participación, actitudes...)					
27.5	Resultados (cambios y mejoras en relación a: personal docente, aula/alumnos, centro, etc.)					

#### Momento de la evaluación

		1	2	3	4	5
27.6	Inicial (conocer las situaciones de partida)					
27.7	Continua (hacer un seguimiento periódico para detectar deficiencias y corregirlas)					
27.8	Final (comprobar resultados de una actividad, valor del proyecto, etc.)					
27.9	Diferida (incidencia del proyecto de formación en la práctica docente en el largo tiempo)					

#### Instrumentos para evaluar

		1	2	3	4	5
27.10	Formales (cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos, observaciones, etc.)					
27.11	Informales (opiniones, percepciones, comentarios entre los participantes, etc.)					

#### Personas que han de evaluar

		1	2	3	4	5
27.12	Los participantes					
27.13	Personal externo (conocedores de la temática de Formación en Centros)					
27.14	Equipo mixto (miembros de la dirección pedagógica, asesores, participantes, etc.)					

		1	2	3	4	5
27.15	Otros aspectos que se han de evaluar (especificar)					

## ASPECTOS ESPECIFICOS DE LA “FORMACIÓN EN CENTROS”

**Agradeceremos que este apartado lo respondan únicamente el profesorado que haya realizado o esté realizando un PROYECTO DE FORMACIÓN EN EL CENTRO (PFC) o haya participado en actividades formativas de este tipo.**

28. Los motivos por los cuales he decidido realizar un Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 13 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

29. Las etapas que he seguido en la realización del Proyecto de Formación en el Centro han estado: (conteste Si, No o ? en el caso de no tenerlo claro)

Fase de contacto inicial, negociación y preparación

		SI	NO	?
29.1	Una persona o un grupo ha hecho explícita la necesidad de realizar actividades de formación en el centro			
29.2	Solicitud de asesoramiento de una persona experta			
29.3	Reunión con los interesados para reflexionar en torno al compromiso, intencionalidad, disponibilidad, etc.			
29.4	Información sobre las finalidades y contenidos para evitar incertidumbres y prever resistencias			
29.5	Negociación entre el asesor y personal implicado en torno al diseño y desarrollo del proyecto			
29.6	Constitución de un equipo de coordinación del proyecto			
29.7	Capacitación del profesorado implicado en dinámicas de grupos de trabajo y elaboración de proyectos			
29.8	Otros (especificar)			

Fase de diagnóstico

		1	2	3	4	5
29.9	Reflexión y análisis sobre los problemas y necesidades del centro					
29.10	Valoración de las necesidades					
29.11	Selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio					
29.12	Otros (especificar)					

Fase de diseño, desarrollo y evaluación

		1	2	3	4	5
29.13	Elaboración del plan de acción (objetivos, procesos de formación, aplicación a la práctica y evaluación)					
29.14	Puesta en práctica, experimentación y seguimiento para detectar posibles deficiencias y corregirlas					
29.15	Evaluación del ambiente, de la actitud y del funcionamiento del grupo de participantes					
29.16	Evaluación sobre el proceso y modelo de formación que se sigue					
29.17	Evaluación de los resultados obtenidos (objetivos conseguidos, adaptaciones, correcciones)					
29.18	Otros (especificar)					

30. Los principios fundamentales considerados en la realización del Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 16 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9	16.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

31. Los objetivos del Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 17 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7	17.8	17.9	17.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

32. Los contenidos del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 18 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

18.1	18.2	18.3	18.4	18.5	18.6	18.7	18.8	18.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

33. Las modalidades de formación seguidas en el desarrollo de los Proyectos de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 19 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

18.1	18.2	18.3	18.4	18.5
------	------	------	------	------

34. Las estrategias metodológicas más efectivas utilizadas en el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 20 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

18.1	18.2	18.3	18.4	18.5	18.6	18.7	18.8	18.9	18.10	18.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

35. La temporización que se ha seguido en el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro ha sido: (indique con una “X” una de las tres opciones de cada ítem)

Período de duración	1 año escolar	2 años escolares	En relación a las necesidades
Periodicidad	Semanal	Quincenal	Mensual
Horario	Dentro del horario escolar	Fuera del horario escolar	Fuera del calendario lectivo
Duración de las sesiones	1 hora	2 horas	Más de 2 horas

36. Los recursos humanos, materiales y funcionales y/o condiciones que se han necesitado para el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 22 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

22.1	22.2	22.3	22.4	22.5	22.6	22.7	22.8	22.9	22.10	22.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

---

37. En el Proyecto de Formación en el Centro han participado las siguientes personas: (si son algunas de las opciones expresadas en la pregunta 23 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

23.1	23.2	23.3	23.4	23.5	23.6
------	------	------	------	------	------

---

38. El papel del asesor/a externo en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 24 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

24.1	24.2	24.3	24.4	24.5	24.6
------	------	------	------	------	------

---

39. El papel de la Dirección pedagógica del centro en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 25 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

25.1	25.2	25.3	25.4	25.5	25.6
------	------	------	------	------	------

---



40. El papel de los docentes en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 26 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

26.1	26.2	26.3	26.4	26.5
------	------	------	------	------

41. En la realización del Proyecto de Formación en el Centro se han evaluado los siguientes aspectos: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 27 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

27.1	27.2	27.3	27.4	27.5	27.6	27.7	27.8	27.9	27.10	27.11	27.12	27.13	27.14
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------

42. Indique cuales dificultades ha encontrado en el diseño y desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro. Conteste Si, No o ? si no lo tiene claro

		SI	NO	?
42.1	Modelo de formación poco conocido			
42.2	Diseño del proyecto de formación poco concreto			
42.3	Plan de acción poco definido (participantes, secuenciación, etc)			
42.4	Dificultades en la efectividad de las reuniones de trabajo			
42.5	Falta de preparación en dinámica de equipos de trabajo			
42.6	Falta de un equipo interno de coordinación			
42.7	Equipos de trabajo muy numerosos lo que genera dificultades operativas			
42.8	Falta de un asesor externo que dinamice y facilite el proceso			
42.9	El asesor/a no conocía con profundidad la organización y dinámica del centro			
42.10	Horarios poco adecuados			
42.11	Falta de tiempo para desarrollar el proyecto con profundidad			
42.12	Falta de recursos (económicos, materiales, etc.)			
42.13	Sobrecarga en el trabajo diario			
42.14	Falta de entusiasmo y colaboración por una parte del profesorado participante			
42.15	Impaciencia porque se quiere soluciones fáciles, rápidas y			

	definitivas			
42.16	Poco apoyo de la dirección pedagógica			
42.17	Poco apoyo de la dirección institucional			
42.18	Otros (especificar)			

43. Valore la efectividad que ha tenido la realización del Proyecto de Formación en el Centro: (Indicar considerando que 1 representa la menor efectividad y 5 la mayor)

En relación al centro

		1	2	3	4	5
43.1	Se ha conseguido tener una visión compartida del centro (éxitos, necesidades, problemáticas)					
43.2	La formación ha permitido más participación e implicación del profesorado en la vida del centro					
43.3	Ha mejorado el funcionamiento del trabajo en equipo y la colaboración entre el profesorado					
43.4	Se han mejorado las relaciones profesionales, se han intercambiado experiencias					
43.5	Ha contribuido a introducir innovaciones en la organización					
43.6	Ha contribuido a introducir innovaciones en el curriculum					
43.7	Se ha incorporado de forma continua la formación docente en la organización del centro					

En relación a la satisfacción personal y perfeccionamiento profesional

		1	2	3	4	5
43.8	Los contenidos trabajados han permitido trasladar la formación a la práctica					
43.9	Se ha desarrollado el hábito de reflexionar como se trabaja en el aula y los resultados que se obtienen					
43.10	Ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes					
43.11	Se han adquirido metodologías para investigar en el aula					
43.12	Se ha aprendido a conocer las deficiencias y aptitudes personales y/o profesionales para la docencia					
43.13	Ha contribuido a que me sienta más satisfecho con la tarea docente					

En relación a la sala de clases

		1	2	3	4	5
43.14	Los contenidos han sido relevantes y valiosos para el trabajo con el alumnado					
43.15	Se han tratado aspectos prácticos, orientaciones y sugerencias para el trabajo diario					
43.16	Se han aplicado al aula nuevas ideas, metodologías, etc.					
43.17	La investigación y experimentación en el aula ha sido aplicada					
43.18	Ha contribuido a la búsqueda de soluciones de las problemáticas educativas					
43.19	Ha permitido elaborar los proyectos del currículo adaptándolos a las necesidades de los alumnos					
43.20	Han mejorado los procesos de enseñanza - aprendizaje					

44. Si tiene alguna sugerencia o puede hacer alguna recomendación para mejorar los Proyectos de Formación en el Centro puede hacerlo constar

---

---

---

---

---

---

---

**Agradezco profundamente el tiempo y el esfuerzo que ha dedicado a responder el presente cuestionario.**

**MUCHAS GRACIAS**

**CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN  
PERMANENTE DEL PROFESORADO CENTRADA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**Autora: Elena de Martín Rojo  
Adaptación: Sebastián Sánchez Díaz**

**Santiago de Chile, abril de 2007**

## CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO CENTRADA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La formación de los docentes en los centros educativos es una modalidad de formación continua del profesorado denominada a lo largo del tiempo como: “formación en centros”, “formación centrada en la escuela”, “desarrollo profesional basado en el centro”, “formación basada en la práctica profesional”, etc.

Este modelo de formación considera el centro educativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de su profesorado, permite que los participantes tomen parte en su diseño y fomenta la autoformación. Su aplicación favorece el desarrollo profesional y del centro a través del trabajo en equipo, potenciando procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, vinculando los conocimientos teóricos a la práctica, con el fin de dar solución a las situaciones problemáticas y necesidades que se derivan de la práctica docente. De su consolidación y continuo desarrollo emergerán procesos de innovación y cambio en el sistema educativo.

El presente cuestionario es un instrumento para conocer algunos aspectos generales de la formación permanente del profesorado y específicos sobre la “Formación en Centros”. La información recogida permitirá hacer un estudio descriptivo que aporte elementos para crear o mejorar procesos formativos. El cuestionario consta de cuatro apartados:

1. El apartado **A** recoge los datos necesarios sobre características generales del centro destinadas a categorizar las respuestas.
2. El apartado **B** tiene la finalidad de conocer algunos aspectos de la formación permanente cursada.
3. El apartado **C** demanda la opinión de los docentes sobre la “Formación en Centros”
4. El apartado **D** pretende conocer el desarrollo y efectividad de los proyectos de formación en el centro. (Este apartado sólo se debe contestar si se ha tenido participación en actividades de “Formación en Centros”)

En el cuestionario existen cuatro tipos de respuesta:

- Seleccionar con una “X” una o varias opciones entre las presentadas
- Contestar Sí o No, o indicar con un signo de interrogación (?) cuando no se sepa que contestar o no se tenga claro que contestar
- Calificar de acuerdo con un baremo de puntuación de 1 a 5
- Respuesta abierta

Cuando crea conveniente completar o matizar sus respuestas para reflejar con más exactitud y realidad sus opiniones y/o experiencias y el espacio destinado para ello lo considere insuficiente, indique el número de la pregunta y responda en la última hoja del formulario o cuadernillo.

Muchas gracias por su colaboración.

## APARTADO A: ASPECTOS GENERALES

Marque con una "X" en el cuadro correspondiente una o varias opciones entre las presentadas.

### 1. Niveles educativos que comprende el centro

1.1 Parvulario \_\_\_\_\_

1.2 Educación General Básica \_\_\_\_\_

1.3 Educación Media \_\_\_\_\_

1.4 Educación Media Técnico Profesional \_\_\_\_\_

### 2. Cantidad de cursos que componen cada nivel

2.1 Un curso por nivel \_\_\_\_\_

2.2 Dos cursos por nivel \_\_\_\_\_

2.3 Tres o más cursos por nivel \_\_\_\_\_

3. Si el centro tiene alumnado con características específicas (adaptación del currículo, integración, educación especial...), indique el número

### ANTECEDENTES PROFESIONALES

4. Edad \_\_\_\_\_

### 5. Sexo

5.1 Masculino \_\_\_\_\_

5.2 Femenino \_\_\_\_\_

### 6. Título Profesional y/o Grado Académico

6.1 Profesor/a \_\_\_\_\_

Indicar la especialización: \_\_\_\_\_

6.1.1	Área científica y/o tecnológica _____	<input type="checkbox"/>
6.1.2	Área humanística _____	<input type="checkbox"/>
6.1.3	Área artística o de Educación física _____	<input type="checkbox"/>
6.2	Educador/a de Párvulos _____	<input type="checkbox"/>
6.3	Auxiliar de Párvulos _____	<input type="checkbox"/>
6.4	Licenciado/a _____	<input type="checkbox"/>
6.5	Magíster _____	<input type="checkbox"/>
6.6	Doctor/a _____	<input type="checkbox"/>
7.	Años de experiencia docente _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	Años de experiencia docente en el actual centro _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	Imparte clases a grupos de	
9.1	Educación Parvularia <input type="checkbox"/>	9.2 E. General Básica <input type="checkbox"/>
9.3	Educación Media <input type="checkbox"/>	9.4 E. Técnico Profesional <input type="checkbox"/>
<b>Indique si tiene otras responsabilidades además de la docencia</b>		
9.5	Director <input type="checkbox"/>	9.6 Jefe de estudios <input type="checkbox"/>
9.7	Director de ciclo <input type="checkbox"/>	9.8 Jefe de departamento <input type="checkbox"/>
9.9	Otro (especificar) <input type="checkbox"/>	_____

## APARTADO B: ASPECTOS GENERALES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

10. Indique con una “X” las modalidades de formación permanente utilizadas (si son diversas, considere las 3 últimas o las 3 más importantes que ha realizado)

10.1	Cursos		10.6	Encuentros, intercambio de experiencias		10.11	Post - título	
10.2	Jornadas		10.7	Grupos de trabajo		10.12	Magíster	
10.3	Seminarios		10.8	Diálogos profesionales		10.13	Doctorado	
10.4	Congresos		10.9	Asesoramientos directos al centro		10.14	Pasantías	
10.5	Conferencias		10.10	Proyectos de formación en el propio centro		10.15	Otros (especificar) _____	

11. Los motivos por los cuales asistió a cursos de formación fueron: (Conteste Sí, No o bien ? si no lo tiene claro).

		SI	NO	?
11.1	Mejorar el nivel de contenidos científico-didácticos			
11.2	Necesidad de formación psicopedagógica			
11.3	Necesidad de elaboración de proyectos PEC, PCC...			
11.4	Innovar con la finalidad de mejorar la calidad educativa			
11.5	Resolver problemas surgidos de la práctica docente			
11.6	Conocer dinámicas de trabajo en equipo			
11.7	Intercambiar experiencias			
11.8	Interés de promoción (ascenso)			
11.9	Incentivo económico			
11.10	Otros (especificar)			



Los motivos por los cuales no ha asistido o no ha deseado asistir a cursos de formación son:

		SI	NO	?
11.11	No disponer de información sobre formación			
11.12	No considera de utilidad la formación que se ofrece			
11.13	No se ofrece la calidad suficiente para invertir tiempo y esfuerzo			
11.14	No necesita formación			
11.15	Otros (especificar)			

12. Las actividades formativas realizadas tienen las siguientes características (si son diversas considere las 3 últimas o las 3 más importantes que ha realizado)

Respecto a la organización

		SI	NO	?
12.1	Planificación realizada en colaboración (formador y profesorado) para ajustar las actividades a las necesidades docentes			
12.2	Programa estructurado pero flexible, que permite modificaciones según la evaluación formativa			
12.3	Se evalúa al final de la actividad la incidencia que ésta puede tener en la práctica pedagógica			

Respecto a los contenidos

		SI	NO	?
12.4	Centrados en las necesidades actuales y futuras del profesorado			
12.5	Innovadores y relevantes para la práctica educativa			
12.6	Aplicables a la práctica educativa			

Respecto a la metodología

		SI	NO	?
12.7	La actividad formativa se inicia a partir de una reflexión sobre la práctica profesional			
12.8	En el desarrollo de la actividad formativa se tratan aspectos teóricos			
12.9	En el desarrollo de la actividad formativa se tratan aspectos prácticos			
12.10	Se aportan medios para revisar la práctica docente y modificarla si es el caso			
12.11	Se utilizan diferentes metodologías (estudios de caso, debates, trabajos en grupo...)			

Respecto a los recursos

		SI	NO	?
12.12	Se facilita el contenido de la actividad por escrito para disponer de tiempo para el intercambio de experiencias			
12.13	Se muestran recursos y como aplicarlos adecuadamente en el aula			

Respecto al formador (relator)

		SI	NO	?
12.14	Negocia criterios respecto al desarrollo de la actividad formativa con los participantes			
12.15	Expone el tema de forma estructurada y clara			
12.16	Orienta como encontrar soluciones respecto a las problemáticas planteadas			
12.17	Promueve la participación, el intercambio de experiencias, etc			

Respecto a la efectividad en la práctica docente

		SI	NO	?
12.18	Existe conexión de las propuestas formativas con la realidad de los centros			
12.19	Existe calidad y trascendencia de las actividades formativas en la práctica docente			

13. Valore globalmente del uno al cinco (1 menos efectiva, 5 más efectiva) la efectividad que han tenido las actividades formativas que ha realizado respecto a:

		1	2	3	4	5
13.1	Innovaciones en el centro					
13.2	Perfeccionamiento profesional					
13.3	Innovaciones en el aula					

## APARTADO C: ASPECTOS GENERALES DE LA “FORMACIÓN EN CENTROS”

14. Los principios fundamentales de la “Formación en Centros” que se han de considerar son: (Indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
14.1	Implicación del profesorado en el diseño y desarrollo de la propia formación					
14.2	Los aprendizajes han de ser significativos, adecuando la formación a las necesidades del centro					
14.3	Cada actividad ha de partir de la experiencia y se ha de basar en la resolución de problemas prácticos					
14.4	Reflexión y análisis colectivo sobre la actividad docente en la formación de los alumnos					
14.5	Aprendizaje en grupo y trabajo cooperativo como una estrategia fundamental de formación					
14.6	Desarrollo de la actitud crítica y reflexiva y de la capacidad de pensar de manera constructiva					
14.7	La toma de decisiones por consensos					
14.8	Aproximar la formación a la investigación educativa					
14.9	Aplicación de la formación para la mejora del desarrollo educativo del alumnado					
14.10	Evaluación de la actividad de formación, la participación, el proceso y la incidencia en la práctica					
14.11	Otros (especificar)					

15. Los objetivos de la “Formación en Centros” han de ser: (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
15.1	Crear condiciones previas para que el profesorado diseñe su propia formación permanente					
15.2	Revisar y valorar la realidad del centro (éxitos, problemas, necesidades...)					
15.3	Adecuar las actividades de formación a las necesidades reales del centro					
15.4	Fomentar el trabajo en equipo; crear una cultura que impulse el trabajo colaborativo					
15.5	Actualizar conocimientos científicos y didácticos (didáctica específica de cada sector)					

15.6	Proporcionar conocimientos innovadores de pedagogía					
15.7	Incorporar nuevos contenidos en la práctica diaria para mejorar la acción educativa					
15.8	Iniciar procesos de investigación en el aula					
15.9	Analizar la función social de la escuela y la adecuación de la acción educativa al contexto social					
15.10	Integrar la formación del profesorado en la organización del centro					
15.11	Otros (especificar)					

16. Los contenidos de la “Formación en Centros” han de ser: (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
16.1	Formación teórica y práctica para definir las líneas educativas y la organización del centro					
16.2	Diagnóstico de necesidades de un centro educativo					
16.3	Psicología del aprendizaje de los alumnos					
16.4	Selección e integración de nuevos elementos culturales y técnicos en el área del curriculum					
16.5	Dinámica de trabajo en equipo: responsabilidad, toma de decisiones, resolución de conflictos...					
16.6	Tratamiento y resolución de problemas conductuales					
16.7	Iniciación a la investigación educativa					
16.8	Qué debe saber y cómo debe actuar un profesor en el actual contexto educativo					
16.9	Previsión y/o tratamiento del estrés, ansiedad, cansancio					
16.10	Otros (especificar)					

17. Las modalidades de formación más efectivas para el desarrollo de la “Formación en Centros” han de ser: : (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
17.1	<b>Curso</b> teórico y/o práctico adaptado a las necesidades del centro					
17.2	<b>Seminario:</b> El profesor con un asesor externo diseña y desarrolla actividades de formación					
17.3	<b>Grupos de trabajo:</b> Aquellos reflexionan, analizan y revisan la práctica docente; al mismo tiempo comparten conocimientos y experiencias para mejorar la propia actuación profesional					
17.4	<b>Asesoría de un experto externo:</b> Este planifica y dirige la formación en el centro					
17.5	<b>Desarrollo de proyectos:</b> (innovación, investigación...)					

18. Las estrategias metodológicas más efectivas para el desarrollo de la “Formación en Centros” han de ser: : (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
18.1	Debate sobre materiales didácticos innovadores, intercambio de experiencias e ideas...					
18.2	Análisis de problemas concretos y del contexto a través del estudio de casos reales					
18.3	Resolución de problemas en relación a la práctica educativa					
18.4	Elaboración de materiales didácticos para el trabajo con los alumnos					
18.5	Investigación y acción (experimentación siguiendo una metodología)					
18.6	El incidente crítico					
18.7	Simulaciones (representar situaciones y asumir roles para entender las situaciones)					
18.8	Coaching (Experto externo guía al profesor/a en la metodología que debe seguir)					
18.9	Aprendizaje entre iguales, soporte mutuo					
18.10	Supervisión clínica (observación, recogida y análisis de datos. Discusión)					
18.11	Visita a centros para observar nuevas formas de organización o planteamientos metodológicos					
18.12	Otros (especificar)					

19. La temporización para desarrollar la “Formación en Centros” ha de ser: : (Conteste Sí, No o ? si no lo tiene claro).

		SI	NO	?
19.1	Continuamente (Para innovar y adaptarse a los continuos cambios sociales)			
19.2	Periódicamente según la dinámica de cada centro			
19.3	Cuando surjan problemas y existan dificultades para ser resueltas			
19.4	Cuando exista la necesidad de conocer nuevas tecnologías, abordar lagunas científicas, etc.			
19.5	Cuando se estime prudente un cambio mayoritario en la mentalidad del consejo de profesores de un centro			
19.6	Cuando un grupo de profesores lo demande			
19.7	Otros (especificar)			

Indique con una “X” una de las tres opciones de cada ítem:

19.8	Período de duración	1 año escolar		2 años escolares	En relación a las necesidades	
19.9	Periodicidad	Semanal		Quincenal	Mensual	
19.10	Horario	Dentro del horario escolar		Fuera del horario escolar	Fuera del calendario lectivo	
19.11	Duración de las sesiones	1 hora		2 horas	Más de 2 horas	

20. Valore la importancia de los recursos humanos, materiales y funcionales y/o las condiciones para la “Formación en Centros” (indique considerando que 1 reviste la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
20.1	Disponer de tiempo para poder reflexionar sobre el propósito de la formación					
20.2	Flexibilizar el tiempo laboral de trabajo para poder posibilitar la formación docente					
20.3	Existencia de un equipo de coordinación interna					
20.4	Disponer de asesoramiento externo					
20.5	Recibir comunicación de expertos en momentos precisos del desarrollo de la formación					
20.6	Disponer de material (bibliográfico, audiovisual, etc.)					
20.7	Tener un espacio adecuado para el desarrollo de las reuniones y ubicación del material					
20.8	Contar con un presupuesto económico (coordinación, expositores, materiales, etc.)					
20.9	Recibir acreditación por la realización de las actividades de formación permanente					
20.10	Desarrollar una cultura de colaboración (Trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo)					
20.11	Desarrollar un clima de relaciones abierto y participativo					
20.12	Otros (especificar)					

21. Para conseguir que la “Formación en Centros” sea efectiva la participación del profesorado ha de ser: (Indique en cada caso – inicio y continuación – una de las opciones con una “X”)

Inicio

21.1	Todo el profesorado (obligatorio)	
21.2	Una mayoría del profesorado (voluntario)	
21.3	Un pequeño grupo como eje de organización y motivación	
21.4	Otros tipos de participación (especificar)	

Continuación

21.5	Todo el profesorado (obligatorio)	
21.6	Una mayoría del profesorado (voluntario)	
21.7	Otros tipos de participación (especificar)	

22. El papel de un asesor/a externo en la “Formación en Centros” ha de ser: (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
22.1	Promover la formación entre iguales y conducir hacia la autoformación					
22.2	Contribuir a generar una visión compartida en la línea pedagógica del centro					
22.3	Ejercer de monitor del desarrollo de formación, especialmente en las primeras etapas					
22.4	Facilitar información, experiencias, recursos humanos y materiales, etc. para iniciar la formación					
22.5	Establecer un buen clima para el desarrollo del profesorado (compartir ideas, experiencias)					
22.6	Promover líneas de actuación que vinculen la formación a la investigación educativa					
22.7	Otros (especificar)					

23. El papel de la dirección pedagógica del centro en la “Formación de Centros” ha de ser: (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
23.1	Dirigir el proyecto de formación y ser el máximo responsable					
23.2	Impulsar, promocionar y solicitar la implicación del profesorado en el proyecto					
23.3	Coordinar el proyecto conjuntamente con un grupo interno de profesores/as del centro					
23.4	Delegar responsabilidades en un grupo coordinador del proyecto que decidirá de forma democrática					
23.5	Comprometerse mínimamente e implicarse superficialmente					
23.6	No implicarse, dejar hacer, no imponer decisiones					
23.7	Otros (especificar)					



24. El papel de los docentes en la “Formación en Centros” ha de ser: : (Indique la importancia que puede tener para que se desarrolle con éxito la formación, considerando que 1 es la menor importancia y 5 la mayor)

		1	2	3	4	5
24.1	Promover la realización de un diagnóstico de las necesidades de formación					
24.2	Intervenir en el diseño del proyecto de formación					
24.3	Participar en el desarrollo del proyecto y valorar los efectos en la práctica educativa					
24.4	Reflexionar, analizar y decidir, con criterio, sobre todo el proceso y valorar los efectos en la práctica					
24.5	Recibir la formación y aplicar técnicamente los conocimientos adquiridos					
24.6	Otros (especificar)					

25. La evaluación de la “Formación en Centros” tiene la finalidad de proporcionar información a los participantes para efectuar los cambios y/o tomar las decisiones para mejorar el proyecto de formación. De acuerdo con esta declaración, valore el grado de importancia respecto a: (Indicar considerando que 1 representa la menos importancia y 5 la mayor)

Objeto de la evaluación

		1	2	3	4	5
25.1	La situación del centro para definir las necesidades formativas del profesorado					
25.2	Actitud del grupo participante ante el inicio de la realización del proyecto de formación					
25.3	Diseño (adecuación de los objetivos, relevancia de los contenidos, validez de las actividades, recursos...)					
25.4	Desarrollo (consecución de objetivos, aplicación en la práctica, participación, actitudes...)					
25.5	Resultados (cambios y mejoras en relación a: personal docente, aula/alumnos, centro, etc.)					

Momento de la evaluación

		1	2	3	4	5
25.6	Inicial (conocer las situaciones de partida)					
25.7	Continua (hacer un seguimiento periódico para detectar deficiencias y corregirlas)					
25.8	Final (comprobar resultados de una actividad, valor del proyecto, etc.)					
25.9	Diferida (incidencia del proyecto de formación en la práctica docente en el largo tiempo)					

Instrumentos para evaluar

		1	2	3	4	5
25.10	Formales (cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos, observaciones, etc.)					
25.11	Informales (opiniones, percepciones, comentarios entre los participantes, etc.)					

Personas que han de evaluar

		1	2	3	4	5
25.12	Los participantes					
25.13	Personal externo (conocedores de la temática de Formación en Centros)					
25.14	Equipo mixto (miembros de la dirección pedagógica, asesores, participantes, etc.)					
25.15	Otros aspectos que se han de evaluar (especificar)					

## APARTADO D: ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA “FORMACIÓN EN CENTROS”

Agradeceremos que este apartado lo responda únicamente el profesorado que haya realizado o esté realizando un PROYECTO DE FORMACIÓN EN EL CENTRO (PFC) o haya participado en actividades formativas de este tipo.

26. Los motivos por los cuales he decidido realizar un Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 11 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

27. Las etapas que he seguido en la realización del Proyecto de Formación en el Centro han estado: (conteste Si, No o ? en el caso de no tenerlo claro)

Fase de contacto inicial, negociación y preparación

		SI	NO	?
27.1	Una persona o un grupo ha hecho explícita la necesidad de realizar actividades de formación en el centro			
27.2	Solicitud de asesoramiento de una persona experta			
27.3	Reunión con los interesados para reflexionar en torno al compromiso, intencionalidad, disponibilidad, etc.			
27.4	Información sobre las finalidades y contenidos para evitar incertidumbres y prever resistencias			
27.5	Negociación entre el asesor y personal implicado en torno al diseño y desarrollo del proyecto			
27.6	Constitución de un equipo de coordinación del proyecto			
27.7	Capacitación del profesorado implicado en dinámicas de grupos de trabajo y elaboración de proyectos			
27.8	Otros (especificar)			

Fase de diagnóstico

		1	2	3	4	5
27.9	Reflexión y análisis sobre los problemas y necesidades del centro					
27.10	Valoración de las necesidades					
27.11	Selección de un tema o área de mejora como objeto de estudio					
27.12	Otros (especificar)					

Fase de diseño, desarrollo y evaluación

		1	2	3	4	5
27.13	Elaboración del plan de acción (objetivos, procesos de formación, aplicación a la práctica y evaluación)					
27.14	Puesta en práctica, experimentación y seguimiento para detectar posibles deficiencias y corregirlas					
27.15	Evaluación del ambiente, de la actitud y del funcionamiento del grupo de participantes					
27.16	Evaluación sobre el proceso y modelo de formación que se sigue					
27.17	Evaluación de los resultados obtenidos (objetivos conseguidos, adaptaciones, correcciones)					
27.18	Otros (especificar)					

28. Los principios fundamentales considerados en la realización del Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 14 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

14.1	14.2	14.3	14.4	14.5	14.6	14.7	14.8	14.9	14.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

29. Los objetivos del Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 15 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

15.1	15.2	15.3	15.4	15.5	15.6	15.7	15.8	15.9	15.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

30. Los contenidos del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 16 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

31. Las modalidades de formación seguidas en el desarrollo de los Proyectos de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 17 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

17.1	17.2	17.3	17.4	17.5
------	------	------	------	------

32. Las estrategias metodológicas más efectivas utilizadas en el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 18 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

18.1	18.2	18.3	18.4	18.5	18.6	18.7	18.8	18.9	18.10	18.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

33. La temporización que se ha seguido en el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro ha sido: (indique con una “X” una de las tres opciones de cada ítem)

Período de duración	1 año escolar	2 años escolares	En relación a las necesidades
Periodicidad	Semanal	Quincenal	Mensual
Horario	Dentro del horario escolar	Fuera del horario escolar	Fuera del calendario lectivo
Duración de las sesiones	1 hora	2 horas	Más de 2 horas

34. Los recursos humanos, materiales y funcionales y/o condiciones que se han necesitado para el desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 20 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

20.1	20.2	20.3	20.4	20.5	20.6	20.7	20.8	20.9	20.10	20.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

35. En el Proyecto de Formación en el Centro han participado las siguientes personas: (si son algunas de las opciones expresadas en la pregunta 21 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

21.1	21.2	21.3	21.4	21.5	21.6
------	------	------	------	------	------

---

36. El papel del asesor/a externo en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: : (Si son algunos de los expresados en la pregunta 22 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

22.1	22.2	22.3	22.4	22.5	22.6
------	------	------	------	------	------

---

37. El papel de la Dirección pedagógica del centro en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 23 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

23.1	23.2	23.3	23.4	23.5	23.6
------	------	------	------	------	------

---

38. El papel de los docentes en el Proyecto de Formación en el Centro han sido: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 24 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

24.1	24.2	24.3	24.4	24.5
------	------	------	------	------

---

39. En la realización del Proyecto de Formación en el Centro se han evaluado los siguientes aspectos: (Si son algunos de los expresados en la pregunta 25 marque una “X” sobre el casillero que corresponda, en caso contrario expréselo a continuación)

25.1	25.2	25.3	25.4	25.5	25.6	25.7	25.8	25.9	25.10	25.11	25.12	25.13	25.14
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------

---

40. Indique cuales dificultades ha encontrado en el diseño y desarrollo del Proyecto de Formación en el Centro. Conteste Si, No o ? si no lo tiene claro

		SI	NO	?
40.1	Modelo de formación poco conocido			
40.2	Diseño del proyecto de formación poco concreto			
40.3	Plan de acción poco definido (participantes, secuenciación, etc)			
40.4	Dificultades en la efectividad de las reuniones de trabajo			
40.5	Falta de preparación en dinámica de equipos de trabajo			
40.6	Falta de un equipo interno de coordinación			
40.7	Equipos de trabajo muy numerosos lo que genera dificultades operativas			
40.8	Falta de un asesor externo que dinamice y facilite el proceso			
40.9	El asesor/a no conocía con profundidad la organización y dinámica del centro			
40.10	Horarios poco adecuados			
40.11	Falta de tiempo para desarrollar el proyecto con profundidad			
40.12	Falta de recursos (económicos, materiales, etc.)			
40.13	Sobrecarga en el trabajo diario			
40.14	Falta de entusiasmo y colaboración por una parte del profesorado participante			
40.15	Impaciencia porque se quiere soluciones fáciles, rápidas y definitivas			
40.16	Poco apoyo de la dirección pedagógica			
40.17	Poco apoyo de la dirección institucional			
40.18	Otros (especificar)			

41. Valore la efectividad que ha tenido la realización del Proyecto de Formación en el Centro: (Indicar considerando que 1 representa la menor efectividad y 5 la mayor)

En relación al centro

		1	2	3	4	5
41.1	Se ha conseguido tener una visión compartida del centro (éxitos, necesidades, problemáticas)					
41.2	La formación ha permitido más participación e implicación del profesorado en la vida del centro					
41.3	Ha mejorado el funcionamiento del trabajo en equipo y la colaboración entre el profesorado					
41.4	Se han mejorado las relaciones profesionales, se han intercambiado experiencias					

41.5	Ha contribuido a introducir innovaciones en la organización					
41.6	Ha contribuido a introducir innovaciones en el curriculum					
41.7	Se ha incorporado de forma continua la formación docente en la organización del centro					

En relación a la satisfacción personal y perfeccionamiento profesional

		1	2	3	4	5
41.8	Los contenidos trabajados han permitido trasladar la formación a la práctica					
41.9	Se ha desarrollado el hábito de reflexionar como se trabaja en el aula y los resultados que se obtienen					
41.10	Ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes					
41.11	Se han adquirido metodologías para investigar en el aula					
41.12	Se ha aprendido a conocer las deficiencias y aptitudes personales y/o profesionales para la docencia					
41.13	Ha contribuido a que me sienta más satisfecho con la tarea docente					

En relación a la sala de clases

		1	2	3	4	5
41.14	Los contenidos han sido relevantes y valiosos para el trabajo con el alumnado					
41.15	Se han tratado aspectos prácticos, orientaciones y sugerencias para el trabajo diario					
41.16	Se han aplicado al aula nuevas ideas, metodologías, etc.					
41.17	La investigación y experimentación en el aula ha sido aplicada					
41.18	Ha contribuido a la búsqueda de soluciones de las problemáticas educativas					
41.19	Ha permitido elaborar los proyectos del currículo adaptándolos a las necesidades de los alumnos					
41.20	Han mejorado los procesos de enseñanza - aprendizaje					



42. Si tiene alguna sugerencia o puede hacer alguna recomendación para mejorar los Proyectos de Formación en el Centro puede hacerlo constar

---

---

---

---

---

---

---

Agradezco profundamente el tiempo y el esfuerzo que ha dedicado a responder el presente cuestionario.

**MUCHAS GRACIAS**