

# TESIS DOCTORAL

presentada por

**Jaime Suau Castro**

dirigida por

Dra. Gloria Jové Monclús

Departament de Pedagogia i Psicologia  
Universitat de Lleida

## **LAS VOCES DE LAS PERSONAS Y ENTIDADES IMPLICADAS EN LA EDUCACIÓN COMO GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO**



Lleida, junio de 2007



*A qui tant trobo a faltar*



- Agradecimientos -

La realización del presente trabajo de tesis ha supuesto un esfuerzo a lo largo de estos años en los cuales he podido comprobar el cariño y la amistad de muchas personas que me han prestado su apoyo. Quiero agradecer desde estas líneas a todas aquellas personas que de una u otra manera han hecho posible concluir esta tesis, y en especial a:

La Dra. Glòria Jové por la dirección de esta tesis, no sólo por su guía, estímulo, exigencia y rigor en la supervisión del proceso, sino también por haber confiado en mi, ofreciéndome su apoyo, sus enseñanzas y su amistad. Espero no haberla defraudado.

Al Dr. Lluís Àngel Blanco, tutor de este doctorando, con el que me inicié en el tema de investigación que con el tiempo se ha convertido en esta tesis.

A las contribuciones de profesores e investigadores que desinteresadamente me prestaron su tiempo, su colaboración y sus voces:

Pilar Arnáiz, Álvaro Marchesi, César Coll, Nicola Cuomo, Thomas S. Popkewitz, Pere Pujolás, Francesco Tonucci, Francisco Imbernón, Joan Jordi Muntaner, Xavier Gimeno, Neus Sanmartí, Marina Subirats, Joan Badia, Joseph M. Terricabras, Isabel del Arco, Salvador Cardús, Pere Darder, José Ramón Flecha, Joseph M. Solé Sabaté, Joseph Lluís Boix, Iñaki Echevarría, Carles Monereo, Jordi Coiduras, Javier Gil Flores, Soledad García Gómez, Antonio Franco, Gabriel Jaraba, Anna Gómez.

Agradecer, también, los consejos esclarecedores que me brindó el Dr. José Gimeno Sacristán en los inicios de esta tesis.

Un recuerdo muy especial para Marta Mata y Cecilia Braslawsky que contribuyeron con su opinión y aliento a este estudio y que fallecieron antes de que pudiera salir a la luz.

En una tesis dedicada a escuchar las voces implicadas en la educación, éstas han sido muchas las que han hablado, por lo que a riesgo de provocar agravios comparativos, la extensión de estas líneas obliga a evitar una relación exhaustiva, pero no por ello puedo dejar de agradecer a todas aquellas voces que tan gentilmente han participado: los docentes, los expertos, los inspectores, los EAP, los ICE, las administraciones educativas, las Comunidades Autónomas, los padres (FAPAES), los Centros de Recursos Pedagógicos, los ayuntamientos, los consejos escolares, las entidades formadoras, los sindicatos, los medios de comunicación y los formadores.

No me puedo olvidar de aquellos que son protagonistas de mi ilusión y mi emoción por enseñar y aprender: mis alumnos. Con un recuerdo particular para Hamed, alumno ciego que me enseñó a ver tantas cosas y para Montse, alumna sordomuda de la que aprendí a saber escuchar mejor.

A todos aquellos docentes que hacen del compromiso y la inquietud sus principios, aunque algunas veces estos principios supongan su final, y luchan por dignificar y respetar esta maravillosa profesión con su trabajo.

A mi familia de siempre. A mis padres por haberme educado desde el cariño, el amor y el sacrificio y a mi hermana con la que siempre he podido contar.

Por último a Nati y Lupe, con una intención clara de enmienda ante la persecución de un sentimiento continuo de culpa por no haberlas dedicado el tiempo debido y porque han sabido entender lo importante que es para mi la realización de esta tesis. Nati y Lupe, gracias por el regalo.

# Índice





## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

1.1.	Introducción .....	1
1.2.	La Formación Permanente del profesorado .....	9
1.2.1.	Introducción .....	9
1.2.2.	Concepto, términos y expresiones que componen y se relacionan con la Formación Permanente del Profesorado .....	15
1.2.2.1.	Concepto de profesión, profesional, profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, profesionalizar, profesor, maestro o docente .....	15
1.2.2.2.	Concepto de formación del profesorado .....	18
1.2.2.3.	El concepto de formación permanente del profesorado .....	21
1.2.2.4.	Desarrollo profesional docente .....	27
1.3.	¿Para qué formarse? Razones y argumentos .....	30
1.3.1.	Razones y argumentos de tipo sociológico .....	30
1.3.2.	Razones y argumentos de tipo pedagógico y de prolongación de la formación inicial .....	32
1.3.3.	Razones y argumentos de tipo profesional .....	34
1.3.4.	Razones y argumentos de tipo filosófico – psicológico.	35
1.3.5.	Razones y argumentos de tipo político .....	36
1.4.	El profesorado. Situación actual de la formación inicial, de la formación permanente y del profesor novel .....	39
1.4.1.	El profesorado .....	39
1.4.2.	La formación inicial del profesorado .....	44
1.4.2.1.	El caso de la formación inicial en el profesorado de secundaria .....	48
1.4.3.	La selección del profesorado: opciones de contratación.....	52
1.4.4.	La formación del profesor novel .....	54
1.4.5.	El perfil, las funciones y las competencias a desarrollar por el buen docente .....	58

1.5.	Paradigmas, modelos y orientaciones de la Formación Permanente del Profesorado .....	67
1.5.1.	Paradigmas en la Formación Permanente del Profesorado .....	69
1.5.1.1.	Paradigma presagio – producto.....	69
1.5.1.2.	Paradigma proceso – producto.....	70
1.5.1.3.	El paradigma mediacional.....	72
1.5.1.3.1.	Paradigma mediacional centrado en el docente.....	73
1.5.1.3.2.	Paradigma mediacional centrado en el alumno.....	73
1.5.1.3.3.	Paradigma mediacional integrador o mixto.....	74
1.5.1.4.	Paradigma ecológico.....	75
1.5.2.	Orientaciones y modelos en la Formación del profesorado .....	79
1.5.2.1	Orientación académica .....	81
1.5.2.2.	Perspectiva tecnológica.....	82
1.5.2.3.	Orientación personalista.....	83
1.5.2.4.	Orientación práctica.....	84
1.5.2.5.	Orientación social reconstruccionista.....	85
1.6.	Acciones formativas, estrategias y modalidades de Formación Permanente del Profesorado .....	90
1.6.1.	Acciones formativas .....	90
1.6.2.	Estrategias metodológicas.....	90
1.6.3.	Modalidades .....	91
1.6.4.	La formación en y para el centro .....	107
1.6.4.1.	La cultura colaborativa en los centros educativos .....	107
1.6.4.2.	La formación en y para el centro.....	110
1.7.	Concepto de necesidad .....	119
1.7.1.	Aproximación al concepto de necesidad .....	119
1.7.2.	Tipología de necesidades.....	121
1.7.3.	El concepto de necesidad en el campo de la educación... ..	122
1.7.4.	Tipos de necesidades en educación.....	125
1.7.5.	La evaluación de las necesidades.....	127
1.7.6.	Características a tener en cuenta en un estudio de evaluación de las necesidades.....	130
1.7.7.	Dificultades en el desarrollo de la evaluación de necesidades.....	132

1.8.	Críticas, resistencias y condiciones a tener en cuenta en la Formación Permanente de Profesorado.....	135
1.9.	Características de la Formación Permanente del Profesorado. El ayer, el hoy y el mañana.....	149
1.9.1.	El ayer y el hoy: evolución de la Formación Permanente del Profesorado.....	149
1.9.2.	El hoy y el mañana: características de la Formación Permanente del Profesorado.....	154
1.10.	La Formación Permanente del Profesorado para la diversidad	171
1.11.	La evaluación de la Formación Permanente del Profesorado no universitario.....	183
1.11.1	Introducción.....	183
1.11.2.	Conceptualización de evaluación educativa.....	184
1.11.3.	Diferentes visiones sobre la evaluación: tendencias, modelos y tipos.....	192
1.11.3.1	Los precedentes y el periodo precursor o pretyleriano.....	193
1.11.3.2.	El periodo tyleriano.....	195
1.11.3.3.	La época de la “inocencia”.....	198
1.11.3.4.	Los años sesenta: la época del realismo.....	198
1.11.3.5.	La época del profesionalismo.....	200
1.11.3.6.	El momento actual.....	202
1.11.4.	Dimensiones de la evaluación.....	203
1.11.5.	La evaluación diferida del impacto de la Formación Permanente del Profesorado.....	212
1.11.6.	Modelos de evaluación del impacto.....	217
1.11.6.1.	Modelo de Kirkpatrick.....	217
1.11.6.2.	Modelo de Phillips.....	220
1.11.6.3.	Modelo de Wade.....	220
1.11.6.4.	Modelo de Chang.....	221
1.11.6.5.	Modelo de Grotelueschen.....	222
1.11.6.6.	Modelo de Robinson & Robinson .....	223
1.11.7.	Factores de impacto comunes a los modelos de evaluación del impacto revisados.....	224
1.11.8.	La influencia de la evaluación de la institución educativa y del profesorado en la Formación Permanente del docente.....	225
1.11.8.1.	La influencia de la evaluación de la institución educativa en cuanto a contexto de aplicación de la formación del docente.....	225
1.11.8.2.	La influencia de la evaluación del docente en la Formación Permanente del Profesor.....	228
1.12.	Síntesis del capítulo.....	233

## **PROCESO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

2.1.	Formulación del problema .....	238
2.2.	Objetivos de la investigación .....	243

### **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.	Metodología de la investigación.....	257
3.1.	Diseño de la investigación.....	258
3.2.	Fase cuantitativa.....	269
3.2.1.	Recogida de información en la fase cuantitativa.....	269
3.2.1.1.	Introducción.....	269
3.2.1.2.	Instrumento utilizado: El cuestionario.....	273
3.2.1.3.	El cuestionario de nuestro estudio.....	275
3.2.1.4.	Construcción del cuestionario .....	276
3.2.1.4.1.	Validación y fiabilidad del cuestionario..	279
3.2.1.4.2.	Validación del cuestionario.....	279
3.2.1.4.3.	Las variables: escalas de medición.....	286
3.2.1.4.4.	Fiabilidad.....	288
3.2.1.5.	Proceso de aplicación.....	292
3.2.1.6.	Principios deontológicos que rigen la investigación...	293
3.2.1.7.	Estudio de los resultados del cuestionario.....	293
3.2.1.8.	Análisis descriptivo de los datos.....	295
3.2.1.9.	Análisis inferencial.....	297
3.2.1.9.1.	Estadística no paramétrica.....	298
3.2.1.9.2.	La prueba Kruskal – Wallis.....	302

3.3.	Fase Cualitativa.....	303
3.3.1.	Recogida de información en la fase cualitativa.....	303
3.3.1.1.	Instrumento utilizado: los grupos de discusión.....	303
3.3.1.1.1	Diseño de los grupos de discusión y proceso seguido.....	307
3.3.1.1.2.	Selección de los participantes.....	307
3.3.1.1.2.1.	Características y perfil de los participantes en los grupos de discusión.....	310
3.3.1.2.	El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada por los grupos de discusión..	317
3.3.1.3.	La reducción de datos.....	318
3.3.1.4.	La disposición o despliegue de los datos.....	323
3.3.1.5.	Conclusiones y verificación.....	323
3.3.1.6.	Instrumento utilizado: las entrevistas en profundidad..	324
3.3.1.6.1.	Diseño de la entrevista y proceso seguido.....	329
3.3.1.6.2.	Selección de los participantes.....	330
3.3.1.7.	El registro y el análisis de la información de las entrevistas.....	331
3.3.1.8.	La reducción de datos.....	333
3.3.1.9.	La disposición o despliegue de los datos.....	334
3.3.1.10.	Conclusiones y verificación.....	334
3.3.1.11.	Instrumento utilizado: la encuesta por correo electrónico.....	335
3.3.1.11.1.	Selección de los encuestados.....	336
3.3.1.12.	Instrumento utilizado: los materiales documentales...	339
3.3.1.12.1	Los documentos analizados de la administración educativa estatal.....	344
3.3.1.12.2	Los documentos analizados de la administración autonómica educativa de Catalunya.....	346
3.3.1.12.3	Los documentos analizados del Consejo Escolar de Catalunya.....	348
3.3.1.12.4	Los documentos analizados del Marc Unitari de la Comunitat Educativa.....	350
3.3.1.13.	El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada en el análisis de los	

documentos.....	351
3.3.1.13.1. La reducción de datos.....	351
3.3.1.13.2. La disposición o despliegue de los datos.....	352
3.4. Resumen de las participaciones de las distintas voces en nuestro estudio.....	353
3.5. Síntesis del capítulo.....	355

## **CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

4.1. La voz de los docentes.....	363
4.1.1. Estudio de los resultados de la encuesta a los profesores que han realizado formación estos últimos cinco cursos.....	363
4.1.1.1. Análisis descriptivo correspondiente a la participación y a los datos personales, profesionales y de formación de los docentes	367
4.1.1.1.1. Análisis de la participación de los profesores	367
4.1.1.1.2. Características personales, profesionales y de formación del docente	372
4.1.1.1.3. Análisis descriptivo correspondiente a las características de las actividades de formación realizadas estos últimos cinco cursos	378
4.1.1.2. Resultados del análisis inferencial: Correlación	389
4.1.1.2.1. Coeficiente de correlación de Spearman	390
4.1.1.2.2. Resultados de las correlaciones del cuestionario de nuestro estudio	391
4.1.1.3. Resultados del análisis inferencial: Tablas de contingencia. Diferencias significativas según el número de actividades de formación realizadas	399
4.1.1.3.1. Modalidad de formación	401
4.1.1.3.2. La actividad de formación respondió a las necesidades reales del docente	403
4.1.1.3.3. La actividad de formación respondió a las expectativas iniciales del docente	405
4.1.1.3.4. La actividad de formación propició una profundización posterior	408
4.1.1.3.5. Síntesis de los resultados de la parte inferencial del cuestionario	410

4.1.2.	Estudio del resultado de los grupos de discusión.....	413
4.2.	La voz de la administración educativa.....	445
4.3.	La voz de los expertos.....	465
4.4.	La voz de los formadores.....	493
4.5.	La voz de los Institutos de Ciencias de la Educación.....	527
4.6.	La voz de los centros de Recursos pedagógicos.....	555
4.7.	La voz de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico.....	579
4.8.	La voz de los inspectores.....	593
4.9.	La voz de los Consejos Escolares.....	611
4.10.	La voz de las Comunidades Autónomas.....	623
4.11.	La voz de los ayuntamientos.....	633
4.12.	La voz de las entidades formadoras no habituales.....	639
4.13.	La voz de los padres (FAPAES).....	655
4.14.	La voz de los medios de comunicación.....	663
4.15.	La voz de los sindicatos.....	671
4.16.	Resultados del análisis documental.....	689
4.17.	Discusión de los resultados.....	727
4.17.1.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de diversidad.....	729
4.17.2.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de la necesidad de formación .....	733

4.17.3.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de la eficacia y viabilidad para la práctica docente.....	747
4.17.4.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de a los condicionantes de participación del profesorado en la formación permanente del profesorado.....	753
4.17.5.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de a la evaluación de la formación permanente del profesorado.....	765
4.17.6.	Síntesis de los resultados según las aportaciones de las voces a cada núcleo.....	773

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES FINALES**

5	Conclusiones.....	813
5.1.	Conclusiones finales.....	815
5.2.	Limitaciones y nuevas líneas de investigación de nuestro estudio .....	865

## **CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES ENTORNO AL ESTUDIO REALIZADO**

6	Consideraciones y reflexiones entorno al estudio realizado.....	869
---	---	-----

	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>879</b>
--	--------------------------	------------

## **ANEXOS**



## ÍNDICE DE TABLAS

1	Duración para la formación inicial para la docencia en enseñanza primaria y la secundaria. Fuente OCDE. (2006).....	56
2	Orientaciones conceptuales de formación del profesorado.....	80
3	Características de las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado.....	88
4	Ventajas, inconvenientes y supuestos del modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela y en proyectos.....	99
5	Cultura de colaboración y colegialidad artificial (Hargreaves y Fullan, 1992:235).....	109
6	Cuadro resumen de definición o concepto de evaluación, autor y aspecto significativo o intención. Elaboración propia.....	189
7	Resumen de la frecuencia con que aparecen las intenciones en las distintas definiciones.....	190
8	Relación entre dimensión finalidad y dimensión momento.....	207
9	Ventajas e inconvenientes de la evaluación dentro / fuera (Fdez. Ballesteros, 1995:34).....	210
10	Criterios e indicadores de evaluación de programas. (Ruíz Bueno, 2001, a partir de Tejada, 1997:255).....	212
11	Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984: 296). Adaptación.....	262
12	Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colas y Buendía, 1992: 55).....	263
13	Clasificación de las distintas modalidades de investigación educativa atendiendo a sus características.....	264
14	Ventajas e inconvenientes de la encuesta como estrategia de investigación.....	270
15	Agrupación de los ítems por bloques de análisis.....	279
16	Institución, profesión y titulación de los jueces del cuestionario.....	284
17	Modificaciones del bloque de evaluación educativa.....	286
18	Tipología de las variables.....	287
19	Tipos de fiabilidad y procedimientos de cálculo. Del Rincón et al. (1995).....	291
20	Relación de pruebas no paramétricas.....	301
21	Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión. Vallés (1997:307).....	305
22	Número total de profesorado de las comarcas citadas respecto a su participación en el cuestionario. Curso 2004 - 2005. Fuente: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació.....	308
23	Localización de la celebración de los grupos de discusión.....	310
24	Participantes y género de los mismos.....	311
25	Edad de los participantes.....	311
26	Titulación máxima.....	312
27	Años de ejercicio docente.....	313
28	Años de permanencia en el mismo centro.....	314
29	Etapas en donde desarrollan su labor docente.....	315
30	Asistencia a actividades de formación los últimos cinco años.....	316
31	Códigos y categorías resultantes.....	321

32	Estamentos a los que pertenecen las personas a las se realizó las entrevistas.....	330
33	Distribución del número de encuestas enviadas por correo electrónico.....	337
34	Número de grupos de debate por comarcas a las que pertenecen.....	338
35	Participantes según la tipología del centro educativo.....	338
36	Inconvenientes y ventajas del análisis de documentos. Adaptación de Vallés (1997:129).....	339
37	Documentos analizados.....	343
38	Resumen de las aportaciones de las distintas voces a nuestro estudio.....	354
39	Estadística de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de las comarcas en estudio desde el periodo de 1999 a 2005. Fuente: Departamento de Educación. Servicio de estadística y documentación. Estadística de la enseñanza.....	366
40	Distribución según la comarca donde ejerce su labor docente .....	368
41	Participación según la comarca donde vive el docente .....	369
42	Distribución según la comarca donde realiza la formación permanente....	370
43	Resumen de la distribución de las tres comarcas.....	371
44	Distribución según el sexo.....	372
45	Distribución según la edad.....	372
46	Distribución según la etapa en donde ejercen su labor docente.....	373
47	Distribución según el tipo de centro.....	374
48	Distribución según el ejercicio de la profesión docente.....	375
49	Distribución según los años de permanencia en el centro actual.....	375
50	Distribución según el número de actividades de formación realizadas.....	376
51	Modalidad de la actividad de formación.....	379
52	Predominio de contenido de la actividad formativa.....	380
53	Satisfacción por la actividad realizada.....	381
54	Respuesta a las necesidades reales y adecuación a la labor que realiza....	382
55	Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación.....	383
56	Transferencia a la práctica y percepción de mejora.....	384
57	Necesidad de continuar la actividad de formación y de profundizar.....	385
58	Retorno de las valoraciones efectuadas.....	386
59	Tabla comparativa de la cantidad de correlación. Adaptación de Guilford.....	391
60	Correlación respecto a edad, años profesión, años permanencia en el centro actual, comarca donde vive, trabaja y se forma.....	392
61	Correlación de los ítems de opinión del cuestionario.....	394
62	Tabla de significación.....	400
63	Diferencias significativas.....	400
64	Modalidad de la formación realizada.....	401
65	La actividad respondió a las necesidades reales del docente.....	403
66	Tabla de síntesis de las opciones.....	404
67	La actividad de formación respondió a las expectativas iniciales del docente.....	405
68	Tabla de síntesis 2.....	406
69	La actividad de formación propició una profundización posterior.....	408

70	Tabla de síntesis 3.....	409
----	--------------------------	-----

## ÍNDICE DE ESQUEMAS Y GRÁFICOS

1	Los ámbitos de educación permanente, educación de adultos, educación técnica, formación continua o permanente, formación inicial del profesorado y formación del profesorado en ejercicio. Elaboración propia.....	23
2	Concepto funcional de la evaluación educativa.....	191
3	Dimensiones básicas de la evaluación educativa. Tejada (1997:247).....	204
4	Dimensiones o núcleos generales del estudio.....	247
5	Fuentes de información.....	253
6	Proceso seguido en nuestro estudio.....	268
7	Proceso en la realización de encuestas. Cohen y Manion (1990).....	272
8	Participantes y género de los mismos.....	308
9	Edad de los participantes.....	312
10	Titulación máxima .....	312
11	Años de ejercicio docente.....	313
12	Años de permanencia en el mismo centro.....	314
13	Etapas en donde desarrollan su labor docente.....	315
14	Asistencia a actividades de formación los últimos cinco años.....	316
15	Proceso seguido en el análisis de los grupos de discusión.....	318
16	Diagrama de las metacategorías y categorías finales.....	322
17	Distribución del número de encuestas enviadas por correo electrónico.....	337
18	Distribución de los debatientes según su relación con centro público o concertado.....	338
19	Evolución y cambios de leyes de educación desde 1970 hasta 2007.....	341
20	Esquema – resumen del proceso metodológico seguido.....	356
21	Presentación y discusión de los resultados.....	361
22	Situación geográfica de las comarcas de nuestro estudio.....	365
23	Distribución según la comarca donde ejerce su labor docente.....	368
24	Participación según la comarca donde vive el docente .....	369
25	Distribución según la comarca donde realiza la formación permanente.....	370
26	Distribución según el sexo.....	372
27	Distribución según la edad.....	373
28	Distribución según la etapa educativa donde ejercen su labor docente.....	374
29	Distribución según el tipo de centro.....	374
30	Distribución según el ejercicio de la profesión docente.....	375
31	Distribución según los años de permanencia en el centro actual.....	376
32	Distribución según el número de actividades de formación realizadas.....	377
33	Modalidad de la actividad de formación.....	379
34	Predominio de contenido de la actividad formativa .....	381
35	Satisfacción por la actividad realizada.....	382
36	Respuesta a las necesidades reales y adecuación a la labor que realiza.....	383

37	Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación.....	384
38	Transferencia a la práctica y percepción de mejora.....	385
39	Necesidad de continuar la actividad de formación y de profundizar.....	386
40	Retorno de las valoraciones efectuadas.....	387
41	Relaciones significativas en nuestros resultados.....	397

*Papa, tu ets mestre i professor, oi?*

*Doncs, i perquè sempre estudies?*

*(Lupe, 2003)*

## **1.1. INTRODUCCIÓN**

Esta pregunta de mi hija podríamos decir que ilustra y justifica buena parte de la razón de esta tesis. Una pregunta sencilla y rápida, que en más de una ocasión nosotros mismos nos la hemos llegado a formular y que es muy difícil de contestar.

Creo que de una pregunta tan sencilla y rápida de hacer – y que merece una amplia y profunda respuesta – surgen otras cuestiones que los docentes nos planteamos en numerosas ocasiones y a las que intentaremos, en parte, dar respuesta a través de esta tesis.

Vivimos en una época marcada por los cambios acelerados en prácticamente todos los campos que nos rodean: organización del trabajo, sistemas de comunicación, nuevas tecnologías, la familia, el consumo, las relaciones sociales, la globalización, el desarrollo científico, etc. Se trata de un crecimiento rápido que hace que cada día se multipliquen los conocimientos que genera la humanidad, por lo que se hace difícil prevenir el futuro que nos espera, ya que las dinámicas sociales cada vez son más cambiantes.

La mundialización o globalización hacen que una acción que tenga lugar en cualquier parte del mundo pueda tener repercusiones en cualquier otro por lejano que esté, y la gran paradoja, como dice De Martín (2003:15), es que vivimos de una manera muy desigual en un mundo cada vez más homogéneo.

Todos estos cambios sociales, estructurales y vertiginosos no son ajenos a la institución educativa y por ende a la misión de educar (ya no sólo instruir) que el docente tiene respecto a sus alumnos.

Ello hace que el profesorado tenga la necesidad de renovarse y hacer nuevos planteamientos de sus acciones como profesionales de la educación que son.

*“El rápido avance de la problemática social y de las aportaciones científicas y, en definitiva, la acelerada y constante evolución de la sociedad se presentan como una de las razones importantes de la necesidad de la formación permanente del profesorado” (Darder, 1995:10)*

Cambiar es lento y requiere esfuerzos continuados, no puntuales, ni ocasionales, ni de compromiso. Aceptar el cambio y que nosotros estemos dispuestos a cambiar al mismo ritmo que él, genera incertidumbre, malestar e inseguridad.

La complejidad creciente del entorno hace que no resulte fácil encontrar respuestas útiles y generalizables a estos fenómenos sociales tan cambiables. El sistema educativo ha de dar respuestas coherentes a estas demandas a fin de garantizar la adaptabilidad del alumnado a la realidad social emergente. Y para el sistema educativo, el docente es el eje vertebrador que ha de llevar a cabo esta adaptabilidad. La cuestión es: ¿está preparado – formado – el profesorado para llevar a cabo esta tarea con éxito?

La necesidad de asimilar estos cambios, las variaciones en la forma de enseñar, la diversidad, los nuevos comportamientos de los alumnos influidos en gran parte por los medios de comunicación y la mass media (Prats, 2002), el nuevo concepto de unidad familiar,... Suponen nuevos retos al docente, y por tanto, nuevas perspectivas que atender en su formación, ya sea inicial o permanente<sup>1</sup>, dirigidas no tan solo hacia el desarrollo profesional sino también hacia el personal.

Se exige al docente, como profesional, que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica y que analice el contexto y medio en donde se desarrolla su labor docente, que

---

<sup>1</sup> Por nuestra parte utilizaremos preferentemente la expresión Formación Permanente del Profesorado (FPP), aunque no rehusaremos a utilizar otras expresiones como formación continua, formación en ejercicio, formación técnico – profesional, perfeccionamiento del profesorado, etc. a las que consideraremos como equivalentes. Más adelante dedicamos un apartado a razonar el porqué de ello.

tome decisiones, que diseñe, que sea capaz de trabajar conjuntamente en equipo, que investigue en su práctica, que sea crítico, que atienda las múltiples demandas que la sociedad deriva a la escuela,... Incluso se le invita a diseñar sus propios programas de formación a partir de las necesidades de su centro y del colectivo profesional que lo forma, y que ésta tenga repercusión en su centro. Y todo ello después de una época en la que, prácticamente hasta los años noventa, las actividades de formación permanente tenían una perspectiva mayoritariamente de carácter individual (De Martín, 2003:17).

Para llevar a cabo esta mejora de la calidad de la educación hace falta poder contar con una formación también de calidad que facilite la mejora, a su vez, de la tarea docente. Pero algunos autores, como Imbernón (2004:238) exponen que

*“La efervescencia de finales de los 80 y principios de los 90 contrastan con la languidez del 2000. Son tiempos de crisis, de desorientación y caos. Quizás el profesorado esté pagando la crisis social. Pero ello no impide que también sea el momento de originar nuevas alternativas de futuro, al menos para imaginar un futuro posible y una nueva formación del profesorado deseable”*

Para ello hace falta una formación en la que poder implicarse, comprometerse y sobretodo creer en ella.

Entre los principales aspectos que han motivado la elección del tema de la tesis doctoral podríamos indicar, en primer lugar, las motivaciones profesionales vinculadas a la experiencia de veintiocho años como maestro y profesor en las distintas etapas educativas, tanto en escuelas urbanas, como en rurales unitarias o en institutos, en los que hemos desempeñado diferentes especialidades. Nuestra práctica docente siempre ha estado presidida por la reflexión e innovación en lo que se estaba realizando, participando en diferentes Movimientos de Renovación e intercambio pedagógico.

En segundo lugar, el bagaje adquirido como formado, formador y asesor en la Formación Permanente del Profesorado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria ESO.

En tercer lugar como profesor tutor en el prácticum de maestros de educación infantil, educación especial, primaria, educación física y de profesorado de educación secundaria obligatoria (CAP), que ha permitido tomar contacto con una serie de problemas que los nuevos docentes tienen al encontrarse, a veces, con un desfase entre la formación inicial recibida y lo que ha de ser su futuro personal y profesional.

En cuarto lugar, como profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida y como participante en grupos de investigación relacionados con el ámbito de la formación del profesorado.

Todo ello junto a la ilusión y la emoción por enseñar y aprender nos ha motivado a emprender la aventura que significa realizar una tesis doctoral.

La experiencia en todos estos años de docencia y el contacto con otros compañeros de profesión nos ha hecho percibir un hecho preocupante, como es el de que buena parte de los docentes no ven en la formación una herramienta de mejora de su profesión que les ayude a solucionar los problemas que giran en torno a la docencia y a su práctica. Cuestión preocupante que también hemos podido comprobar en la investigación que hemos llevado a cabo dentro del programa ARIE 2005, en la que participamos conjuntamente profesionales de la Universidad de Lleida y del Departamento de Educación del mismo territorio.

Ante este hecho creemos oportuno, a través de esta tesis, profundizar en el estudio de la Formación Permanente del Profesorado no universitario<sup>2</sup>, no sólo desde la teoría sino también desde la práctica, escuchando las distintas voces de personas y entidades implicadas directa o indirectamente con el ámbito de la educación, para poder ofrecer a organizadores e implicados una visión orientadora de la situación actual, de la opinión, posicionamiento y actitud de estos diversos sectores, respecto a la FPP fundamentadas en una base teórica y contrastadas en el estudio empírico, lo que conjuntamente ha de proporcionar una perspectiva conceptual coherente que pueda servir de referente y guía

---

<sup>2</sup> Esta investigación se contextualiza en la FPP no universitario. Concretamente en las etapas infantil, primaria y secundaria ESO.



para futuros planteamientos de la Formación Permanente del Profesorado no universitario

## **Presentación de las partes**

Nuestro estudio se divide en dos partes:

La primera parte, de capítulo único, la dedicamos a establecer el marco teórico del estudio. Para ello realizamos una revisión bibliográfica de las diversas aportaciones que investigadores y expertos han realizado en torno a la Formación Permanente del profesorado no universitario (FPP).

Tras una parte introductoria al tema objeto de nuestro estudio efectuamos una revisión conceptual de los términos y expresiones que se suelen relacionar y vincular con la FP del P, así como de las razones que desde diferentes campos se argumentan para justificar el porqué y para qué es necesario que el docente se forme. A continuación revisamos los requisitos que la Ley Orgánica de Educación (LOE) contempla para poder ejercer la docencia en las etapas obligatorias y las funciones que le corresponde llevar a cabo al profesorado. En este mismo apartado describimos, a partir de la opinión de diversos autores, la situación actual de la formación inicial, del acceso a la profesión, de las primeras experiencias del profesor novel y del perfil, funciones y competencias que creen que ha de desarrollar el buen docente.

El perfil del profesor y las formas o maneras de ejercer la docencia responden a ideas, supuestos, manera de pensar y de concebir la enseñanza y la función docente. Es decir, de los paradigmas educativos. Destinamos parte de este marco teórico al estudio, si bien breve, de los distintos paradigmas que hasta hoy han recogido los pensamientos y concepciones que han conceptualizado la enseñanza y la función docente, a la vez que han orientado la investigación de ambas. Ello permitirá situar nuestra posición al respecto. También, en este apartado, hacemos referencia a las acciones formativas y

estrategias de formación, exponiendo las modalidades de FP del P más usuales existentes en la actualidad.

En otro apartado de este capítulo realizamos una aproximación al concepto de necesidad y a la tipología que presenta, puesto que en la práctica educativa a menudo se suele utilizar de forma indistinta diferentes conceptos de la misma. Consideramos que la identificación y la priorización de las necesidades de formación conforman una de las bases fundamentales de todo programa eficaz de FP del P. Muchas de estas necesidades surgen de la situación del docente respecto a las demandas y exigencias sociales, por lo que es conveniente introducir periódicamente procesos de formación y actualización. Esta opinión generalizada favorable a la necesidad de actualización formativa contrasta, en bastantes ocasiones, con las críticas y resistencias hacia la propia FP del P, por lo que recogemos, en esta parte del marco teórico, las opiniones de los expertos acerca de las dificultades, problemas y condiciones que creen que hay que tener en cuenta a la hora de plantear la FP del P.

Apoyándonos en un breve recorrido acerca de la evolución de la FP del P estos últimos años exponemos las opiniones que los expertos tienen acerca de las características que debe tener la FP del P del presente para intentar atisbar cuáles de ellas van a ser útiles para el futuro inmediato.

La complejidad creciente del entorno junto a la realidad heterogénea de nuestras aulas hace que en ellas converjan distintos ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses y diferentes maneras de hacer frente al proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo que podemos considerar que la realidad educativa actual se presenta y se entiende desde cualquier variación posible menos la de la homogeneidad. Es por ello que hemos creído oportuno e interesante dedicar un apartado específico para la FP del P en materia de atención y tratamiento de la diversidad, puesto que consideramos que la heterogeneidad de los alumnos es uno de los temas que más preocupa a los docentes.

Finalizamos este capítulo - y marco teórico a la vez – dedicando dirigiendo nuestra atención hacia el proceso de evaluación de la FPP. La toma de decisiones se convierte en un proceso fundamental en la gestión y el logro de la mejora de la calidad de la FPP, y la evaluación se considera la herramienta básica y necesaria para asesorar dicho

proceso de decisión. Para evaluar calidad es necesario poder contar con una evaluación de calidad, acorde con la situación, necesidades y requisitos actuales que nos informe acerca de la eficacia de la formación, de la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica docente y de cualquier otra información que nos permita acceder a la toma de decisiones para ayudar en el re – planteamiento de la FP del P.

Terminamos este primer capítulo dedicado al marco teórico con una síntesis del mismo.

Una vez realizado el marco conceptual de nuestro estudio, planteamos la segunda parte o estudio empírico, donde el objetivo fundamental es llevar a cabo el trabajo de investigación.

En el capítulo dos planteamos el problema de investigación y los objetivos que perseguimos con ella.

Dedicamos el capítulo tres a presentar el diseño de la investigación y el planteamiento metodológico coherente con una investigación orientada al cambio para la mejora de la FPP. Para ello nos situamos en una perspectiva de pluralismo metodológico que comparte la visión de la existencia de paradigmas epistemológicamente distintos pero que defiende su complementariedad. Por lo que partimos del paradigma interpretativo sociocrítico y de la perspectiva ecológica. En esta justificación metodológica reparamos, en especial, en los instrumentos de recogida de información y el tratamiento de ésta mediante el proceso de triangulación de técnicas e instrumentos y fuentes de información.

El capítulo cuatro se destina a los resultados en cuanto a presentación e interpretación de la información obtenida con las cinco técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de datos. En el siguiente capítulo realizamos la discusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo en relación con los datos que nos ha proporcionado el marco teórico.

A continuación, en el capítulo seis, presentamos las conclusiones del estudio atendiendo a los cinco bloques propuestos en él. Como segundo punto de este capítulo se plantean unas orientaciones generales que puedan servir de referente y ayuda y

suscitar ciertas reflexiones en torno a futuros planteamientos de la FP del P no universitario.

Finalmente destinamos el capítulo siete, de forma breve, a apuntar algunas líneas de investigación futuras que se desprenden del estudio realizado en esta tesis doctoral, junto a la reflexión final y personal efectuada por este doctorando.

*“Las personas inteligentes aprenden continuamente,  
las otras pretenden enseñar constantemente”*  
(Santos Guerra, 1999:27)

## **1.2. La formación permanente del profesorado**

### **1.2.1 Introducción**

Desde los albores de la humanidad hasta nuestros días, y desde el nacimiento a la muerte, de forma consciente o inconsciente, como ser nunca acabado, la persona se está formando continuamente.

Al igual que Bolívar, entendemos la formación como el proceso global de desarrollo de una persona a lo largo de la vida, como ser nunca acabado (Bolívar,1999:126). La idea de formación permanente en el más amplio sentido es, por tanto, algo inherente al ser humano. Mientras el ser humano tenga posibilidad de perfeccionarse valiosamente en alguna dimensión, la educación no cesa (Bernal, 1998: 87).

Actualmente, y en todos los campos de la actividad humana, la formación permanente se ha convertido en una decisión estratégica ineludible para las organizaciones que pretendan hacer frente, con perspectiva, al presente y futuro.

Esta actualización formativa requiere especial importancia cuando nos referimos, específicamente, a la profesión docente. Actualmente no sólo depende la propia competencia, dignidad e identidad personal, sino también la supervivencia laboral.

Estamos viviendo en una época de constantes cambios en la que éstos se suceden a un ritmo tan elevado que alguien se ha atrevido a decir que más bien estamos asistiendo a un cambio de época. De una sociedad industrial se ha dado paso a una sociedad del conocimiento, de la globalización, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de afirmaciones e identidades culturales y religiosas diversas.

La educación, evidentemente, no queda sensiblemente al margen de estos cambios, entre otras causas porque, con frecuencia, los problemas sociales se extienden a la institución educativa y se espera de ella que tenga éxito en donde otras instituciones no lo han tenido (familia, instituciones religiosas, poderes públicos) (Garrido y Valverde, 1999)<sup>3</sup>.

El desafío que supone el aprender a vivir –sobrevivir- juntos supone la consecución de un orden social en el que se pueda vivir en cohesión pero manteniendo la propia identidad y el derecho a ser diferentes, sin que ello comporte, como dice Tedesco (2003), diferencias sociales cada vez más acentuadas o la rotura de compromisos locales y formas habituales de solidaridad y cohesión.

Frente a los vacíos de normativa moral creados por estos cambios sociales recientes,

*“Se necesita una nueva forma de establecer criterios que se transmitan a las nuevas generaciones. Aunque podría pensarse en otras formas institucionales, hoy por hoy, la única institución social expresamente diseñada para la formación de las personas jóvenes, y que ofrece cierta garantía de cobertura universal (aunque no igualitaria) es el sistema educativo...La transformación del sistema educativo comporta dos requisitos previos: un debate social sobre la naturaleza de una nueva moral y la transformación de la figura docente, que no puede ser planteada como correa de transmisión de unos saberes indiscutibles”.*  
(Subirats, 1999: 177)

Esta evolución, estos cambios, deben llegar al profesorado, en cuanto eje vertebrador sobre el que ha de basarse una actualización educativa acorde con la realidad social.

---

<sup>3</sup> Otro problema a añadir a estas demandas es, a menudo, su carácter contradictorio. Hargreaves (1997) comenta el hecho de que los padres demandan a los centros educativos un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares.

Uno de los retos más importantes en la profesión docente es su actualización profesional, si consideramos las dificultades para delimitar en que debería consistir ésta, muchas veces bajo la presión de nuevas demandas sociales sobre la institución educativa. Las tareas docentes son cada vez más complejas, ya que los cambios profundos y continuos de nuestro entorno plantean nuevas necesidades, solicitando a la institución educativa nuevas respuestas. El llamado “Informe Delors” lo expresó en el año 1996 de la siguiente manera:

*“El mundo, en conjunto, evoluciona tan rápidamente que los enseñantes, como los miembros de la mayoría de profesiones, han de admitir que su formación inicial no será suficiente para el resto de su vida: a lo largo de su existencia deberán actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas”.*

Las demandas hacia la institución educativa crecen y los docentes deben responder a ella incorporando a su quehacer nuevas funciones que, en muchos casos, se han de acometer sin disponer, a menudo, de suficiente tiempo para poder reflexionar o prepararse para ellas.

Como señala Tedesco (2003),

*“La educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las tendencias pedagógicas actuales, que ponen el acento en los fenómenos metacurriculares... El papel de los docentes no puede continuar siendo el mismo que en el pasado. Más bien ha de ser el de un acompañante cognitivo” (Tedesco, 2003:7)*

Esta presión que las nuevas demandas sociales ejercen sobre la institución educativa supone uno de los retos más importantes a la hora de plantear y llevar a cabo la actualización de la profesión docente. Cambiar la inercia de un pasado tradicionalista de la enseñanza exige un esfuerzo que no puede recorrerse en solitario ya que,

*“...La enseñanza como sistema institucional tiene su propia historia y deja su impronta en una “tradicición” y una “cultura de hacer las cosas” que es muy difícil de combatir incluso a pesar de que sus consecuencias puedan ser, obviamente, negativas (Imbernon, 1999:69)*

Los cambios metodológicos están impregnados de cambios, a su vez, conceptuales y de valores educativos, y ello no es fácil, ya que conlleva replanteamientos que, como comenta Oliver (2002) a veces sobrepasan lo profesional y se incardinan en lo personal

Por tanto muchas veces tenemos la tentación de recurrir a la eterna pregunta,

*“¿El docente cambia la sociedad o es la sociedad quien cambia al docente?”* (Suau, 1996)

Según Marcelo forma parte de la ética profesional el ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional (Marcelo, 1999:105)

La formación del profesorado, sea inicial o durante el desarrollo de la profesión, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad exige actualmente de los sistemas escolares y la educación.

Constituye, además, un marco fundamental para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera y para la adquisición de experiencias y significados que den sentido y orientación a su trabajo en la realidad actual en que vivimos.

Como dice Escudero (1998):

*“Tanto en el contexto de reformas donde la formación adquiere a veces un carácter instrumental, como en su acepción más amplia, como facilitadora del desarrollo continuado del profesorado, la formación como facilitación y estimulación del aprendizaje de los docentes representa un trayecto de obligado recorrido para, a fin de cuentas, hacer posible el aprendizaje de los alumnos, así como la integración sobre el mismo y su mejora”.* (Escudero, 1998:11)

Lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por lo tanto, un compromiso permanente con su actualización. De Miguel (1996) considera el desarrollo profesional docente como un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las



conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza. Por ello, a través de innovaciones que introducen los profesores en su práctica diaria será por donde se dará respuesta al desarrollo profesional.

Los continuos cambios legislativos, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, la llegada masiva de alumnado procedente de fuera de otros países, las nuevas tecnologías, los cambios sociales propios de la sociedad del conocimiento, etc. requieren que el docente esté formado y por tanto preparado para poder darles respuesta.

Así lo entienden y lo manifiestan las leyes que rigen nuestro sistema educativo. Tanto la LOGSE (en su artículo 56.2), como la LOE (artículo 102.1) coinciden en los mismos términos al señalar que,

*“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”*

En consecuencia pensamos que la constante sucesión de cambios de diversa índole – sociales, culturales, legislativos, educativos, etc. – hace que la sociedad dirija la mirada y sus demandas hacia la institución educativa. El profesor, en cuanto eje vertebrador del cambio educativo necesita actualizarse incorporando, en algunos casos, y cambiando en otros, algunas de las funciones que venía desarrollando hasta el momento sin disponer de suficiente tiempo para poder reflexionar y prepararse para ellas.

Ello contrasta con el pronunciamiento de Stenhouse (1987:3) en el que decía,

*“Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”.*

Por tanto la actualización a través de la FP del P se erige como una de las principales e ineludibles estrategias de las que ha de disponer el docente para poder reflexionar y “entender” todos estos cambios que no sólo afectan a la escuela sino a lo que acontece a su alrededor y a su profesión. A través de la formación y mediante su implicación y compromiso, le ha de llevar a hacer frente, con perspectiva, al presente y al futuro de las demandas.

Hablar de la formación permanente del profesorado (FPP) requiere una previa aclaración de los conceptos y de los términos que la componen y se relacionan. Es decir, qué se entiende y qué entendemos por aquellos conceptos, términos y expresiones que componen, se relacionan o se vinculan con la Formación permanente del Profesorado.

Diversos autores han expresado su parecer al respecto. A fin de concretar el uso que haremos en este estudio y llegar a criterios de consenso, dedicamos la siguiente parte de este capítulo.

El secreto de la existencia no consiste solamente en vivir,  
sino en saber para que se vive  
(Dostoievski)

## **1.2.2. Concepto, términos y expresiones que componen y se relacionan con la Formación Permanente del Profesorado**

### **1.2.2.1. Concepto de profesión, profesional, profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, profesionalizar, profesor, maestro o docente**

Existen diferentes términos que se suelen relacionar y vincular con el ejercicio de la tarea de enseñar que a menudo los solemos utilizar de forma indistinta.

Términos y conceptos como *profesión, profesional, profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, profesionalizar, profesor, maestro o docente*, aparecen de forma compleja y en utilización indistinta también en la revisión que podamos efectuar de la literatura

La formación permanente del profesorado es una parte substancial de la profesión docente, y como tal creemos oportuno realizar una pequeña revisión de estos términos. Para ello hemos recurrido al diccionario de la *Real Academia de la Lengua Española*. Hemos hallado lo siguiente:

Según la Real Academia de la Lengua española el término **profesión** proviene del latín *professio – onis* y establece tres significados:

- “Acción y efecto de profesar.
- Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa
- Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”

Respecto al término **profesional** aparecen cinco acepciones:

- *“Perteneiente o relativo a la profesión*
- *Dicho de una persona: que ejerce una profesión*
- *Dicho de una persona: que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive.*
- *Hecho por profesionales y no por aficionados*
- *Persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación”*

El concepto de **profesionalidad** lo define como

- *“Cualidad de la persona u organismo que ejerce su actividad con relevante capacidad y aplicación*
- *Actividad que se jerez como una profesión”*

**Profesionalismo** lo conceptualiza de la siguiente manera:

- *“Cultivo o utilización de ciertas disciplinas, artes o deportes, como medio de lucro”*

Para definir el término **Profesionalización** lo explica como la acción y efecto de **profesionalizar**.

Como nos remite al término de **profesionalizar**, buscamos éste y encontramos

- *Dar carácter de profesión a una actividad*
- *Convertir a un aficionado en profesional*

Tejada (2000: 62, 63) inicia su artículo de “profesionalidad docente” presentando una tabla que sintetiza las aportaciones a los significados de profesión, profesional, profesionalidad, profesionalismo y profesionalización, por parte de diversos autores y que por su interés, reproducimos a continuación:

<b>Profesión</b>	Actividad laboral permanente y pública, que requiere un título, que sirve como medio de vida y que, además, determina el ingreso den un grupo profesional definido (Saunders y Wilson, 1933)
	Ocupaciones que exigen a sus practicantes la realización de un periodo de formación específico, durante el cual deben adquirir un amplio cuerpo de conocimiento base, capacidades y cualidades (Downie, 1990)
	Ocupación que conlleva normalmente una preparación relativamente larga y especializada a nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético (Dicc. De las CC de la Educación, 1983)

<b>Profesional</b>	Cualquier persona que haya adquirido una formación adecuada para ejercer la profesión y asuma el código ético de dicha profesión (Latorre, 1992)
	Grupo de personas con elevada preparación que prestan un servicio público. La denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que lo asumen, teniendo en presente que esto depende de contextos específicos (Popkewitz, 1988)

<b>Profesionalidad</b>	Ejercicio del profesional para aplicar autónomamente los conocimientos y las técnicas distintivas en beneficio de sus clientes (Hills, 1982)
<b>Profesionalismo</b>	Características y capacidades específicas de la profesión (Imbernón, 1994)

<b>Profesionalización</b>	Proceso socializador de adquisición de las características y capacidades específicas de la profesión (Imbernón, 1994)
	Proceso autodirigido de profundización en las características de las profesiones (ocupación, vocación y autonomía) (Heinz – Elmar, 1988)

Acudimos de nuevo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española para encontrar los significados y acepciones que da a los términos: *profesor*, *docente* y *maestro*, por ser los más utilizados actualmente. Encontramos lo siguiente:

Respecto al término ***profesor***,

- *persona que ejerce o enseña una ciencia o arte*

Y distingue una serie de acepciones relativas a profesor: *adjunto*, *agregado*, *asociado* y *numerario*.

Buscamos la palabra **maestro** y encontramos numerosas acepciones. Destacamos únicamente las que tienen relación directa con nuestro mundo educativo. Maestro procede del latín *magister – tri*<sup>4</sup>, y lo define como:

- *Dicho de una persona o de una obra: de mérito relevante entre las de su clase.*
- *Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo*
- *(De primera instancia) Persona que tiene título para enseñar en escuela de primeras letras las materias señaladas en la ley, aunque no ejerza.*
- *Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura*
- *Hombre que tenía el grado mayor en filosofía, conferido por una universidad.*
- *Cosa que instruye o enseña.*

En relación al término **docente**, procedente del latín *docens –entis*, aparecen dos acepciones:

- *Que enseña*
- *Perteneciente o relativo a la enseñanza*

Por tanto, en nuestro trabajo emplearemos el término docente para referirnos indistintamente a los profesionales que ejercen en la etapa de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (ESO). El concepto de maestro lo reservaremos para educación infantil y primaria y el de profesor para educación secundaria obligatoria

### 1.2.2.2. Concepto de formación del profesorado

El concepto de formación se suele asociar a la idea de dar forma a alguna cosa e implica, como dice Imbernón (1994), en contraposición a adiestrar, introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción.

---

<sup>4</sup> No podemos olvidar en este momento las palabras que el padre escolapio Segimón Balagué dirigió en el homenaje que se realizaba a los maestros jubilados de la comarca de l’Urgell y La Segarra, explicando el origen etimológico de la palabra maestro. Decía que proviene del latín *magister*, superlativo de *grande*. Por tanto quería decir algo grande, “tres veces grande”. E irónicamente se preguntaba de dónde debía venir la palabra “minister”, acabando diciendo que son cosas del idioma...

La UNESCO aceptó el término de Educación Permanente en 1965, pero fue en 1976, en la Conferencia General de Nairobi (García Suárez 1988: 40), donde dió una definición de la misma, en la que consideró que la expresión Educación Permanente designa un **proyecto global** encaminado tanto a reestructurar el Sistema Educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del Sistema Educativo. En este proyecto, la persona es agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su **reflexión**.

Para Benedito et al. (1991) la educación comprende la formación, por lo que la Formación permanente del profesorado se incluye dentro del campo de la educación de adultos y forma parte del sistema educativo de un país.

García Álvarez (1987), por su parte, define el concepto de formación continua del profesorado como

*“Toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa – tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo – que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas” (García Álvarez, 1987:23)*

Diversos autores distinguen y advierten de la diferencia entre educación y formación. Así, De la Torre (1997: 18 - 19) considera la formación como el desarrollo de la disponibilidad para recibir y unir los conocimientos dirigidos a la acción; en cambio la educación la considera más bien como un conjunto de actividades dirigidas al desarrollo de la inteligencia, de la racionalidad y de la creatividad a través de la transmisión y adquisición de conocimientos.

Por lo que podemos considerar que la educación comprende a la formación y que la FPP es, por tanto, un subsistema específico de formación dirigido al perfeccionamiento de la tarea docente con el fin de alcanzar una mejora profesional y humana que le permita adecuarse a los cambios sociales. En palabras de Benedito et al. (1991: 14) la FPP consiste en la actualización cultural, pedagógica y científica de los docentes con el fin de perfeccionar su actividad profesional.

Ferrández (1997: 6 - 14) también ubica la formación como un subconjunto de la educación, añadiendo que el término de formación hace referencia a competencias muy definidas, en tanto que la educación habla de comportamientos eminentemente humanos, integrales, ajustados a la realidad sociocultural y con intención transformadora. Hay, por tanto, una especificación en la formación mientras que la educación tiende a la globalización integradora de comportamientos humanos.

Marcelo (1994) añade otro factor de interpretación al concepto de formación enfatizando más el aspecto personal y no considera que formación se tenga que identificar plenamente con educación. Señala que el concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación y con la voluntad de formación. Es decir, el individuo es el responsable último de la actuación y desarrollo de los procesos formativos (aunque esto no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma), por lo que los contextos de aprendizaje adquieren un importante papel para favorecer o no este perfeccionamiento.

Por su parte Zabalza (2000) manifiesta que los procesos formativos se tendrían que vincular al crecimiento y mejora de las personas, por lo que la formación debería aportar:

- Un crecimiento personal equilibrado
- La mejora de las capacidades básicas de la persona
- La satisfacción personal: mejora de la propia autoestima y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente los laborales).

Este mismo autor señala que se han utilizado otros conceptos tradicionales para referirse a los procesos vinculados al aprendizaje. Los términos de educación (que dan una visión más amplia y comprensiva), enseñanza (para referirse a procesos institucionalizados de formación) y de instrucción (para indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos). La referencia a la formación ha sido más frecuentemente vinculada a la formación profesional o formación para el trabajo.



Entendemos, al igual que Zabalza, que es necesario atorgar una perspectiva más amplia a la formación que incluya el desarrollo personal y no tan solo la visión restrictiva de formación para crecer profesionalmente en vistas a poder desarrollar mejor un determinado trabajo. Creemos que el desarrollo personal favorecerá al desarrollo profesional.

En términos parecidos se pronuncia Popkewitz (1990) cuando expresa que la educación del profesorado no puede reducirse a una cuestión técnica que abarque el aprendizaje "neutral" de los contenidos y de los procedimientos de la enseñanza. Todos los rituales y las rutinas de la formación del profesorado constituyen una selección basada en ciertos valores que representan históricamente a unos intereses sociales y económicos determinados.

Por nuestra parte consideramos que el profesorado actualmente no es un instructor, es un profesional de la educación que ha de conseguir el desarrollo integral de su alumnado. Estamos totalmente de acuerdo y nos identificamos con las palabras que De Martín (2003:107) dice al respecto,

*“A través de **procesos formativos** el profesorado se **desarrolla personalmente y profesionalmente**, será una proyección en la mejora de la formación personal y académica del alumnado, ya que la vivencia formativa posibilitará una empatía con el alumnado porque el proceso formativo del profesorado también comporta un posicionamiento como discente”.*

### 1.2.2.3. El concepto de formación permanente del profesorado.

En la literatura sobre el tema que nos ocupa, se diferencia claramente la formación inicial de la permanente. Esta última la podemos encontrar con diversas acepciones y

terminologías, como: *formación continua, reciclaje*<sup>5</sup>, *perfeccionamiento, actualización y formación en ejercicio*,... Sin olvidar el de *formación a lo largo de la vida (lifelong learning)*

Tradicionalmente la formación del profesor ha recibido dos acepciones: inicial y permanente, en función del momento profesional en que se halle el docente, si bien que la mayoría de los estudios que abordan esta temática apuntan hacia la formación del docente como un continuo que debe estar presente a lo largo de toda la trayectoria profesional del profesor, resaltándose la necesidad de coordinación entre ambos tipos de formación. Es el caso de Marcelo (1999) que considera que la formación del profesorado es una: inicial o permanente, o la de García Suárez (1988) cuando considera que las dos son subsistemas que forman uno solo, dentro del ámbito de la educación de adultos y en el contexto más amplio de la educación permanente.

Resumimos en un gráfico los conceptos expuestos hasta el momento acerca de la formación permanente del profesorado

---

<sup>5</sup> Reciclaje es un término que actualmente parece haber sido relegado y en su lugar se suele utilizar el término actualización.

El reciclaje es un aspecto específico del perfeccionamiento del profesorado. Se define como una acción de entrenamiento intensiva, necesaria en el caso de crisis de cualificación, que sucede cuando el conocimiento que el profesor tiene de una materia de repente se convierte en obsoleto... o cuando se reconoce que existe una laguna crítica en la formación del profesorado (Landsheere, 1987:744)

Yus Ramos y López Blanco (1991) relacionan el reciclaje con la actualización científica y pedagógica de la materia específica de la que es responsable. Mediante la actualización científica y pedagógica, el profesor adquiere nuevos conocimientos o bien revisa los adquiridos en su formación inicial, que han quedado desfasados o incompletos respecto al estado de conocimientos de la actualidad.

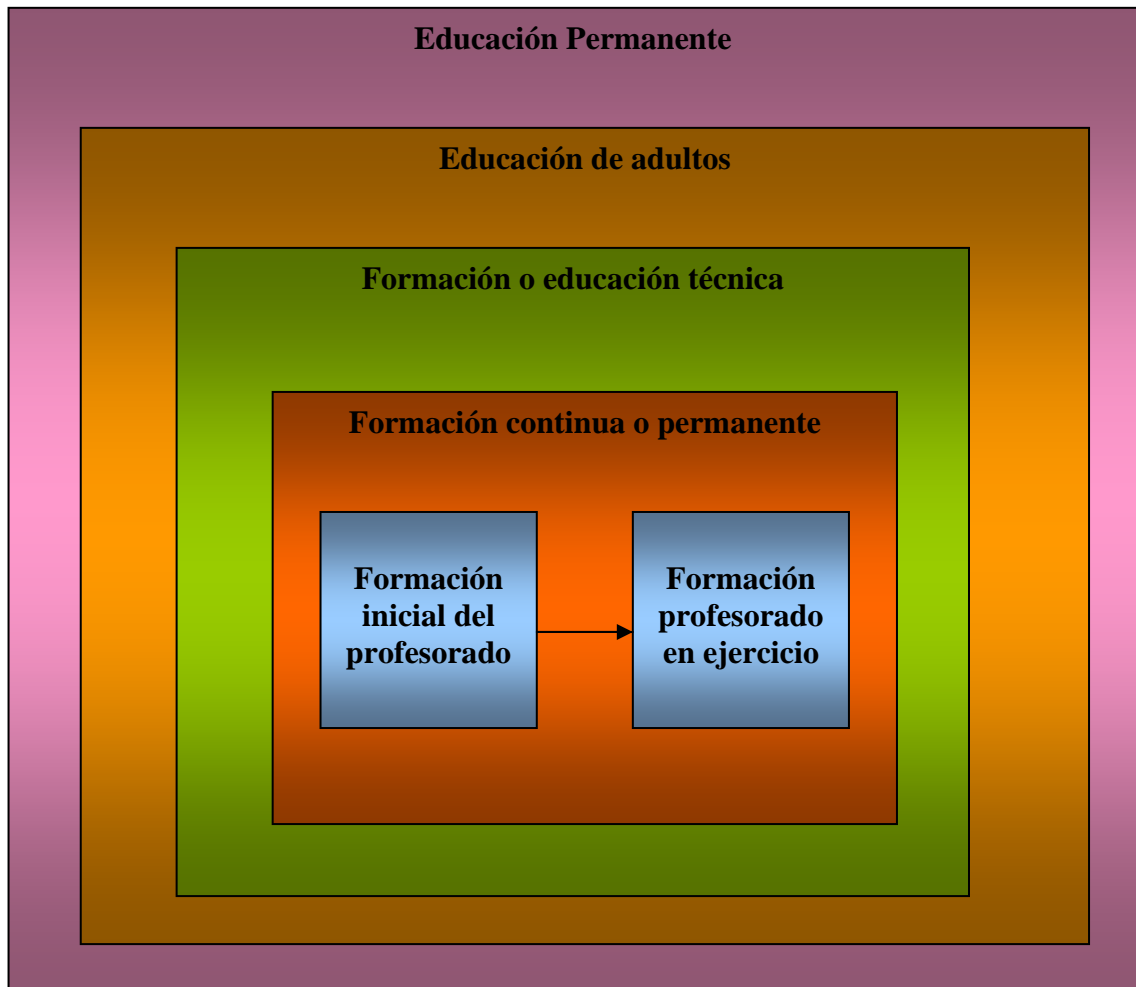


Gráfico 1. Los ámbitos de educación permanente, educación de adultos, educación técnica, formación continua o permanente, formación inicial del profesorado y formación del profesorado en ejercicio. Elaboración propia.

Atendiendo al marco normativo actual vemos que utiliza la expresión *Formación Permanente del Profesorado*. Tal es el caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que dedica su artículo 102 a la formación permanente de la siguiente manera:

*“Artículo 102. Formación permanente.*

*1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.*

*2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de...”*

El Ministerio de Educación (MEC) utiliza la expresión *Formación Permanente del Profesorado* y la incluye en las líneas de formación para el año 2007

*“RESOLUCIÓN de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado.”*

También encontramos clarísimas referencias a la misma expresión en la evaluación, que desde el MEC se lleva a cabo a través de INCE. En el sistema de indicadores de la educación, y dentro del capítulo reservado al proceso, aparece la **Formación permanente del profesorado** de educación primaria y la **Formación permanente del profesorado** de educación secundaria obligatoria.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya también utiliza esta denominación para publicar el **Pla Marc de la Formació Permanent 2005 – 2010**.

Incluso en la organización de sus Servicios Territoriales del Departament d'Educació encontramos la Secció de Serveis Educatius i **Formació permanent** en donde una de sus funciones es la de

*“Mantenir els contactes i relacions amb els organismes territorials vinculats amb els serveis educatius i amb la formació permanent del professorat que en garanteixin la coordinació adient.”* (Mantener los contactos y relaciones con los organismos territoriales vinculados con los servicios educativos y con la **formación permanente del profesorado** que garanticen la coordinación correspondiente)

Fijándonos en lo que podríamos denominar marco teórico conceptual o recientes referencias que hacen de este concepto diversos autores comprobamos que utilizan igualmente la expresión formación permanente del profesorado. Prueba de ello la encontramos en:

*“A pesar de los avances en las políticas y prácticas de **formación permanente del profesorado**, siempre ha sido una piedra angular en la profesión...”*. (Imbernón, 2006:46)

*“...Sobre la **formación permanente** el volumen de información...”* (Pedró, 2006:249)

*“Criterios para la **formación permanente del profesorado** en el marco de la educación inclusiva”.* (Moriña y Parrilla, 2006:517)

También encontramos referencias en la organización el próximo septiembre de 2007 del *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la **Formación Permanente del Profesorado***

Por nuestra parte utilizaremos preferentemente la expresión Formación Permanente del Profesorado (FPP), aunque no rehusaremos a utilizar otras expresiones como formación continua, formación en ejercicio, formación técnico – profesional, perfeccionamiento del profesorado, etc. a las que consideraremos como equivalentes.

Por formación continua o en servicio Edelfelt y Jhonson (1975:5) entienden de forma general:

*“Cualquier actividad de desarrollo profesional que un profesor lleva a cabo aisladamente o con otros profesores después de haber recibido su certificado inicial de profesor, y después de comenzar su práctica profesional”*

De la Torre (1986:86) define la formación permanente como

*“La formación que el profesorado tiene cuando **está ejerciendo**, una vez superado el periodo novel”*

Pérez Alonso – Geta (1983) por su parte entiende que la educación permanente es un proceso que busca la consecución de un **desarrollo personal, social y profesional** en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de **mejorar** la calidad de la vida

tanto de éstos como de la colectividad. La considera como una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, convirtiéndose, la educación, en un instrumento de autorrealización humana.

Las exigencias y demandas actuales de la sociedad requieren que el docente no sólo sea transmisor de conocimientos sino que además sea un profesional de la educación, por lo que es necesario que la FPP dirija su proceso hacia el desarrollo personal y profesional del docente.

Pérez Gómez (1993) entiende la formación del docente como el desarrollo de complejas **competencias** profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar. Aunque, según Pozuelos (1997), en la actualidad, al hablar de formación del profesorado, nos referimos más a los problemas que los docentes tienen en sus **prácticas** cotidianas y no a la transmisión de conocimientos o destrezas de cara a favorecer ciertas ideas o preocupaciones de instancias ajenas a los docentes.

Vaniscotte (1998) la define como un conjunto de actividades y prácticas que exigen **implicación** para incrementar los conocimientos, perfeccionar las habilidades, analizar y hacer que evolucionen las actitudes profesionales.

Escudero (1998) se refiere a ella como proceso y actividades de permanente **acompañamiento** a la función docente, cercana y sensible al **contexto** de trabajo y las **necesidades** del profesorado, aunque sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades del sistema escolar.

Zabalza (2000:12) destaca la necesidad de vincular la formación a todo el **ciclo vital** de los sujetos.

Este concepto de *lifelong learning* o de *formación a lo largo de la vida*, viene a reforzar la idea que en su día Delors (1996:95) anunciaba en el Informe de UNESCO:

*“Ya no es suficiente con que cada individuo acumule al inicio de su vida una reserva de conocimientos a los cuales podrá recurrir después sin límite. Principalmente, ha de*

*estar en condiciones de profundizar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer aquel primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio”*

Y hacía referencia a los cuatro tipos de aprendizaje: aprender a **conocer**, a **hacer**, a **ser** y a **convivir**, que nos ha de acompañar durante nuestra vida, y inconsecuencia, en el caso del profesor, en el transcurso de su desarrollo profesional docente.

#### 1.2.2.4. Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente (DPD) se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones. Griffire (1983:2, cit. en Marcelo, 1984) entiende que el desarrollo del personal del centro educativo (staff development) significa:

*“Cualquier intento sistemático de alterar la práctica, creencias o conocimientos profesionales del personal de la escuela hacia un propósito articulado”*

Fullan (1990:3) dice al respecto del DPD:

*“El desarrollo profesional docente se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”*

Marcelo (1994) adopta la concepción de DPD porque el concepto “desarrollo” tiene una connotación de **evolución y continuidad** que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Por otra parte, el concepto “desarrollo profesional de los profesores” presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter **contextual, organizativo y orientado al cambio**.

Estas posturas incluyen explícita o implícitamente unas determinadas dimensiones:

- Desarrollo pedagógico (mejora de la enseñanza del profesor)
- Conocimiento y comprensión del mismo (dirigido a conseguir una imagen de sí mismo equilibrada y auto – actualizada)
- Desarrollo cognitivo (adquisición de conocimientos y mejora de estrategias de proceso de información)
- Desarrollo teórico (basada en la reflexión del profesor sobre su práctica docente)
- Desarrollo profesional (a través de la investigación)
- Desarrollo de la carrera (mediante la adopción de nuevos roles docentes)

Stenhouse (1991), por su parte, afirma que no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor... y que no hay perspectiva para **beneficiar** a los alumnos más importante y significativa, que el perfeccionamiento del arte de enseñar del profesor.

Como se puede observar, en estas últimas páginas dedicadas a conceptualizar la FPP y el DPD hemos procedido a destacar una serie de términos y conceptos de distintos autores que consideramos claves. A partir de ellos exponemos nuestro propio concepto de lo que entendemos por FPP<sup>6</sup>.

*Estar ejerciendo; desarrollo personal, profesional, social; para mejorar; proyecto global; competencias; escenario; prácticas; implicación; acompañamiento; contexto; necesidades; ciclo vital; conocer; saber hacer; saber ser; saber convivir; evolución y continuidad; organización; valorar; orientación al cambio; proceso; reflexión; beneficiar.*

---

<sup>6</sup> Si bien estos términos y otros que no hemos desarrollado presentan, en su concepción, matices y connotaciones diferentes, ya hemos dicho que los consideraremos como equivalentes en nuestro estudio.



Por tanto podríamos decir que,

*La FPP es un proceso de acompañamiento que se desarrolla a lo largo del ciclo vital del docente, por lo que necesita de una evolución y una continuidad que tiene lugar cuando se está ejerciendo profesionalmente con el objeto de desarrollar competencias dentro de un marco contextual y que se dirige a dar respuesta a las necesidades y a los problemas que los profesores tienen en sus prácticas, que persigue el desarrollo personal, profesional y social del docente atendiendo a los aprendizajes básicos de conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Tiene por finalidad orientar hacia el cambio con vistas a la mejora y beneficio personal, profesional, institucional y de sus propios alumnos, a través de la reflexión, por lo que requiere no solo la implicación, sino el compromiso de todos los sectores mediante la inclusión de la FPP en un proyecto global y organizado de mejora.*

Actualizarse continuamente – permanentemente - para evolucionar siguiendo la estela de los cambios que la sociedad va generando tendría que ser motivo suficiente para ver la necesidad de acudir a la Formación Permanente, pero ¿qué razones se argumentan desde las distintas perspectivas y campos sociales, pedagógicos, profesionales, filosóficos, psicológicos o políticos para explicar la necesidad de formarse que ha de tener el docente? A ello dedicamos el siguiente apartado.

*“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz”.*

*Archibald McLeight*

### **1.3. ¿Para qué formarse? Razones y argumentos**

Prácticamente hay unanimidad en todos los autores y expertos en señalar la conveniencia de realizar la Formación Permanente del Profesorado (FPP). Los únicos matices diferenciales que podemos encontrar en la revisión de la literatura están relacionados con la perspectiva epistemológica e ideológica con las que se identifica el autor.

Dada la amplia producción literaria existente, a continuación expondremos sólo algunas de ellas, las que en nuestra opinión nos parecen más significativas.

#### **1.3.1. Razones y argumentos de tipo sociológico**

Otro punto de consenso y en el que están de acuerdo los diversos autores es en el de que estamos asistiendo a unos cambios vertiginosos y constantes que se producen en nuestra sociedad y que afectan a la mayoría de facetas de nuestra vida. Nuevas formas de trabajo, introducción de nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de la vida, cambios en el tiempo libre, en la manera de pensar, en la economía, en la identidad, en los valores, en la tolerancia, en la familia, etc. Todo ello bastaría ya para fundamentar la necesidad de la FPP.

Los educadores no podemos permanecer ajenos a toda esta dinámica social, ya que formamos parte de ella, y a la institución educativa se le pide que dé una respuesta

coherente a esta evolución, que se abra, que se adapte a estas nuevas exigencias y que realice su propia aportación.

Así lo entiende Tedesco (2003) cuando dice,

*“La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir a la escuela las experiencias que ya existen fuera ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede y ha de responder a la demanda social de compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que hay en la sociedad”.* (Tedesco, 2003:6)

Algo con lo que está totalmente de acuerdo Gimeno Sacristán (1999:50), el cual tomando como referencia a Tedesco, expresa:

*“Es cierto, como considera Tedesco (1995), que las instituciones escolares no crean el contenido de la socialización y que substancialmente se fundaron para difundir lo creado en otras instancias y en otro tiempo. Como las condiciones externas han cambiado, a la educación se le exigiría una adaptación. No creemos que deba quedar fuera del mundo, sino que, dentro de él tiene que ofrecer algo propio para construirlo un poco, al menos.”*

El cambio profundo que ha experimentado la sociedad española en las últimas décadas requiere paralelamente un cambio del mismo orden en los objetivos, estructura y funcionamiento del sistema educativo, lo que hace evidente que esta transformación tenga a ver, también, con la con la del profesorado, y la FPP es el instrumento, como dice Imbernón (1988), de constante adecuación al vertiginoso cambio social, económico y tecnológico.

También García Lázaro (1994) concibe la FPP como un instrumento de cambio permanente, necesaria e inherente al sistema educativo y a cualquier tipo de revisión del currículum y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Sancho (1988) se refiere a las rápidas transformaciones que experimentan los perfiles profesionales que requieren, en consecuencia, nuevas habilidades y estrategias profesionales, siendo la FPP uno de los mayores retos para la sociedad en la era de la

información. Granado (1992) por su parte, expone que los cambios vertiginosos nos obligan a actualizarnos constantemente.

Yus (1992:18) justifica una serie de razones por las cuales es necesaria la FPP:

- El constante avance científico y tecnológico que obliga a una constante actualización de los conocimientos iniciales.
- El hecho de que la institución educativa ya no monopoliza la información, puesto que compite con otros medios tecnológicos.
- La necesidad de adaptarse a las realidades distintas de cada centro
- La necesidad de adaptación a las exigencias curriculares de la administración

Santos Guerra (1999:9) por su parte, también expone sus razones para explicar la necesidad de la FPP:

- Los incesantes y acelerados cambios sociales
- Las nuevas dimensiones del desarrollo humano
- El avance inconmensurable de los conocimientos
- La diversificación y profundización del saber pedagógico
- Las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones
- Las exigencias modificables del mundo laboral

### **1.3.2. Razones y argumentos de tipo pedagógico y de prolongación de la formación inicial**

Como decía Bravslasky (1999):

*“Se pone en cuestión que los conocimientos sustantivos y organizacionales que los maestros y profesores aprenden durante su formación puedan ser válidos como conocimientos normalizados a lo largo de todo el período de ejercicio de su profesión”.*

El paso del tiempo y con ello el cambio en las ideas, en las maneras de pensar<sup>7</sup>, en la superación de aquello que en el ayer tuvo su importancia<sup>8</sup>, justifican claramente la necesidad de actualización de aquella parte de la formación inicial (FI) que ha quedado obsoleta ante los avances producidos.

Pereyra (1984) recuerda que la transformación de los currículos y de la propia vida y dinámica escolar, tenía que ser desarrollada por una gran mayoría de profesores que habían terminado sus carreras antes de que se produjera tal transformación.

Gugel y Galofré (1985) exponen una serie de razones para la existencia de la FPP:

- La formación inicial no responde a las prácticas de la sociedad actual
- El sistema educativo se adapta con lentitud a la evolución social y a las nuevas tecnologías que exigen una respuesta del profesorado
- Los conocimientos didácticos y pedagógicos avanzan con rapidez
- Los propios profesores requieren de referencias reales que den respuesta a las dificultades prácticas del ejercicio docente y que satisfagan sus deseos de promoción profesional
- La estructura autonómica del estado exige la adecuación de la escuela al entorno, haciendo necesaria la participación de los docentes en la investigación sobre el medio

Imbernón (1990) se refiere a la debilidad formativa de la FI, sobretodo la del profesorado de secundaria. Escudero (1998) habla de nuevas demandas que se piden al profesorado que requieren formación específica y que no han sido adquiridas en la FI. Carbonell (1996) añade además de que la FI es globalmente muy deficiente en cuanto a cultura general y profesional y a la capacidad de enfrentarse y reflexionar sobre la práctica escolar.

En Cataluña la legislación actual requiere para el profesorado de secundaria que posea una titulación específica pedagógico – didáctica que se puede obtener cursando el CAP

---

<sup>7</sup> Véase el apartado que tratamos más adelante relacionado con la evolución de los paradigmas en educación.

<sup>8</sup> No estamos diciendo más que la esencia de la revolución científica del discurso de Kuhn (1975)

(certificado de aptitud pedagógica) o el CQP (certificado de cualificación pedagógico). Diversos autores consideran que la realización de estos cursos son insuficientes para preparar pedagógicamente al profesorado de secundaria. Entre ellos, Benedito (1998:126) lo expresa diciendo:

*“El CAP nació con déficit estructural importante, que lo han hecho, prácticamente desde el comienzo, un estudio desprestigiado y defectuoso, a pesar de los esfuerzos de muchos ICE para dignificarlo y prestigiarlo”* (Benedito, 1998:126)

Por tanto se hace evidente la necesidad de poder contar con una FPP que supla las carencias de la FI del profesorado de secundaria y que a su vez complete y complemente su formación.

### **1.3.3. Razones y argumentos de tipo profesional.**

En todas las profesiones es necesaria la actualización, el reciclaje y la reflexión puntual o permanente. En el caso de los docentes está todavía mucho más justificado, ya que las propias características de la profesión docente le hacen verse obligado a una renovación y actualización permanentes para poder incorporar a la institución escolar y a sus alumnos los cambios e innovaciones que se producen en el conjunto de la sociedad.

Tanto es así que De Miguel et al. (1996: 18) llegan a decir que

*“La formación durante el ejercicio profesional constituye una exigencia inseparable a la condición de profesor.”*

La preparación y cualificación del profesorado en su trayectoria profesional es uno de los factores que pueden contribuir a elevar la calidad de la educación de los alumnos.

Por otra parte cabe pensar que el concepto del profesor actual no es el de mero transmisor, sino el de un profesional que sepa adaptarse a una escuela cambiante y

diversificada, y en la que necesitará no sólo formación para la actualización técnica sino que también requerirá formación para poseer la capacidad de poder cambiar las actitudes que le han de permitir llevar a cabo dicha adaptación.

Gelpi (1980) nos indica que, según las características del mundo productivo en el que estamos y en el que presumiblemente estaremos, la mayor parte de la gente está destinada a pasar largos periodos de su vida en contacto con la educación y son los educadores los que tienen que hacer frente a la internacionalización de la producción y de la educación, y éstos no se encuentran preparados para esta realidad, por lo cual se requiere un proceso de educación permanente para los mismos educadores.

Otra de las argumentaciones en este apartado va dirigida a la preocupación del profesorado (o quizás temor) ante la aparición del temido fracaso escolar, bien sea el de sus alumnos o del suyo propio. En este sentido Motos (1996) explica que a partir de los ochenta un amplio sector del profesorado demanda la FPP y la renovación pedagógica como una necesidad justificada ante el fracaso escolar, la insatisfacción profesional, el distanciamiento entre el método educativo y la sociedad española y como instrumento válido para la transformación de la sociedad.

Escudero (1988) también reclama una continua actualización y revisión de las competencias científicas y pedagógicas además de proceder a un rediseño de la profesión docente tanto desde la parte formativa como del estatus profesional y condiciones de trabajo.

Vaniscotte (1988) afirma: Sólo una sólida formación permanente podría permitir a los profesores superar el clima de duda existente respecto a la eficacia institucional del cambio.

#### **1.3.4. Razones y argumentos de tipo filosófico - psicológico**

El hombre es un ser “constantemente” inacabado, y sólo puede realizarse con el apoyo de un aprendizaje también constante. En todas las situaciones que se nos presentan somos, a la vez, profesores y alumnos, puesto que en determinados momentos

enseñamos y en determinados momentos aprendemos (incluso aprendemos cuando enseñamos).

La educación es un proceso a través del cual cada persona puede llegar a dirigir con sentido su propia vida. Es un camino en el que somos aprendices permanentes de acuerdo con nuestra propia experiencia (Mayor Zaragoza, 2001).

La formación es uno de los medios de que podemos disponer para prepararnos ante los retos de nuestra sociedad, para poder participar en ella, para poder expresarnos y defender nuestros derechos y valores fundamentales y para afrontar los sucesivos cambios ya comentados.

La educación es un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo (Montero, 1980:38).

### **1.3.5. Razones y argumentos de tipo político**

De Miguel et al. (1996: 296) consideran que la experiencia del cambio y la provisionalidad son elementos que se encuentran presentes, en mayor o menor medida, en la vivencia de todos los profesores.

Teniendo en cuenta los sucesivos cambios de leyes de nuestro sistema educativo, Granado (1992:125) opina que nadie duda de que la FPP representa un cauce imprescindible para la mejora y optimización del sistema educativo.

La FPP sirve de razón instrumental para la implantación de la mayoría de las reformas actuales y tiene como uno de sus fundamentales objetivos promover y apoyar los cambios que se pretenden en las instituciones educativas. Para Contreras (1996: 92), la formación docente tiene mucho que ver con el desarrollo del currículo y con los procesos de reforma e innovación educativa.



En el caso español, la institucionalización de la formación continua del profesorado se ha convertido en un medio, masivamente utilizado, para extender los lenguajes e implementar las reformas educativas (Bolívar 1999:102).

Por tanto la inclusión de la FPP en los programas políticos y educativos representa una necesidad ineludible para la mejora educativa y para llevar a término los cambios que se quieran introducir. Los avances en el aspecto social que cada gobierno quiera instaurar han de tener en cuenta el espacio en el que se proyecta lo educativo.

Tanto es así que Yus (1992: 388) al igual que Imbernón (1991), llegan a afirmar que la reforma no es posible sin la innovación.

En numerosas ocasiones hemos podido comprobar que con frecuencia, los problemas sociales se extienden a la institución educativa y se espera de ella que tenga éxito en donde otras instituciones no lo han tenido (familia, instituciones religiosas, poderes públicos) (Garrido y Valverde, 1999). Estos mismos autores creen que los problemas de la sociedad deben entrar en la escuela y se espera que el profesor haga frente a esos problemas, que oriente a los alumnos sobre las cuestiones sociales.

Escudero (1993) llega a afirmar que la mejora efectiva, significativa y progresiva de la formación de los profesores constituye una pieza clave de cualquier compromiso y política seria de reforma, innovación y mejora de la educación. Y añade que la calidad de un sistema educativo pasa, sin duda, por muchos frentes. Entre ellos, la formación continuada de los profesores ocupa uno de los lugares preferentes y prioritarios.

Tanto la LOGSE como la LOE reconocen el valor que la FPP tiene en la educación actual. En concreto la LOE en su artículo 102 dedicado a la formación permanente expone:

1. *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.*
2. *Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la*

*diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros...” (Art. 102.1 y 2)*

Entendemos que los cambios que están aconteciendo en nuestra sociedad requieren una transformación en el funcionamiento del sistema educativo lo cual, evidentemente, tiene que ver con la actualización formativa del profesorado, en cuanto a eje vertebrador de todo cambio educativo que se quiera introducir. Y la Formación Permanente del Profesorado ha de ser el instrumento que facilite la constante adecuación a estos cambios.

La formación inicial no puede pretender compactar todo lo que se va a necesitar en los próximos años, en otras razones porque no sabe qué es lo que va a acontecer. Pensamos, en primer lugar, que es preciso que se lleve a cabo una revisión de la formación inicial – de forma urgente la del profesorado de secundaria – y en segundo lugar, que es totalmente necesario que exista una conexión coherente y constante entre la formación inicial y la formación permanente.

Creemos que la actualización formativa del profesorado es fundamental si se quiere atender al compromiso que tenemos adquirido con nuestra profesión y con nuestra profesionalidad.

Una vez argumentadas las razones por las cuales es necesaria la FPP creemos oportuno ver cuál es la situación actual del profesorado en cuanto a su formación inicial y permanente, y cómo habría de ser el perfil, las funciones y las competencias a desarrollar por el buen docente.

*En otro tiempo uno se formaba para toda la vida  
Hoy día nos pasamos la vida formándonos*  
(Marcelo, 2002)

## **1.4. El profesorado. Situación actual de la formación inicial, de la formación permanente y del profesor novel.**

### **1.4.1. El profesorado**

Los cambios experimentados estos últimos años por nuestra sociedad y por el propio sistema educativo han influido en los centros docentes, en los profesores y en la actitud de alumnos y familias frente a la enseñanza. Ello se ha traducido en demandas que afectan directamente a la labor del profesorado, viendo este último como se modificaban en parte sus tareas y necesitando, por tanto, de habilidades profesionales más amplias.

La universalización de la enseñanza ha comportado un incremento notable en la heterogeneidad del alumnado, con sus diversas problemáticas asociadas que exigen del profesor no sólo conocer a sus alumnos, sino estar en posesión de nuevas metodologías y de plurales estrategias para aplicar en el aula. La práctica docente, por tanto, se ha ido alejando cada vez más de la enseñanza como mera instrucción y dirigiéndose hacia una enseñanza desde la pluralidad, centrada en su contexto e interesada en el proceso tanto de la enseñanza como en el del aprendizaje.

Ello evidentemente, requiere una formación del profesorado adecuada a estos retos y circunstancias actuales y que atienda, en calidad, tanto a la formación inicial, como a la del profesor novel y a la FP del P.

El profesor, por tanto, es esencial para alcanzar los fines que se asignan a la educación. Así lo manifestaba la UNESCO (2004:17):<sup>9</sup>

*“Existe la necesidad de reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalidad debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua”*

En este sentido, recogemos las palabras de Esteve (2006) cuando dice:

*“El reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción”* (Esteve, 2006:19)

Actualmente la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) expone claramente las condiciones que se necesitan para impartir la docencia en las etapas educativas obligatorias en nuestro país. Concretamente dice:

Para impartir la docencia en educación infantil y primaria,

*“La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente<sup>62</sup> (...)”* (Art. 92.1)

*“El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.”* (Art. 92.2)

*“Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.”* (Art. 93.1)

*“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas*

---

<sup>9</sup> Conferencia Internacional de Educación.

*extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación Correspondiente” (Art. 93.2)*

Y en educación secundaria, la LOE dice lo siguiente,

*“Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas”.* (Art. 94)

Más específicamente se refiere a la formación inicial del profesorado de secundaria en su artículo número 100, en el que dice textualmente:

- “1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.*
- 2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.*
- 3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.*
- 4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”.*

La pluralidad de docentes que pueden intervenir en estas etapas de la educación del alumnado es grande y ello requiere una formación de profesorado que sepa incidir en estos docentes a fin de que puedan realizar acciones educativas coherentes y comunes con sus alumnos.

Estas acciones educativas, además, se ven condicionadas en numerosas ocasiones por diferentes ámbitos que, desde una perspectiva sociocultural, enmarcan el desarrollo profesional docente, con la asunción de distintas responsabilidades y compromisos, independientemente de la realidad educativa a la que se pretenda dar respuesta.

Según la Ley Orgánica de Educación, a los profesores de los centros docentes escolares les corresponde las siguientes funciones:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.*
  - b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*
  - c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
  - d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*
  - e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
  - f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
  - g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.*
  - h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*
  - i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.*
  - j) La participación en la actividad general del centro.*
  - k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.*
  - l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*
- 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.*

(LOE, artículo 91)

Como podemos comprobar, las funciones que el profesorado tiene encomendadas también son muy diversas y abarcan campos muy amplios. Ello comporta la necesidad de poder contar con una formación del profesorado de calidad que atienda a todos estos ámbitos. Abordar la complejidad de las demandas y de las funciones que el profesorado tiene asignadas hace pensar en que no es suficiente con la formación inicial recibida (y mucho menos la del profesorado de secundaria) sino que hace falta continuar esta formación actualizándola constantemente a partir de las dificultades que va encontrando en su práctica diaria.

Numerosas afirmaciones a este respecto corroboran el punto anterior y convienen en afirmar, por una lado la necesidad de revisión de la actual formación inicial del profesorado y por otro la necesidad, también, de poder contar con una formación permanente de calidad y práctica que sepa dar respuesta a todas estas demandas actuales que están revirtiendo en la función docente (Zabalza, 2006; Badía, 2006; Imbernón, 2006; Vera y Esteve, 2001;).

Creemos necesario, por tanto, referirnos aunque sea brevemente, a la formación inicial del profesorado, a las vías de acceso a la profesión docente (opciones de contratación), a los primeros años de iniciación a la enseñanza (profesor novel) y al perfil, funciones y competencias a desarrollar por el buen docente.

### 1.4.2. La formación inicial del profesorado

*La Formación Inicial es el principio de una continuación  
(Marcelo, 2002)*

Como muy bien dice Zabalza (2006:53), la FI no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres o cuatro años. Este enfoque, que prevalece entre nosotros, convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica. En este sentido, por tanto, se hace necesario proceder, primero a una revisión de la FI y segundo, a establecer una conexión coherente entre FI y FPP.

Así lo entiende también Badia (2006) cuando manifiesta.

*“Desde hace años que la FI del profesorado necesita una actualización. Tanto la titulación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, como, sobretodo, la del profesorado de secundaria se tendrían que poner al día”. (Badia, 2006)*

El propio Zabalza (2006:53) se pregunta por qué a pesar de considerar que hace falta esta reforma de la FI del docente no se ha llevado a cabo,

*“Llama mucho la atención cómo ni siquiera las sucesivas reformas oficiales en el mundo de la educación han provocado cambios simultáneos en los procesos de formación del profesorado, al menos en lo que se refiere a la formación inicial. Las universidades seguimos haciendo cosas parecidas y bajo enfoques similares a los que teníamos hace 20 ó 25 años. O, quizás, incluso peor, pues se ha caído en la tentación de atomizar los campos disciplinares para satisfacer intereses de profesores y departamentos universitarios”. (Zabalza, 2006)*

Vera y Esteve (2001) creen necesario y urgente emprender una reforma en profundidad de los sistemas de formación inicial y continua atendiendo a las actitudes, procedimientos y conocimientos pedagógicos. Y añaden,



*“Un gran anacronismo que se produce en los sistemas educativos es el abismo que media entre el buen nivel de la investigación pedagógica y la escasa incidencia que ésta tiene, tanto en la formación de los profesores de secundaria, como en su práctica profesional. Mucho nos tememos que mientras no cambie el sistema de selección y formación de éstos, ninguna reforma, por bien diseñada que esté, podrá tener éxito”.* (Vera y Esteve, 2001: 107)

Marcelo (2002) critica duramente la FI de los profesores diciendo que,

*“Se pueden observar elementos de la actual formación inicial de los profesores que no responden ni por extensión ni por estructura a los desafíos que anteriormente enunciábamos. Una formación inicial que es insuficiente - tres años - en el caso del profesorado de educación infantil y primaria, y que es marcadamente obsoleta en lo que respecta al profesorado de educación secundaria”*

Se reclama que la FI se encare más hacia la práctica

*“Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque “abstracto” (qué sería bueno para un profesor, qué debería saber o saber hacer) a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (qué necesita saber y/o saber hacer un profesor que vaya a ejercer en una escuela, tal y como son nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores) (...)El profesorado se queja, en general, de que la formación que le da la universidad no le sirve”* (Zabalza, 2006:57)

*“Las necesidades del sistema educativo y del alumnado que lo forma han evolucionado de tal manera, que no contamos con el profesorado “competente” necesario para dar respuesta adecuada a esas nuevas demandas. Y los sistemas de formación del profesorado tampoco están en condiciones, hoy por hoy, para hacer una oferta formativa que prepare a las futuras generaciones de docentes en las competencias que la profesión requiere”* (Zabalza, 2006:58)

Desde una perspectiva técnica, la que ha existido siempre, la FI ha de identificar las competencias genéricas del profesorado (normalmente en competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales). En esta perspectiva, estas competencias que conducen al conocimiento profesional se adquieren formando los futuros maestros en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

- La ciencia básica o disciplinas sobre las cuales descansa la práctica
- La ciencia aplicada que se deriva de los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas
- Las habilidades prácticas que se relacionan con la intervención, que deriva del conocimiento básico y aplicado.

Es una perspectiva actualmente cuestionada a la formación del profesorado, aunque muy vigente en el currículum de magisterio. El cuestionamiento proviene de diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico, la separación de entre teoría y práctica, el aislamiento profesional, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, el gremialismo y el factor de la descontextualización. Pero ha sido la perspectiva predominante en la formación y en sus procesos de investigación. Y romper con esto será dificultoso, largo y laborioso.

En los últimos años muchos países han introducido variaciones en el mundo educativo para poder adecuarlo a los cambios sociales y estas reformas siempre han comportado una renovación de la formación del profesorado (Imbernón, 2004). Pero no en todos los países ha habido los mismos criterios unificadores de la FI del profesorado<sup>10</sup>, más bien todo lo contrario, existe gran disparidad de criterios respecto a la FI.

Este mismo autor señala que en algunos países todavía se conserva la mentalidad de pensar que la educación de los más pequeños requiere menos formación, olvidando los avances de la psicología y la pedagogía respecto a la importancia de la educación de los más pequeños, por lo que se infravalora la formación de estos profesionales.

Otros países sí han dado un paso adelante en el sentido de que los estudios de profesorado de primaria asumen la misma categoría que una licenciatura (es el caso de Inglaterra, Alemania y Francia). No es el caso de España.

A este respecto señala que,

---

<sup>10</sup> Imbernón (2004) apunta que se abre una nueva oportunidad con la unificación universitaria europea que se ha de hacer antes del 2010.

*“Una formación corta acostumbra a ser una formación estándar, muy dirigida y técnica y poco flexible. Si lo que se quiere es que el profesor sea un profesional autónomo en un trabajo colaborativo con otros profesionales de un centro y deseamos que sea capaz de generar proyectos de intervención y de compartir dudas, problemas y encontrar soluciones de innovación, hemos de introducir estos elementos en su formación. Más tiempo de carrera permitiría diseñar currículums en donde los procesos de tomas de decisiones y la reflexión fuesen procesos prácticos y no eminentemente teóricos”.* (Imbernón, 2004:235)

### 1.4.2.1. El caso de la formación inicial en el profesorado de secundaria

*En general, la valoración que se hace del CAP es claramente negativa*

Informe temático de la OCDE.

Quizás sea ésta una de las fases que más críticas ha recibido en la formación para el acceso del profesorado de secundaria a la docencia, en donde se echa de menos un período formativo de base pedagógica. Diversas manifestaciones encontramos al respecto,

*“Cualquier licenciado en una materia ajena al oficio de enseñar que supone un curso de CAP (1) puede dar clase, pero ello no le faculta para conducir adecuadamente una clase que previsiblemente contará con algunos, o muchos, objetores escolares. Enseñarlos a manejar este tipo de alumnado resulta trascendental” (Antonio Franco, director del “Periódico”, 2005)<sup>11</sup>*

*“Se pone en cuestión que los conocimientos sustantivos y organizacionales que los docentes aprenden durante su formación puedan ser válidos como conocimientos normalizados a lo largo de todo el periodo de ejercicio de su profesión” (Braslawsky, 1999).*

*“Es necesario recibir una formación no centrada en los conocimientos académicos de una materia en particular, sino centrada primero en el desarrollo profesional en tanto educadores que hagan aumentar su repertorio de habilidades de trabajo en el aula, de interacción y coordinación con el profesorado” (Arnáiz, 2004)<sup>12</sup>*

*“En nuestra opinión la formación del profesorado debe seguir la línea marcada por los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben promover en sus propios alumnos. Si han de ser constructivistas en su tarea docente, quizás lo más adecuado sea formarlos desde ese mismo marco conceptual”. (Oliver, 2002)*

---

<sup>11</sup> Correo electrónico enviado Por el Sr. Antonio Franco, director de *El Periódico*, a este doctorando. Fecha 25 de mayo de 2005

<sup>12</sup> Correo electrónico enviado por la Dra. Pilar Arnáiz a este doctorando. Fecha: 18 de febrero de 2004

En numerosas manifestaciones y escritos procedentes de diferentes ámbitos hemos podido constatar la opinión no muy favorable hacia la calidad de la formación inicial del profesor de secundaria.

*“La formación inicial del profesorado de secundaria es débil y denota una gran despreocupación y una falta de voluntad de las administraciones para asumir una profesión que lleva consigo valores morales y éticos, con un alumnado que vive situaciones problemáticas diversas (en la enseñanza pública la situación empieza a ser preocupante)”* (Imbernón, 2004)

El diagnóstico que hoy en día podemos hacer es que la FI del profesorado de secundaria es claramente insatisfactoria. Creo que poco se perdería, dice Marcelo (2002), si se suprimieran los cursos que supuestamente dan aptitud o capacitación pedagógica a los aspirantes a una plaza de profesores de enseñanza secundaria.

Predominan los “contenidos científicos”. Son licenciados en un área del conocimiento (que a veces no es ni la que enseñan), que posteriormente realizan un periodo de formación corta sobre conocimientos psicopedagógicos (predominantemente técnicos).

La formación complementaria es del todo insuficiente de tal forma que incluso algún autor llega a afirmar que los institutos disponen de un profesorado compuesto por pocos “profesores” y muchos “sabios disciplinarios” (Imbernón, 2004)

También es cierto, señala el mismo autor, que enseñar en secundaria se ha convertido en una profesión muy difícil (y en algunos lugares hasta arriesgada)<sup>13</sup> y que los avances y cambios sociales repercuten en una profesión que se siente incómoda en un marco de incertidumbre y de cambio y en clases con adolescentes muy diferentes de cuando los profesores lo eran. (Imbernón, 2004).

---

<sup>13</sup> Esta afirmación es compartida desde diferentes sectores. Así, por ejemplo, el escritor Antonio Gala a quién solicité su opinión al respecto, escribió: *“Es estremecedor tener amigos en cura de depresión o en psiquiátricos por culpa de su profesión de docentes. Siete de cada diez afirman que los alumnos no los respetan. Muchos directores de instituto consideran que su obra no es enseñar sino promocionar socialmente, y prohíben los suspensos. Os padres se encogen de hombros ante la ignorancia de sus hijos; una y otros crecen sin su ayuda, aunque aseguren que colaboran con sus tareas. Sin las familias se hunde lo que edifican las aulas, por poco que sea. Y, sobre todo, ¿por qué ha caído en picado el respeto que inspiraron los viejos maestros? Que esto lo estudie y lo resuelva alguien. Uno no puede tener más interés en enseñar que otro en aprender.”* (Antonio Gala, 14 de mayo de 2005)

Es obvio que el profesorado de secundaria ha de dominar los contenidos, pero también es cierto que necesita asimilar unos conocimientos psicopedagógicos, que precisamente serán los que necesitará más en su etapa profesional. Y esto no se realiza en un corto periodo de tiempo como ha sido hasta ahora. (Imbernón, 2004).

Intentando responder a estos nuevos retos educativos diversos países europeos han modificado en los últimos años sus programas de formación de profesorado, tanto para infantil y primaria como para secundaria, con tres tendencias claras:

- Un aumento en los años de formación inicial para llegar a ser profesor y, consecuentemente, un aumento en el grado académico necesario, pasando de estudios de ciclo corto (diplomaturas) a estudios de ciclo largo (licenciaturas)
- Una clara apuesta por la especialización y la profesionalización de los estudios de formación inicial, diseñando títulos profesionales para la FI de profesores, no sólo en la primaria sino también en secundaria.
- Una generalizada aceptación de los modelos de formación concurrentes, abandonando los de formación consecutivos (Comisión Europea, 2002, pp XXVI)

En el gráfico siguiente podemos apreciar el planteamiento de la duración de la FI en diversos países:

Gráfico 2. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza primaria. Fuente: OECD (2006)

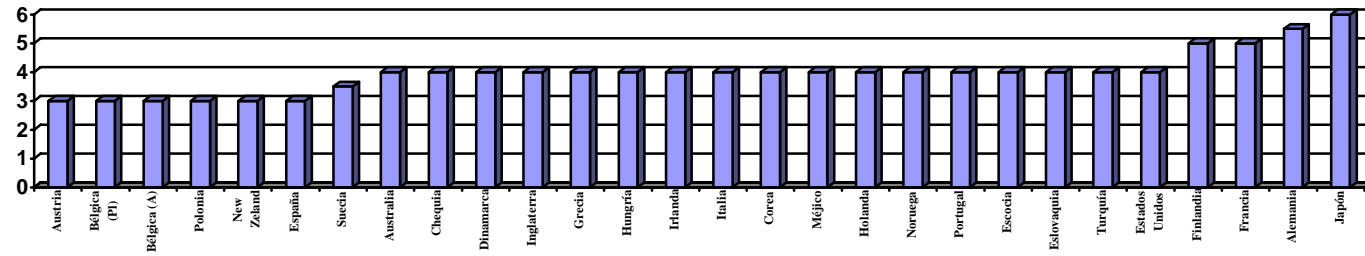
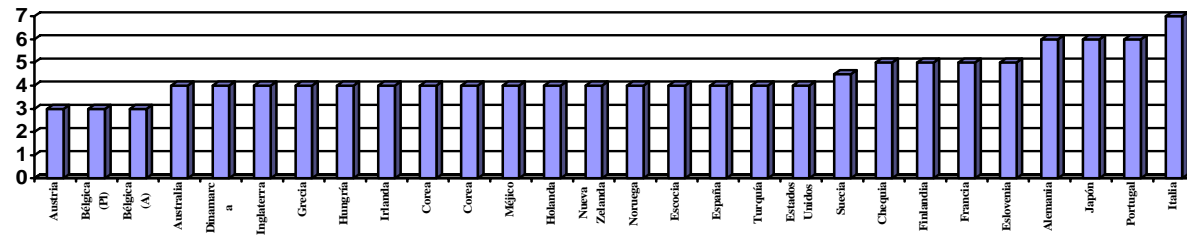


Gráfico 3. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza secundaria obligatoria. Fuente: OECD (2006)



Si bien queda clara la postura mayoritaria de los diversos autores sobre la necesidad de reformar la FI, revisar el acceso a la profesión y la FPP, es necesario, para ello, proceder previamente a explorar qué perfil, qué funciones y sobretodo qué competencias hay que contemplar y tener en cuenta para una posible revisión de los dos tipos de formación.

### **1.4.3. La selección del profesorado: opciones de contratación.**

Coincidimos con Esteve (2006:28) en afirmar que evidentemente el acceso a la docencia es un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la educación.

Las opciones de contratación del profesorado pueden ser de tipo laboral (contratación directa por determinados centros educativos) o bien seguir el modelo funcionarial en el que se necesita superar un concurso – oposición.

Refiriéndonos a este último caso, Imbernón (2006) señala que países como Francia o Lituania la realizan antes de la entrada a realizar la formación inicial, y que en casos como el de España se realiza con posterioridad. Este mismo autor dice que el sistema de oposición garantiza una estabilidad profesional para el docente, establece unos criterios exigentes de admisión comunes a todos los candidatos, pero en lo que no se está de acuerdo es en el cómo son estos criterios de selección, por lo que cree que sería necesario mejorar el proceso de selección (Imbernón, 2006:47) y también revisar el sistema de oposición dando más importancia al componente cultural y de contexto (Imbernón, 2004:245).

El acceso a la docencia a través de la fase de concurso – oposición se regula a través del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas.

La selección del profesorado en el caso de los docentes de educación secundaria, y según consta en el la *ORDEN ECI/757/2006, de 9 de marzo de 2006*, publicada el 17 de marzo de 2006<sup>14</sup>, la fase de oposición previa al ingreso y acceso a los cuerpos de

---

<sup>14</sup> BOE núm 65, de 17 de marzo de 2006



profesores de enseñanza secundaria contempla el siguiente sistema de valoración y selección:

*8. Fase de oposición*

*8.1.1 Para la valoración de las pruebas de la fase de oposición, se tendrá en cuenta la posesión de conocimientos específicos de los candidatos necesarios para impartir docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente.*

*8.1.2 La valoración de estos conocimientos se llevará a cabo a través de la realización por el aspirante ante el Tribunal de las siguientes pruebas:*

*A) Primera prueba: Tendrá por objeto la demostración de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia. Esta prueba constará de dos partes que serán valoradas conjuntamente:*

*A.1) Primera parte: Incluirá una prueba práctica consistente en la realización de una serie de ejercicios relacionados con el temario de la especialidad a la que se opta...*

*A.2) Segunda parte: Consistirá en el desarrollo por escrito de un tema elegido por el aspirante de entre dos extraídos al azar por el Tribunal de los correspondientes al temario de la especialidad...*

*Los aspirantes que superen esta prueba, deberán entregar al Tribunal, en el plazo de 24 horas a contar desde la publicación de las referidas calificaciones, la programación didáctica que ha de ser defendida ante el Tribunal en la segunda prueba de la fase de oposición.*

*B) Segunda prueba: Tendrá por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, consistirá en la presentación de una programación didáctica y en la elaboración ante el Tribunal y exposición oral ante este de una unidad didáctica.*

*B.1) La programación didáctica, que será defendida oralmente ante el Tribunal, deberá tomar como referencia el currículo vigente...*

*La programación, deberá organizarse en unidades didácticas.*

*Cada unidad didáctica incluirá, de forma esquemática, la presentación de la unidad, los objetivos y contenidos didácticos, la secuencia de actividades, la metodología y las actividades e instrumentos de evaluación.*

Por tanto vemos que básicamente se valoran los conocimientos académicos en la materia en cuestión y el dominio en la programación didáctica de la misma.

Uno de los momentos en el desarrollo profesional docente que más impacta en el profesor es, justamente, sus inicios en la labor docente. Este periodo requiere de una atención, un tratamiento y un acompañamiento específico desde el punto de vista de la formación, con el fin de poder proporcionarle seguridad.

#### **1.4.4. La formación del profesor novel**

*Pocas experiencias a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional de un profesor como el primer año de enseñanza.*

(Mónica Feixas, 2002)

La iniciación a la enseñanza es, según Burke (1988) un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes han de adquirir conocimiento profesional además de mantener un cierto equilibrio personal.

Los primeros años de docencia requieren un apoyo desde el centro para poder aproximarlos al contexto y al currículum oculto. Para facilitarles el descubrimiento de la realidad docente e introducirlos en la complejidad de las tareas que se adjuntan a ser profesor.

Se considera novel cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial bajo la tutela de uno o varios maestros.

Veenman (1984) afirma que los inicios de la profesión docente se caracterizan por un intenso aprendizaje caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio de la ética de la praxis. Esto lleva a este autor a formular el concepto de “shock de la realidad” para referirse a la situación por la que pasan muchas personas en sus primeros años de docencia. El periodo de iniciación a la docencia engloba un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad. No es un periodo fácil, más bien al contrario, puede provocar insatisfacción y llevar a cuestionarse la potencialidad de la persona como docente.

De la misma manera lo ve Saint – Onge (1977) al afirmar que, comúnmente, el docente novel vive un período de angustia e inseguridad, por lo que busca soluciones, consulta a profesores expertos y, a veces, por ensayo y error se apropia de una práctica generalmente irreflexiva, que hasta puede llegar a ser rígida, si no experimenta un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo sistematizado. Por lo general, su labor de enseñante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada profesor la defiende como sinónimo de autonomía.

En cualquier otra profesión, los profesionales que se dedican a ella deben poseer unos conocimientos y unas habilidades que les habiliten para poder ejercerla. La docencia se ha dejado en manos de la voluntad personal, de los modelos de profesor a imitar, de la curiosidad de los profesores por la enseñanza o en manos de la providencia que regala al profesor el don de comunicarse con los estudiantes. Por otro lado todos sabemos que el profesor debe comenzar su profesionalización el primer año de ejercicio docente Gil Royuela (1998).

La enseñanza es una labor que conlleva satisfacciones pero también tensión y conflictos profesionales. La falta de asistencia al profesor novel, sin apoyo formativo de ningún tipo conlleva, en muchas ocasiones, a la pérdida de grandes profesionales. La satisfacción y el compromiso de un profesor con una institución dependen, entre otros factores, de una formación que permita mejorar sus habilidades como docente. Así, lo explican Gil y Matos (1998).

Como dice Feixas (2000), el lugar de trabajo no es, en muchos casos, lo que habían imaginado. Muchos profesores noveles se encuentran con pocos recursos para hacer frente a los problemas y soportar la presión institucional: la dificultad en la promoción o la poca colaboración colegial son impedimentos añadidos que afectan la satisfacción, interés y retención en la profesión docente. Estos problemas pueden provocar cambios en las motivaciones iniciales, los estilos docentes, las actitudes y los rasgos de personalidad de los profesores noveles. Si estos primeros contactos con la realidad docente no son satisfactorios y la presión no es soportable, el profesor puede acabar abandonando la profesión.

Marcelo (1994) considera que este primer periodo es muy fértil e importante para aprender el oficio docente, por ello, enfatiza la necesidad de implementar propuestas formativas dirigidas a potenciar su capacidad de reflexión y de autocrítica permanente. Dichas propuestas deben formularse desde una concepción del docente como práctico reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su implicación personal y profesional. Para este autor existen dos tipos de formación del profesorado:

- a) La formación centrada en las instituciones, cuyo propósito fundamental es formar a los profesores noveles mediante actividades integradas a la problemática de desarrollo profesional de la institución donde laboran.
- b) La formación centrada en los profesionales experimentados, cuya finalidad es formar a los profesores noveles a través del acompañamiento de un profesor experimentado, quien puede, entre otras funciones, realizar observaciones en las clases del profesor principiante para luego someterlas a discusión con él. Esta es una estrategia de formación muy enriquecedora. Además, el profesor con experiencia es el más indicado para integrar al novel adecuadamente a la dinámica universitaria.

Por todas estas razones, la satisfacción del profesor novel, como de cualquier otro profesor, es un aspecto a atender ya que afectará directamente los resultados de su actuación docente e investigadora. Para Gold (1997), la satisfacción en la carrera docente, analizada con relación a la retención de los profesores noveles en la profesión, depende de los siguientes factores:

- La satisfacción de las necesidades psicológicas de los profesores, y ofrecimiento de apoyo emocional. Apoyo personal de tipo emocional ofrecido por mentores, expertos u otros profesionales de la institución. Independientemente de la preparación técnica, si a los docentes les falta seguridad personal, confianza en sí mismos, o tienen la sensación de no tener control sobre ellos mismos o sobre el entorno, es poco probable su éxito como enseñantes.

- La calidad y tipo de educación recibida. La preparación, los modelos docentes y las experiencias vividas durante los estudios universitarios tienen relación directa con el interés en continuar una carrera docente.
- El compromiso inicial de los profesores noveles hacia la enseñanza. Las primeras actitudes y experiencias laborales y las circunstancias donde se desarrollan pueden ser referentes para entender sus futuras decisiones y deberían ser centro de especial atención del director/a del departamento.
- Los programas de desarrollo profesional disponibles, abarcan desde las primeras experiencias de prácticas, como responsable de un grupo de alumnos, sustituciones, hasta el tipo de formación pedagógica que se desarrolla en la universidad.

Por nuestra parte nos posicionamos con Tisher (1980) al considerar que el desarrollo profesional es un continuum, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados, sino como sujetos en constante evolución y desarrollo. En este sentido entendemos que representa una exigencia ineludible diseñar un plan de formación permanente que, entre otras cosas, permita a los profesionales principiantes adquirir conocimientos sobre la práctica así como también reducir o reconducir la angustia provocada por las situaciones de aula que pueden resultar desconocidas (Suau et al., 2003a).

Por esto creemos que la formación inicial debería incluir también estos primeros años e integrar a los profesores noveles en seminarios de análisis y contraste de experiencias que le facilite la autoevaluación, el crecimiento profesional y la metaregulación de la tarea educativa (Suau et al., 2003b).

#### **4.5. El perfil, las funciones y las competencias a desarrollar por el buen docente.**

*... "Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir" ...*

*Miguel de Unamuno,*

*(en la necrológica de Giner de los Ríos)*

La ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años comporta atender a una diversidad de alumnado que presenta una serie de problemáticas distintas a las de hace algunos años, sobretodo en secundaria. Ello conlleva nuevas demandas y por tanto el desarrollo de nuevas competencias para el profesorado. En este sentido, Marchesi (2000 y 2004) dice,

*"La tarea que se espera de un profesor es mucho más amplia que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que inicialmente se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin la cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo." (Marchesi, 2004:166)*

*"La ampliación de la educación obligatoria con carácter comprensivo hasta los dieciséis años y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales durante la educación básica plantean nuevas demandas y habilidades profesionales a los profesores, [...] Los tres mayores obstáculos y dificultades que señalan los profesores para la aplicación de la reforma son la falta de tiempo para preparar los materiales escolares, la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clases y la falta de preparación para la atención a la diversidad" (Marchesi, 2000:106-107)*

Como la OCDE (2005) señala, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje,

trabajo con las familias y con el entorno, etc. Por lo que es necesario revisar la figura del profesor que ha de servir de referencia a la formación.

Esteve (2003: 216) comenta que

*“La mayor parte de los sistemas educativos europeos ha reconocido la existencia de una profunda transformación de las condiciones de trabajo de los docentes a partir de los cambios sociales y educativos (...) situando nuestros sistemas educativos actuales en nuevos contextos nunca antes explorados. Teniendo en cuenta las nuevas dificultades que implican estos profundos cambios que afectan al trabajo cotidiano de los profesores en el aula, se plantea la necesidad de un cambio en os enfoques y contenidos de la formación inicial que se imparte a los profesores, intentando evitar que, en los nuevos sistemas de formación se reproduzcan los antiguos contenidos y objetivos de unos enfoques de la formación de profesores que correspondían a unos sistemas educativos que ya no existen”.*

El objetivo político obvio es diseñar un plan de formación de alto nivel que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a los que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes. (Zabalza, 2006).

En otras palabras, hace falta pensar en el perfil, las funciones y las competencias que el docente ha de poseer y desarrollar para poder responder con garantías a las necesidades y realidades sociales en las que se halle. Pero, ¿qué entendemos por competencias? Y sobretodo, ¿cuáles han de ser estas competencias?

Podemos concebir, al igual que Perrenoud (2004) la competencia como una aptitud para movilizar todo tipo de recursos cognitivos, para hacer frente a situaciones singulares, entre las cuales se encuentran informaciones y saberes:

- Saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos
- Saberes establecidos, saberes profesionales y saberes de sentido común
- Saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o del compartir o saberes adquiridos en formación
- Saberes de acción, que prácticamente no se han formalizado, y saberes teóricos, basados en la investigación.

Este mismo autor, Perrenoud (2004) considera que hay diez dominios de competencias que han de ser prioritarios en la formación del profesorado de primaria:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

Jové et al. (2004) realizan una revisión sobre el desarrollo de competencias profesionales durante el periodo de prácticum en la formación inicial del Maestro de educación especial. Esta revisión contempla el análisis del periodo de prácticum como un espacio particularmente óptimo para el desarrollo de competencias personales.

Definen competencia como una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar, en este caso, una profesión. Trasladando este concepto al de educación, implicaría definir los resultados de aprendizaje de un determinado programa de estudio, es decir, las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza – aprendizaje (Cloquell, 2004).

Según Bunk (1994) una persona competente a nivel profesional es aquella que dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y flexible y está capacitada para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Por tanto, Jové et al. (2004) consideran que desde una dimensión profesionalizadora, hace falta favorecer el desarrollo integral de la persona, es decir, su desarrollo cognitivo y socioemocional formando personas en unas competencias básicas. Así pues, la opción profesionalizadora en la formación del profesorado se refiere a un proceso de desarrollo



profesional de adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, en definitiva, un proceso por el cual alguien aprender a enseñar (Marcelo, 1994).

Los autores citados anteriormente, Jové et al. (2004) elaboran una tabla comparativa entre la tipología de competencias profesionales que propone Bunk (1994): técnicas, metodológicas, participativas y personales; y los cuatro aprendizajes propuestos por Delors (1996): saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Esta tabla la reproducimos a continuación:

<b>Competencias (Bunk, 1994)</b>	<b>Aprendizajes (Delors, 1996)</b>
<b>Técnicas:</b> relacionadas con el hecho de poseer y desarrollar conocimientos profesionales	<b>Aprender a conocer</b> (saber) para comprender
<b>Metodológicas:</b> aplicación de los conocimientos a situaciones educativas	<b>Aprender a hacer</b> (saber hacer) para poder influir sobre el entorno
<b>Participativas:</b> relacionadas con los recursos para el trabajo en y con el grupo	<b>Aprender a vivir juntos</b> (saber estar) para participar y cooperar con el otro
<b>Personales:</b> relacionadas con los recursos personales para afrontar retos profesionales	<b>Aprender a ser</b> (saber ser) a vivir en primera persona

Tabla 1. Cuadro comparativo sobre tipologías de competencias y aprendizajes. Jové et al. (2004)

Gauthier (2006) nos cuenta como en Québec se ha modificado, esta última década, su sistema de formación de docentes de escuelas primarias y secundarias. En base a un documento del Ministerio de Educación en el que aparte de determinar las nuevas orientaciones de formación, precisa también las competencias que se espera de los recién titulados. A partir de este texto, las universidades elaboran sus nuevos programas de formación. Según Gauthier, estas competencias<sup>15</sup> - doce - se definen a partir del análisis de la labor docente y de la producción literaria científica. Son las siguientes:

2. Cultura y dominio de las disciplinas de docencia.
3. Dominio e la lengua de docencia en la forma oral y escrita
4. Capacidad para crear situaciones de docencia y de aprendizaje
5. Crear condiciones y aplicar situaciones de enseñanza – aprendizaje
6. Evaluar la progresión de los aprendizajes de sus alumnos

<sup>15</sup> Por competencia entiendo, al igual que Le Boterf (1977) el saber movilizar recursos para resolver problemas en el quehacer profesional.

7. Saber gestionar la clase
8. Adaptar su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades
9. Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje
10. Colaboración con el equipo escolar
11. Colaboración con el equipo pedagógico
12. Inscribirse en un proceso de desarrollo profesional
13. Mostrar ética profesional

En cuanto a las orientaciones que guían la reestructuración de la formación de los docentes en Québec, Gauthier (2006) nos habla de dos orientaciones básicas: La de formar a un profesional y la de formar a un profesional culto.

En el primer caso nos lleva al concepto de profesionalización, que designa un proceso que consiste en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad, es decir, profesionalidad y profesionalismo<sup>16</sup>.

En el segundo caso, formación de un profesional culto, sugiere la conveniencia de *favorecer un acercamiento cultural de la docencia*.

Por tanto no se trata de formar para adquirir únicamente conocimientos como siempre se ha hecho en un programa clásico sino formar bien en el desarrollo de competencias, es decir, formar para que pueda resolver lo mejor posible los problemas a los que se enfrenta.

Sin perder de vista, como dice Cuomo (2006), que estas competencias se desarrollan y tienen lugar dentro de un contexto de relaciones unido a la emoción,

*“Los tiempos y los contenidos del aprendizaje no se producen en un proceso rectilíneo, uniformemente acelerado, sumatorio y lineal. Las acciones se producen en un contexto de relaciones unido a la emoción. Entonces, ¿Que competencias debe tener?”*

---

<sup>16</sup> Por profesionalidad se entiende “el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada”. Y profesionalismo “es un proceso externo que implica de alguna manera un trabajo que tiende a favorecer el reconocimiento por la sociedad de la experiencia que poseen los miembros de un cuerpo profesional”. (Gauthier, 2006: 185)

Y para ello, Cuomo sugiere las siguientes competencias:

- *Saber observar un fenómeno desde muchos puntos de vista.*
- *Saber formular diversas hipótesis.*
- *Saber plantear proyectos y no sólo diagnosticar problemas.*
- *Saber proyectar con disponibilidad a cambiar hipótesis.*
- *No tener miedo al cambio.*
- *Saber investigar e intervenir con diversas disciplinas.*
- *Saber cooperar superando los disturbios de la comunicación.*
- *Saber promover colaboraciones interinstitucionales.*
- *Saber documentarse.*
- *Saber determinar contextos que propicien el placer de conocer.*
- *No generar problemas sino responder a las necesidades.*

Como se evidencia en el marco teórico, la formación inicial es clave en el desarrollo de la actividad de los diferentes profesionales, puesto que ha de proporcionar (debe hacerlo) las capacidades, competencias y destrezas básicas para poder desarrollar su trabajo, pero también hemos comprobado como distintos autores están de acuerdo en considerar que la FI del profesorado de secundaria es inadecuada en cuanto que la formación pedagógica casi es nula.

La formación inicial ha de servir, entre otras cosas, para formar la identidad profesional del futuro docente. Si nos atenemos a la formación inicial del profesorado de secundaria vemos que sigue un modelo consecutivo, es decir, primero realiza la formación en una disciplina especializada y luego recibe la formación para el desempeño profesional – generalmente de tipo pedagógico (CAP, CQP) - que en muchos casos se la considera más como un trámite burocrático bajo el aspecto de formación añadida y condensada y que no siempre tiene en cuenta los elementos básicos que necesitará el futuro profesor para desarrollar su labor docente.

En consecuencia, como dice Moreno (2006), la identidad profesional no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación con la disciplina en la que se especializa. El mismo autor, en este sentido, señala que,

*“En el contexto de una enseñanza secundaria masiva, cada vez hay más profesores de este nivel que, al comenzar su carrera, se veían a sí mismos como profesores de enseñanza preuniversitaria y que ahora comprueban con cierto desmayo que, de hecho, son más bien profesores de enseñanza postprimaria. A diferencia de lo que ocurría en los tiempos –muy recientes en casi todos los países en desarrollo – en que la enseñanza secundaria era claramente elitista, la motivación de los alumnos para aprender no puede darse ya por supuesta. Este hecho cambia por completo las condiciones cotidianas de la docencia para los profesores de enseñanza secundaria.”*

Todo ello junto a la falta de recursos que presenta cierto sector de profesorado de este colectivo para ejercer el control sobre su práctica profesional hace que la motivación para acudir a la formación permanente esté más relacionada con el objetivo de adquirir recursos de aplicación inmediata (lo que se suele denominar técnicas de supervivencia en el aula) que con la intención de emprender iniciativas formativas dirigidas a la innovación.

Esta problemática que se genera en la formación inicial de estos docentes, unida a la presión externa bajo la forma de demandas sociales, a la pérdida de prestigio y a la asunción de nuevas responsabilidades hace que, como indica Bolívar (2006), su crisis de identidad sea más profunda. Y las instituciones que forman a los profesores, generalmente las universidades, ofrecen un modelo de identificación profesional más basado en el concepto de investigador – especialista, que en el de profesor – educador (Esteve, 1997).

Es por ello que creemos necesario y urgente el replanteamiento de la formación inicial del colectivo de profesores de secundaria para que puedan adquirir en ella una identidad profesional acorde con la realidad que les espera y basada en la enseñanza. Una formación inicial que contemple en sus programas y contenidos todo aquello que se considere necesario e imprescindible para ejercer la profesión de docente.

Entendemos que el CAP o el CQP son insuficientes para “afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas” que señala la LOE.

Como hemos visto, los expertos coinciden en señalar que abordar la complejidad de las demandas y funciones que actualmente el profesor tiene asignadas hace pensar en que la FI es insuficiente. Si nos referimos a la necesidad de actualización que ha de tener el profesorado también es lógico que nos refiramos a la necesidad de actualizar la formación que recibe.

La extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años junto con las características evolutivas del momento en que nos hallamos hace que los expertos adviertan de la incorporación de nuevas demandas al perfil profesional del docente – idiomas, preparación para la interculturalidad, TIC, mejora de la comunicación oral,... (Badía, 2007) -, por lo que consideran necesario efectuar una revisión de la figura del profesor que ha de servir de referencia a la formación.

Hemos visto en el marco teórico que las competencias que necesita el docente son variadas y dirigidas, como decía Bunk (1994) a adquirir los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer su profesión, resolver problemas de forma flexible y autónoma y capacitarlo para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. En consecuencia, se está pidiendo una formación que atienda el desarrollo integral de la persona a fin de que pueda aprender a enseñar.

Por lo que no se trata tanto de formar para adquirir únicamente conocimientos sino formar bien para el desarrollo de competencias que le permita poder resolver lo mejor posible las situaciones problemáticas que se puedan presentar en su práctica.

Creemos que es necesario que las universidades puedan escuchar y tener en cuenta en sus programas el perfil de competencias y capacidades que el profesorado debe desarrollar para poder ofrecer una formación coherente y acorde con la profesión docente.

Respecto al acceso a la profesión a través de la fase de concurso – oposición, creemos que todo lo que acabamos de exponer no se puede ver reflejado en la segunda prueba de la misma que tiene por objeto la “*comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente*” (la primera prueba tiene una orientación académica de su especialidad), simplemente con la presentación y defensa de una programación didáctica.

Los expertos se han referido, también, a la importancia y al impacto de los primeros años de docencia en el profesor novel. Ello le puede comportar periodos de angustia e inseguridad. Si el profesor novel accede a la profesión sin los conocimientos y habilidades necesarias para poder ejercerla con garantías de éxito, es muy probable que esa angustia e inseguridad vaya en aumento.

Por tanto creemos que la formación inicial no “produce productos acabados” sino que hace falta diseñar un plan de formación permanente que facilite al profesorado novel su incorporación a la profesión. Ello se puede llevar a cabo a través de prácticas autorizadas que contemplen la figura del mentor o docente experto.

Pensamos que la FPP debe atender de forma específica a este colectivo en sus primeros años, puesto que la FPP se ha de concebir como una continuación de la formación inicial, organizando seminarios de análisis y reflexión en donde puedan contrastar las experiencias y les facilite el crecimiento profesional y la metaregulación de su tarea educativa.

Quizás así se pueda contribuir un poco más a enlazar pensamiento y sentimiento, como decía la cita de Miguel de Unamuno (en Vera y Esteve, 2001:31) con la que encabezábamos el apartado dedicado al perfil, funciones y competencias a desarrollar por el buen docente.

No podemos eludir en nuestro marco teórico los distintos paradigmas que hasta hoy han recogido los pensamientos, las ideas y supuestos que han conceptualizado la enseñanza y la función docente. Este análisis nos ha de permitir señalar las características más significativas de la concepción docente dentro del mismo para llegar a profundizar en los modelos y orientaciones de formación del profesorado.

Ello nos ha de permitir recoger las aportaciones más significativas que nos ayuden a posicionar nuestro trabajo.

*Nunca somos del todo contemporáneos de nuestro presente*

(Debray, 1969)

## **1.5. Paradigmas, modelos y orientaciones de la Formación permanente del profesorado**

Vivir en la época actual significa enfrentarse al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio prácticamente continuo que viene avanzando muy rápidamente hacia la construcción de la sociedad del conocimiento. Este proceso es dinamizado esencialmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación, difusión y utilización del conocimiento y está pidiendo la revisión y adecuación de muchos de los planteamientos hasta ahora existentes.

La globalización, la competencia para conquistar nuevos mercados que no entiendan de fronteras, la rápida y profunda transformación tecnológica, están modificando los patrones existentes de nuestra vida. No obstante, los avances en las nuevas tecnologías, y sobretodo en la de la información, no garantiza la transferencia de conocimiento, sólo la facilita.

La reflexión sobre tiempos pasados y presentes quizás sea una de las mejores alternativas para proyectar nuestro futuro, aunque hacerlo represente, como afirma Imbernón (1999),

*Cabe no olvidar que nuestro pasado fue el futuro (incierto y siempre diferente de cómo lo imaginaron) de otras personas, y que el futuro se va construyendo con piezas del pasado y del presente. El análisis del pasado nos permite conocer mejor nuestra propia idiosincrasia y el del presente, adelantar una situación de futuro probable (deseable o no) (Imbernón, 1999:5)*

Acercarnos a la realidad y situación social en la que nos encontramos a través de la exposición de las lógicas que predominan actualmente en la sociedad del conocimiento y, por otra, intentar comprender la evolución de los últimos cambios y fenómenos sociales para que nos dejen entrever hacia dónde se encamina nuestra sociedad, qué posibles líneas marcarán el contexto en donde se desarrollarán los futuros procesos de enseñanza y aprendizaje o, en otras palabras, en qué nos hemos de formar, para qué tendremos que estar preparados y qué proyectos hará falta que empecemos a iniciar, ya que, como dice Gimeno sacristán:

*“El porvenir sólo lo podemos rellenar desde el presente con proyectos, y éstos se enraizan en los ideales del pasado y del presente. Rescatemos, pues, el presente real para que las imágenes que elaboremos sirvan para vernos reflejados. Pero, ante todo, rescatémoslo para que nadie nos confunda sobre el camino que ha de seguirse. Esto es lo importante del trabajo intelectual: que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y adónde nos lleva lo que hacemos... No tiene mucho sentido preocuparse por lo que no existe, aunque sí por lo que ahora se está y estamos fraguando” (Gimeno Sacristán, 1999:31)*

Si realizáramos un análisis de las sociedades desde el origen de las mismas podríamos comprobar los cambios constantes que se han ido produciendo y cómo han afectado de forma significativa a todas las facetas o ámbitos en los que se desarrolla la vida de los individuos.

Esta evolución social y estos cambios son fruto, a su vez, de la evolución y sucesión de las concepciones sociales, las maneras de pensar, las ideas, los supuestos. Es decir, de los paradigmas.

Las concepciones sociales o paradigmas tienden a guiar las acciones de las personas. De la misma manera que los paradigmas religiosos guían la vida espiritual y moral, los paradigmas educativos conforman los sistemas de educación y la práctica educativa (Guba, 1990)

Creemos necesario, pues, dedicar esta parte del marco teórico al estudio, si bien breve, de los distintos paradigmas que hasta hoy han recogido los pensamientos y



concepciones que han conceptualizado la enseñanza y la función docente y han orientado la investigación de ambas.

Observar su continuidad nos puede permitir clasificar los distintos modelos de formación del profesorado en función del paradigma al que pertenecen.

### **1.5.1. Paradigmas en la formación permanente del profesorado**

Siguiendo el orden de aparición de los paradigmas citamos los más representativos, apoyándonos en la síntesis que realiza Ruíz Bueno (2001)

#### **1.5.1.1. Paradigma presagio – producto**

Este paradigma considera que la eficacia de la enseñanza depende directamente de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del docente (actitud, creencias, valores, porte externo, tono de voz,...), por lo que se pretende encontrar al profesor más eficaz en función, no de su comportamiento real en el aula, sino de las características de su personalidad. De esta manera el docente se convierte en el responsable directo del rendimiento eficaz del alumno, descartándose otras variables del proceso de enseñanza – aprendizaje (objetivos, métodos, contexto,...). El alumno obtendrá mejores resultados si el docente es el más eficaz.

*“Por tanto el docente más eficaz será el prototipo a imitar y los procesos de imitación la base para la formación docente” (Ruíz Bueno, 2001:83)*

Las limitaciones que presenta este paradigma son muchas centrándose, la mayoría, en la no consideración del contexto, de la actuación del docente en el aula y otras variables que puedan actuar como mediadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### 1.5.1.2. Paradigma proceso – producto

Parte de los planteamientos de la epistemología positivista y la psicología conductista, y se centra en el descubrimiento del método eficaz y en determinar los estilos de enseñanza que mejores resultados presentan.

Ya tiene en cuenta la presencia de otras variables que actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje (en este caso los estilos o los procedimientos metodológicos utilizados). La máxima preocupación estriba en comprobar experimentalmente distintos métodos para poder identificar el más eficaz y, consecuentemente, enseñarlo en la formación del profesorado (Pérez Gómez, 1989).

Es la época de la proliferación de los estudios de diferentes tipos de enseñanza (autoritarios, democráticos, basados en la libertad, la enseñanza programada, socializada, etc.)

Hacia los años setenta surge el movimiento centrado en la observación del comportamiento del profesor y el análisis de la interacción en el aula, cuyo objetivo era el de determinar las destrezas y habilidades de los docentes para identificar los estilos de enseñanza y establecer correlaciones entre estos estilos de enseñanza y el rendimiento de los alumnos. La observación sistemática y las escalas de categorías de observación es la técnica utilizada. (Ruíz Bueno, 2001:84).

La microenseñanza y la formación basada en competencias son los valores más significativos<sup>17</sup> en este paradigma, de base positivista y conductista.

En la investigación, desde el paradigma proceso – producto predominan los modelos experimentales de pretest – posttest, o bien pretest . posttest – test diferido. Las técnicas de observación sistemática y de registro audiovisual eran las que predominaban.

---

<sup>17</sup> Durante la época de los años sesenta y setenta abundaron en muchas instituciones de formación del profesorado este tipo de modelos que pretendían el aprendizaje de destrezas específicas de enseñanza (Ruíz Bueno, 2001)

También fueron numerosas las críticas a este paradigma. Pérez Gómez (1989) cita las siguientes:

- Definición unidireccional del flujo de influencia. Las influencias que se establecen en el aula van más allá de los comportamientos docentes y el rendimiento de los alumnos, ya que el comportamiento de los alumnos pueden influir en el comportamiento docente y en el aprendizaje.
- Descontextualización de la actuación docente. No se puede entender la actuación docente sin analizar la influencia que tiene sobre ella el espacio físico, psicológico y social del contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Reducción del análisis de la enseñanza a los comportamientos observables. Para entender los procesos de enseñanza – aprendizaje, además de los hechos, son importantes los significados, las intenciones, las actitudes, las expectativas que tienen los docentes y alumnos, etc.
- Definición restrictiva de los productos de la enseñanza. No tan solo los resultados académicos son los que cuentan, también la satisfacción, las estrategias cognitivas, las actitudes, etc.
- Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual. La observación y la elaboración previa de las escalas simplifican el proceso de recogida de información, ya que se restringe el campo de la observación.
- Marginación de las exigencias del currículum. Olvida integrar los procesos y los contenidos, ya que sólo establecen relaciones entre la conducta docente y las adquisiciones de los alumnos sin considerar el tipo de contenido objeto de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- La escasa consideración del alumno como persona activa y mediadora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. El alumno es un activo mediador en el

proceso y la enseñanza ha de provocar el desarrollo de conocimientos, procedimientos, actitudes que permitan al sujeto desarrollarse en el medio en el que vive.

### 1.5.1.3. El paradigma mediacional

Considera a los alumnos y a los docentes activos procesadores de información y mediadores de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Utiliza metodologías cualitativas etnográficas, fenomenológicas, entre otras, que se justifican por la necesidad de poder interpretar las respuestas mediadoras difíciles de observar de manera directa y objetiva.

Este nuevo marco de interpretación se va consolidando de forma paralela al desarrollo de la psicología cognitiva en su apartado de teorías del procesamiento de la información.

La principal preocupación de este paradigma es el estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores, de las estrategias de procesamiento de la información, de las influencias recíprocas entre alumnos y profesores y de los procesos de construcción del propio conocimiento de alumnos y profesores.

El docente se convierte en un profesional activo, reflexivo, que emite juicios y toma decisiones, por lo que deja de ser simplemente un técnico que aplica lo que viene de fuera. Clark (1985), citado en Ruíz Bueno (2001), considera al docente como un constructivista que continuamente va elaborando estrategias de actuación a partir de procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa. Marcelo define al profesor como el sujeto que toma decisiones, considerando ésta como la competencia más importante a desarrollar.

Por tanto, estas tres líneas de investigación – análisis del pensamiento docente, pensamiento del alumno y la influencia mutua entre uno y otro – dan lugar a tres

concepciones del paradigma: el paradigma centrado en el docente, el paradigma centrado en el alumno y el paradigma mediacional integrador (Pérez Gómez, 1989).

#### 1.5.1.3.1. Paradigma mediacional centrado en el docente

Las investigaciones en este sentido (Villar Angulo, 1986; Zabalza, 1987, Marcelo, 1987, Pérez Gómez, 1989, entre otros) se orientan hacia el estudio de procesos como:

- Los juicios valorativos que los docentes realizan en cada momento del proceso de enseñanza – aprendizaje y las decisiones que toman en función de éstos.
- Los procesos de reflexión en y sobre la acción que permiten mejorar su práctica y conocimiento
- Las teorías implícitas, valores, creencias, actitudes que el profesor mantiene sobre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto ecológico y social como responsables del peculiar y personal modo de actuar y tomar decisiones de cada docente, por lo que el pensamiento de los docentes se ve condicionado por las teorías implícitas de cada uno y de las creencias pedagógicas.
- Cómo se forman esas teorías y creencias pedagógicas responsables del comportamiento docente.

Según Marcelo (1987) la importancia de este paradigma está en conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente de los profesores durante su actividad profesional, atendiendo a otras variables que no se tenían en cuenta en paradigmas anteriores, como actitudes, creencias, valores, teorías implícitas.

#### 1.5.1.3.2. Paradigma mediacional centrado en el alumno

A partir del desarrollo de las teorías cognitivistas se centra en el análisis de los procesos internos, las estrategias de procesamiento de la información y en las formas de mediación en el aprendizaje del alumno, aportándose una nueva visión del

comportamiento del alumno como mediador de su propio aprendizaje, ya que los resultados de éste son producto de de sus elaboraciones personales:

*“El comportamiento del profesor y los materiales y estrategia de instrucción no causan el aprendizaje del alumno, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento del profesor o estrategia de instrucción, distintos alumnos pueden activar distintos procesos cognitivos, o no activar ninguno”* (Pérez Gómez, 1989:121)

Por tanto se trata de comprobar si el comportamiento del profesor genera el aprendizaje del alumno o existen otros factores propios del contexto, que determinan y explican los resultados de los mismos. En este sentido hay que considerar la influencia de la enseñanza formal, no formal e informal (contexto endógeno y exógeno)

#### 1.5.1.3.3. Paradigma mediacional integrador o mixto

En este caso se aproximan las dos concepciones anteriores considerando tanto al docente como al alumno mediadores del proceso de enseñanza – aprendizaje y la influencia entre ambos.

Como dice Pérez Gómez (1989:123):

*“El propósito de este modelo conceptual no es el de estudiar la eficacia docente sino analizar las formas de influencia recíproca entre alumnos y profesores e indagar sobre la vida mental de ambos en el aula”*

Las críticas al planteamiento mediacional, según Marcelo (1987) y Pérez Gómez (1989), se centran básicamente en:

- No considerar las variables contextuales y los escenarios de actuación que inciden directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que en este paradigma sólo se consideran de manera indirecta dependiendo, siempre, del significado que le den alumnos y profesores.

- Tener solo en cuenta la relación directa y causal del pensamiento hacia el comportamiento y las variables de tipo cognitivo como mediadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje sin asumir que otras variables, de tipo emotivo o afectivo, influyen en el comportamiento docentes y del alumno.
- No considerar la influencia que tiene el grupo en el desarrollo de pensamiento de alumnos y profesores y en sus actuaciones. Sólo se considera al alumno y al profesor como sujetos individuales, aislados del grupo y de la interacciones con otras personas que conforman el grupo.

#### 1.5.1.4. El paradigma ecológico

Se desarrolla a partir de los años setenta y complementa al paradigma mediacional, pero va mucho más allá que éste, al considerar las variables contextuales como aspectos que tienen una influencia directa en las actuaciones de alumnos y docentes. Caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula (Doyle, 1985; Pérez Gómez, 1989).

Estos autores consideran que el aula es un espacio psicosocial de comunicación e intercambio en la que los comportamientos de las personas son una respuesta de adaptación contextual global, o un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema se configura a partir de la participación activa de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Lo que pretende el paradigma ecológico es explicar de forma coherente el funcionamiento de la clase y comprender el por qué de la eficacia de los profesores, reflexionando y determinando cómo y por qué aprenden los alumnos. (Ruíz Bueno, 2001).

El objeto de estudio se centra en el clima de intercambios creados por los grupos que actúan en un contexto endógeno y exógeno (Ferrández, 1996) determinado, que son los que generan, a su vez, nuevos roles y patrones de actuación, tanto de forma individual

como grupal. Por tanto podemos decir que en este paradigma se relaciona el contexto físico, afectivo y psicosocial, con el comportamiento que tienen los docentes y los alumnos, que suponen respuestas cognitivas diferenciadas a las continuas demandas del contexto. Es por esto, señala Ferrández (1996) que se asume el acto didáctico como momentáneo, situacional e irrepetible, ya que en cada situación y momento concreto los intercambios, los roles, los comportamientos, las actitudes son distintas porque las demandas contextuales también son distintas en cada momento.

Metodológicamente hace uso de metodologías cualitativas, basadas en la observación participante, en el estudio de casos y en los análisis situacionales del aula y del contexto en su conjunto. Los procesos de triangulación a través de la variedad de instrumentos y de agentes, permitirán mejorar la credibilidad de la información recogida.

En consecuencia no sólo se trata de estudiar la relación entre determinadas variables, sino de buscar la comprensión de los fenómenos que ocurren en un contexto concreto desde una perspectiva holística.

Para diversos autores (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1991; Pérez Gómez, 1993) el docente es considerado como un investigador, como un artista que debe ser capaz de adaptarse y crear en cada situación específica una estrategia de innovación a partir de la investigación y la experimentación en la acción.

Según Doyle (1985) el docente, bajo este paradigma, es aquel profesional que posee una competencia situacional, que tiene a ver con la capacidad para adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza al aula y poseer una actitud crítica y transformadora pero comprometida socialmente.

Por lo que respecta a la formación del profesorado, ésta se basa en la investigación de los contextos en los que se desarrolla la formación observando y reflexionando críticamente sobre los fenómenos que ocurren de manera natural. La investigación, la experimentación, la reflexión, la contrastación, la colaboración con otros profesionales del mismo centro y la asesoría de personal experto ha de ser la base de las políticas y programas de formación de los docentes (Ruíz Bueno, 2001).



Esta misma autora recoge las aportaciones de Gimeno (1988) y Pérez Gómez,(1993) en las que caracterizan de forma más concreta este paradigma:

- Perspectiva naturalista y fenomenológica. El escenario básico de análisis es el contexto (endógeno, exógeno) en el que se desarrolla la formación y la recogida de los datos se refieren a los fenómenos que ocurren en ese contexto a su ritmo natural, no fenómenos extrínsecos fijados con anterioridad. Se requiere, por tanto una perspectiva holística a la hora de recoger la información para comprender los fenómenos que ocurren.
- Enfoque directo en las relaciones entre el contexto y el comportamiento. El contexto no sólo impone límites sino que induce determinados comportamientos para adaptarse a las demandas contextuales de los que participan en los procesos de enseñanza – aprendizaje
- Perspectiva interdisciplinar. Se requiere la participación de otras ciencias sociales, como puede ser la sociología, la psicología, la antropología, la sociolingüística, etc.
- Perspectiva diagnóstica. En el sentido de indagar sobre los porqués de los comportamientos y actuaciones de los que participan en la formación en un escenario concreto y no tanto sobre la eficacia de algunos estilos y estrategias docentes.
- Conceptualización del docente como un agente de cambio y un transformador de la realidad.

Tikunoff (1979) citado en Ruíz Bueno (2001), explica que la enseñanza depende de variables contextuales que se dan en una situación y en un contexto determinado. Para este autor existen tres tipos de variables contextuales:

- a) Variables situacionales, entre las que encontramos objetivos, expectativas y el escenario o contexto de intercambio (espacios, actividades o tareas, roles, tiempos)
- b) Variables experienciales que se refieren a todo un conjunto de experiencias y significados que los participantes aportan en la interacción, y son las que dan significado a los fenómenos que ocurren en el aula.
- c) Variables comunicativas, a nivel intrapersonal, interpersonal y grupal.

Los docentes, por tanto, han de dirigir sus comportamientos hacia la satisfacción de las demandas contextuales y aprender a moverse dentro de este contexto complejo.

Las críticas a este paradigma suelen centrarse, según Schulman (1989) en:

- La dificultad de recoger información para el análisis de la realidad social, ya que el contexto es imprevisible, cambiante y complejo
- La dificultad de establecer generalizaciones de los estudios de casos cuando se aplican metodologías de tipo etnográfico y situacional.
- Los métodos de investigación están probablemente documentados o se presentan de manera incompleta con lo que suponen métodos, en ocasiones, difusos.

Pérez Gómez (1989) añade la poca consideración que se da a los contenidos y experiencias de aprendizaje, al considerarlos sólo elementos situacionales, de valor instrumental.

Una vez revisados los diferentes paradigmas de la investigación didáctica, debemos aproximarnos a la realidad más concreta que, en nuestro caso, es el de la formación docente. Por lo que procedemos al estudio y análisis de los diferentes modelos que se han elaborado a partir de los paradigmas que hemos expuesto.

### **1.5.2. Orientaciones y modelos en la formación del profesorado**

Dependiendo del momento histórico y contextual las orientaciones conceptuales sobre qué ha de ser el profesor y, por consiguiente cómo ha de ser su formación, son variadas.

Modelos, perspectivas, orientaciones, como los distintos autores las denominan, han subrayado una determinada concepción del docente y de su formación, fruto también, de la consideración que se tiene de la enseñanza. (Ruíz Bueno, 2001:99)

El perfeccionamiento del profesorado, su desarrollo profesional persiguen la mejora del sistema y la adaptación a las nuevas necesidades y demandas sociales a la institución educativa. La formación del profesorado ha de ser coherente con la educación que se pretende dar. Para conseguir tal finalidad los expertos han presentado distintas orientaciones ha tener en cuenta sobre como habría de ser la formación permanente del profesorado.

Encontramos distintos diagnósticos sobre la realidad en la formación del profesorado y también distintas visiones sobre los cambios que se deberían introducir bajo denominaciones diversas. A partir de Tejada (2000: 27) elaboramos la siguiente clasificación de orientaciones conceptuales en la formación del profesorado:

Orientaciones conceptuales de formación del profesorado

<b>Modelos</b>	<b>Artesanal</b>	<b>Académica</b>	<b>Tecnología</b>	<b>Personal</b>	<b>Práctica</b>	<b>Crítica social</b>
<b>JOYCE (1975)</b>	Tradicional	Académica	Competencias	Personalista		Progresiva
<b>ZEICHNER (1983)</b>		Académica	Conductista	Personalismo		Investigación - acción
<b>KIRK (1986)</b>			Racionalismo			Radicalismo
<b>ZIMPER y HOWEY (1987)</b>			Técnica	Personal	Clínica	Crítica
<b>KENNEDY (1987)</b>		Aplicación de principios y teorías	Aplicación de técnicas		Acción deliberativa: análisis crítica	Análisis crítica
<b>HARTNETT y NAISH (1990)</b>	Artesana		Tecnológica			Crítica
<b>FEIMAN – NEMSER (1990)</b>		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica
<b>BOURDON – CLE (1990)</b>	Carismático	Cultivado	Profesional		Profesional	
<b>DOYLE (1990)</b>	Buen empleado	Joven profesor	Innovador	Diligente	Profesional reflexivo	
<b>PÉREZ GÓMEZ (1992)</b>		Enciclopédica Comprensiva	- Modelo de entrenamiento - Modelo de toma de decisiones		- Enfoque tradicional - Enfoque reflexivo sobre la práctica	- Enfoque de crítica o reconstrucción social- Enfoque de investigación - acción
<b>MARCELO (1994)</b>		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica social
<b>PAQUAY (1994)</b>	Práctica artesana	Maestro instructor	Técnica	Persona	Práctico reflexivo	Actor social
<b>LANG (1996)</b>	Artesanal	Académica	Ciencias aplicadas	Personal	Profesional	Social crítica
<b>FERRÁNDEZ (1998)</b>	Artesanal	Academicista	Técnica	Personalista	Práctica	Social reconstruccionista

Tabla 2. Tejada (2000:27)

Uno de estos autores que creemos que más ha profundizado en su estudio, y al que hacen referencia otros autores (De la Torre (1998), García Llamas (1999), Imbernón (1999)), es Carlos Marcelo.

A continuación desarrollaremos muy brevemente la propuesta de Marcelo (1994) en cuanto a las orientaciones académica, tecnológica, personalista, práctica y la social reconstruccionista.

### 1.5.2.1. Orientación académica

El profesor es especialista en una o varias áreas disciplinarias, siendo el dominio del contenido el objetivo básico en la formación del profesorado. Su misión es la transmisión del conocimiento, de los contenidos científicos y culturales al alumno.

Ante ello, la formación se concibe como un proceso para adquirir unos conocimientos científicos y culturales que se habrán de impartir al alumnado (Marcelo, 1994), bajo la creencia de que el dominio científico de la disciplina curricular capacita para el ejercicio aunque también se reconoce que la experiencia en la docencia aporta perfección a la capacidad de transmisión cultural.

Pérez Gómez (1992) diferencia en esta orientación dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo. En el primero se concibe el aprendizaje como una acumulación de conocimientos sin distinguir entre “saber” y “saber enseñar”, concediendo poca importancia a la formación didáctica de la disciplina y a la formación pedagógica del docente. Es decir, cuanto más se sepa, mejor profesor se es. La competencia didáctica del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinarios requeridos y en la capacidad de explicar con claridad y orden los contenidos, así como de evaluar con rigurosidad la adquisición de los mismos por parte del alumnado.

En el segundo enfoque, el comprensivo, la formación del docente consistirá en el conocimiento epistemológico de la disciplina y el dominio de técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas. Se trata de un

aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido al ámbito de las ciencias y las artes liberales (Coiduras, 2004). Es decir, el profesorado se concibe como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia que enseña, así como la historia y sus características epistemológicas. La formación de estos profesionales va orientada hacia la creación de expertos, conocedores del contenido que han de enseñar y sujetos capaces de transformar este conocimiento del contenido en estrategias adecuadas para enseñarlo. (De Martín, 2003)

Álvarez González (1977:471) alude a la crítica hacia esta orientación en el sentido que:

- No se tiene en cuenta la experiencia práctica como docente
- Ni la reflexión sobre la teoría y sobre la propia práctica
- La práctica no es más que la oportunidad para aplicar las determinadas formativas que se derivan de las experiencias científicas

### 1.5.2.2. Perspectiva tecnológica

Esta orientación se ubica en el paradigma positivista y otorga a la enseñanza el estatus de “ciencia aplicada”. El profesor es sobretodo un “técnico” que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Su formación se orienta al modelo de entrenamiento basado en competencias. Se parte de definir el acto didáctico, identificando las destrezas que debe poseer el profesor competente.

Schön (1992:17) denomina a la racionalidad técnica como:

*“Epistemología de la práctica, que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación... La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la*

*aplicación de la teoría y de la técnica que se derivan del conocimiento científico sistemático, preferentemente científico”*

La finalidad de la formación se centra, por tanto, en la adquisición de habilidades y competencia, para que puedan llegar a ser profesores eficaces, capacitados para solucionar cualquier situación con la aplicación de un conjunto de técnicas contrastadas y generalizables.

Podemos distinguir dos modelos: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones.

El primero se apoya en investigaciones sobre la eficacia docente y el propósito fundamental es el diseño de programas de formación docente para el entrenamiento en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han mostrado eficaces en la investigación previa.

El segundo, adopción o toma de decisiones, plantea la adquisición de técnicas para intervenir en el aula, pero también para saber decidir cuando ha de utilizar unas u otras, según sean más apropiadas para cada una de las situaciones.

Las principales críticas a este sistema se basan en el hecho precisamente de la fragmentación de las actividades en conductas aisladas en donde no se percibe la unidad del proceso de enseñanza (Barrios y Ferreres, 1999:173). Otra de las críticas hace referencia a la separación entre teoría y práctica y que fundamenta el aislamiento entre profesores y especialistas (Álvarez González, 1997).

### 1.5.2.3. Orientación personalista

Hallamos sus fundamentos en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología, en donde el punto central es la persona en todos sus condicionantes y posibilidades.

En esta orientación se considera que un buen profesor es un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje y para conseguirlo, el profesorado ha de

conocer los alumnos como individuos. (De Martín, 2003). Con esta filosofía, el objetivo principal de la formación docente y la finalidad de un programa de formación del profesorado es la de su capacitación, para que tenga un autoconcepto positivo, es decir, formar personas con una adecuada madurez profesional y personal (Marcelo, 1994).

McFarland (citado en Coiduras, 2004) afirma que enseñar no es solamente una técnica, es en parte una revelación de uno mismo y de los demás. Una complicada exploración del intelecto, la personalidad, las circunstancias y la interpretación social... El recurso más importante del profesor es él mismo. Para Combs (1979:31) el profesor eficaz es

*“Un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas”*

Desde esta perspectiva, la FPP consiste en desarrollar una autoestima y autoconcepto positivo, teniendo en cuenta las dimensiones personales, profesionales y de proceso. Por tanto la formación deja de ser un proceso de enseñar a cómo enseñar para pasar al autodescubrimiento personal, y tomar conciencia de sí mismo (Tejada, 2000: 36)

#### 1.5.2.4. Orientación práctica

La imagen del profesor en esta orientación es la de un profesional reflexivo que tiene una actividad compleja, que trabaja en situaciones ambiguas y diferentes, que los resultados, mayoritariamente, son imprevisibles, inciertos y que la de tomar decisiones durante el desarrollo del proceso. (De Martín, 2003).

Se pretende un profesor abierto al cambio, reflexivo, capaz de analizar la enseñanza, crítico consigo mismo y con un amplio dominio de habilidades cognitivas y relacionales (Marcelo, 1994). En esta situación el elemento vertebrador de la formación del docente es la práctica, y en torno a ella es como se organizan los programas de formación.



La práctica debe basarse en la observación del trabajo de docentes expertos en realidades concretas donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje del currículum. Se diferencian dos corrientes: la tradicional y la práctica reflexiva.

En el enfoque tradicional se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, al igual que la perspectiva academicista, como un oficio y el profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio. Por tanto la práctica se considera elemento fundamental para adquirir dicho oficio. A través de la imitación y observación de modelos, el profesor empieza a definir durante el periodo de prácticas su estilo docente (recordemos las prácticas de magisterio, el CAP o el CQP).

En el enfoque reflexivo sobre la práctica hemos de recordar a Dewey cuando se refirió a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo *“el examen activo, persistente, cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”* (Dewey, 1989:25). Fomentando un “conocimiento reflexivo” se pretende evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional.

Schön (1992:41) dice al respecto:

*“El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias de pensar y de hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, tanto da la distancia que nos parezca que mantiene, en principio, de la vida ordinaria, aprendemos nuevas formas de usar competencias que ya poseíamos”.*

Para Álvarez González (1997) el problema radica en cómo desarrollar el pensamiento reflexivo del profesorado y su contextualización con la realidad socioeducativa.

#### 1.5.2.5. Orientación social reconstruccionista

Esta orientación está muy relacionada con la anterior, pero la diferencia estriba en que incorpora un compromiso ético y social en la búsqueda de prácticas educativas y

sociales más justas y democráticas. Concibe el profesor como un agente social y político, comprometido con la sociedad de su tiempo (Marcelo, 1994).

El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, referida tanto a la propia tarea de enseñar, como al contexto en que la realiza, de forma que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

La formación parte del análisis de las normas y de las estructuras sociales que envuelven los procesos de enseñanza – aprendizaje, los contenidos han de ser de orientación política y social, y también desarrollar capacidades de reflexión sobre la práctica que impliquen procesos de cuestionamiento sobre aspectos de la enseñanza asumidos como válidos y ha de despertar actitudes que requieran compromiso político del profesorado como intelectual y reconstructor social (De Martín, 2003).

Encontramos de nuevo dos corrientes: el enfoque de “crítica y reconstrucción social” y el de “investigación – acción y formación del profesorado para la comprensión”.

En el primero al profesor se le considera como un “intelectual transformador”, educador y activista político. Los programas de formación del profesorado se orientan a la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social, al desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y al desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político del profesor como intelectual transformador al aula, a la escuela y al contexto social.

El enfoque de la investigación – acción tiene sus principales representantes en Stenhouse (1987) y Elliot (1990). Conciben la enseñanza como un arte, donde las ideas se experimentan en la práctica, de manera reflexiva y creadora. Se propone un modelo procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben concretarse en principios de procedimientos que orienten cada proceso de enseñanza. Desde esta concepción no es posible el desarrollo curricular sin desarrollo profesional docente. A partir de la reflexión sobre la práctica se intenta mejorar la calidad de la propia intervención. Los centros se transforman en “centros de desarrollo profesional del

docente”, donde la práctica se convierte en eje de contraste de principios, hipótesis y teorías como escenario para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan (Coiduras, 2004).

Según De Martín (2003:199 – 200) actualmente las tendencias de formación del profesorado se desarrollan principalmente, alrededor de dos líneas de orientación: la línea tecnológica, que se encamina a dotar a los docentes con estrategias y conocimientos académicos para actuar como enseñantes y comprender el hecho de educar, sin plantearse el cambio; y la línea práctica, que enseña a reflexionar, a pensar críticamente, a potenciar que el profesorado se cuestione las situaciones y hechos que la envuelven, y a despertar en estos profesionales la inquietud de investigar. En la realidad de las aulas y de la formación hay dificultades para implantar la línea práctica, aunque se considere que es la más adecuada, y el profesorado procede más en la dirección tecnológica. Por otra parte, la mayoría de opiniones de los estudios actuales convienen en reconocer el papel principal de los docentes en el protagonismo de la enseñanza, puesto que forma parte de él y vive los problemas y necesidades, por lo que, con la ayuda institucional ha de buscar las vías y soluciones para ejercer la práctica educativa adecuada al contexto en el que está. Por tanto, los modelos de formación se tendrían que diseñar atendiendo a las orientaciones práctica y socioconstructivista.

Esta misma autora recoge en su tesis doctoral un cuadro elaborado por Fernández Cruz (1999) en donde se puede ver una síntesis de las características de las diferentes orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. Es el siguiente:

	<b>Académico</b>	<b>Tecnológico</b>	<b>Personal / humanista</b>	<b>Práctico</b>	<b>Crítico / social</b>
<b>Imagen de la enseñanza</b>	Proceso de acumulación de conocimientos	Proceso regulado tecnológicamente	Proceso de ayuda al desarrollo personal	Proceso complejo, singular, contextualizado e incierto	Proceso social de reconstrucción del conocimiento
<b>Imagen del profesor</b>	Experto en conocimiento de la materia	Técnico en aplicación de las reglas de la enseñanza	Profesional en desarrollo que facilita el desarrollo del alumnado	Profesional reflexivo y experimentado	Profesional comprometido éticamente y socialmente
<b>Imagen de la enseñanza del profesorado</b>	Dominio de la estructura semántica y sintáctica de la materia	Formación en competencias y estrategias de adopción de decisiones	Desarrollo personal del profesorado	Enfoque tradicional de aprendizaje / oficio y enfoque de reflexión sobre la práctica	Reflexión crítica para la reconstrucción social e investigación – acción
<b>Contextos en que se aplica</b>	Formación del profesorado de secundaria y universidad	Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria	Programas de desarrollo y formación personalizada	Prácticum en la formación inicial y programas de iniciación a la enseñanza	Grupos de renovación e innovación educativa

Tabla 3. Características de las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

En los últimos tiempos se ha cuestionado el modelo tradicional en la concepción del docente y se ha apostado por considerar al profesor como un profesional reflexivo y crítico con su propia labor docente. El profesor considerado – no hace mucho – como poseedor y monopolizador del saber ve como las nuevas TIC pueden acercar la información a cualquier rincón del mundo, y que su papel evoluciona hacia la figura de un docente cuyas competencias y responsabilidades van más allá de su actuación en el aula. Esta transformación de su rol no es más que una consecuencia directa del cambio progresivo que se va produciendo en la sociedad actual.

Cada situación de enseñanza es única y el contexto también. Se insiste en la importancia del compromiso del docente con la institución en donde trabaja y con la sociedad a la que pertenece, y se confía en él como eje vertebrador de los sucesivos cambios que se introducen en el sistema educativo. Por lo que pensamos que el docente debe comprometerse no sólo a cambiar y transformar su práctica, sino a mejorar también los contextos de actuación que afectan a su quehacer diario, trabajando en colaboración y cooperación con el equipo docente.

Ello requiere de estrategias de actuación contextualizadas originadas a partir de la contrastación y la reflexión crítica en y sobre la acción. Desde este punto de vista la FP del P ha de contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con la reflexión, la innovación y el compromiso social. No basta con reflexionar, además hay que actuar para que se produzca la mejora de la práctica. Como alguien dijo: no sirve hacer ver que enseñas para que los otros hagan ver que aprenden.

Por estos motivos nos situamos en una perspectiva ecológica y en la orientación práctica y social - reconstruccionista. Esta elección la justificamos y la asumimos por considerar que la FP del P no puede quedar al margen del contexto en el que estos profesionales actúan y menos de las necesidades surgidas a partir de los cambios sociales, laborales, culturales, políticos, con los que el docente se encuentra sumido. Situaciones que afectan y condicionan su trabajo profesional.

Si el objetivo de la FP del P es el de formar docentes que actúen en contextos singulares, no podemos pensar en una formación que se articule bajo la rigidez de los planteamientos tecnológicos, puesto que el contexto condiciona fuertemente la práctica diaria del docente.

Creemos que la formación debe garantizar el desarrollo de capacidades que permitan al docente moverse en este contexto de incertidumbre y de cambio constante, capacidades que tienen a ver con la reflexión en la propia acción, con el trabajo en colaboración, y con el continuo compromiso hacia los cambios sociales, políticos, culturales y educativos, así como hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Las maneras de pensar tienen que corresponderse con las maneras de actuar. Y la actuación, en la FP del P se puede presentar de muy diversas maneras. Las acciones formativas, las estrategias y las modalidades de FP del P ocupan nuestras siguientes líneas.

*Aprender sin reflexionar es malgastar la energía*

(Confucio, 551 AC – 478 AC)

## **1.6. Acciones formativas, estrategias y modalidades de formación permanente del profesorado**

### 1.6.1. Acciones formativas

Por acción o actuación formativa se entiende el elenco de diferentes modalidades formativas organizadas y planificadas con el objetivo de intervenir sobre un colectivo determinado (Fernández Tilve, 2000: 19)

Gisbert (2000:34) entiende por acciones formativas todas aquellas intervenciones que tienen como objetivo mejorar la educación o preparación de un individuo independientemente de su edad cronológica y del momento y nivel de formación en el que se encuentre.

### 1.6.2. Estrategias metodológicas

Las estrategias serían las tácticas o las técnicas mediante las cuales se llevan a término las A de F. De la Torre (2000:112) define estrategia como el procedimiento adaptativo por el que se organiza secuencialmente la acción a fin de conseguir las metas previstas.

La estrategia es, por tanto, un procedimiento o forma de proceder flexible y adaptativa, por el cual intentamos relacionar los medios con el fin que queremos obtener. No es un principio ni una actuación, sino un proceso mental proyectado sobre la práctica, sobre los problemas que se necesitan resolver.

### 1.6.3. Modalidades

Por modalidad de formación se puede considerar las diversas formas que pueden adoptar las A de F del profesorado en el desarrollo de los procesos de formación, en virtud de unas características que se combinan de manera muy peculiar en cada caso: la manera de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores, expertos, participantes, etc.), el grado de implicación que exige de los participantes y su grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones, las estrategias preferentes con las cuales se desarrollan etc. (MEC, 1995:9, en De Martín, 2003: 220)

La finalidad de cualquier modalidad de formación es, sin duda, la actualización y perfeccionamiento del profesorado en cuestiones epistemológicas, técnicas y didácticas que permiten un desarrollo profesional vinculado a la problemática emergente de su práctica cotidiana, y globalmente han de ayudar al profesorado a crecer tanto personal como profesionalmente.

Diversas clasificaciones podemos encontrar de los modelos de formación del profesorado. Dependerá del aspecto al que los autores se refieran. Así, podemos encontrar clasificaciones basadas en el desarrollo del contenido de la formación, en los diferentes sistemas que interactúan en la formación, o bien en los procesos administrativos para llevar a cabo la formación.

Por tanto, existen distintas maneras o modalidades de resolver la preparación de los profesionales docentes. El auge o predominio de cada modalidad de formación representa un indicador significativo para descubrir qué enfoque se ejercita en la realidad, con independencia del énfasis teórico del momento.

Rodríguez López (1997: 167 – 197), por ejemplo, menciona un total de dieciséis estrategias de formación, que clasifica en distintos epígrafes: Estrategias de corte tecnológico: la microenseñanza, la simulación y los cursos de perfeccionamiento. La

experiencia personal como estrategia de formación: el diario, el teaching portfolios, las autobiografías, los medios tecnológicos: el vídeo y el ordenador, análisis del discurso de los profesores (las metáforas), análisis del contenido: los árboles ordenados, la investigación-acción y el estudio de casos. Estrategias colaborativas, apoyo profesional de compañeros: supervisión clínica y apoyo mutuo. Estrategias colaborativas surgidas de la práctica: seminarios permanentes y grupos de trabajo, proyectos de innovación curricular y proyectos de formación centrada en la escuela.

Por nuestra parte nos ceñiremos a las más habituales y que están al alcance del docente para realizar una descripción más o menos breve dependiendo de la literatura que existe sobre cada una y de la relevancia de las mismas.

### Los cursos de formación

Son los de mayor tradición. Durante mucho tiempo representó - y aún representa - el más alto porcentaje de actividades de formación desarrolladas por las instituciones dedicadas a ello <sup>18</sup>(Marcelo, 1999:199).

Normalmente es impartido por un profesor que sigue un temario establecido a priori. Puede versar sobre temas diversos, que requerirán, consecuentemente, tratamientos metodológicos específicos. La duración y la periodicidad pueden ser muy variadas, ya que se fijan en función de la variedad temática y metodológica.

Los centros o las ZER <sup>19</sup> pueden solicitar la realización de un curso en el si del centro o de la ZER siempre y cuando cumplan las condiciones siguientes:

- Profesorado implicado. Todo el claustro o un grupo específico de docentes del centro. El compromiso de asistencia al curso habrá de ser, como mínimo de un 80% del claustro o de todo el grupo al cual se dirige el curso. El número de

---

<sup>18</sup> Todavía hoy buena parte del profesorado suele emplear, de forma coloquial, el término *curso* o *cursillo* para denominar cualquier modalidad de formación del profesorado. Así lo hemos podido constatar en nuestra investigación y en nuestra experiencia como docentes.

<sup>19</sup> ZER es como se denomina a la zona escolar rural que agrupa diversas escuelas incompletas.



plazas que se ofrece ha de coincidir con el número de docentes a los que se dirige la formación.

- Criterios para la solicitud. La solicitud de un curso en el si de un centro o ZER ha de responder a las necesidades derivadas de un proyecto docente, por este motivo se habrá de acompañar la solicitud con el proyecto que ha generado la necesidad de formación.
- Informe final.

El objetivo principal del curso es el de transmitir información, generalmente de forma oral y más o menos monográfica, acerca de un tema, por uno o varios ponentes (Rodríguez López, 1997:169).

Según Ferrández y Sarramona (1987) el curso es una forma de enseñanza en la que el experto expone generalmente de forma magistral los contenidos del aprendizaje.

Son numerosas las críticas que ha recibido como método. El asistente no participa activamente, su papel tiende a ser el de un sujeto pasivo en el proceso de formación (cuando él es el principal implicado). Diversas voces señalan que los cursos no suelen tener incidencia directa y notable en la práctica. Una de ellos, Sancho Gil (1988) comenta que uno de los modelos más extendidos de formación permanente del profesorado ha sido el de cursos, que pueden versar sobre determinados temas. Bien sobre contenidos disciplinares; bien sobre recursos didáctico-metodológicos; o sobre aspectos psicopedagógicos. El problema general de los cursos es que suelen permanecer como algo externo al propio profesor. Algo que después éste tendrá que integrar en su propio repertorio de conductas como enseñante y en la comprensión del aprendizaje de los alumnos. Y este salto no siempre se pone de manifiesto. Si los cursos se refieren al conocimiento propio de su área de saber, no cabe duda que aumentarán el bagaje académico y cultural del profesor (algo totalmente indispensable). Si se dirigen a las didácticas específicas aumentarán sus recursos de forma puntual. Pero sólo si han servido para aumentar su capacidad para entender y para abordar las interacciones educativas que se producen en el aula, si han contribuido a su desarrollo profesional, habrán sido formativos desde el punto de vista del criterio profesional.

Lo que no hay duda es que la modalidad de curso presenta una contradicción que bien señalan De Miguel et al. (1996:71), al referirse a que los cursos de formación, a pesar de seguir teniendo gran demanda, no resultan muy bien valorados.

De todas formas su eficacia va en función, fundamentalmente, de los objetivos que se pretenden lograr en aquella determinada A de F. Pueden ser beneficiosas para los profesores noveles como presentación de información, proporcionar explicaciones, introducción de nuevos campos, simplificación de temas complejos, proporcionar gran cantidad de datos y material preseleccionado, etc.

Fernández Sierra y Barquín (1998:296) exponen que en el resultado de su investigación los profesores más jóvenes confían más en los cursos y apuestan menos que los docentes más experimentados por la formación en centros, por el trabajo en grupo o por participar en Movimientos de renovación Pedagógica.

A este respecto el Instituto de Evaluación<sup>20</sup> (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), publica los datos correspondientes al apartado de la formación permanente del profesorado de secundaria en el sistema estatal de indicadores de la educación 2004<sup>21</sup>, según el cual los porcentajes estadísticamente significativos relacionados con la experiencia docente señalan que los profesores con menor experiencia docente (15 años o menos) han asistido a más a cursos de larga duración que sus colegas de más experiencia y que no hay diferencias significativas en las otras cinco actividades de formación. También este grupo ha realizado más horas de formación, por término medio, que el grupo de mayor experiencia docente.

### Asesoramiento a centros

La principal finalidad es la de incentivar los procesos autoformativos del profesorado que, por medio de la ayuda y orientación que les brinda el asesoramiento, desarrollen

---

<sup>20</sup> El Instituto de Evaluación es la nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) para el antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), en su artículo 142. Es un organismo ubicado en Madrid, España, que depende directamente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>21</sup> Sistema estatal de indicadores correspondientes al año 2004 porque los del 2006 aún no están operativos. En este apartado se estudian las características del profesorado del último curso de ESO que ha participado en actividades de formación los últimos tres cursos.

procesos formativos de acuerdo con sus intereses y necesidades profesionales. El papel del asesor ha de ser el de animador y facilitador.

Por tanto lo que persigue es dinamizar los procesos de mejora de la práctica docente en el si de los centros a partir del desarrollo de un proyecto innovador que, a partir de un trabajo previo de análisis y de reflexión, el centro quiera llevar a cabo con la implicación de todo el claustro de profesorado o de un grupo significativo de docentes, y para la elaboración del cual necesite la intervención de un asesor externo. Su aprovechamiento sólo se podrá garantizar si previamente el profesorado identifica y traslada con claridad el problema práctico y posteriormente se compromete a una aplicación autónoma de los conocimientos adquiridos. También hace falta poder contar con la debida preparación del asesor (empatía, relaciones interpersonales, capacidad de motivación y de dinamizar, coordinación, resolución de conflictos, etc.).

En el marco de los PFZ se pueden solicitar asesoramientos de dos tipos:

- Asesoramientos puntuales, en donde se puede concretar en dos, tres o cuatro sesiones de trabajo conjunto entre asesor y equipos docentes. Todo el claustro de profesorado o un grupo significativo de los docentes han de estar implicados (el número de plazas que se ofrece ha de coincidir con el número de docentes a los cuales se dirige la formación). Los criterios para la solicitud, el centro habrá de precisar la temática, describir los objetivos del trabajo que se propone realizar, la relación del profesorado implicado y la indicación del número de sesiones necesarias para el asesoramiento solicitado.
- Asesoramientos de larga duración. En este caso se pueden concretar en diez o doce sesiones de trabajo conjunto entre asesor y equipo docente y un número equivalente de sesiones de trabajo interno del centro. La duración de las sesiones de trabajo con el asesor puede oscilar entre quince y treinta horas de asesoramiento, con la posibilidad de prolongar la intervención un segundo curso si se justifica. Todo el claustro de profesorado o un grupo significativo de docentes del centro o bien de la ZER acompañará la solicitud con un proyecto de formación que responda a las necesidades formativas a desarrollar, justificación de la necesidad de asesoramiento, posible incidencia en el aula o

en el centro, relación de profesorado implicado y número de sesiones de asesoramiento previstas.

La comisión del PDZ velará por la distribución adecuada de los recursos y evitará la simultaneidad de más de un asesoramiento por centro y la duración de más de dos cursos escolares. Excepcionalmente, y solo en el caso de centros grandes, se podrá alargar el periodo de asesoramiento.

El asesoramiento tiene sentido si lo consideramos como un proceso de aprendizaje, de desarrollo profesional e institucional. Lo importante no es que alguien resuelva las dificultades sino que las personas se encuentren, como consecuencia del asesoramiento, en mejores condiciones para afrontarlas por sí mismas. En este sentido, como apunta Monereo (2002), la misión del asesor será la de conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades en lo que se han denominado Zona de Desarrollo Institucional (ZDI), es decir, en la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con ayuda de un asesoramiento eficaz.

El asesoramiento y en particular la presencia de un agente externo -como es el asesor- trabajando junto al profesorado constituye un estímulo y un aliciente en la dinámica de renovación, sobre todo debido a la complejidad, dificultad e incertidumbre que todo cambio conlleva. Este papel mediador entre conocimiento pedagógico y práctica docente hace que la figura del asesor sea vista como un elemento indispensable en los procesos de formación e innovación.

El asesoramiento a centros supone en estos momentos la modalidad formativa más adecuada a las demandas de la atención a la diversidad, ya que lejos de invertir todo su tiempo en exposiciones magistrales, trata de que los asistentes puedan revisar su propia práctica en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan y poder, por tanto, optimizar su propia práctica en respuesta a las demandas y situaciones educativas existentes (Coiduras y Suau, 2004).

### Seminarios

Es una modalidad que tiene por finalidad principal la reflexión de docentes de diferentes centros en torno a un tema, a partir de su práctica profesional. Es coordinado por algún especialista y a menudo se convierte en un forum de intercambio de experiencias y de materiales. Los seminarios han de tener un mínimo de quince inscritos (aunque si las condiciones geográficas lo requieren se pueden realizar con diez asistentes).

En esta modalidad de formación participa un conjunto de profesorado con cierta autonomía grupal y que apoyándose en la formación entre iguales, con la ayuda de un experto profundiza en un tema educativo.

### Seminarios de coordinación

Es una modalidad de treinta horas de duración que tiene por finalidad la coordinación entre el profesorado de los centros de educación infantil y primaria y el de los centros de educación secundaria y/o la coordinación entre especialistas de una misma área de educación primaria. Uno de los miembros del seminario hace las funciones de coordinador.

### Formación en centros

El marco teórico de esta modalidad lo podemos encontrar en la investigación – acción definida por Carr y Kemmis (1988) como una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes para mejorar sus prácticas, su entendimiento de las mismas, y la situación donde se dan.

Una de las características principales de esta modalidad se refiere a que los propios usuarios aceptan el control de su proceso formativo, partiendo de un análisis de la práctica educativa en el lugar donde ésta se produce, identificando áreas de mejora y planificando y desarrollando acciones que permitan superar o innovar dicha práctica y, consecuentemente, lograr una mejora para la institución educativa

Esta modalidad que conecta la formación con los problemas, necesidades y aspiraciones del profesorado en el contexto en donde desarrolla su tarea diaria tiene lugar a partir de la reflexión y la crítica sobre la práctica educativa con el fin de llevar a cabo proyectos de mejora.

Codina et al. (1994) opinan que es en la propia escuela o centro donde mejor se puede desarrollar la formación y resolver los problemas por aquellos que los tienen y allí donde tienen lugar.

Los inconvenientes con que nos podemos encontrar con esta modalidad los señala Prados (1999):

- El modelo está por construir en la práctica
- Culturas de centro presididas por el individualismo y aislamiento profesional
- Profesorado que sólo espera recetas
- Ámbitos de decisión y autonomía empobrecidos
- Inestabilidad de las plantillas o situación de provisionalidad
- Falta de tiempo para la reflexión conjunta
- Agobio por la intensificación del trabajo
- Dificultad de tránsito de un modelo ya establecido (curso) a otro que requiere de la colaboración, el trabajo en equipo, la autonomía, la horizontalidad, etc.

Contreras (1996), además, advierte de un peligro: si bien esta modalidad centrada en la escuela puede ser la manera de fomentar el trabajo cooperativo y autocrítico de todo un centro, también puede significar una manera de fomentar el aislamiento entre centros, preocupados por desarrollar señas de identidad que atraigan a una mejor clientela...

Por su parte, Bell (1991) destaca algunas de las ventajas, inconvenientes y supuestos de esta modalidad:

<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>	<b>SUPUESTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en las necesidades de la escuela</li> <li>• Las escuelas pueden proporcionar sus propios programas</li> <li>• Permite a las escuelas utilizar expertos de fuera</li> <li>• Pueden abordarse diferentes niveles de desarrollo profesional</li> <li>• Se puede utilizar el saber hacer de los profesores de la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere la habilidad de identificar con claridad las necesidades</li> <li>• Algunas escuelas puede que no posean suficiente conocimiento y recursos</li> <li>• Puede conducir a un círculo cerrado</li> <li>• Puede ignorar o infravalorar las necesidades individuales dando demasiado énfasis a las necesidades de la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las escuelas pueden identificar sus propias necesidades</li> <li>• Las escuelas poseen recursos como para satisfacer las necesidades</li> <li>• El desarrollo profesional se debería relacionar con las estrategias globales de la escuela</li> </ul>

Tabla 4: Ventajas, inconvenientes y supuestos del modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela y en proyectos

### Los grupos de trabajo

Esta actividad formativa surge a iniciativa de un número reducido de profesores de diferentes centros que se constituyen como grupo con el objetivo de elaborar un material o un proyecto de trabajo enmarcado en la investigación y/o la innovación educativas y orientado hacia la mejora de la práctica docente.

En esta modalidad de formación participa un conjunto de profesorado con cierta autonomía grupal, los participantes planifican los procesos formativos, permite la formación entre iguales y fomenta la colaboración. Desarrollan tareas que surgen de la

reflexión crítica sobre las actuaciones en el aula, la analizan y toman decisiones para avanzar en su desarrollo profesional.

Los grupos de trabajo parten de un tema o un ámbito relacionado directamente con la práctica educativa que centra el interés de sus componentes. Éstos se reúnen periódicamente y tienen una participación activa y una actuación basada en la reflexión crítica y constructiva. Podemos decir que son grupos continuados de reflexión en equipo, de autoperfeccionamiento, de iniciativa, de investigación y de creatividad innovadora.

Los grupos de trabajo aportan una serie de beneficios para sus participantes que Rodríguez López (1997:185 -186) señala como:

- Aumento de la interacción entre los docentes en un ambiente generalmente no problemático fuera del horario escolar
- Superación del aislamiento y soledad en que suelen trabajar los docentes
- Facilitan el desarrollo profesional

La solicitud para la constitución de un grupo de trabajo se ha de acompañar de un planteamiento coherente y detallado del proyecto y con la especificación del nivel educativo y del ámbito, campo o área de investigación en que se enmarca. El desarrollo de la actividad comporta la elaboración de materiales para el alumnado y/o para el profesorado y la experimentación de los materiales elaborados, si es el caso.

Durante el curso se sigue un proceso de revisión y de evaluación del trabajo que se elabora, el cual se ha de entregar al final. El grupo se compromete a presentar una memoria al final del curso.

Estos grupos han de contar con un mínimo de cinco participantes y no se pueden constituir, en ningún caso, con docentes de un solo centro, para que la tarea realizada por el grupo de trabajo no se confunda con la tarea habitual del equipo docente.



### Proyectos comunes de innovación e investigación educativa

Esta modalidad incluye aquellas actividades en las que los profesores desarrollan, diseñan o adaptan un currículum, un programa o se implican en procesos de mejora de la institución educativa. Para ello, el profesorado necesita de unos conocimientos o estrategias específicas que adquiere a través de lecturas, discusión, observación, formación o incluso por ensayo – error (Imbernón, 1994). El proceso mismo de llevar a cabo uno de estos proyectos produce ya un aprendizaje.

Consisten en investigaciones educativas surgidas de las inquietudes, preocupaciones del profesorado o de iniciativas abiertas de la administración educativa. Se busca ajustar el trabajo del docente al contexto socioeducativo. Esta modalidad constituye la oportunidad de aprendizaje para el profesorado en materia de innovación educativa y permite prepararse para dar respuesta a los nuevos retos que se van presentando (De Martín, 2003:224)

Las relaciones entre DPD y el desarrollo e innovación curricular están casi completamente determinadas por las concepciones de currículum, innovación curricular, y del papel del profesor en el diseño, desarrollo y evaluación curricular que en cada momento se asuma como práctica habitual (Marcelo, 1994)

El margen de autonomía que los profesores posean, individual o colectivamente, para tomar decisiones de índole curricular determina enormemente el desarrollo profesional que pueda darse al llevar acabo una propuesta curricular (Stenhouse, 1984). Por ello,

*“El desarrollo profesional de los docentes está prefigurado en la política curricular de alguna manera...” (Gimeno, 1986:85)*

De Miguel et al. (1996) opinan que es el medio más adecuado de perfeccionamiento y de intercambio de experiencias y reflexión con otros miembros sobre la práctica.

Según Spaarks y Loucks – Horsley (1990), los supuestos de los que parte esta modalidad se encuentran en que:

- a) *Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando tienen la necesidad de conocer o de resolver un problema. Así, el desarrollo del currículum genera la necesidad de que los profesores aprendan nuevos contenidos, estrategias didácticas, formas de evaluación, lo que repercute en su formación.*
- b) *Cuando los profesores trabajan en cuestiones cercanas a su trabajo, llegan a entender mejor lo que se requiere para mejorar*
- c) *Los profesores adquieren un importante conocimiento o destreza a través de su implicación en la mejora de la escuela o de desarrollo del currículum*

Desarrollar propuestas para la mejora del centro y la enseñanza supone hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, y exige, además, saber trabajar en grupo y saber resolver problemas (Marcelo, 1995)

#### El profesor como investigador. Licencias retribuidas. La investigación – acción.

Se fundamenta, esta modalidad, en la capacidad del docente para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación (Imbernón, 1994).

La LOE en el apartado L) del artículo 91 correspondiente a las funciones del profesorado, atiende específicamente la promoción de la innovación y la investigación educativa así como el impulso de la figura del docente como investigador, citando textualmente:

“La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”

En el artículo 105.2, apartado d):

“Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán (...) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo”.

Por su parte, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en la resolución 861 de 2006 de 28 de marzo destaca la importancia que la investigación educativa tiene para la mejora del sistema educativo de Catalunya, y de manera especial quiere resaltar el hecho de que el profesorado y la inspección de educación participen directamente en trabajos y estudios de investigación educativa. Por este motivo, y de acuerdo con lo previsto en el Plan de FPP, quiere dar apoyo a estas actividades mediante la concesión de ayudas de tipología diversa, entre las cuales hay la concesión de licencias retribuidas para llevar a cabo trabajos de investigación y desarrollo de proyectos directamente relacionados con el lugar de trabajo que ocupa.

Se acostumbran a considerar como permisos más o menos largos (un año o seis meses) para realizar trabajos de investigación que favorezcan la actualización científica y didáctica del profesorado (el profesor queda exento de docencia).

La modalidad de formación basada en la investigación – acción se sitúa dentro del marco de modalidades que consideran al profesor como profesional reflexivo y la práctica profesional como proceso de indagación y experimentación en donde el profesorado aprende a enseñar. Las prácticas educativas son los escenarios para la elaboración de la teoría curricular. La reflexión crítica sobre la propia actividad cotidiana constituye su pilar fundamental. Es un componente esencial para la reconstrucción del conocimiento. Los docentes, van redefiniendo su tarea y generando nuevos conocimientos. (De Martín, 2003:224). La investigación – acción discurre a través de una espiral cíclica formada por las fases de planificación, acción, observación y reflexión) que favorece la comprensión y la mejora de la práctica educativa. Se puede realizar de forma individual o en equipo.

Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla su profesionalidad y competencia epistemológicas (Gimeno, 1983)

Tanto si asume el enfoque del profesor como investigador o como colaborador, no hay duda de la existencia de un nuevo rol del profesor. Para desarrollar con eficacia este papel se requiere necesariamente que la formación del profesorado contemple en su currículum el objetivo de formar profesionales reflexivos de su propia práctica, dotados de conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo esta función de indagación a la que nos referimos (Gimeno, 1983)

La investigación acción plantea un tipo de indagación en la que los problemas de investigación surgen a partir de la propia práctica. Se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar los problemas de su propia práctica. Todo ello requiere del desarrollo de su capacidad de autoanálisis y autorreflexión. Zabalza (1987:294) afirma al respecto que

*“Se sabe que los profesores pueden llegar a ser mejores profesionales reflexionando sobre lo que hacen”* Zabalza (1987:294)

En este sentido, Elliot (1993) afirmaba que la investigación acción contribuye al desarrollo profesional, en la medida en que lucha por un profesor autoconsciente, comprometido con la escuela y su profesión, capaz de generar conocimiento a través de su propio análisis y reflexión individual y colectiva.

#### Formación a distancia, semipresencial, on line,...

Cuando la enseñanza – aprendizaje presencial no es posible por varias y múltiples razones, se acude de forma privada o pública e institucional a una modalidad substitutoria o complementaria. Se caracteriza por una comunicación no directa y puede ser llevada acabo en cualquier lugar y en cualquier tiempo, lo que facilita en ciertos casos una mejor adaptabilidad al horario personal del docente.

Keegan (1988) (citado en Adell y Sales, 2000:351) señala otras características como son: la multidireccionalidad, la interactividad, múltiples formas de codificación (texto, imagen, video, hipermedia, etc.), la flexibilidad temporal, la flexibilidad en la recepción

(múltiples formas de recibir y acceder a la información), los entornos abiertos y cerrados, y formador virtual.

García Aretio (1999: 20) la conceptualiza como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que substituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que propician el aprendizaje.

Instituciones como la UNED, la UOC o entidades como Ciberdeuca son algunos de los ejemplos de este tipo de formación docente.

#### Jornadas, encuentros pedagógicos, congresos, simposios, conferencias,...

La característica principal de las jornadas suele ser el motivo que las genera: intercambio de experiencias, análisis y reflexión de los elementos más significativos de las prácticas, recepción y comunicación de investigaciones, puesta en común y actualización CEJA, (1998). Suelen ser A de F de carácter intensivo, generalizadas y abiertas al profesorado. Constituyen el forum para la exposición de aportaciones de seminarios permanentes y grupos de trabajo y para favorecer el contacto entre profesorado interesado en un mismo tema. Tienen un carácter estrictamente informativo. Vázquez (1996) considera que en las jornadas, conferencias y cursillos, los participantes se limitan a recibir información y no adquieren ningún compromiso respecto a la aplicación en el aula.

Suelen contar con distintas actividades: ponencias, mesas redondas, debates, exposiciones, conferencias, trabajos de grupo, comunicaciones, etc. Villar Angulo (1996: 48) las define como reuniones para deliberar o debatir en torno a uno o varios temas previamente acordados mediante ponencias, comunicaciones, etc.

Los encuentros pedagógicos son A de F de corta duración que consisten en el intercambio de ideas. Son adecuadas porque el profesorado vinculado a seminarios permanentes y grupos de trabajo den a conocer sus experiencias de trabajo.

En las conferencias, un experto mediante exposición magistral facilita información a los asistentes sobre un tema que se caracteriza por su actualidad, interés, singularidad y profundidad en el tratamiento. Es una acción transmisiva, de convocatoria puntual, para el gran grupo. Puede ser presencial, no presencial o diferida (grabada), o en videoconferencia. Tiene un marcado carácter informativo.

Congresos. Es una A de F de carácter intensivo, permite el intercambio de experiencias educativas, el análisis de un tema en particular,...

Simposiums. Esta modalidad posibilita el contraste de opiniones y la sensibilización con relación a determinados problemas profesionales. También el intercambio de experiencias educativas.

La mesa redonda es una modalidad formativa en la cual participan diversos ponentes que, siguiendo un turno de palabras establecido, tratan sobre un tema concreto. Normalmente va seguida de un debate. Las conferencias y las mesas redondas sólo se suelen ofrecer en casos excepcionales. En estas ocasiones conviene que la oferta se dirija a más de una zona o, incluso, a toda la delegación territorial, para garantizar así un número suficiente de asistentes. La asistencia a estas conferencias o mesas redondas no implica la obtención de un certificado.

Permiten, también, el conocimiento y la difusión de experiencias innovadoras y la profundización en un tema específico, en este caso expuesto por diferentes expertos o especialistas con diferentes perspectivas.

Debates. Este tipo de modalidad pretende analizar a fondo una temática específica. Los participantes a través de un forum abierto dan a conocer sus opiniones, vivencias, experiencias, preocupaciones.

### Talleres didácticos

Es una modalidad de parecida semblanza con el esquema de funcionamiento de los grupos de trabajo. El profesorado se reúne periódicamente para elaborar materiales que posteriormente experimentará y utilizará en el aula. Por tanto, esta modalidad de

formación tiene por finalidad convertir al profesorado en elaborador de una gran parte de los materiales didácticos que utiliza en el aula.

### Escuelas de verano

Tienen lugar al final del periodo lectivo anual de forma intensiva. Están organizadas por agrupaciones de docentes, colegios profesionales o instituciones pedagógicas. Tienen como finalidad dar a conocer experiencias educativas, estudios y recursos surgidos del trabajo realizado durante el curso y se pueden organizar a través de cursos, conferencias, debates, etc.

### Otras modalidades de formación

Además de las descritas podríamos añadir y mencionar las siguientes: la microenseñanza, la de simulación, el diario, el teaching portfolios, las autobiografías, las nuevas tecnologías (video, ordenador, etc.), las metáforas (el análisis del discurso de los profesores en el ambiente escolar), los árboles ordenados (análisis de la organización del conocimiento de los profesores para comprobar su estructura y coherencia), el estudio de casos, la supervisión clínica, el apoyo mutuo, etc.

Una vez efectuado el repaso a las principales modalidades de formación actuales, creemos necesario desarrollar y profundizar más en el concepto de formación en y para el centro.

## **1.6.4. La formación en y para el centro**

### **1.6.4.1. La cultura colaborativa en los centros educativos.**

El trabajo en equipo y colaboración dentro de la institución educativa es una de las grandes conclusiones a las que llegan los expertos, pero también es cierto que la creación de la cultura de la colaboración en la escuela no está exenta de problemas (Parrilla y Gallego, 2001), puesto que la colaboración va más allá de la buena voluntad.

Según Oliver (1999) la consideración del centro educativo como unidad de cambio, en el que la dinámica organizativa genera necesidad de innovación y en consecuencia propuestas de formación, queda bastante alejada de la realidad más inmediata. El individualismo profesional representa un obstáculo a la colaboración (Nias, 1989), el profesorado demanda la formación en función de sus expectativas respecto a la tarea docente, a sus propias inquietudes de renovación y en relación a sus inseguridades profesionales, no considerando, en general, las necesidades colectivas surgidas desde el propio centro.

La cultura y la tradición individualista del profesorado, la balcanización o la colegialidad artificial – precisamente opuestas a la colaboración – están poderosamente instauradas en nuestros centros. Este hecho cabe tenerlo en cuenta, ya que como dicen Parrilla y Gallego,

*“...La colaboración no puede hacerse llegar a la escuela como una estrategia más, como una herramienta descontextualizada, ni como una medida impuesta. Sabemos hoy que la colaboración ha de ser entendida como parte de una cultura: la cultura escolar de la colaboración”.* (Parrilla y Gallego, 2001: 131)

La cultura colaborativa no se puede imponer desde el exterior, tiene que construirse desde dentro, lentamente, compartiendo objetivos y valores educativos y respetando las opiniones discrepantes que puedan surgir en sus miembros.

Hargreaves y Fullan (1992) diferencian la cultura de la colaboración (que se genera en el seno de la institución), de la colegialidad artificial (por mandato externo e impuesta sin aceptación), y la resumen en la siguiente tabla comparativa:



<b>Cultura de colaboración</b>	<b>Colegialidad artificial</b>
Extendida en tiempo y espacio Evolucionista “Natural” Espontánea Impredecible Público mezclado con lo privado Orientada al desarrollo	Limitada en tiempo y espacio Impuesta Forzada Regulada Predecible Público impuesto a lo privado Orientada a la aplicación

Tabla 5. Cultura de colaboración y colegialidad artificial (Hargreaves y Fullan, 1992:235)

Thousand et al. (1997) citadas por las autoras Parrilla y Gallego (2001:131) describen los siguientes beneficios que comporta la colaboración en las instituciones educativas:

- *La colaboración permite a los profesores buscar respuestas a las diversas necesidades de los alumnos, a través de un proceso en el que se comparte la experiencia y contribuciones de cada profesional.*
- *La colaboración facilita el abandono del modelo de burocracia profesional, dominante en muchas escuelas, y la adopción de un modelo de resolución colaborativo de problemas “ad-hoc”, que promueve la construcción de un conocimiento colectivo que a la vez facilita la creación de respuestas personalizadas para los alumnos*
- *Los agrupamientos colaborativos, como son los grupos de profesores, promueven sentimientos de seguridad, confianza, libertad, autonomía y pertinencia al grupo*
- *Los profesores que introducen en sus aulas la colaboración como estrategia de aprendizaje entre alumnos señalan el valor de ofrecer pautas de colaboración a alumnos que tendrán que sobrevivir en una sociedad global e interdependiente como la del siglo XXI*

Por su parte, Parrilla (1998) expone los cambios que supone introducir la colaboración en el centro como forma habitual de trabajo de los docentes y que resumimos a continuación:

- Se trata de un proceso basado en la simetría en las relaciones. La relación entre personas que colaboran ha de estar basada en la igualdad.
- Ha de ser un proceso basado en libres compromisos, puesto que los pactos y los libres compromisos y responsabilidades son la esencia de la relación.

- Tiene que ser un proceso en el que se otorgue un protagonismo activo a los profesores.
- Un proceso basado en el reconocimiento del conocimiento de los profesores.
- Un proceso de apoyo a las necesidades de profesores y escuela.
- Un proceso que se caracterice por la flexibilidad técnica.
- Un proceso gradual de cambio. Todos los sistemas tienen una cierta inercia funcional, que les lleva a no modificarse y a reaccionar en contra de los intentos de cambio demasiado bruscos y radicales.
- Un proceso que potencia la autonomía escolar, aprovechando los recursos del propio colectivo escolar.

Nosotros añadiríamos el de la necesidad de encontrar espacios y tiempo para el diálogo y la comunicación, y también para la reflexión en equipo.

#### **1.6.4.2. La formación en y para el centro**

Es muy difícil que la formación realizada a título individual pueda proyectarse en la institución educativa, y por tanto constatar la posible incidencia y beneficio que pueda aportar al mismo.

Como dice Oliver (1999) la transferencia de la formación a la práctica docente es la forma en que realmente se da respuesta a las necesidades de formación planteadas. Si la formación no es transferida, sus resultados pueden haber mejorado al profesor individualmente, como persona, pero no habrá logrado cumplir los objetivos que el sistema educativo se había propuesto al plantear los planes de formación puestos en marcha.

El centro educativo, como organización social poseedora de una cultura propia y en donde tienen lugar las prácticas pedagógicas se concibe, actualmente, como el núcleo por excelencia de formación no sólo para los alumnos sino también para el profesorado.

Desde la perspectiva de la Formación en Centro, los docentes son los verdaderos protagonistas de su formación, puesto que definen los contenidos y determinan sus estrategias de aprendizaje, lo cual conduce a una modelo profesional que se va haciendo y perfeccionando a través de diseñar y aprender al mismo tiempo,

reflexionando colectivamente sobre su trabajo, decidiendo de forma crítica cómo puede mejorar o resolver las problemáticas que surgen en la práctica diaria, vinculando la teoría a la práctica, contrastando experiencias,... desarrollando el trabajo en equipo y generando una cultura de colaboración que potencia el desarrollo profesional (De Martín, 2003:389).

En la formación en el centro no se trata tan solo de realizar un acercamiento de la formación al lugar de trabajo<sup>22</sup>, sino que es una formación de carácter grupal que se da en un contexto determinado y singular como es el propio centro educativo y que implica el trabajo en equipo, desarrollando una cultura colaborativa y un aprendizaje cooperativo.

La Formación en y para el Centro debe de dirigir sus pasos hacia el establecimiento, en su seno, de la cultura colaborativa. A este respecto, Escudero (1990) citado en De Martín (2003:388)) entiende que una escuela con cultura colaboradora es aquella que:

*“a) Trata de contribuir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre sus miembros, compartiendo una filosofía que tiene en cuenta el entorno sociocultural en el cual está ubicada, así como las opciones de valor sobre las cuales ha de fundamentar su funcionamiento como institución escolar.*

*b) Que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores como los siguientes: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión crítica.*

*c) Comparte una creencia básica en el cambio educativo, según el cual, la propia mejora, y el perfeccionamiento del profesorado, han de representar un proceso permanente. Está comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades: actividades que doten la institución escolar de una visión compartida de la situación actual y de donde quiere ir y de cuales son las concepciones y principios educativos que quiere promover.*

*d) Que se va capacitando para su propia dirección y desarrollo. Para todo ello tiene en cuenta que las funciones de liderazgo pedagógico sean efectivas, colegiadas y participativas.*

---

<sup>22</sup> De la misma manera que el mero hecho de asistir a un claustro no significa que ya se esté trabajando en equipo y cooperación.

*e) Finalmente que es una escuela que dispone de estructuras organizativas (grupos de trabajo, de ciclo, de departamentos, etc.) y tiempo, dentro del horario escolar, para desarrollar procesos de trabajo conjunto”.*

Este concepto de formación ayuda al profesor a abandonar las culturas individualistas o balcanizadas a favor de culturas colaboradoras, haciendo, a la vez, que las estructuras organizativas de los centros sean ámbitos idóneos para el desarrollo profesional (Borrell, 2000: 547).

Villa (1999:63) señala los beneficios que aporta la cultura colaboradora:

- *Apoyo moral*
- *Aumento de la eficacia, fruto de la coordinación con los equipos educativos y de compartir responsabilidades*
- *Mejora de la calidad de la enseñanza*
- *Realismo sobre lo que se puede conseguir*
- *Afirmación política. “La colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retardar su adopción y la fortaleza moral para oponerse” (Hargreaves, 1996:270)*
- *Mayor capacidad de reflexión en el profesorado, fruto de la información que les proporcionan los colegas, del diálogo y de la acción en común*
- *Oportunidad para aprender los unos de los otros. “La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea” (Hargreaves, 1996:270)*
- *Perfeccionamiento continuo experimentando un deseo permanente en el profesorado y estimulado por la dinámica de reflexión compartida*
- *Autorevisión*

La formación en y para el centro comporta, por tanto, un desarrollo intelectual y profesional que fortalece el desarrollo institucional. Ello puede contribuir a producir cambios en la educación en relación a las demandas sociales del momento, pero generados desde dentro a partir de la realidad y en donde los protagonistas de dichos cambios sean los propios docentes en formación.

Si la dinámica de reflexión sobre la práctica genera mejora en el desarrollo profesional, consecuentemente conducirá a una mejora del desarrollo institucional en general y de sus alumnos en particular, lo que significa el establecimiento de objetivos comunes a lograr. Ello nos lleva a pensar en el desarrollo de la cultura del aprendizaje cooperativo como indispensable para la Formación en Centro.

Rué (1998), citado en De Martín (2003:391) señala las ventajas de los planteamientos cooperativos en la Formación en Centro:

- “- *Como estrategia de desarrollo cognoscitivo.*
- *Como metodología para la interacción: para la comunicación en la resolución de problemas, en el contraste de procedimientos o para la construcción de conceptos y esquemas, sean estos de carácter cognoscitivo, éticos, de competencias o procedimentales.*
- *Como una organización del trabajo que favorezca hábitos metacognitivos o de autoevaluación*
- *Como estrategia para la socialización: lleva implícitos unos determinados valores sociales, de cooperación y de competición, participación,....”*

Por tanto, como señala Marcelo (2002), las metas y los resultados del aprendizaje cooperativo son de carácter grupal, y lo que identifica a esta modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje.

Como bien señala la autora (De Martín, 2003:392), la colaboración en los centros educativos conduce a la colegialidad, entendida ésta como un grado en el que el profesorado se muestra amistoso, se apoyan y confían los unos a los otros, manteniendo un alto grado de cohesión y espíritu (Gairín, 1998), compartiendo metas entre iguales (Imbernón, 2003).

Santos Guerra (1995) expone algunas de las ventajas del planteamiento colegial:

- Multiplica la eficacia en el sentido de incidir todos los profesionales en las mismas ideas, actitudes y objetivos
- Permite que los profesionales aprendan los unos de los otros, que se ayuden, que intercambien sus experiencias

- Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud de escucha, intercambio, respeto mutuo,...
- Comporta la participación en la organización, la toma de decisiones consensuada
- La acción colectiva mitiga la forma de trabajar individualista y a la vez fortalece o refuerza la práctica profesional.

En cuanto a la problemática que puede conllevar la Formación en Centro, Gimeno (1996), en referencia a Gairín (1992), la estructura en tres bloques: problemática conceptual, estructural y operativa. En base a ello y a partir de diferentes estudios y de nuestra vivencia a un lado y otro de la F en C, procedemos a desarrollar brevemente estos tres bloques:

A) Problemática conceptual. Con frecuencia el profesorado de un centro se inscribe en la Formación en Centro sin conocer de una manera clara el modelo y por tanto los requisitos que ello conlleva. Se inicia este tipo de formación a partir de la expresión de unas necesidades sentidas o percibidas, pero no detectadas por los procesos de autorevisión, por parte de un pequeño grupo de profesores del centro o del equipo directivo.

En este sentido, Yus (1999: 241) expone:

*“La formación en el centro ha de provenir del deseo de la mayor parte del equipo docente. No sirve de nada que este sentimiento lo comparta el equipo directivo y/o alguno más”*

B) Problemática estructural. En este apartado hace referencia a las diversas problemáticas que pueden presentar los asesoramientos. Una de ellas es la de no conocer realmente el centro y se actúe en función de las versiones o interpretaciones que realiza el equipo directivo o algunos miembros del claustro, en donde pueden quedar encubiertas las necesidades de formación reales del profesorado. Otra es que asuma un fuerte liderazgo y crea relaciones de dependencia que hacen que cuando se acabe el asesoramiento no haya continuidad del proyecto. Otro de los obstáculos es el trabajo que

comporta un asesoramiento correcto, sobretodo en inversión de horas y que no está debidamente compensado económicamente, ya que las dotaciones económicas suelen ser siempre muy restrictivas.

Por otra parte, con frecuencia los claustros están divididos, bien sea por motivos profesionales o por intolerancia y competitividad, lo que hace pensar en el equipo docente más como meta que como realidad (De Martín, 2003). La individualidad se hace presente en este punto.

Otra dificultad señalada por esta autora es el de la concepción de la F en C como un proceso lento que no se puede realizar de forma precipitada. Ello comporta la inversión de horas de vida personal en horas de formación, que a su vez suponen una sobrecarga de trabajo insuficientemente valorada. A pesar del reconocimiento en los sexenios, algunos profesores consideran que no compensa materialmente. En los centros no se dispone de medios necesarios (recursos materiales y humanos) ni se está siempre dispuesto a alterar la organización del centro para incluir la formación como un capítulo más en la dedicación complementaria (Yus, 1992:242) Y por parte de la administración si no opta por políticas que favorezcan la dotación de recursos personales, materiales, formativos, etc. es muy difícil que se lleguen a dar las condiciones para que el centro sea quien configure su propio sentido y su propio destino (Arencibia y Guarro, 1999:81).

- C) Problemática operativa. Hace referencia a la falta de tradición en el trabajo en colaboración del profesorado; a la falta de dinamización de los equipos docentes (y de los equipos directivos); a los déficit en la formación de formadores; a las dificultades observadas por los responsables de coordinar la formación en cuanto a la detección de las necesidades reales que a menudo quedan encubiertas por demandas que poco tienen a ver con la necesidad de cambio real en el centro; intereses individuales en detrimento de los del centro (el centro no se concibe como el primer beneficiario de la formación de su profesorado; la inestabilidad de la plantilla del claustro; la “amenaza” de aumento de trabajo y de tareas que supone la participación en un proyecto de centro.

Como conclusión a este apartado coincidimos con De Martín en incluir la reflexión que efectúa Fernández Cruz (1999:148) acerca de que:

*“La formación centrada en la escuela puede ser una de las principales plataformas teóricas y prácticas para cambiar la cultura tradicional de los centros escolares, para promover la profesionalidad del profesorado y la innovación. Por tanto, uno de los retos más importantes de la formación del profesorado, ante las prácticas dominantes utilizadas, es incardinarse en sus contextos de trabajo para que sea significativa y relevante; que contribuya a reconstruir la cultura profesional de colaboración pedagógica, promoviendo espacios de formación y formas de hacer conjuntas, y conectando la formación con el desarrollo y mejora del currículum escolar, articulando la formación sobre el análisis colegiado de ámbitos de mejora en el centro y los consiguientes proyectos de trabajo. Este camino de F en C es una llamada a desarrollar una alternativa a maneras tradicionales de trabajar en educación”.*



Se decía al principio de este apartado dedicado a las modalidades de formación que la finalidad de cualquiera de ellas es la actualización y perfeccionamiento del docente en cuestiones epistemológicas, técnicas y didácticas para que le permitan un desarrollo profesional vinculado a la problemática emergente en su práctica docente y además que le ayude a crecer tanto personal como profesionalmente.

Descartar modalidades no nos parece adecuado, ya que todas ellas pueden tener éxito y ser funcionales en un momento u otro determinado. Pero sí que creemos oportuno apostar por aquellas que más se relacionan con la formación en y para el centro.

Un solo docente no puede hacer frente a la masiva llegada de demandas y responsabilidades que el entorno social encomienda al centro educativo, por lo que es totalmente necesario recurrir al trabajo en equipo dentro de la institución educativa. Creemos que es un tema pendiente aún en nuestros centros escolares, puesto que la tradición y la cultura individualista todavía persisten y el trabajo en colaboración en ocasiones se interpreta mal.

Creemos necesario la existencia de un plan de formación de centro que regule y programe la formación dirigida a las necesidades del centro, y apostamos por la autonomía y autogestión del mismo. Pero también somos conscientes de las dificultades que ello conlleva. No es fácil, puesto que no se trata de introducir la colaboración como una estrategia o modalidad más, sino que ésta ha de surgir desde dentro e ir formándose como cultura propia de la institución. Requiere un proceso evolutivo hecho sin prisas (pero sin pausas), pensando en la Zona de Desarrollo Institucional (Monereo, 2002, en Suau y Coiduras, 2004), con conocimiento y sin imposiciones externas.

Uno de los aspectos que creemos más interesantes en la formación a centros es el de la reflexión en la acción, en donde el docente profundiza en el análisis crítico de las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, desarrollando la capacidad de autoanálisis y autorreflexión.

La investigación – acción es una de las modalidades que más contribuye a formar profesionales reflexivos de su propia práctica, ya que plantea un tipo de indagación en la que los problemas de investigación surgen a partir de la tarea docente. Como decía Elliot (1990),

*“La investigación – acción contribuye al desarrollo profesional en la medida en que lucha por un profesor autoconsciente, comprometido con la escuela y su profesión, capaz de generar conocimiento a través de su propio análisis y reflexión individual y colectiva”.*

Creemos, ante lo dicho, que es necesario asumir que la formación permanente del profesorado ha de surgir de los centros y que supone claramente una apuesta por la profesionalización de los docentes, por reconocer su capacidad para tomar decisiones propias de su ámbito de especialidad y por la autonomía de las escuelas e institutos.

El profesor ha de tener un papel primordial para la innovación en su centro educativo, implicarse y comprometerse con ella. Pensamos que es en el centro en donde se deben dar, principal y simultáneamente, los procesos de reflexión, formación y cambio.

Fomentar en los centros los procesos de reflexión que conduzcan a cambios significativos hace necesario potenciar el trabajo cooperativo entre sus miembros, y que la investigación – acción constituye una alternativa que puede dar respuesta a la disociación entre innovación y desarrollo profesional docente, entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la formación.

La educación queda afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como señala Tejada (2000:1),

*“Educar hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc. “*

Por lo que vemos que a los problemas habituales específicos que tiene la institución educativa hay que sumar otros más actuales que, en algunos casos, son bastante distintos a los primeros y a los que, como dice Prados,

*“Es sensato pensar que no pueden ser válidas las soluciones antiguas para afrontar los nuevos retos” (Prados, 2000:2)*

Todo ello se traduce en constantes necesidades, de diversa índole y tipología. Es por ello que creemos oportuno referirnos en las siguientes páginas a la conceptualización y tipología de las necesidades que pueden tener lugar en la formación.

*El valor nunca es mayor que cuando nace de la última necesidad.*

Diego de Saavedra Fajardo (1584 – 1648)

## **1.7. Concepto de necesidad**

### **1.7.1. Aproximación al concepto de necesidad**

En la literatura podemos encontrar numerosas referencias hacia el concepto de necesidad. Esta proliferación de estudios, unido a la controversia de su definición, hacen que a veces, en la práctica, se utilicen de forma indistinta la variedad de conceptos de la misma, con su consecuente carencia de precisión, lo que ha motivado algunas críticas al respecto (Roth, 1978; Kaufman y English, 1979).

Se hace necesario, pues, efectuar una revisión general del concepto de necesidad que la literatura nos ofrece procurando ceñirnos solamente a aquellas referencias que consideramos interesantes para nuestro estudio.

Una primera aproximación general al término de necesidad la podemos realizar recurriendo al diccionario de la lengua española en donde se define como “*aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir*” (RAE, 2001) “*preciso para algo*”, “*indispensable para algún fin*” (Casares, 1985).

Zabalza (1997) hace referencia a que el término de necesidad es “polimorfo” ya que adoptará diferentes significaciones según el agente que lo utilice, la situación que se dé o la intención que pueda haber detrás, puesto que el término y concepto de necesidad no es exclusivo de un área de conocimiento sino que aparece y lo podemos encontrar en distintos campos, como la filosofía, psicología, sociología, economía u otros.

Monette (1977) citado en Martínez de Toda (1991), profundiza en el concepto de necesidad educativa y establece en cuatro categorías que a continuación detallamos:

a) Necesidades básicas.

Maslow, en su conocida *pirámide las necesidades* identificó cinco tipos de necesidades dentro de este grupo que ordenó según su prioridad en necesidades de tipo: fisiológicas, de seguridad, de amor, de estima y de autorrealización. El mismo autor afirma que la emergencia de una nueva necesidad dependía de la satisfacción de una necesidad más básica puesto que a partir de dicha satisfacción se crean las condiciones para la aparición de otras de más alto nivel.

b) Necesidades sentidas y expresadas

Quizás sea la más común. Podría compararse con el deseo. Una necesidad sentida es algo percibido como necesario por el individuo interesado. Aunque puede ser que existan necesidades sentidas que pueden no ser reales y necesidades reales que pueden ser no reconocidas o sentidas por los individuos que las tienen.

c) Necesidades normativas.

Cuando constituye una deficiencia o vacío entre un nivel deseado y el que existe realmente. Si el sujeto o el grupo baja del nivel deseado, se encuentra en estado de necesidad (McMahon, 1970, en Martínez de Toda, 1991).

d) Necesidades comparativas.

Consiste en comparar los grupos que reciben un servicio con los que no.

Para disponer de una panorámica completa en un análisis de situación es preciso considerar todos estos tipos de necesidades. Si sólo atendemos a las necesidades sentidas nos proporcionarán una percepción que puede estar limitada por los valores subjetivos de cada individuo. Las necesidades normativas se basan en juicios de valor que pueden ser conflictivos, al igual que los comparativos. Y las necesidades humanas básicas son demasiado generales e inciertas.

Otros autores nos hablan del concepto de necesidad de una forma más indefinida, asimilándola a conceptos tan diversos como expectativas, carencias, problemas, déficit, interés,... (Gairín, 1995). Tal es el caso de Pérez Campanero (1991: 21) que identifica la necesidad como problema en cuanto que es comparable a la desviación que surge, a partir de una situación inicial, es decir, entre “*lo que debería estar ocurriendo y lo que en realidad ocurre.*”

### **1.7.2. Tipología de necesidades**

Diversos han sido los intentos de clasificación de la tipología de necesidades. Entre ellas destacamos las de Bradshaw.

Para Bradshaw (1972), citado por Gairín (1995), las necesidades se pueden clasificar en función de las expectativas de lo que puede o podría ser, sobre las que se fundamentan los juicios de valor en:

- Normativa → Establecimiento por parte de un experto (o expertos) de unos niveles teóricos deseables de satisfacción de cada necesidad. Los expertos pueden suministrar consejos sobre los resultados que pueden esperarse y acerca de los niveles de servicios requeridos para conseguir estos resultados. Se suelen identificar con las necesidades del sistema o con las exigencias normativas, y son útiles en la planificación de áreas en las que hay poca experiencia previa. Pero precisamente al depender de expertos, las expectativas normativas

pueden ser elitistas y llevar a programas lo que la población objeto no utilice.

- Percibida o sentidas → Basadas en la percepción de cada persona/s acerca de una determinada carencia. Muchas de las necesidades sentidas de programación de servicios educativos son poco realistas. Al ser una apreciación subjetiva, estará condicionada por factores psicosociológicos particulares.
- Expresada → Coinciden con las demandas que se efectúan en un servicio o programa.
- Comparativas → Resultado de comparar entre distintos grupos y/o situaciones

Estas cuatro aproximaciones a la necesidad planteadas por Bradshaw pueden representarse como subconjuntos de áreas distintas, pero interseccionando en un área de identificación común a todas ellas. Ésta sería el área de mayor consenso sobre la existencia de necesidades “reales” (Casas, 1989).

Varios autores añaden la necesidad prospectiva a las cuatro tipologías anteriores. Ésta necesidad es aquella que aunque actualmente no exista, hay una gran probabilidad de que aparezca en el futuro en función de la situación y tendencias presentes (Wade, 1989 en Martínez de Toda, 1991). La actualización desde la previsión y anticipación institucional es indispensable para atenderlas cuando se presenten.

### **1.7.3. El concepto de necesidad en el campo de la educación**

La mayor parte de las evaluaciones de necesidades se han basado en alguna de estas acepciones (Suárez, 1990):

- a) Necesidad como discrepancia. Introducida por Kaufman, es quizás la más utilizada. Sugiere que las necesidades son áreas en que el nivel real es más bajo que el nivel propuesto, abarcando ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de lo que debería ser. Para Zabalza (1987, en Balbás, 1994) la necesidad se produce por la diferencia entre la forma que las cosas *deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran* y la forma en que esas cosas *son de hecho*. En relación a la primera de las definiciones acabadas de citar, Kaufman y English (1979) propusieron una de las definiciones de más difusión del término de necesidad al manifestar que se trata de la medida de la distancia o discrepancia entre los resultados reales y los deseados o requeridos. No la distancia durante el proceso o los medios, sino entro los fines.
- b) Necesidad como deseo o preferencia. En este caso se requiere determinar la percepción de necesidades de individuos o grupos. Bastantes evaluaciones de necesidades se basan en ellas, sobretodo en aquellas situaciones en que las opiniones del grupo y de los profesionales son utilizadas como bases para establecer fines educativos o normas.
- c) Necesidad como déficit. La ausencia o déficit en un área de interés se identifica como necesidad si puede producir perjuicio. Scriven (1977) difundió esta concepción al describir la necesidad como un estadio en el que el nivel mínimo satisfactorio no se haya conseguido o no puede mantenerse. La principal dificultad estriba en determinar el momento en que este déficit se produce (Suárez, 1990).

En esta misma línea encontramos a Roth (1978) y Beatty (1981), citados en Gairín (1995). El primero de ellos se refiere al concepto de necesidad como la discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de los mismos. El segundo, Roth, profundiza en el manifiesto de Kaufman y English e identifica cuatro definiciones más precisas de necesidad como discrepancia y las presenta en forma algebraica:

- Nivel ideal – Nivel real = discrepancia de metas
- Norma – nivel real = discrepancia social

- Nivel mínimo – nivel real = discrepancia esencial
- Nivel deseado – nivel real = discrepancia deseada
- Nivel esperado – nivel real = discrepancia esperada

Tejedor (1990) citado en Gairín et al. (1995) se refiere a necesidad como la relación que se establece entre dos situaciones. Dice textualmente:

*“...La discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático.”* (Tejedor, 1990: 15 – 16)

Alvira (1991) define la necesidad como la diferencia o desfase entre lo que es y lo que debería ser. En parecidos términos se manifiestan Sarramona, Vázquez y Ucar (1991) al considerar la necesidad como un concepto objetivo vinculado al déficit existente entre lo real y lo deseable y que son salvable mediante acciones de formación.

Stufflebeam y Shinkfield (1995) describen en su manual cuatro perspectivas diferentes respecto al concepto de necesidad:

- a) Perspectiva basada en la discrepancia → se considera que la necesidad es la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados. Este punto de vista ofrece una serie de ventajas que podemos resumir en que es muy manejable de usar en test de referencia a una norma y de referencia a criterio, así como a su certificación. Pero también presenta ciertas desventajas en el sentido que tiende a simplificar el problema de los criterios atribuyendo más validez a las normas, estándares y a lo establecido por las agencias de acreditación, lo que hace que se produzca la tendencia a reducir la evaluación de necesidades a un proceso mecánico y simplista.
- b) Perspectiva democrática → La necesidad como cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia. La principal ventaja que presenta es que tiene en consideración las diversas perspectivas, por lo que da lugar a un amplio rango de variables, involucrando a diversos agentes en el



establecimiento de objetivos. Suministra información útil para determinar la importancia relativa de las necesidades potenciales y resulta fácil de aplicar. En el terreno de las desventajas nos encontramos con la posibilidad de confundir necesidades con preferencias y la determinación de necesidades con consideraciones de costo y confort, permitiendo el establecimiento de objetivos no válidos (Martínez de Toda, 1991)

- c) Perspectiva diagnóstica → La necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia se concibe como perjudicial. Las ventajas se concretan en que asegura la supervivencia; proporciona identificación de las necesidades satisfechas y no satisfechas; revisa qué deficiencias serán más perjudiciales. Las desventajas, en cambio, se dirigen precisamente hacia esa concentración en las necesidades básicas de supervivencia con la exclusión de otras quizás de más alto nivel. También en que se esfuerza en eliminar los efectos dañinos de la deprivación más que en mejorar la práctica y los resultados que ya son bastante satisfactorios. Es bastante subjetivo en la práctica y se basa en la creencia cuestionable de que algunas necesidades son absolutas.
  
- d) Perspectiva analítica → Concepto de necesidad en la dirección en que puede producirse una mejora en base a la información disponible de la situación real. Como ventajas podemos destacar que potencia los juicios informados y la sistemática resolución de problemas y que busca descripciones completas, sin depender de estándares preestablecidos. Como principal desventaja destacar que puede ser difícil de operativizar ya que requiere personal altamente cualificado (Stufflebeam et al., 1995).

#### **1.7.4. Tipos de necesidades en educación**

Evidentemente en educación el concepto de necesidad adquiere una importancia vital. Incluso Zabalza (1997) llega a afirmar que los diversos modelos educativos que han ido surgiendo a lo largo de la historia han sido diferentes interpretaciones de lo que en cada

momento se entendió que constituían las necesidades a afrontar a través de la educación.

Este mismo autor, siguiendo a Bradshaw (1972), distingue varios tipos de necesidades generales:

- a) Necesidad normativa: la carencia de un sujeto en comparación con un determinado Standard o patrón tipo, al que considera como “normal” o dentro de la norma.
- b) Necesidad sentida: la que se obtiene de la percepción subjetiva de lo que cree que le hace falta el propio sujeto.
- c) Necesidad expresada o demanda: algo muy utilizado y demandado
- d) Necesidad comparativa: todo aquello que no posee determinado grupo con características similares a otro que sí lo tiene.
- e) Necesidad prospectiva: aquella que actualmente no existe pero que hay una gran probabilidad de que aparezca en el futuro.

Si hacemos referencia a estos tipos generales de necesidad, podemos observar que la necesidad normativa ha prevalecido y prevalece en muchos sectores del mundo educativo: programas, diseños curriculares,... que se plantean como necesarios para un grupo de sujetos. La necesidad sentida se ve frecuentemente influenciada por el manejo social y cultural de tal forma que se llega a necesitar aquello que se cree poder lograr o aquello que se conoce por experiencia. La educación debe ser capaz de alumbrar nuevos deseos y nuevas necesidades (Martínez de Toda, 1991). En el caso de la necesidad expresada (muy relacionada con la anterior), no se puede demandar lo que no se conoce. La necesidad comparativa es de vital importancia en educación, ya que en una sociedad plural y democrática como la nuestra, todos los individuos han de tener garantizada su participación en condiciones de igualdad para el beneficio social de la educación. La necesidad prospectiva también afecta el sector educativo en cuanto que la educación ha de estar pensada para el futuro.

Según Zabalza (1997, 65-67) la necesidad aplicable al mundo educativo debería incluir:

- *El conjunto de componentes del desarrollo intelectual, psicomotor, social y afectivo que las diversas ciencias consideran como fundamental para el desarrollo de la persona, en lo que se denomina como necesidades prescriptitas o exigencias.*
- *El conjunto de componentes de lo que los sujetos o grupos querrían ser o saber porque se sienten interesados y capacitados por y para ello. Serían las necesidades idiosincrásicas o individualizadoras.*
- *Las necesidades que se refieren a la noción de progreso y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo. Son las de índole cultural, técnico o de ocio y tiempo libre.*
- *Las necesidades sociales del medio ambiente en que se encuentra la escuela*

Lógicamente para la detección de necesidades hace falta proceder a su evaluación.

### **1.7.5. La evaluación de las necesidades**

Stufflebeam et al.(1985) presenta su punto de vista particular respecto al término de necesidad al referirse al proceso de evaluación de necesidades, y la define como “*algo que puede mostrarse necesario o útil para el logro de algún propósito defendible*”.<sup>23</sup>

Los principios operativos que subyacen de esta definición son:

---

<sup>23</sup> Martínez de Toda (1991) matiza esta afirmación diciendo que algo que es útil, ayuda, pero puede no ser esencial para alcanzar un objetivo. Algo necesario, es lo que se requiere para alcanzar el objetivo

- La identificación de propósitos defendibles. Entendiendo por ello la satisfacción de ciertos criterios evaluativos.
- La demostración de la necesidad de cumplimentar el propósito

Según Stufflebeam et al. (1985) esta definición es intencionadamente flexible para poder ser útil en los diferentes propósitos y áreas de contenido en que la evaluación de necesidades se desarrolla. Parte de la base de que las necesidades no existen de por sí, sino que son el resultado de una serie de juicios humanos, valores e interacciones dentro de un contexto dado. La necesidad, por tanto, se considera como un concepto relativo y abstracto que depende del objetivo, de la situación real y del conocimiento existente sobre lo que se requiere o desea en relación al propósito dado (Martínez de Toda, 1991).

Esta relativización de las necesidades es algo que encontramos a menudo en el campo de la educación, puesto que en él se recogen distintos valores procedentes de diversas comunidades, y diversidad de teorías y prácticas.

Los valores y creencias, los fundamentos de la necesidad se hacen operativos a través del concepto de propósito defendible que Stufflebeam nos propone en su definición, y del que ofrece cuatro tipos de criterios:

- Criterio de legitimidad → los derechos de las personas no son vulnerados (los propósitos son éticos).
- Criterios de utilidad → Hay un beneficio identificable que se relaciona con algún aspecto de mejora humana o social.
- Criterios de viabilidad → El propósito es alcanzable en el mundo real dada su naturaleza, costo y viabilidad política
- Criterios de excelencia → Hay una perspectiva de desarrollo de conocimiento, interés creativo o destrezas técnicas avanzadas en un área de actividad humana.

Scriven (Scriven y Roth, 1978) ofrece un punto de vista diferente. Para él, una necesidad no es una distancia sino más bien un estado en el que el nivel mínimo no ha sido alcanzado o no puede mantenerse.

El mismo Scriven se esfuerza en señalar que los deseos o preferencias no son necesidades, ya que éstas últimas pueden estar presentes sin que las personas las reconozcan por falta de conocimiento o por estar detrás de otras que exigen más atención. Al mismo tiempo, una persona puede querer algo sólo porque no lo tiene, porque le atrae o porque otros lo tienen. En otras palabras: un deseo puede ser la expresión de una necesidad pero no se pueden transformar en necesidades la expresión de deseos por lo que, para Scriven, las necesidades expresadas no se corresponden con las necesidades reales.

En la práctica se genera una ambigüedad en el uso del término de necesidad, ya que diferentes términos son usados para los mismos conceptos y a los mismos términos se le otorgan diferentes definiciones (Martínez de Toda, 1991). Así, en el campo de la educación podemos ver como se ha utilizado el término necesidad para describir un problema, un síntoma, un recurso o una solución a un problema.

En la literatura aparece multitud de descripciones para el término de necesidad: básicas, sentidas, expresadas, normativas, comparativas, reales, sintomáticas, universales, de discrepancia social, de discrepancia de objetivos,....

Kimmel (1988) dice que para que el término tenga un significado operativo es preciso definirlo en un contexto específico con el uso de estándares comparativos. Por tanto, carece de sentido referirse a las necesidades de forma aislada, y sí que es imprescindible hacerlo de forma contextualizada para determinar cuáles son las que van a interesar en el estudio a realizar.

### **1.7.6. Características a tener en cuenta en un estudio de evaluación de necesidades**

Es importante determinar en las primeras fases de un estudio qué necesidades son las que interesa investigar. Para ello es aconsejable proceder a establecer una clasificación de las mismas.

En este sentido Roth (1978) sugiere la siguiente clasificación:

- a) Necesidades de los participantes en una institución
- b) Necesidades de los ejecutores
- c) Necesidades de la institución
- d) Necesidades de la sociedad

El mismo Roth ofrece otra posible categorización que se desprendería del análisis de discrepancia si se convierten estas últimas en necesidades. Así podríamos hablar de:

- necesidades ideales
- necesidades normales
- necesidades mínimas
- necesidades deseadas
- necesidades esperadas

Garanto (1989) considera la evaluación de necesidades como parte indispensable para las fases de planificación, implementación y evaluación de un programa, ya que sólo a partir de la evaluación de necesidades es posible la toma de decisiones sobre la puesta en marcha o no de un programa, determinar su amplitud y alcance y especificar los objetivos a alcanzar.

**Para Oldroyd y Hall (1991) las bases de un programa eficaz de desarrollo profesional recaen en la identificación y prioridad de necesidades. La identificación de necesidades debería hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Debería ser democrático y no impuesto. Debe considerar necesidades de grupos, individuos, de la escuela completa, así como de las autoridades educativas locales y de la política nacional.**

Suárez (1990) distingue los siguientes propósitos en la evaluación de necesidades:

- Proporcionar información para la posterior planificación
- Diagnosticar e identificar los problemas o puntos débiles. Identificar las áreas en las que el proceso educativo o los sistemas son ineficaces para llevar a cabo acciones que puedan remediarlo
- Determinar las áreas prioritarias para la puesta en práctica de tratamientos o formas de enseñanza, lagunas en la realización, o nivel de logro a intervalos durante el desarrollo del proceso
- Concienciar a las instituciones educativas de sus resultados y determinar su eficacia.

La identificación de necesidades debe ser una tarea compartida ( Oldroyd y Hall, 1991; Balbás, 1994 y Zabalza, 1997) entre los responsables del desarrollo profesional y los propios profesionales, beneficiarios de los programas que resultan.

En la valoración de necesidades nos interesa partir de la práctica diaria, desde la realidad profesional, desde su propia visión y también desde la mirada de sus compañeros.

Por tanto es preciso considerar la evaluación de necesidades como una parte integral de la planificación como guía para la selección de posibles soluciones.

### 1.7.7. Dificultades en el desarrollo de la evaluación de necesidades

Las principales dificultades en el desarrollo de la evaluación de necesidades van en el camino de:

- El propio concepto de necesidad
- Dificultad de distinguir entre necesidad “auténtica” y necesidad “sentida” (Pennington, 1985), o bien entre necesidades reales y deseos o demandas (Lenning, 1978)
- Falta de medidas válidas y consistentes en indicadores de necesidades
- Falta de taxonomías de necesidades útiles
- Tendencia a tomar decisiones muy simplificadas
- El que las necesidades prácticamente son infinitas
- La aparición de necesidades conflictivas
- Una correcta evaluación de necesidades implica el análisis de muchos datos, por lo que necesita tiempo, recursos humanos y materiales, lo que se traduce en algo muy costoso.

Kaufman (1986) distingue dos tipos de datos de interés para la evaluación de necesidades que deben combinarse para determinar las necesidades reales y su priorización. Se trata de:

- *Hard data* → datos basados en las discrepancias obtenidos por medición y controladas, originados por números y estadísticas
- *Soft data* → datos referidos a necesidades sentidas a partir de las percepciones de la observación.

Una nueva dificultad a añadir en la lista anterior surge, precisamente, de la dificultad de integrar el *soft data* con el *hard data*.



En otras ocasiones la dificultad surge cuando se identifican como necesidades los fines.

Tenemos, por tanto, que la evaluación de un programa de formación dependerá de la evaluación de necesidades, ya que si se quiere juzgar el mérito de éste, debe hacerse teniendo en cuenta hasta qué punto el programa satisface las necesidades identificadas. Como dice McKillip (1987) sin la evaluación de necesidades los programas no pueden evaluarse, sólo pueden describirse.

Se establece, pues, una relación cíclica o circular, ya que la evaluación de los resultados produce feedback y sugerencias para revisiones que conducen a nuevas evaluaciones de necesidades.

Como hemos podido comprobar el concepto de necesidad y su tipología es complejo y así lo refleja la literatura revisada.

En referencia a esta tipología diversa nos preguntamos en qué tipo de necesidades debe fijarse y atender la FPP: ¿en las necesidades sentidas de los docentes, en las expresadas por los mismos, en las normativas...?

Coincidimos respecto a ello con Benedito, Imbernón y Féllez (2001:3) cuando dicen,

*¿La necesidad sentida y expresada ha de ser la fuente principal para la detección de necesidades? En principio, creemos que sí, pero no en términos absolutos...*

Lo mismo podríamos pensar respecto de las necesidades normativas. Cada una de ellas lleva incorporada una demanda particular limitada por los valores subjetivos de quien siente, expresa o dicta la norma, lo cual, en algunos momentos o situaciones, puede desencadenar episodios de desacuerdo si se atiende a una parte y se desatiende a la otra.

Por lo que podemos seguir preguntándonos: ¿podemos limitarnos a una sola percepción – de individuo, de colectivo, de institución, de administración, de sociedad,... - o bien hemos de tener en cuenta a todos ellos para acercarnos a lo que debería ser el concepto de necesidad real de formación y así poder decidir?.

Creemos que hay que tener en cuenta las diversas perspectivas sin confundir lo que son necesidades de lo que son preferencias. Pensamos de forma parecida a Olroyd y Hall (1991) en que las bases de un programa de formación eficaz recaen en la identificación y prioridad de las necesidades. Creemos que la identificación de las necesidades debería hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Debería ser un proceso democrático y no impuesto, y que tuviera en consideración las necesidades de grupos, de individuos, de alumnos, de la institución educativa al completo, de la administración educativa y política y de la sociedad en cuanto a que formamos parte de ella y evolucionamos con ella. Por ello apostamos por oír y escuchar cómo se pronuncian las distintas voces respecto a las necesidades de formación.

Hemos podido comprobar en numerosas ocasiones como los expertos manifiestan que es fundamental que el docente se forme y se actualice constantemente. Pero también hemos constatado que no todos los docentes comparten o ven esta necesidad de formación constante o continua. Por tanto creemos oportuno recurrir a la literatura para ver cómo se pronuncian los expertos en relación a estas resistencias, a los obstáculos que puede presentar la formación y a las condiciones que se tendrían que considerar en el momento de plantear las actividades de formación.

*“Los cambios de los otros no necesariamente ayudan al cambio de uno mismo... Hay que vivir personalmente la experiencia del cambio... La formación ha de tener en cuenta que, más que actualizar y enseñar una persona, ha de crear las condiciones para que esta persona aprenda”.*

(Imbernón, 2004)

## **1.8. Críticas, resistencias y condiciones a tener en cuenta en la formación permanente del profesorado**

*“Faites comme je dis, pas comme je fais”*

Perrenoud, 2005)

Ya hemos comentado anteriormente que adecuar el sistema educativo a las demandas y exigencias sociales conlleva introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativa con la consiguiente actualización y formación docente.

Aunque la opinión predominante es favorable a la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo, no obstante se constata entre el profesorado de todos los niveles una actitud de recelo ante procesos concretos lo que impide que las “reformas” sean acogidas favorablemente (De Miguel, 1996). La sensación que existe entre el profesorado y los profesionales vinculados a la educación es de un cierto exceso de reformas educativas que se encabalgan sin ni siquiera disponer de tiempo para ser asumidas (Biscarri, 2004). Este mismo autor señala que la idea de que a cada cambio político en el gobierno de un país le deba corresponder necesariamente una nueva ley de educación no favorece la necesaria seriedad profesional y científica con la que debería abordarse la problemática educativa, dando una imagen y sensación de confusión permanente.

Imbernón (2004) señala que el cambio en la cultura profesional es muy lento, pero que esta lentitud también comporta una necesidad de vivir personalmente la experiencia del cambio. Es más innovador unir la formación a un proyecto de trabajo que no hacerlo al

revés (hacer formación y, posteriormente, elaborar un proyecto); esto daría a entender que la formación está al servicio de un proyecto elaborado por un grupo.

Las dificultades y problemas propios de todo proceso educativo se utilizan como argumentos para descalificar sus ventajas y oponerse así a las exigencias que comporta la puesta en práctica de la innovación.

*“La resistencia al cambio entre el profesorado es inversamente proporcional a la necesidad con que los mismos profesores demandan procesos de innovación”.* (Huberman, 1973)

Fullan (1986) recoge los principales factores que condicionan los procesos de implementación de las reformas en el campo educativo:

A. Características de la innovación

1. Consenso / conflicto acerca de su necesidad
2. Claridad y complejidad de sus objetivos
3. Calidad y factibilidad del cambio propuesto

B. Características del proceso

4. Formación de los docentes y apoyos continuos
5. Liderazgo y experiencia en innovación del director del centro
6. Compromiso y apoyos de las autoridades locales
7. Claridad del proceso de implementación e institucionalización
8. Monitorización y resolución de problemas
9. Apoyos de la comunidad en relación con la innovación
10. Estabilidad de los factores contextuales

Los programas de formación y perfeccionamiento no parecen incidir significativamente sobre el desarrollo profesional de los docentes, lo que dificulta la colaboración del profesorado en la implementación de procesos de innovación. Ante los cambios sociales y las nuevas demandas que revertirán en la escuela, se podría decir que existe una cultura del desarrollo profesional no apropiada para introducir estos cambios o

reformas dentro del sistema y, viceversa, una cultura sobre las reformas que no solo ayuda o es poco estimulante para el desarrollo del docente (De Miguel, 1996).

Este mismo autor señalaba y agrupaba las críticas que los docentes argumentaban ante la propuesta de futuras reformas o la introducción de prácticas innovadoras en el quehacer docente,

1. Modelo o paradigma de cambio que inspira la innovación. Al docente le corresponde el papel de ejecutor de las decisiones tomadas por la administración.

“Realmente estamos lejos de entender que son los docentes los que deben definir – crear – los procesos de cambio dentro del sistema. Mientras su participación siga siendo valorada como la de un simple ejecutor difícilmente una innovación puede generar actitudes favorables hacia el desarrollo profesional” (Escudero, 1989)

2. La legitimación de la innovación y la negociación de la implementación. El docente pide que las reformas sean legítimas, es decir, que las innovaciones además de necesarias sean coherentes con las necesidades del sistema y aporten soluciones a problemas inmediatos. En cuanto a la implementación, si no existe negociación previa sobre la puesta en marcha de los procesos que conlleva una reforma, difícilmente cabe esperar una cooperación entusiasta del profesorado.
3. Dotación de medios y recursos. Sobre todo tiempo para la adquisición de formación y conocimientos aplicables en la enseñanza sin que signifique sobrecarga de trabajo; además de apoyo técnico, reflejado en medios de formación, asesoramiento, programas de apoyo y asistencia técnica.
4. Compromiso social, especialmente de los agentes inmediatos. Es necesario que exista un compromiso por parte de todas las fuerzas sociales para su implantación (Medina, 1990). Por lo que será fundamental el papel de los agentes con quienes mantienen contactos inmediatos, como directores,

asesores, inspectores, etc. También es esencial apoyar los proyectos de innovación, iniciados por el propio profesorado. Wasley (1989) señala que los profesores son víctimas de la reforma más que protagonistas del cambio en los centros y sugiere que la retórica de las reformas actuales que insisten en el protagonismo del profesor y en sus nuevos roles de liderazgo, choca con las realidades prácticas existentes.

5. Percepción, por parte de los docentes, de la eficacia de la reforma y de su utilidad para el sujeto. Con frecuencia los docentes desconocen la filosofía educativa que subyace a un planteamiento de reforma y dudan de la eficacia. Cualquier tipo de tarea o proceso que le coloque en una situación de inseguridad o que constituya amenaza para su autoestima personal conlleva una actitud de rechazo.
6. Falta de estímulos y motivaciones apropiadas para el docente. Muchas de las resistencias se deben a falta de estímulos. No se trata tanto de recompensas directas como de intervenir en la mejora del entorno de trabajo.

*“La respuesta adecuada no puede reducirse a modificar el pensamiento de los profesores sobre las reformas educativas, sino los factores que contribuyen a que los profesores piensen así”.*  
(De Miguel, 1996).

Para analizar estos factores que pueden, en este caso, entorpecer el acceso del profesorado a la formación, es necesario recurrir a la crítica fundamentada de éstos.

Diversos autores han manifestado que el actual sistema de formación y perfeccionamiento del profesorado ha demostrado su insuficiencia para desarrollar los conocimientos, actitudes y competencias profesionales que requiere una educación de calidad.

Las diversas críticas que el profesorado realiza –ya sea de forma individual o bien como colectivo – se dirigen hacia diversos puntos o sectores.

Hargreaves (1996) destaca que los procesos de cambio son paradójicos y que las buenas intenciones se transmutan y caen sobre los profesores. Por ello, el desarrollo profesional puede convertirse en control burocrático y las culturas de la colaboración en una colegialidad impuesta. Esto se relaciona con una escuela que no cambia en medio de una sociedad en acelerado proceso de cambio. Igualmente, las innovaciones educativas se multiplican en la medida que se acelera el cambio, creando en los profesores una sensación de sobrecarga. La sociedad siempre espera que cambien los profesores y estos están sometidos a demandas múltiples y divergentes.

En FORMPROFEURO(2002) se recogen las críticas que diversos autores han vertido hacia la FPP y que algunas de ellas, por su interés, las incluimos en esta parte de nuestro marco teórico. Una de ellas va dirigida hacia la burocratización existente, refiriéndose a la sobreabundancia de normativas e instrucciones administrativas, al desgaste de recursos personales en tareas de gestión, a la elaboración de documentos eminentemente formales que son guardados en archivos pero que no suelen ser utilizados en la práctica, a los excesos de protocolos o trámites, al control administrativo incompatible con los deseos y necesidades de incorporación del profesorado a las acciones formativas, etc.

En este sentido se manifiestan diversos autores, como: García Lázaro (1994) que observa el incremento de los procesos burocráticos. Yus que (1992) lamenta el excesivo intervencionismo de la administración y la consiguiente burocratización. Fernández Sierra y Barquín (1998) que advierten sobre el riesgo de que la formación a centros puede convertirse en una respuesta burocrática al igual que los proyectos curriculares, los cuales no han logrado llegar a ser un documento vivo de debate y formación sino un trámite administrativo ajeno a la vida cotidiana de las aulas.

Otro aspecto susceptible de crítica va dirigido hacia la preferencia y proliferación de cursos respecto a las demás modalidades de formación. Gran parte del profesorado basa su perfeccionamiento en actividades para desarrollar fuera de su propia aula, centrándolo en cursos o conferencias. Es lo que Yus (1993) denomina cultura del cursillo. De esta manera las necesidades formativas se traducen en la suma de las actividades individuales que el profesorado realiza mediante cursos más o menos prácticos, con contenidos de todo tipo que no aseguran cambios cualitativos (Cela y

García Sánchez, 1996). En este sentido, De Miguel et al. (1996) pide que se constate que la mera asistencia a cursos no se considere como una estrategia adecuada. Domínguez (2000) llega a explicar que en demasiadas ocasiones, la rutina directiva obliga a los formadores a hacer de agentes comerciales de la formación, “cazando a lazo” a los participantes, que en muchos casos son auténticos profesionales del cursillismo.

Imbernón (2004: 234) manifiesta que

*“Cada vez hay más formación, pero poco cambio. Esto puede ser a causa del hecho de que todavía predomina la formación transmisora, con la supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos y basada en un profesorado medio que no existe. A pesar de la existencia del discurso que la formación se ha de acercar a los centros y a partir de las situaciones problemáticas de los docentes, los proyectos de formación autónomos en los centros de Cataluña continúan siendo la eterna reivindicación”.*

Respecto a este apartado, el Instituto de Evaluación<sup>24</sup> (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), publica los datos correspondientes al apartado de la formación permanente del profesorado de secundaria en el sistema estatal de indicadores de la educación 2004<sup>25</sup>. En ellos, hace referencia a que la participación del profesorado ha sido mayor en cursos que en otras actividades de formación tales como proyectos de innovación, grupos de análisis de la práctica educativa, grupos de formación en centros, jornadas o congresos. Un 64% de los docentes han tomado parte en cursos de corta duración (de 50 horas o menos) y tan solo un 33% en cursos largos (de más de 50 horas). La asistencia de profesorado a jornadas y congresos y a los grupos de formación a centros ha sido del 27% y del 23% respectivamente. Los grupos de análisis de la práctica docente y los proyectos de innovación – investigación son las actividades formativas con menor participación del profesorado.

---

<sup>24</sup> El Instituto de Evaluación es la nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) para el antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), en su artículo 142. Es un organismo ubicado en Madrid, España, que depende directamente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>25</sup> Sistema estatal de indicadores correspondientes al año 2004 porque los del 2006 aún no están operativos. En este apartado se estudian las características del profesorado del último curso de ESO que ha participado en actividades de formación los últimos tres cursos.



En la asistencia a cursos largos la participación ha sido mayor por parte del profesorado con menor experiencia docente y de los docentes de los centros públicos.

Otro dato destacable es que hay más centros privados que públicos con planes de formación en el centro (60% frente al 33%). También son proporcionalmente más los centros privados que valoran en grado alto su adecuación e incidencia en el centro.

En cuanto a la opinión que tienen los docentes acerca del grado de formación adquirido, casi el 50% del profesorado se siente “bastante o muy formado” en la selección y organización de contenidos; entre un 40% y un 37% en tutoría y orientación, en procedimientos de evaluación de aprendizajes y en la selección y diseño de actividades; solamente entre un 15% y un 20% en recursos de atención a la diversidad, en temas transversales, en técnicas de trabajo en grupos cooperativos y en métodos de investigación en la práctica. En todos los casos los porcentajes complementarios corresponden a profesores que demandan de algún modo formación en estos aspectos.

En cuanto al profesorado de primaria, el INCE (2004) manifiesta que el 73% de los maestros han participado en cursos de formación. Los que ejercen en el sector público en menor cuantía que los de la privada. (69% frente al 81%). Por término medio las horas de formación en primaria han disminuido entre 1999 y 2003.

El aspecto con mayor porcentaje de satisfacción es la selección y organización de contenidos en ciclos y cursos (70%), mientras que la elaboración de adaptaciones curriculares individuales sólo un 24% consideran bastante o muy suficiente la formación recibida.

El credencialismo y el consumismo es otra fuente generadora de crítica<sup>26</sup>. Escudero (1998) lamenta la mercantilización de la formación por la política de sexenios. Yus (1999) clama contra la motivación extrínseca que significa el certificado que se obtiene en la formación en cuanto a valor como moneda de cambio para el logro de determinados productos (sexenios, promoción, concursos, etc.) y censura, igualmente la

---

<sup>26</sup> En lo que vulgarmente se ha venido denominar “Formación permanente de consumo”. Acumulación de actividades de formación realizadas a fin de sumar puntos para méritos administrativos.

aparición de la cultura mercantilista que sustituye el valor de uso de la formación (perspectiva profesionalizadora) por el valor de cambio de la acreditación (perspectiva laboral).

Otra parte de los autores dirigen su crítica hacia el problema de que la FPP no responde a objetivos de calidad, de innovación y de cambio real en la escuela. Vaniscotte (1998:90) señala que las encuestas han venido demostrando que la formación continua es relativamente inoperante y que produce escasos resultados y cambios visibles en la práctica profesional. Gimeno Sacristán (1989) reconoce que la oferta formativa es aceptable cuantitativamente, pero adolece de calidad. Del Carmen (1989) dice que la mayoría de planes de perfeccionamiento desarrollados han carecido de una fundamentación psicopedagógica explícita, de una contextualización adecuada y de unos objetivos y metodología claros, acordes con el tipo de cambio en la actividad docente que se pretendía promover.

El voluntarismo, además de criticable, condiciona la decisión de participación de los docentes en las actividades de formación y algunos autores lo señalan como traba o problema que hay que solventar. Así, autores como Suárez González (1987), Yus et al. (1988) y De Miguel et al. (1996) advierten que el mayor obstáculo percibido por los docentes respecto a las propuestas de innovación y perfeccionamiento es que estas tareas se hacen a costa del voluntarismo del profesor.

Badia (2004) haciendo referencia a aquellas actividades de formación encaradas directamente a mejorar, cambiar o simplemente enseñar nuevas técnicas metodológicas, con la pretensión de influir directamente en un cambio de la práctica docente en el aula, dice que a menudo tienen poca eficacia, o que no se acaba de ver en qué contribuyen justamente a la mejora que dicen perseguir. Y añade que.

*“...La experiencia y la literatura sobre el tema aconsejan tener en cuenta algunas condiciones que pueden ayudar a asegurar el éxito de estas actividades. Ciertamente se trata de condiciones necesarias pero no suficientes, porque por encima de todo hay aspectos relacionados con la voluntad de cambio por parte del profesor o del maestro asistente a la actividad de formación. Pero a menudo vemos que una o diversas de estas condiciones fallan. Y entonces es prácticamente seguro que la innovación que se quiere introducir fracasará y quedará en una mera propuesta teórica, sin ninguna incidencia en el aula”. (Badia, 2004:52)*

El criterio de cantidad y calidad de la aportación de recursos humanos y materiales también es fuente generadora de crítica para los usuarios de la formación principalmente. Autores como Del Carmen (1989), Yus (1988) los consideran poco accesibles y escasos. Escudero (1998) expone la existencia de paulatinos recortes y disfuncionalidades.

Otro motivo de crítica proviene de los defectos de definición, organización y planificación de la FPP. En este apartado se incluyen los temas referentes a horarios, calendarios, proximidad o lejanía respecto al lugar de trabajo. La formación fuera del horario lectivo, después de una jornada larga de trabajo escolar incita a la crítica sobretodo por parte de los usuarios de la formación y sindicatos. Yus y López Blanco (1988) dentro del análisis que realizan critican la escasa o nula definición de la política educativa en torno al tema del perfeccionamiento del profesorado, la poca consideración del perfeccionamiento como tarea esencial.

Imbernón (2004:234) dice lo siguiente a este respecto,

*“La formación, por si misma, hace poco si no está ligada a unos cambios de contexto, organizativos, de gestión y de relaciones de poder” El desarrollo profesional del profesorado no recae en la formación, sino en diversos componentes que se dan conjuntamente en la práctica laboral de la enseñanza”.*

El academicismo es criticado por la abundancia de temáticas académicas y ausencia de otras de igual o mayor relevancia, como desarrollo personal, contenidos culturales y sociales, etc.

Tratamientos puntuales de las necesidades de los docentes. Gil et al. (1998) manifiestan que buena parte de los cursos de formación del profesorado en activo realizados en España en el marco de la reforma, ha incurrido en ese defecto de los tratamientos puntuales. En parecidos términos se expresa Domínguez (2000) cuando dice que la planificación se viene haciendo en acciones discontinuas y aisladas, atendiendo a necesidades y peticiones coyunturales, sin apenas continuidad y cierto rigor sistemático en su configuración.

El problema de la evaluación. En este apartado se aprecian distintos aspectos de crítica. Por un lado se entiende que los resúmenes estadísticos de participación de los docentes y las inversiones realizadas, representan un referente más para iniciar la evaluación de la FPP, pero por sí mismos son documentos insuficientes.

Imbernón (1988) incide en la necesidad de evaluar la FPP no únicamente a corto plazo, sino en la repercusión de las acciones formativas en las escuelas. El mismo autor en 1990 constata que muchas de las acciones de FPP no plantean una rigurosidad en la evaluación, ya que hay más preocupación por el diseño y la planificación que en la de la evaluación del propio Plan de formación permanente.

Granado (1992) la llama la gran ausente, y De Miguel et al. (1996) verifica en su investigación que se descarta totalmente el seguimiento sin más, de las orientaciones de la administración.

Diversas críticas han surgido también respecto al proceso de la evaluación de las actividades de formación. Imbernón (2004:230) comenta respecto a la FPP en Cataluña lo siguiente:

*“Respecto a la formación permanente, no querría entrar a dar datos y cifras de la cantidad de modalidades, entidades, centros, profesorado, niveles y etapas participantes a la formación – muy típico de la administración cuando se le pide que nos diga el impacto de la formación en la práctica de los centros y en las aulas – que remite a cuadros, tablas, cifras, datos, presupuestos... con una visión de indicadores cuantitativos y no cualitativos como si la cantidad de la inversión o el número de actividades fuesen suficientes para justificar una formación de calidad”.*

García Álvarez (1996:28) se quejaba de que

*“Para los que nos vemos obligados a consultar las prácticas evaluativas sobre la formación permanente – no como expertos en evaluación, sino como personas interesadas por la formación – no podemos librarnos de una cierta decepción en cuanto a los métodos empleados y a los resultados obtenidos. Llevamos muchos años aplicando el mismo modelo evaluativo, empleando los mismos cuestionarios o escalas, cuyos ítems se repiten de generación en*

*generación, aplicados durante o al final de la actividad de formación, con sus resultados cuantitativos (porcentajes y medias), etc.”.*

Existe una demanda que podríamos considerar casi universal en los distintos sectores hacia la evaluación de los efectos o impacto de la formación permanente, entendido como producto mediato de la formación, tanto desde la perspectiva individual, como desde un punto de vista social (Biencinto y Carballo, 2004), ya que podemos observar que en la mayoría de las ocasiones la evaluación de las actividades formativas se limita a medir las satisfacciones de los docentes al final de las actividades, obviando conocer su impacto. Por otra parte, en algunos casos se ha podido constatar que si bien se habían alcanzado los objetivos propuestos, no se había producido una transferencia y aplicación de los efectos del programa en el contexto específico, o bien que no se habían satisfecho las necesidades pretendidas.

Hemos visto en este apartado que diversas razones son las que los autores nos han expuesto acerca de los obstáculos y resistencias que condicionan la participación de los docentes en las actividades de formación. Asimismo también hemos recogido las críticas de éstos hacia como está planteada actualmente la formación.

Respecto a los obstáculos y resistencias, principalmente se han centrado en que los docentes no acaban de percibir la eficacia y la utilidad de la formación a la que asisten, y a la falta de estímulos y motivación que la formación produce en el profesorado. En este sentido los expertos han manifestado la necesidad de incidir en la mejora de los factores que puedan entorpecer el acceso del profesorado a la formación.

En relación a las críticas sobre el planteamiento de la formación, éstas suelen dirigirse hacia el argumento de que los programas de formación no parecen incidir de manera significativa en el desarrollo profesional de los docentes, puesto que no desarrolla los conocimientos, actitudes y competencias que son necesarios para llevar a cabo una educación de calidad.

Advierten del peligro de que los procesos de cambio se conviertan en algo impuesto con carácter burocrático y que se base únicamente en el voluntarismo del profesorado. Ello puede conducir a la percepción o sensación de sobrecarga añadida. Sugieren los expertos que los docentes participen en las innovaciones y que dispongan de suficientes recursos y medios para hacerlo.

Si se pretende lograr que los docentes participen en las actividades de formación a partir de la motivación intrínseca, difícilmente se conseguirá burocratizándola o mercatizándola en aras de logros económicos a través de sexenios o de puntuación destinada a la acumulación de méritos administrativos.

Pensamos que hace falta que el docente vea la necesidad de formarse, la necesidad de perfeccionarse y la oportunidad que tiene de aprender. Si nuestra profesión se basa en enseñar para que el alumno aprenda, hemos de ser coherentes con este pronunciamiento y realzar la importancia del proceso de aprendizaje empezando por hacerlo nosotros mismos.

Naturalmente, y tal y como se ha señalado, la motivación por aprender guarda una relación directamente proporcional con poder contar con una formación de calidad. Y ello no se logra, precisamente, con la proliferación y el exceso de actividades de formación, tal y como diversos autores (Gimeno Sacristán (1989), Arnáiz (1999) o Imbernón (2004) nos vienen repitiendo desde hace prácticamente veinte años. Como dice este último autor en clara alusión a que mayor cantidad no significa mayor calidad:

*“Cada vez hay más formación, pero poco cambio”* (Imbernón, 2000:234)

Otro motivo que suscita críticas por parte de los expertos es el que proviene de los defectos en la definición, organización y planificación de la FPP, en cuanto a que pueden condicionar la participación de los docentes. Compaginar el horario de realización de la formación con el reservado a lo personal o a la responsabilidad familiar influye decisivamente si la formación que se ofrece en el otro lado de la balanza no responde en calidad o en expectativas a las necesidades del profesorado.

Creemos que hay un aspecto fundamental y a la vez demasiado olvidado, como es el de la evaluación de la formación. Existe un consenso en todas las aportaciones de los expertos en reclamar una revisión y un cambio en los procesos de evaluación de la formación que permitan obtener orientaciones encaminadas a la mejora. Se insiste en la necesidad de efectuar la evaluación del impacto y la transferencia de los aprendizajes adquiridos en las actividades de formación a la práctica. Pero aún hoy en día es una asignatura pendiente. Se realizan procesos de evaluación más cercanos al control de la asistencia que a los dirigidos a la mejora de la formación. Si queremos disponer de una formación de calidad hemos de tener también una evaluación de calidad, porque como decía Scriven,

*“Es imposible mejorar sin evaluar”*

Un aspecto que consideramos importante y a tener en cuenta es el que hace referencia al colectivo de profesores de secundaria. Y de nuevo hemos de hacer referencia a la formación inicial que éstos reciben para poder acceder a la profesión docente y su influencia en la identidad profesional de los mismos.

Compartimos las palabras y razonamiento de Arnáiz (1999) en referencia a que si no se tiene conciencia de ser profesor sino especialista en algún contenido disciplinar difícilmente se puede poner empeño en el desarrollo profesional como educador. Con lo cual observamos que la formación a la que suele acudir en mayor grado es la dedicada a profundizar en el crecimiento académico de una materia particular (consecuente con su modelo academicista de profesor), siendo menor la participación en la que aborda aspectos más complejos y relevantes para su práctica docente. Y en el caso de asistir a estas últimas, el objetivo fundamental que persigue el docente es el de adquirir recursos rápidos (recetas) para aplicar al aula y que le puedan solucionar los problemas que en ella encuentra. Al no hallarlos, le desmotiva para seguir participando en este tipo de actividades de formación.

Todo ello hace, como también señala Arnáiz, que se vaya cerrando este círculo, y cada vez sea más dificultoso, para esta parte del colectivo docente, acceder a un desarrollo e identidad profesional acorde con la realidad docente que le aguarda cada día.

Al efectuar la revisión de la literatura para elaborar nuestro marco teórico nos hemos encontrado en numerosas ocasiones la persistencia en el tiempo de reivindicaciones similares.

Una de ellas es la que hace alusión a los continuos cambios que tienen lugar en la sociedad y la correspondencia (mejor dicho la no correspondencia) con los cambios o adecuaciones de la institución educativa – o de la formación inicial y permanente del profesorado – respecto a la evolución social del momento.

Es por ello que consideramos necesario observar, muy brevemente, la evolución que la FPP ha tenido en tiempos pasados e intentar recoger las características que los expertos creen que ha de tener la FPP para nuestro presente y futuro inmediato.



*La sabiduría consiste no sólo en ver lo que tienes  
ante ti, sino en prever lo que va a venir*

(Terencio)

## **1.9. Características de la Formación permanente del profesorado. El ayer, el hoy y el mañana.**

### **1.9.1. El ayer y el hoy: evolución de la formación permanente del profesorado**

*Quien volviendo a hacer el camino viejo aprende  
el nuevo, puede considerarse un maestro*

(Confucio)

En Cataluña prácticamente hemos de remontarnos a la organización de seminarios y cursos por parte de Rosa Sensat, y a los inicios de los ICE y de las escuelas de verano.

Para este apartado tomamos básicamente como referencia el análisis de la evolución de la FPP que Imbernón (2001:57 – 61) realizó desde la década de los setenta hasta el cambio de siglo y que a continuación resumimos y completamos con las aportaciones de otros autores.

- **Años setenta.**

La FPP como campo de conocimiento no empieza a desarrollarse hasta los años setenta. Es época de lecturas, de movimientos espontáneos de maestros, de escuelas de verano medio clandestinas y del nacimiento de los ICEs y de la Ley General de Educación. A partir de ahí, algunos colectivos renovadores organizaron cursos, jornadas, revistas,... encarados a la práctica educativa.

- **Años ochenta**

Los ICEs en las universidades empiezan a generar programas de FPP, enmarcados predominantemente en modalidades propias del modelo de entrenamiento y de observación / evaluación. Los años ochenta eran una época predominantemente tecnológica, de conductismo, de la racionalidad técnica y de la búsqueda de nuevos horizontes para la escuela

- **Años noventa**

Empieza a haber movimiento en la formación. Se lee y se traduce literatura anglosajona y se va extendiendo la investigación – acción, un nuevo concepto de currículum, los proyectos, la reflexión en la formación. Se podría considerar como una época fértil en la FPP ya que se crean los centros de profesores en toda España (excepto en Cataluña) y surgen nuevas modalidades de formación en centros, los seminarios permanentes y la figura del asesor.

También es una época de confusión de discursos simbólicos, de un modelo de formación basado en el entrenamiento mediante los planes de formación institucional. Esta mezcla del modelo de entrenamiento con los planes de formación, el modelo de desarrollo y mejora introducido por la LOGSE en establecer los proyectos educativos y curriculares, y el modelo de indagación, con la incorporación del concepto de profesor investigador y la investigación – acción en la mayoría de textos, hacen que sea una época en que se inicia una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la FPP.

Yus (1999:222-239, en De Martín, 2003:169) realiza un detallado seguimiento de las iniciativas administrativas para la formación permanente de la década de los noventa, en la que cuenta que la creación de una amplia red de formación, con setecientos CEPs, aproximadamente, repartidos por todo el Estado, daba respuesta al reto que suponía la FPP. Asegurada esta estructura, las administraciones dinamizaron la política de perfeccionamiento a partir de cuatro objetivos:

- Descentralizar la gestión del perfeccionamiento con la creación de los CEPs (que a su vez recogían una vieja reivindicación de los MRP de descentralizar la gestión de la FPP siguiendo los principios de acercamiento a la realidad singular de cada centro, la democratización de la gestión y el impulso de la profesionalización). También se crearon las comisiones de planes de actividades de zona, adscritas a cada una de las áreas de influencia de los CRPs.
  
- Generalizar el perfeccionamiento creando una red de formación, geográfica y participativamente más cerca de los usuarios, que tenía por objetivo garantizar una progresiva adscripción y participación del profesorado en A de F que, o bien proponían ellos mismos o bien la misma administración. Para conseguir este nivel de participación la administración puso en marcha diversos dispositivos:
  - . La creación de la red de FP comprendía dotación económica, recursos y una plantilla de profesionales adecuada (equipo directivo, asesores de FP, asesores de TIC, etc.) y una serie de programas institucionales.
  
  - . La creación de un sistema de incentivo dirigido a compensar o a motivar extrínsecamente amplios sectores de profesorado. Entre estas están las ayudas económicas individuales, las bolsas de asistencia previstas a cada actividad y la recalificación de las A de F como valor de mercado para concurso de méritos en traslados, acceso a determinadas plazas y para el cobro de los sexenios o estadios.
  
  - . La creación de sistemas de colaboración con otras instituciones como sistema complementario a la iniciativa gubernamental, poniendo en marcha medidas consistentes en aprovechar las estructuras dinamizadoras ya creadas y

frecuentemente ya implantadas entre el profesorado, firmando convenios de colaboración con entidades como la universidad, asociación de profesores, sindicatos, MRP, o bien asignando ayudas para la organización de actividades conjuntas y determinadas (debates de la reforma, sexismo, educación ambiental, prensa y radio, etc.) o abiertas (escuelas de verano, escuelas de invierno, congresos, etc.)

- Unificar y coordinar las actuaciones. Después de una etapa de relajación legislativa, en donde los CEP utilizaron su potencialidad creadora, vinieron bastantes medidas legislativas que pretendían homogeneizar el panorama del perfeccionamiento.
- Centrar la formación en la escuela. Era una manera de poner énfasis en la colegialidad y problemática de cada centro y disminuir la iniciativa individualista. Se crearon las convocatorias de proyectos de formación en centros que tuvieron su inicio en el territorio MEC.

- **Años dos mil**

Son años de protagonismo de las nuevas TIC, de la globalización, de la nueva economía... Y empieza a mostrarse una gran crisis de la profesión de enseñar (De Martín, 2003:171). Los sistemas anteriores no funcionan y el profesorado reduce su asistencia a las A de F, muestra baja motivación para hacer cosas diferentes y la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren alcanzar. Aparece la crisis institucional de la formación ya que se considera que el sistema educativo anterior es obsoleto y hace falta una nueva forma de ver la educación, el papel del profesor y el del alumnado. Aparecen nuevas formas de concebir la formación:

- Se cuestiona la pura transmisión de nociones del conocimiento formativo
- Incomoda las A de F basadas en procesos en que el experto

infallible intenta solucionar los problemas del profesorado

- La capacidad del profesor para generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas
- El factor de la contextualización como elemento imprescindible en la formación, lo que conlleva que la formación tenga lugar dentro de la institución que es donde las problemáticas más afectan a los profesores
- La reflexión sobre aspectos éticos, relacionales, colegiados, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los puramente técnicos y objetivos
- La entrada con fuerza en el campo de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la FP

A todo ello hay que sumar los cambios, a nivel institucional, que se producen en las diversas CCAA.

### **1.9.2. El hoy y el mañana: características de la formación permanente del profesorado.**

*Me interesa el futuro porque es el sitio donde  
voy a ir a pasar el resto de mi vida*

(Woody Allen)

Estamos en un contexto de incertidumbre del porvenir. Lo único que podemos intuir es que el conocimiento actual probablemente no será suficiente para atender a las exigencias de un futuro próximo, pero tampoco sabemos qué necesitaremos saber cuando llegue ese momento.

Imbernón (2004:227) afirma que

*“El futuro requerirá un profesorado y una formación muy diferente porque la educación y la enseñanza serán muy diferentes”.*

Creemos oportuno proceder a revisar lo que los expertos opinan en la literatura o constatan en sus investigaciones acerca de las características que debe tener la formación permanente para intentar atisbar cuáles de ellas van a ser útiles para el futuro que nos espera.

De todas formas no es una tarea fácil, puesto que no tenemos todos los elementos necesarios para que se pueda aventurar a ciencia cierta lo que va a ocurrir. A este respecto, Gimeno Sacristán decía lo siguiente:

*“Auscultar el futuro de la educación y anunciar los retos que nos plantea no tiene mucho sentido. En rigor, no se puede hablar de educación para el futuro porque éste no tiene realidad y, por tanto, carece de contenidos y de orientación en que apoyarse. Esa expresión no es más que una metáfora que quiere detectar, en el mejor de los casos, la insatisfacción con el presente*

*y con los cambios que en él ya se están apuntando. En cambio, sí es importante analizar las continuidades de “las imágenes del pasado”; las del presente y sus proyecciones en el futuro”.*  
(Gimeno Sacristán, 1999:30)

Debemos, por tanto, partir de la experiencia que se va forjando día a día para atisbar el futuro o al menos intentar realizar una aproximación a él. Pero esta experiencia, como muy bien decía José M. de Pereda,

*“La experiencia no consiste en lo que se ha vivido, sino en lo que se ha reflexionado”*

Revisando la literatura encontramos toda una serie de referencias comunes en muchos casos hacia las características de la formación permanente del profesorado, que pueden ayudar a pensar en, no sólo cómo es la FPP actual, sino en cómo probablemente será.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexible y abierta a la diversidad</li> </ul>	<p>La FPP ha de concebirse con la capacidad sistemática de poder admitir en su interior múltiples variantes que le permitan poder adaptarse a las características socioeducativas y políticas.</p> <p>El objetivo político es diseñar una formación que prepare a los docentes a asumir los retos cada vez mayores a los que se tendrá que enfrentar (Zabalza, 2006)</p> <p>La LOE (2006) hace constantes referencias al concepto de flexibilidad. Así, por ejemplo, en su preámbulo dice:</p> <p><i>“...Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo.”</i></p> <p>También el primer capítulo, apartado e) cita:</p> <p><i>“La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes,</i></p>
--	---

	<p><i>intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad“</i></p> <p>Marcelo (2002) cree que la formación debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de la información, etc.</p> <p>En consecuencia, la FPP necesitará ser flexible para poder transformarse y reconvertirse al mismo ritmo en que lo hacen los cambios sociales, las necesidades docentes, los sistemas educativos, para aceptar las innovaciones y aportaciones que lleguen, para proceder a la negociación y diálogo que facilite acuerdos, para el progreso de la cultura profesional docente, etc. (Prats, 1991;; Imbernón, 1992; Yus, 1992; Vaniscotte, 1998; De la Torre, 2000...)</p> <p>Imbernón (2004) nos comenta que en los últimos años muchos países han introducido variaciones en el mundo educativo para poder adecuarlo a los cambios sociales y ello ha comportado cambios en la formación del profesorado.</p> <p>Ferrández (1988) citado en Marcelo (2002) decía que la FPP tendría que ser una educación con moldes de álgebra conceptual, es decir, creadora de estructuras flexibles, mentalmente hablando, de acuerdo a los datos que surgen de su entorno.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global</li> </ul>	<p>En nuestra mente queda el discurso de Delors en el Informe UNESCO acerca del <i>saber, saber hacer y saber estar</i> (Delors, 1996).</p>



	<p>De Martín (2003) nos recuerda que es a través de los procesos formativos que el profesorado se desarrolla personalmente y profesionalmente.</p> <p>Bolívar (1999) entiende la formación como un proceso global de desarrollo de una persona a lo largo de la vida, como ser nunca acabado</p> <p>Jové et al. (2004) dice que hace falta favorecer el desarrollo integral de la persona, es decir, su desarrollo cognitivo y socioemocional</p> <p>De Miguel (1996) considera el desarrollo profesional docente como un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional.</p> <p>De la Torre (2000) nos habla de un modelo de formación holístico en sus metas, integrador en sus planteamientos, adaptativo a contextos y sujetos, polivalente en las estrategias y evaluación. Un modelo que vaya más allá del conocimiento, pues educar no es un acto transmisor, sino creativo, constructivo y transformador.</p> <p>Adamczewsky (1988) citado en Rodríguez López (1997: 68 – 69) concibe la formación como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Información (tener, saber y recibir)</li><li>- Activación (hacer, actuar y reactivar)</li><li>- Desarrollo (ser, existir y aprender)</li><li>- Comunicación (cooperar, compartir y confrontar)</li><li>- Transformación (desalinear, liberar y concebir)</li></ul>
--	---

	<p>Marchesi (2004) comenta que lo que se espera de un profesor es que desarrolle una tarea más amplia que la de transmitir conocimientos, puesto que hacen falta más habilidades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovadora</li> </ul>	<p>La FPP se ha de contemplar como el campo óptimo para la introducción de cambios dirigidos a la mejora y a la optimización de la acción docente. En este sentido la FPP contribuye a superar las resistencias de las reformas o cambios (Vaniscotte, 1998: 93).</p> <p>Tejada (2000) opina que la innovación es esencial en todo cambio educativo, tanto en el sistema educativo como en la propia escuela. Implica y tiene siempre como referente al profesor.</p> <p>De la Torre (2000) considera que innovar, formar e investigar son tres momentos de un mismo proceso hacia el cambio y la calidad sostenida, por lo que se tiene que potenciar la formación del profesorado mediante la innovación y la investigación, desde la propia práctica.</p> <p>Esteve (2003) dice al respecto,</p> <p><i>“Jamás tendrá éxito una reforma educativa que pretenda hacerse contra la mentalidad de los profesores. En este sentido, el éxito de una reforma siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación y de crear una opinión favorable hacia ella”.</i> (Esteve, 2003:208)</p> <p>Imbernón (2004) opina que es más innovador unir la formación a un proyecto de trabajo (y no hacerlo al revés).</p>

	<p>La formación puede ser el camino para la innovación y el cambio en los centros educativos y puede serlo sólo si ella misma comienza a recorrer el camino que sugiere a sus propios clientes (Oliver, 2002)</p> <p>García Gómez (1999) considera que la FPP ha de ser un instrumento innovador que se ha de introducir en un proceso que conlleve hacia el cambio de ideas y de actuaciones en la práctica docente.</p> <p>De Miguel (1996) manifiesta que a través de las innovaciones que introducen los profesores en su práctica diaria será por donde se dará respuesta al desarrollo profesional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integradora</li> </ul>	<p>En el sentido de conciliadora de intereses, de incorporación de innovaciones, de respuesta a nuevas demandas, de aproximación de culturas (de dentro y de fuera de la institución educativa).</p> <p>También como capaz de integrar la teoría y la práctica, de conectar el mundo de la educación con el del trabajo, del autoaprendizaje individual con el colectivo e institucional (Gelpi, 1980).</p> <p>Viñas (1992) habla de integrar la especialización curricular y un conocimiento crítico científico de su actividad escolar.</p> <p>Otro tipo de integración se refiere a complementar el desarrollo profesional con el crecimiento personal y social.</p> <p>García Gómez se refiere a la integración en la realidad educativa de las innovaciones que el profesorado va</p>

	<p>asumiendo, a la vez que vincular los ámbitos personal, institucional y profesional. En parecidos términos se refiere Santos Guerra (1999) cuando comenta la posibilidad de que la FPP integre dimensiones distintas entre sí como son las intelectuales, emocionales, personales, sociales, académicas y políticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participativa</li> </ul>	<p>Para Gelpi (1980) la participación significa un intenso aprendizaje y un avance significativo en las estructuras de la formación del profesorado.</p> <p>Gugel y Galofré (1985) consideran al docente como agente activo, en un clima de participación.</p> <p>Para Prats (1991) la FPP ha de conceder un mayor protagonismo al profesorado y a los claustros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heurística investigadora</li> </ul>	<p>La FPP ha de estar relacionada con la investigación, con la indagación y con la búsqueda constante.</p> <p>La LOE en su artículo 105 apartado d) hace referencia a la importancia de la figura del profesor como investigador en su propia práctica y lo reconoce promocionándola,</p> <p><i>“El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo”.</i></p> <p>Marcelo (1994) manifiesta que la investigación – acción desde sus orígenes ha tenido un compromiso con el desarrollo profesional de los profesores. Se podría decir que es desarrollo profesional.</p>

	<p>Tejada (2000) manifiesta la necesidad de caminar hacia la figura del profesor como investigador – innovador en el aula, con lo cual éste ha de asumir un rol profesional distinto y en consecuencia formarlo para tal cometido.</p> <p>La investigación, la experimentación, la reflexión, la contrastación, la colaboración con profesionales del mismo centro, ha de ser la base de las políticas y programas de formación de los docentes (Ruíz Bueno, 2001)</p> <p>Zabalza (1987:294) más concretamente afirma que</p> <p><i>“Se sabe que los profesores pueden llegar a ser mejores profesionales reflexionando sobre lo que hacen”</i></p> <p>García Gómez (1999) aboga por potenciar en el profesorado la búsqueda, la reflexión, la investigación y la indagación sobre su trabajo. Gómez González (1996) dice que la FPP ha de prestar especial atención a la capacidad para revisar, con sentido crítico y reflexivo los propios procesos y prácticas a través de una metodología participativa e investigadora.</p> <p>Yus y López Blanco (1988) declaran que para que sea efectiva la formación se ha de vincular la investigación básica y la práctica, que la formación ha de complementarse con la investigación educativa, dentro del proceso de autoperfeccionamiento del profesor.</p> <p>Santos Guerra (1999) dice que para que una formación permanente tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación de los profesionales sobre su propia práctica, a través de la reflexión y la crítica.</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política</li> </ul>	<p>Imbernón (2004) anunciaba que</p> <p><i>“La formación habrá de someterse a los designios de la nueva enseñanza pero al mismo tiempo habrá de ejercer de revulsivo crítico ante el mismo sistema educativo”</i> (Imbernón, 2004:227)</p> <p>Giroux (1987) atribuye a la FPP la cualidad de propiciar el análisis ideológico – político del sistema educativo y del currículo. Santos Guerra (1999) insiste en que los fenómenos educativos son de naturaleza eminentemente moral y política.</p> <p>Gelpi (1980) afirma que las políticas de educación permanente tienen que estar fuertemente comprometidas con el desarrollo científico y tecnológico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teórica y práctica</li> </ul>	<p>El profesorado demanda formación práctica, funcional y útil en los diversos ámbitos – personal, organizativo, curricular, académico, didáctico, etc. – que sirvan para aplicarlos al día a día de su tarea docente.</p> <p>Zabalza (2006) piensa que los planes de formación deben descender del abuso del enfoque “abstracto” y dirigirse más hacia un enfoque centrado en la realidad de nuestras escuelas.</p> <p>Badia (2004:54) comenta que</p> <p><i>“A menudo se abre un debate sobre la utilidad de dar una formación permanente del profesorado meramente teórica en un curso destinado a la actualización del profesorado. O bien al contrario, se le acusa de que tal curso sólo proporciona “recetas” que a un profesor le hayan podido ir bien pero que se duda sobre si fuera del contexto concreto en que ha nacido pueda ser de gran utilidad. Creo que tanto la reflexión teórica como la solución práctica pueden ser interesantes y necesarias. Que todo</i></p>

	<p><i>depende de la medida y del momento en que se sitúen...”</i></p> <p>Marcelo (1999) apunta la necesidad de la integración de la teoría y de la práctica como principio en la formación tanto inicial como permanente del profesorado.</p> <p>Gugel y Galofré (1985) sostienen que la FPP ha de tener un enfoque dirigido hacia la práctica, sin relegar la aportación de la reflexión teórica.</p> <p>García Gómez (1998) dice que la FPP ha de representar un puente sólido entre la teoría y las prácticas que se desarrollan. Tiene que haber coherencia entre ellas.</p> <p>Imbernón (2004) señala que los pocos cambios que se han dado a partir de la formación puede ser debido a impartir una teoría poco contextualizada y alejada de los problemas prácticos</p> <p>Oliver (2002) señala que si los docentes han de ser constructivistas en su tarea docente, quizás lo más adecuado sea formarlos desde ese mismo marco conceptual</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producto de consumo</li> </ul>	<p>Actualmente la FPP se encuentra mediatizada con aspectos administrativos y sociolaborales que superan, a veces, a los didáctico – pedagógicos (sexenios, méritos administrativos, etc.)</p> <p>Oliver (2002) comenta el sentido que dan algunos docentes a la formación como manera de promocionarse y para hacer currículum.</p>

	<p>Yus (1999) advierte de la importancia que adquiere la motivación extrínseca que supone la obtención del certificado por delante de la intrínseca.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica</li> </ul>	<p>La FPP ha de ser todo lo contrario de insensible, conformista, disciplente, fría, impasible o contemplativa. Ha de identificarse como emprendedora, constructiva y específicamente crítica (Viñas, 1992).</p> <p>Imbernón (1988) dice que habría de ser innovadora y crítica, refiriéndose al sentido crítico y reflexivo de los propios procesos y prácticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica y dinamizadora</li> </ul>	<p>Vaniscotte (1998) considera que la FPP es un instrumento dinamizador del cambio, de la competencia profesional y de la especialización</p> <p>En este sentido Tejada (2000) comenta la necesidad que hay de cambio, lo que implica un cambio de actitud y la adquisición de nuevas competencias profesionales que se pueden realizar a través de la formación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversa y diversificada</li> </ul>	<p>Las propuestas de formación han de ser lo suficientemente diversificadas como para que cada profesor encuentre el apoyo adecuado a su situación concreta (Sauquillo, 1988; Imbernón, 1988; Suau, 1999).</p> <p>Tiene que tener una oferta suficiente en cantidad y en calidad, lo que sin duda requerirá la adopción de estrategias diversificadas (Prats, 1991; Yus, 1992)</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continua o de proceso no acabado</li> </ul>	<p>Las características sociales y los continuos cambios que se generan demandan que la FPP sea un producto inacabado y que el docente esté en situación de continua formación.</p> <p>Marcelo (1999) opina que la formación inicial y la permanente han de ser un continuum. Escudero (1988) dice que en ningún caso la FPP ha de ser llevada a cabo en acciones puntuales, esporádicas y aisladas, sino que ha de erigirse en proceso de permanente acompañamiento a la función docente.</p> <p>Por otra parte tener en cuenta la recomendación que nos hacen los expertos sobre la conveniencia de que no exista rotura entre la formación inicial y la continua. De responder a la actualización científica y didáctica, pero también a una formación global que complete la formación inicial recibida.</p> <p>En este sentido se manifiesta la necesidad de revisar la F inicial y la FPP para que éstas sean un continuum y poder dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad que revierten en la función docente. (Vera y Esteve, 2001; Zabalza, 2006; Badia, 2006; Imbernón, 2006)</p> <p>Marcelo (2002) considera la FI como el principio de una continuación.</p> <p>Domínguez (2000) por su parte considera que la formación continua se caracteriza fundamentalmente por la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.</p>
--	---

	<p>Carbonell (2005) se expresa de la siguiente manera,  <i>“Tenemos una escuela creada en el siglo XIX, con un profesorado formado en el siglo XX y con un alumnado del siglo XXI. Por tanto, toda formación del profesorado siempre será poca”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizada</li> </ul>	<p>La FPP se ha de adaptar en todo momento al medio social y escolar (Gugel y Galofré, 1985; Vaniscotte, 1998), ha de estar plenamente contextualizada (Imbernón, 1988), ha de promover, fomentar y reforzar la contextualización de los contenidos basándose en la práctica profesional y en el centro educativo donde el docente ejerce su tarea (Prats, 1991; Viñas, 1992; Yus, 1992; Villar Angulo, 1996)</p> <p>Esteve (2003:218) dice:</p> <p><i>“Es posible que un profesor, con las mismas cualidades personales, obtenga éxito en una determinada situación de enseñanza y fracase estrepitosamente en otra”</i></p> <p>La FPP ha de partir siempre de un contexto real y de las ideas previas de los participantes (Gómez González, 1996), también tener en cuenta las condiciones laborales de partida, como dice Escudero (1988) siendo cercana y sensible al contexto de trabajo y a las necesidades del profesorado y, añade García Gómez (1998) atenta al contexto social y educativo cambiante.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colectiva, individualizada y colaborativa</li> </ul>	<p>La FPP ha de ser una actividad esencialmente de equipo y propiciadora de la reflexión grupal (Yus y López Blanco, 1988).</p> <p>Carbonell (2005) dice que la mejor manera de que el profesorado afronte los nuevos retos de futuro es potenciando el trabajo en equipo y en cooperación</p>

	<p>De Martín (2003) afirma que es necesario desarrollar el trabajo en equipo y generar una cultura de colaboración para potenciar el desarrollo profesional</p> <p>Oliver (2002), por su parte, entiende que saber comunicarse y cooperar con los compañeros en las experiencias innovadoras se convierte en un factor importante para cualquier ámbito de aplicación.</p> <p>De la Torre (2000) dice que el profesorado que queremos formar, además de la capacitación personalizada, ha de poseer también ciertas cualidades para la relación con los compañeros de trabajo.</p> <p>Tejada (2000) comenta que el profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy en día, por lo que es necesario el trabajo en equipo y por tanto el aprendizaje de nuevas destrezas sociales</p> <p>Marcelo (1999) reclama el principio de individualización, puesto que se ha de adaptar a las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales, etc. de cada docente o grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autónoma, emancipadora, descentralizada</li> </ul>	<p>La FPP se desarrolla al amparo y bajo el control administrativo, muchas veces motivado por la dependencia financiera y económica.</p> <p>La FPP descentralizada supone que la administración esté dispuesta a compartir con el profesorado su capacidad para la toma de decisiones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluadora</li> </ul>	<p>La FPP ha de cumplir la función de valorar los procesos y productos que se dan a partir de ella.</p> <p>Cañal de León et al. (1991) resalta la importancia de valorar los programas y estrategias de la formación del profesorado como principio orientador de la FPP.</p> <p>La evaluación de la FPP debe plantearse con el fin y el criterio fundamental de conocer el impacto real de la formación en las dimensiones social, cultural o de formación base y laboral de los participantes (Domínguez, 2000)</p> <p>Granado (1992) considera que la evaluación de la FPP no ha de ser un trámite burocrático sino una tarea de desarrollo profesional</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creíble</li> </ul>	<p>Ya nos hemos referido anteriormente a la investigación llevada a cabo por Jové et al. (2007) en la que se ha podido constatar el hecho preocupante de que los docentes no ven en la formación una herramienta de mejora de su profesión que les ayude a solucionar los problemas que giran en torno a la docencia y a su práctica. Hará falta, pues, pensar en una formación que aporte credibilidad al profesorado.</p>

Estas son algunas de las sugerencias que comparten autores y expertos que hemos encontrado en la revisión de la literatura. Naturalmente entendemos que hay muchas más orientaciones, pero también que es prácticamente imposible incluirlas todas. Nos hemos limitado a las que creemos más interesantes para nuestro estudio.

Por tanto, y resumiendo las características que hemos recogido de los diversos autores acerca de la FP del P, podemos decir que hará falta pensar en una formación permanente:

- Flexible y abierta a la diversidad de situaciones, contextos y cambios sociales. También a la diversidad que presenten sus usuarios.
- Global en cuanto a que debe atender el desarrollo personal y profesional del docente.
- Innovadora puesto que es una característica esencial para todo cambio educativo dirigido a la mejora y a la optimización de la acción docente.
- Integradora en el sentido de una formación capaz de incluir intereses y necesidades de dentro y fuera de la institución educativa, de conectar esta última con la realidad social y de complementar el desarrollo profesional con el crecimiento personal y social.
- Participativa en referencia a que el profesor ha de ser partícipe activo en su propia formación.
- Heurística investigadora puesto que ello engendra y comprende el proceso de reflexión sobre la propia práctica y por tanto la mejora de su desarrollo profesional.
- Política en cuanto a revulsivo en el avance del propio sistema educativo
- Teórica y práctica: no se puede atender únicamente a una de las dos olvidando la otra. Podríamos decir que hace falta una formación que sea practica pero basad en un marco teórico.
- Alejada del concepto de formación como producto de consumo. Creemos que la formación se ha de apoyar principalmente en la motivación intrínseca.
- Crítica en el sentido de emprendedora, constructiva, innovadora, reflexiva.
- Dinámica, dinamizadora y diversificada, en cuanto a facilitadota del cambio y por tanto de la utilización de estrategias diversificadotas para dar respuesta a la variedad de sus usuarios.
- Continua y no puntual ya que los continuos cambios sociales y educativos así lo requieren. Pensar en una formación permanente que sea la continuidad de la formación inicial.
- Contextualizada a la situación y contexto en donde el profesorado desarrolla su labor docente
- Colectiva y colaborativa. Sin menospreciar la formación de tipo individualizado, creemos de suma importancia disponer de una formación en centro que fomente la cultura colaborativa y el trabajo en equipo cooperativo para afrontar los nuevos retos sociales y educativos.
- Autónoma y descentralizada. La característica anterior requiere el poder disponer de autonomía en los centros y que éstos, a través de su plan de formación de centro, puedan organizar y pedir una formación que dé respuesta a las necesidades de la propia institución y de su profesorado.
- Evaluadora del impacto y transferencia real de la formación en la práctica para poder mejorar y optimizar. Si es preciso, el planteamiento de futuras actividades de formación.
- Creíble en el sentido en que es necesario plantear una formación desde el rigor y la seriedad, a fin de que ésta sea creíble. La cantidad en ningún momento tiene que sustituir a la calidad.

Uno de los ámbitos que más preocupa al profesorado actualmente es el de la heterogeneidad de sus alumnos.

Los distintos ritmos de aprendizaje, las diferentes motivaciones con que los alumnos afrontan su formación, la llegada masiva de alumnos procedentes de países extranjeros, etc. hacen que en muchas ocasiones se interprete la diversidad más como un problema que como un enriquecimiento y una oportunidad para aprender.

El profesorado siente que se le pide más de lo que puede dar y cree que la formación puede ser un buen medio para dar la respuesta adecuada a estas demandas, en el supuesto que si se les forma serán capaces de adquirir las habilidades necesarias y los conocimientos suficientes para asumir el paso de un modelo de educación basado en la homogeneización de la enseñanza a otro en el que la diversidad sea lo “común”.

Desde la realidad educativa de nuestro país se concibe la educación como un derecho que la comunidad debe garantizar para todos los alumnos. Así lo entiende nuestra Constitución y la LOE. Ello indica que hemos de ser docentes de todos los alumnos, no sólo de una parte, y en consecuencia si se ha de ser profesor de todos, tanto la FI como la FP del P han de formar para poder ejercer la docencia a la universalidad del alumnado.

La educación será de calidad si se ajusta a las distintas necesidades de los distintos alumnos (Pujolás, 2002). Ello nos lleva a pensar que no podemos dejar de incluir en este trabajo dedicado a la FP del P este apartado destinado a la diversidad y a la heterogeneidad de los alumnos, puesto que entendemos que no son dos temas disjuntos que se deban tratar por separado, sino que están íntimamente relacionados entre sí. La diversidad debe contemplarse de forma inherente a la FP del P.

En consecuencia la formación permanente del profesorado se erige como algo necesario para que actúe como guía y orientación de las actuaciones que el docente debe realizar. Pero ello también presenta su controversia. Dedicamos las siguientes páginas a la FP del P para la heterogeneidad de los alumnos.

*“La posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia “natural” del orden social sino una aspiración que ha de ser construida socialmente. Por eso es necesario revisar algunos conceptos y debates tradicionales”.*

Tedesco (2003:6)

## **1.10. La formación permanente del profesorado para la heterogeneidad y diversidad de alumnado**

*“La tesis de que todos los hombres nacen iguales implica que todos ellos participan de las mismas cualidades humanas fundamentales, que comparten el destino esencial de todos los seres humanos, que tienen por igual el mismo inalienable derecho a la felicidad y a la libertad. Pero no significa que todos los hombres seamos iguales.”*

Eric Fröm

Precisamente esta desigualdad a la que la última cita se refiere y que se suele manifestar en una variedad e interrelación de identidades, necesidades, maneras de entender, de pensar, de estructurar y de funcionar que el ecosistema de la comunidad educativa presenta hace que, a menudo, la lectura que se realiza de la diversidad, dentro del contexto educativo docente, vaya asociada a los términos de conflicto y de problema, en vez de a los de enriquecimiento que la misma puede aportar. La gestión de los diferentes factores que influyen en la estructuración, funcionamiento y respuesta del centro en relación a la diversidad, es decisiva para el éxito del desarrollo de la institución educativa como tal. (Suau y Coiduras, 2003c)

Si nos remitimos a la concreción que del concepto de diversidad realiza el Diccionario de la Real Academia Española (1992) vemos que utiliza términos como *“variedad, desemejanza, diferencia, abundancia, concurso de varias cosas distintas,...”*. Si trasladamos estos términos a nuestra realidad escolar podemos comprobar como

adquieren sentido en sus múltiples aspectos. Diversidad de centros, de claustros, de docentes, de alumnos, de contextos, de actitudes, de proyectos educativos, de metodologías, de estilos, de formación adquirida,...

Es decir que la realidad educativa actual se presenta y se entiende desde cualquier variación posible menos la homogeneidad. En consecuencia podemos considerar que lo normal es lo diverso, pero como dice Gimeno Sacristán (2004), lo que hace falta es aceptar el sentido de la diversidad, porque no sólo son diversos los alumnos, sino también desiguales, y en muchas ocasiones ante esta diversidad de alumnos somos nosotros los que ponemos las desigualdades, sucediendo que a veces la escuela en vez de igualar lo que hace es exagerar esas desigualdades.

La problemática de la diferencia, como dice Delgado (1998) es la consecuencia de representarla como una especie de anomalía, una excepción en el estado de las cosas, un accidente indeseable ante el cual se han de tomar medidas.

Por tanto, y dentro de la diversidad que afecta también al profesorado, ésta puede ser vivida como un problema y más si no se está suficientemente seguro (formado y preparado) de poder, no solo tratarla, sino también atenderla.

Con la educación para la diversidad nos adentramos en una filosofía de extensión de servicios a una población más amplia en donde los intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y capacidades de los componentes de la misma son distintos. Esto comporta la necesidad de planificar y desarrollar un currículum que tenga sentido en los contextos reales en donde se desarrolla y esto no es fácil.

Como dice Giné (1998:81):

*“La atención a la diversidad en una escuela comprensiva es el reto más importante que plantea hoy en día el desarrollo de la reforma”*



La heterogeneidad puede ser vivida por el profesorado como algo muy complicado que dificulta el ejercicio de la docencia, pero en realidad sólo es el reflejo de la misma sociedad. Como dice Jové (2006),

*“Todo el mundo estaría de acuerdo en decir que la naturaleza es diversa, por tanto, el hombre como parte de ésta, también es diverso. Las clases son diversas, así ha sido y así será”.*

(Jové, 2006:7)

Y la institución educativa, inmersa en ella, es receptora de la problemática social. La escuela como generadora de futuras sociedades ha de aprender y enseñar al mismo tiempo, a atender a la diversidad y a conseguir la cohesión social.

El reto fundamental de la educación en nuestros días ha de ser la atención a la creciente diversidad que podemos apreciar en las aulas. Esta diversidad exige una capacidad de respuesta y de reestructuración de lo existente que muchas veces es muy difícil de abordar. Para ello la figura del docente es fundamental, pasando de ser un simple profesor aplicador de programas, a un profesor capaz de adaptarse a las circunstancias de su alumnado, de planificar su actuación, de aplicarla y de evaluarla, procurando el desarrollo integral del alumno y de la persona (Plaza et al., 2002).

La escolarización de todos los alumnos de seis hasta dieciséis años comporta que un elevado número de alumnos que antes se encontraban al margen del mismo permanezcan dentro del sistema educativo. Ello significa que un determinado porcentaje de alumnado se encuentre cursando estudios sin la suficiente motivación y pueda generar problemas de convivencia y relación en el interior de los centros. A lo anterior se une el creciente número de alumnos de diverso origen cultural y étnico, derivado del aumento de las corrientes migratorias existentes en nuestro país, alumnos que presentan una problemática específica y que requieren una atención particularizada por parte del sistema educativo, lo que dificulta la respuesta educativa en los centros e incrementa la necesidad de recursos personales y materiales de los que no siempre se dispone (Esteve, 2002).

Todo ello nos quiere hacer ver que los postulados teóricos enuncian una serie de proposiciones, pero que la puesta en práctica de los mismos es bastante complicada (Arnáiz, 1999).

El sistema educativo debe tratar de acercar y adaptar las enseñanzas y su acción educadora a las necesidades específicas e individuales de todos los alumnos del sistema. La atención personalizada de las necesidades reales del alumnado se erige, de esta forma, en criterio rector para valorar la calidad del sistema educativo (Rodríguez Espinar (2002). Una formación del profesorado de calidad es imprescindible para llevar a buen término esta tarea, pero no puede ser la única vía de actuación, ha de ir acompañada de otras medidas. Así lo entiende Arnáiz (1999) diciendo que:

*“Queremos dejar sentado que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema; antes bien, se constituye en uno de los elementos que pueden facilitar, impulsar e incluso articular la mejora de los centros educativos si, además, de responder a unos mínimos de calidad, va acompañada de una política educativa coherente que favorezca la discusión y consenso de valores, actitudes y objetivos por parte del profesorado, un adecuado diseño y desarrollo del currículum, dotación de recursos y medios humanos y materiales, sistemas de apoyo y asesoramiento, cambios en la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, flexibilidad organizativa, mayor participación de la comunidad educativa, etc.) y mejora de las condiciones de trabajo (número total de alumnos a los que se da clase, ratios, apoyos, etc.) entre otros aspectos”.* (Arnáiz,1999:8)

La profesionalidad del docente es otro de los requisitos imprescindibles en el reto de la atención a la diversidad. Las condiciones necesarias para formar un profesor atento a la diversidad de sus alumnos no dejan de ser las mismas que las de un profesor que afronta con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en esta época de cambios sociales y educativos.

La atención a la diversidad se ha de entender como una de las principales necesidades de desarrollo profesional y organizativo de profesores y centros, y como una oportunidad para mejorar la práctica docente. Ahora bien, para responder a estos requerimientos que la sociedad plantea al sistema educativo, el profesorado debe contar

con una formación inicial y permanente que le capacite para atender esta nueva problemática (Esteve, 2002).

En la investigación que hemos realizado en la Universidad de Lleida conjuntamente profesionales de dicha Universidad y del Departamento de Educación (Jové et al., 2007), y en la que ha participado este tutorando, se ha evidenciado de forma muy clara que ver y abordar la diversidad en las aulas como un problema o verlo como un reto con la posibilidad y necesidad de mejora condiciona todas las acciones posteriores que se lleven a término por el centro. Todavía se constata la visión de la diversidad desde fuera tendiendo a los viejos principios de la diferencia y buscando homogeneizar, considerando solo diversos los que tienen algunas características diferenciales y problemáticas: inmigrantes, dificultades de aprendizaje, conductuales o de comportamiento, etc. Y ello pasa, a menudo por la petición de más recursos, y difícilmente se considera la posibilidad de plantear la revisión o mejora de la metodología que se aplica para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para poder llevar a cabo esta revisión metodológica hace falta poder contar con una sólida formación inicial y continua. Y aquí surge un dato preocupante en esta investigación llevada a cabo, y es que los maestros y los profesores no creen y no ven en la formación una posibilidad de mejora de su propia práctica.

El hecho de que la institución educativa acoja en el aula diversidad de clases sociales, de aptitudes y actitudes, hace que en sus aulas tengan cabida alumnos que si tienen capacidad e interés por el estudio y piensan seguir estudiando, junto con otros que se sienten obligados a asistir, desmotivados, sin interés, con pocas posibilidades de éxito escolar, y por tanto muestran su rechazo a cualquier iniciativa académica que se les presente.

Esta diversidad en el aula ordinaria puede ser vivida por el profesorado con angustia e intranquilidad (Suau, 2002), pero es el reflejo de la presente sociedad y la institución educativa recibe el encargo de atenderlos y formarlos.

Se reconoce la existencia de la diversidad de ritmos de aprendizaje, de intereses, de motivaciones, de expectativas, e incluso se valora lo que pueda aportar esta diversidad,

pero la respuesta que se suele dar casi siempre consiste en las estrategias organizativas con el fin de homogeneizar en lo posible al alumnado (Jové et al. (2007). A este respecto se refiere Santos Guerra (1999) diciendo,

*“Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones educativas en un proyecto que tiende a la uniformidad. Bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todo el alumnado como si todos los alumnos fuesen iguales. Nada más lejos de la realidad. Cada grupo es único, irreplicable, es dinámico, entrelazado por una red de relaciones y de emociones cambiantes.... Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo”.* (Santos Guerra, 1999 32)

En la investigación que hemos llevado a cabo en la Universidad de Lleida (UdL) (Jové et al., 2007) se pone de manifiesto que los centros de educación secundaria creen, mayoritariamente, que los sistemas organizativos como los agrupamientos flexibles y las aulas de acogida para alumnos de nueva incorporación son los más adecuados para atender las necesidades de los centros actualmente. Los agrupamientos flexibles sobresalen como la estrategia de organización más habitual, siendo las aulas de proyectos la estrategia organizativa menos utilizada.

En esta misma investigación se pone de manifiesto las diferencias significativas que se dan entre los centros que han realizado formación continua y permanente con la atención a la diversidad y aquellos que no. Curiosamente los centros con formación se manifiestan más críticos y presentan propuestas de mejora con sus actuaciones.

En las propuestas de mejora de la investigación realizada, se hace mención a la consideración del profesorado como el eje esencial de los cambios y a apostar fuertemente por su formación. Una formación basada en las necesidades del contexto y que sirva de ayuda para hacer un salto cualitativo que actualmente han de hacer muchos institutos: el salto metodológico. La gran mayoría de medidas que los institutos concretan para la atención a la diversidad son de tipo organizativo. Es importante considerar la organización como un paso imprescindible a hacer, pero hace falta un segundo nivel, donde se replantee la metodología y las actuaciones con los alumnos.

Para ello, se necesitaría una formación práctica basada en analizar el proceso educativo del profesorado relacionado con la enseñanza en las aulas.

También se señala la conveniencia de plantear la formación del profesorado como un instrumento de prevención, como un proceso previo.

Introducirse en la cultura de la diversidad supone generar nuevas actitudes en el profesorado que trabaja en las aulas por la integración de los escolares (Carrión y Sánchez Palomino, 2000). Para López Melero (1995:40), los problemas reales que genera la integración, raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal, lo lógico es concebirlos como un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinar. Si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esa necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica.

Como dice Marchesi (2004:170),

*“...La educación en la diversidad no sólo supone ser capaz de proporcionar una atención individualizada a cada alumno, sino tener la habilidad suficiente para gestionar un aula con ritmos diferentes y situaciones imprevistas... La respuesta educativa a la diversidad de los alumnos es en gran medida responsabilidad de cada profesor pero debe ser ayudado por iniciativas preventivas y organizativas”*

La atención a la diversidad se inscribe en el marco de la innovación educativa. Hablar de integración, inclusión, diversidad, comprensividad,... supone una intencionalidad de cambio se mire como se mire. Cambio de enfoque conceptual para cierto sector de profesorado, de mentalidad, de actitud ante la realidad de personas diversas pero, sobre todo, cambio en la praxis educativa (Salvador, 1998).

La atención – y el tratamiento – de la diversidad es un proyecto que afecta a toda la institución educativa, por lo que puede concebirse como un proyecto de innovación y, por tanto, derivarse la necesidad de plantearse una nueva forma de organización escolar.

El cambio escolar en profundidad es el que se realiza desde dentro de la institución, frente a los cambios impuestos por los agentes externos. Ello comporta el compromiso y la implicación de los agentes de cambio, entre los que se encuentra el profesor. El docente hará realidad el proyecto de cambio en la práctica, mediatizándolo con su interpretación personal de la innovación. La mejora del profesor como profesional tiene que hacerse evidente. La formación es un medio que puede ayudar a conseguirlo pero no es un fin.

Arnáiz e Illán (1991) consideran la idea de la escuela como unidad de cambio, y la idea de planificación y elaboración del proyecto educativo desde la perspectiva de un modelo colaborativo. Lo exponen con estas palabras,

*“Permite al centro asumir el protagonismo de dicho cambio y a los profesores clarificar, definir y dignificar su profesionalización”*. (Arnáiz e Illán, 1991:24)

Por tanto, como hemos dicho anteriormente, la realidad educativa actual se presenta y se entiende desde cualquier variación posible menos la de homogeneidad. Con la educación para la diversidad nos adentramos en una filosofía de extensión de servicios a una población más amplia en donde los intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y capacidades de los componentes de la misma son distintos. En consecuencia, el concepto de diversidad – heterogeneidad – escolar es muy amplio e incluye distintos tipos.

Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y el aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículum común (Parrilla y Moriña, 2006). Ello comporta la coexistencia de dos realidades diferentes pero relacionadas que muy bien nos explica Escudero (2006:5):

*“Los tiempos escolares que vivimos nos ponen ante los ojos a diario dos tipos de fenómenos y realidades diferentes, pero relacionados. Nunca como hasta la fecha hemos estado tan convencidos de que nuestros centros escolares no sólo tienen que acoger a los niños y jóvenes durante más tiempo, sino garantizar, efectivamente, una buena educación a todos los que entran y permanecen en ellos. De otro lado, en pocos momentos como éstos se ha agudizado tanto la*

conciencia –ahora más informada que antaño por ciertos trayectos del camino realizado– de que los modos habituales de entender la educación, su gobierno y sus prácticas están resultando cada vez menos capaces de responder satisfactoriamente a ese reto en condiciones tan complejas y contradictorias como las actuales. Se reconoce que hay que progresar en una formación justa de toda la ciudadanía, pero, por lo que fuere, no acertamos a plasmar congruentemente ese objetivo en las políticas, decisiones y prácticas”.

Por tanto creemos que la atención a la heterogeneidad de los alumnos se ha de entender como un hecho imprescindible para llevar a cabo los objetivos que persigue una enseñanza de calidad. Ahora bien, coincidimos con Oliver (2002) cuando dice que la riqueza humana, social y cultural que supone un entorno educativo basado en las diferencias, presenta, a su vez, dificultades importantes al pretender una escolarización que tiende a que la totalidad de la población adquiera una formación con éxito desde esa misma heterogeneidad de los alumnos. El profesorado es el encargado de llevar a cabo esa misión y para ello debe estar preparado. Es decir, debe asumir un gran cambio: convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único. Este cambio de papeles no siempre es bien aceptado y, en múltiples ocasiones, es motivo de conflictos en el seno de los centros educativos.

Y este problema se acentúa cuando nos referimos a la diversidad del alumnado de la ESO. A las características propias de la etapa evolutiva en donde las diferencias individuales cada vez son más notables y el distanciamiento de su situación respecto a la del currículum puede ser cada vez mayor, hay que sumarle la deficiente formación inicial que recibe el profesorado de secundaria (a excepción del colectivo de maestros procedentes de primaria), lo que hace realmente que la diversidad sea vivida como un problema.

La formación puede ser el camino para la innovación y el cambio en los centros educativos, señala Oliver (2002), y puede serlo si ella misma comienza a recorrer el camino que sugiere a su propios clientes. No basta con ofrecer muchas actividades de formación, ahora precisamos calidad. Calidad en la formación supone algo paralelo a lo que se está pidiendo al profesorado, es decir, requiere, una reconceptualización del por qué y para qué formar, a la luz de las demandas sociales a las que los centros educativos tienen que responder; una revisión de los valores que subyacen a la formación contrastándolos con los valores que están en el sustrato de las prácticas

docentes a las que se dirige la formación; así, como un traslado del punto de mira de lo individual a lo colectivo, haciendo que la formación de equipos docentes prevalezca sobre la formación individual de intereses particulares del profesorado, que poco o nada tiene que aportar a la tarea colectiva del centro.

Pero en la realidad, como hemos dicho ya anteriormente, todavía persisten las acciones formativas individuales frente a las colectivas. Así lo ve también Escudero (2006:21) cuando dice:

*“No sería difícil demostrar con evidencias cotidianas que, pese a ser de sentido común la corresponsabilidad en educación, nuestras escuelas y docentes siguen desempeñando su quehacer educativo desde una notable soledad, sea necesaria, querida y buscada por ellos en algunos extremos, o sea forzada e impuesta en otros.”*

A pesar de ser éste un campo al que hay que dar respuesta, y aunque el profesorado solicite recibir formación específica para que le ayude a adquirir seguridad personal y profesional ante el cambio que implica el desplazamiento de la labor transmisiva de conocimientos y saber de la escuela, centrada principalmente en la enseñanza, en favor de la labor formativa, centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la mayoría de los países se observa una carencia de formación a este respecto, tal y como señala Esteve (2006:33).

Ello hace, y en una serie de trabajos recientes así se menciona, considerar la necesidad de replantear la formación docente y la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado, buscando respuestas colectivas, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Ainscow, 1999; Parrilla, 1999<sup>a</sup>, 1999<sup>b</sup>, 2003; Sapon – Shevin, 1999; Susinos, 2002; Moriña, 2005;).



Insistimos y apostamos de nuevo por la conveniencia de la formación en centro y la necesidad de la reflexión sobre aspectos a los que puede incidir directamente el profesorado puesto que la atribución externa no fomenta la búsqueda de respuestas adaptadas a las características del alumnado.

Centrar la atención hacia los procesos de enseñanza – aprendizaje bajo el punto de vista de ¿qué podemos hacer para que nuestros alumnos aprendan juntos?. Por tanto consideramos necesario crear espacios de trabajo y reflexión conjunta como alternativa a la formación individualizada, puesto que la atención a la heterogeneidad de los alumnos es cuestión de todo el colectivo del centro educativo. Quizás así podamos pensar en la verdadera dimensión del concepto de inclusión educativa, que como dicen Blooth et al. (2000) implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión.

Creemos que en el caso del profesorado de secundaria no se ha conseguido generar aún, en relación con la atención a la diversidad, un cambio de calidad que responda a las demandas de la sociedad actual en continuo proceso de transformación, por lo que es preciso optimizar la respuesta hacia las necesidades de este colectivo de docentes. Quizás sea necesario efectuar una revisión de los enfoques y medios que hasta el momento se han adoptado hacia este colectivo de profesores (FI y FPP) que tienen el reto y la responsabilidad de educar a **todos** sus alumnos.

Recordamos las palabras de Illán y Jiménez, aún vigentes hoy en día, (1997),

*“La formación del profesorado de educación secundaria en relación a la atención a la diversidad y a una educación de calidad, sigue siendo una asignatura pendiente de la reforma educativa, a pesar del esfuerzo de todos”*

Queremos concluir este apartado recogiendo las palabras que el prestigioso pedagogo italiano Nicola Cuomo tuvo a bien dirigirnos en una entrevista que nos concedió a finales de 2004 con motivo de esta tesis. Nos decía lo siguiente:

*“...El avión es de hierro. Entonces, claro, si la masa es de hierro y el hierro pesa, por si sola no puede volar; pero le pones energía y es capaz de volar”. (Nicola Cuomo, 2004)*

Nosotros añadiríamos a la energía la necesidad de saber pilotar el avión para poder guiarlo hacia el destino que queremos. Ante la problemática (el hierro) que generan los cambios sociales actuales, la heterogeneidad del alumnado, la falta de recursos,... no sólo se puede responder con la combinación y el diseño de distintos modelos de avión (con muchos o pocos pasajeros, supersónicos o más lentos,...), sino que para ello hace falta poner energía (actitud) y saber adaptarse al pilotaje de los distintos tipos de avión y a las diferentes situaciones que éstos atraviesen (formación en estrategias metodológicas) y tal vez, así, poder encontrar otros medios que nos permitan volar y llegar a distintos destinos.

Saber qué necesita la formación, cuál ha sido su utilidad, cómo mejorarla, qué hay que recomponer, cómo constatar si los aprendizajes que produce se transfieren a la práctica docente,... Todo ello requiere del proceso de evaluación de la FP del P. Dedicamos el siguiente apartado a este menester.

## **1.11. La evaluación de la formación permanente del profesorado no universitario**

### **1.11.1. Introducción**

Hemos comentado que una de las características inherentes a las sociedades modernas es la de estar sometidas a procesos continuos y relativamente rápidos de cambios que afectan no sólo a su estructura sino a su esencia y forma de pensar. Estos procesos de cambio de valores y de estructuras afectan, lógicamente, al sistema educativo que debe adaptarse a ellos y ofrecer respuestas coherentes con su contexto.

Vivimos en una sociedad que demanda calidad en todos sus ámbitos y manifestaciones, emergiendo ésta como un nuevo constructo que genera preocupación y se convierte en objetivo prioritario dentro de las organizaciones que circundan el contexto educativo González Ramírez (2000).

La toma de decisiones se convierte en un proceso fundamental en la gestión y el logro de la mejora de la calidad, en donde la evaluación se considera la herramienta básica y necesaria para asesorar dicho proceso de decisión. Como dice Molina (1999), la evaluación no tiene el fin en si misma, sino que es un medio para permitirnos saber en todo momento cómo funcionan los procesos educativos y así posibilitar su mejora.

Toda acción formativa que se precie debe contener un elemento que la legitime, y ese elemento es la evaluación. Una evaluación dirigida a los diversos ámbitos de la realidad educativa evitando perder su riqueza pedagógica en aras del control de los aprendizajes a partir únicamente de sopesar sus resultados (Forés y Trinidad, 2004).

Estos sucesivos cambios sociales y educativos aludidos al principio repercuten, a su vez, en los procesos de la evaluación educativa, por lo que no podemos pensar en una

estandarización de la evaluación. Como dice Torres González (2004), nada es definitivo, todo es más o menos momentáneo, sujeto a cambios y transformaciones internas y externas; es decir, el tiempo, las circunstancias, el contexto hacen que el objeto de evaluación evolucione y, por consiguiente, también lo han de hacer los enfoques y las formas de proceder. La evaluación ha de responder a esos requisitos presentándose de forma dinámica y no estática o estandarizada. Ha de evolucionar en función de las necesidades del momento y del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nos encontramos, por consiguiente, ante nuevas transformaciones que tienen lugar en el ámbito educativo y social y que inciden en el proceso evaluador hasta el punto de generar una “cultura de la evaluación que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales” (Castillo y Cabrerizo, 2003). Una cultura que requiere no sólo la implicación sino el compromiso con ella para poder ser compartida, sentida y participada de forma democrática.

Para evaluar calidad es necesario poder contar con una evaluación de calidad, acorde con la situación, necesidades y requisitos actuales que nos permitan acceder a la toma de decisiones para ayudar a la mejora continua. Recordemos, sino, las palabras de Scriven: “*Es imposible mejorar sin evaluar*”.

### **1.11.2. Conceptualización de evaluación educativa**

Para Stufflebeam y Shinkfield,

*“La evaluación es una de las actividades fundamentales de los servicios profesionales más solventes.”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 17)

Esta afirmación con la que estos autores inician su guía encierra numerosísimos puntos de vista a la hora de pronunciarse acerca de qué se entiende por evaluación y cómo puede influir para que los servicios profesionales sean más solventes. Consecuentemente existen numerosísimas definiciones al respecto. Igualmente sucede

con el término de evaluación educativa, y así se refiere Foros (1980) cuando afirma que el concepto de evaluación educativa es muy amplio, ya que se puede evaluar desde el propio sistema educativo hasta cada una de las facetas que intervienen en el proceso de educación.

Y también son muchos los conceptos que se vinculan con la expresión de evaluación educativa. Monedero (1998) cita una serie de términos que guardan relación más o menos directa con el concepto de evaluación educativa y que, en numerosas ocasiones asistimos a su uso indiscriminado:

*Apreciación, decisión, indicadores, información, investigación educativa, valoración, exámenes, controles, tests, pruebas de rendimiento escolar, calificación, puntuación o nota, responsabilidad, estimación, casación, etc.*

Precisamente esta ambigüedad es la que nos lleva a pensar que no sería correcto ofrecer una definición concluyente de evaluación educativa sin antes efectuar una revisión y una ponderación de las distintas conceptualizaciones que de ella se han hecho, ya que, como dice Ruíz Bueno (2001), dicho concepto se halla sujeto a los diferentes posicionamientos filosóficos, epistemológicos y metodológicos que han prevalecido en un momento u otro.

Distintas corrientes, respuestas a necesidades surgidas y prácticas diversas influyen sin duda en la elaboración de las diferentes aproximaciones conceptuales a realizar sobre la evaluación educativa. Como afirman Fenwick y Parson (1997), acercarnos al concepto de evaluación educativa significa intentar resolver un conflicto conceptual.

Esta característica complejidad, también presente en toda revisión literaria que se efectúe en las ciencias sociales, dificulta el poder ofrecer una definición acabada y definitiva del concepto de evaluación educativa. Esta misma impresión la manifiesta Mateo (2000) con las siguientes palabras:

*“La primera sorpresa surge cuando, a través del esfuerzo de conceptualización, descubres que no existe en realidad una teoría evaluativa, sino simplemente un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas y que aparecen de manera recurrente y*

*superpuesta a lo largo de los distintos intentos explicativos de las acciones evaluativas”*  
(Mateo, 2000:17).

Es por ello que creemos oportuno realizar una síntesis de distintas definiciones relacionadas con la evaluación educativa efectuando un breve recorrido a través de la evolución del término con el objeto de analizar los aspectos más significativos que se desprenden de ellas a fin de que nos ayude en nuestro posicionamiento.

Para tal fin, elaboramos un cuadro que incluye la definición, el autor correspondiente y la intención o aspectos significativos que a nuestro entender subyacen de la misma. Para facilitar su clasificación enumeramos ocho posibles finalidades que creemos emanan de las definiciones que exponemos. Son las siguientes:

1. *Recogida de información para la toma de decisiones de mejora*
2. *Recogida de información para comprobar si se producen cambios*
3. *Establecer un juicio formal de valor. Establecer un juicio respecto a un referente.*
4. *Constatar la obtención de objetivos propuestos*
5. *Descripción*
6. *Para participar en un debate crítico*
7. *Valoración de la calidad y logros*
8. *Para comprender*

<b>DEFINICIÓN O CONCEPTO</b>	<b>AUTOR / REFERENCIA</b>	<b>INTENCIÓN O ASPECTO SIGNIFICATIVO</b>
<i>La evaluación es la recopilación y uso de la información, a fin de adoptar decisiones en cuanto al programa educativo</i>	Cronbach (1963)	1
<i>Es la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto.</i>	Scriven (1967)	3

<i>La evaluación consiste en la recogida y uso de la información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos, a fin de adoptar decisiones sobre el programa educativo</i>	Wiley (1970)	1
<i>Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación.</i>	Lafourcade (1972)	4
<i>Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.</i>	Gronlund (1973)	4
<i>La evaluación es el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado</i>	McDonald (1973)	1
<i>La evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante.</i>	Bloom et al. (1975)	2
<i>La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos</i>	Popham (1980)	3
<i>La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos.</i>	Popham (1980)	3
<i>La evaluación es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos.</i>	Tyler (1982)	4
<i>Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones</i>	De la Orden (1982)	1, 3, 5

<i>La evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión</i>	Coll (1983)	1, 3
<i>Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto.</i>	Nevo (1983)	3, 7
<i>La evaluación es el proceso de ordenar la información y los argumentos que permiten a los individuos y grupos interesados participar en un debate crítico acerca de un programa específico</i>	Kemmis (1986)	6
<i>La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.</i>	Stufflebeam y Shinkfield (1987)	1, 2, 4, 5, 7, 8
<i>Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa.</i>	Cabrera (1987)	1, 3, 5
<i>Es la investigación sistemática del valor o mérito de un objeto</i>	Joint Comité (1988)	3
<i>Proceso sistemático de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado</i>	Pérez Juste (1991)	1, 7



<i>Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente</i>	Alvira (1991)	3
<i>La evaluación ha consistido en la aplicación de una serie de instrumentos a una situación dada y previamente definida, para comprobar si después de la realización de un cierto tipo de intervención se logran o no los efectos previstos</i>	Rué (1992)	2, 4
<i>Por evaluación se entiende la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo, lo que presupone que para realizar esa valoración se ha de recoger, en torno al fenómeno que se aborda, información sistemática y relevante que sirva como garantía del nivel de “calidad” del juicio formulado.</i>	Rué (1992)	3
<i>Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto.</i>	Fernández (1993)	1, 3
<i>Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.</i>	Casanova (1995)	1, 3, 5
<i>Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa.</i>	Mateo (1998)	3

Tabla nº 6. Cuadro resumen de definición o concepto de evaluación, autor y aspecto significativo o intención. Elaboración propia.

Si resumimos en una sencilla tabla las frecuencias en que aparecen en las anteriores definiciones las ocho finalidades y aspectos significativos a los que hacíamos mención, observamos que,

Nº	Finalidad / aspecto significativo	Fr
1	<i>Recogida de información para la toma de decisiones de mejora</i>	10
2	<i>Recogida de información para comprobar si se producen cambios</i>	4
3	<i>Establecer un juicio formal de valor. Establecer un juicio respecto a un referente.</i>	14
4	<i>Constatar la obtención de objetivos propuesto</i>	5
5	<i>Descripción</i>	4
6	<i>Para participar en un debate crítico</i>	1
7	<i>Valoración de la calidad y logros</i>	2
8	<i>Para comprender</i>	1

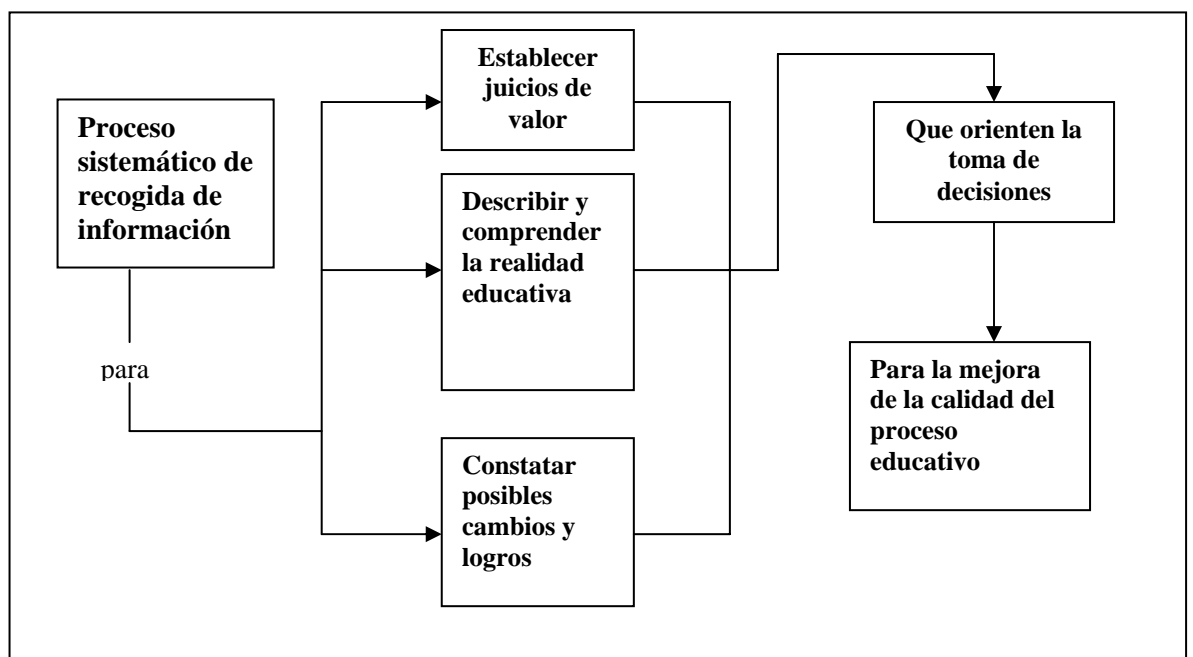
Tabla nº 7. Resumen de la frecuencia con que aparecen las intenciones en las distintas definiciones

En consecuencia podemos señalar que el concepto de evaluación educativa principalmente se orienta hacia:

- El **proceso sistemático de recogida de información**
- para poder establecer **un juicio formal de valor** respecto a la información recogida en función de unos **criterios o referentes** previamente establecidos
- que nos permita **describir y comprender la realidad educativa** que se evalúa

- Constatar los posibles **cambios y logros** que en ella se hayan podido producir
- con el fin de **orientar la toma de decisiones** hacia el **perfeccionamiento y mejora de la calidad** del proceso educativo

En el esquema siguiente recogemos estos aspectos que conforman y explican el concepto de evaluación educativa



Esquema nº: 2. Concepto funcional de la evaluación educativa

La revisión que hemos efectuado nos permite disponer de una panorámica de diferentes definiciones a la vez que contemplar cómo la historia de estos últimos años ha constatado la presencia de sucesivas transformaciones en la evolución del concepto de evaluación.

House (1992) analiza estos cambios en las concepciones de la evaluación destacando la influencia que el contexto socio-político ha tenido en la generación de tales cambios. Ruíz Bueno (2001) recoge sus palabras al respecto:

*“...Tanto las bases estructurales como los pilares conceptuales del campo de la evaluación han cambiado profundamente. Mientras que estructuralmente se ha ido integrando cada vez más en el funcionamiento organizativo de las instituciones, conceptualmente se ha desplazado desde la utilización de nociones monolíticas al pluralismo conceptual y a la utilización de métodos, criterios e intereses múltiples”.* (House, 1992: 43 en Ruíz Bueno, 2001: 196).

Por su parte Mateo (2000:24), citando también a House (1993), nos ofrece un resumen en donde se agrupan las principales transformaciones que han tenido lugar en la concepción de la evaluación y que, por su interés, reproducimos a continuación:

- *De ámbito conceptual → La concepción actual es absolutamente pluralista, frente a la concepción monolítica anterior, ya que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc. Igualmente existe un progresivo reconocimiento del papel que tienen los valores en la evaluación, a la vez que se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.*
- *De ámbito estructural → La transformación más relevante producida es el reconocimiento explícito del carácter multidisciplinar de la evaluación.*
- *De ámbito metodológico → La inclusión de los métodos cualitativos ha hecho que actualmente, el debate ya no se centre tanto en la legitimidad como en la compatibilidad o incompatibilidad entre las diversas concepciones.*
- *De ámbito práctico → Se ha producido un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político.”*

### **1.11.3. Diferentes visiones sobre la evaluación: tendencias, modelos y tipos.**

En la literatura podemos encontrar diversos autores que distinguen distintos periodos básicos en el desarrollo del concepto de evaluación. Así podemos citar, entre otros, a Cabrera (1986) y Salvador (1992) que tomando como referencia a Tyler, establecen tres grandes épocas en la historia de la evaluación:

- a. Los *antecedentes* o *precedentes* a Tyler
- b. La época del *nacimiento* o época de Tyler
- c. La época de *desarrollo*

Otros autores, como Guba o Lincoln (1989) en Escudero (2003), señalan cuatro generaciones:

- a. La de la *medición*
- b. La de la *descripción*
- c. La del *juicio* o *valoración*
- d. La actual que se apoya en el enfoque paradigmático *constructivista* y en las necesidades de los “*stakeholders*” (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita.

Otro planteamiento, quizás el más utilizado (Mateo y otros, 1993; Hernández, 1993; Escudero, 2003) y el que nosotros seguimos como guía, es el que ofrecen Manaus, Scriven y Stufflebeam en su *Evaluation Models* (1983). En su análisis histórico establecen las siguientes épocas o periodos básicos:

- a. El periodo pre-Tyler (hasta 1930)
- b. La época tyleriana (desde 1930 a 1945)
- c. La época de la inocencia (desde 1946 a 1957)
- d. La época del realismo o expansión (desde 1958 a 1972)
- e. La época del profesionalismo (de 1973 hasta enlazar con la situación actual)

#### 1.11.3.1. Los precedentes y el período precursor o pre-tyleriano.

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). La literatura nos ofrece al respecto algunos los datos anteriores a esta época. En una primera época que Torres González (2004) denomina como precursora, asistemática y funcional, se constata que

el ser humano, generador de cultura, siempre ha realizado, de alguna manera, evaluaciones sobre lo que ha considerado importante y útil, en su vida cotidiana; sobre la realización de sus actividades; sobre la cultura que se debería transmitir a las generaciones futuras y, por supuesto, sobre la educación.

Encontramos antecedentes en la evaluación de individuos y programas hace ya más de 3000 años cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones relacionadas con los servicios civiles. Otros autores como Sundbary (1977), citado en Escudero (2003), hablan de pasajes evaluadores en la Biblia. Stufflebeam y Shinkfield (1995) hacen referencia al siglo V a. C., y más concretamente a Sócrates y a otros maestros griegos que utilizaban cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. También Blanco (1994) menciona los exámenes realizados por profesores griegos y romanos. Para McReynold (1975) citado en Escudero (2003), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el *Tetrabiblos*, atribuido a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos relacionados con la evaluación.

En la Edad Media se introdujeron los exámenes en los medios universitarios de carácter ya más formal, teniendo lugar los famosos exámenes orales públicos en presencia de un tribunal. Durante el Renacimiento se siguieron utilizando procedimientos selectivos y Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios para las ciencias*, propuso la observación como proceso básico en la evaluación (Rodríguez et al, 1995).

En el siglo XVIII, se acentuó la necesidad de comprobar los méritos individuales ante el aumento de la demanda y el acceso a la educación, por lo que las instituciones educativas elaboraron e introdujeron normas sobre la utilización de exámenes escritos (Gil, en Escudero, 2003). Ese siglo, junto con el XIX y primeros años del XX supusieron la aparición y el manifiesto del positivismo y del método científico, según el cual se consideraba el mundo como estático, fijo, predecible, medible, cuantificable.... (Torres González, 2004). Fue una época en la que evaluación se identificó con medición (Salvador, en Blanco, 1996).

En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1845, en Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación, basada en

tests de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Sin embargo, no se trataba todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que respondía a prácticas rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables (Escudero, 2003). Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33000 estudiantes de un amplio sector escolar. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América (Mateo et al., 1993).

Una aproximación aún mayor a la evaluación se produjo en los primeros años del siglo XX con la aparición de los test estandarizados, cuya finalidad era pretender que la educación fuera más eficiente a fin de que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas.

Los estudios de Galton, Bidet, Simon, Wundt, Thorndike,... contribuyeron a centrar la evaluación en la medida de los resultados del aprendizaje para detectar las diferencias individuales, por lo que la evaluación se reducía a ser la fase final del proceso de la instrucción. Las pruebas de evaluación únicamente aportaban información sobre los alumnos individualmente y para su correcta aplicación se requería de aplicaciones iguales para poder contrastar con grupos referenciales (grandes muestras). No se planteaba, en ningún caso de valorar el currículum o la función y formación del docente o los programas de enseñanza. Medición y evaluación eran términos prácticamente sinónimos e intercambiables (Tejada, 1999 y Mateo, 1999 y 2000). Esta concepción de la evaluación influida, sin duda, por las necesidades educativas a consecuencia de la industrialización y el desarrollo y avances científicos y metodológicos fue lo que llevó a Guba y Lincoln (1982, 1989), a referirse a este período como la “generación de la medida” o primera generación de la evaluación.

#### 1.11.3.2. El período tyleriano.

Se inicia en los primeros años de la década de los treinta, cuando Ralph Tyler llevó a cabo una investigación (Eight Year Study of Secondary Education) en la que a través d'un diseño experimental pretest – postest con grupo de control, intentó demostrar si existía diferencias entre alumnos que procedían de escuelas progresistas o de escuelas

convencionales en el acceso a la universidad. Se atribuye, a Tyler, la acuñación del término *evaluación educacional* Stufflebeam y Shinkfield (1995).

La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos, que a su vez se convierten en referentes que informan sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del mismo (Mateo, 2000), considerando la evaluación como un proceso, no como una acción puntual.

Varios autores Tyler (1950), Guba y Lincoln (1982, 1989), Stufflebeam y Shinkfield (1995), Blanco (1996) Tejada (1999), Mateo (1999, 2000) y Torres González (2004) entre otros, destacan algunos de los aspectos característicos de esta forma de pensar en esta etapa:

1. Es la primera vez que se conceptualiza la evaluación como proceso (aunque esta apreciación se aplicó más tarde)
2. La evaluación empieza a diferenciarse de medición, puesto que implica un juicio de valor sobre la información recogida. Evaluar engloba a la medición.
3. Los objetivos previstos se convierten en criterios para emitir dicho juicio de valor
4. Se exige una cuidadosa definición de los objetivos para que puedan ser medibles.
5. El modelo propuesto por Tyler para conducir un proceso evaluativo sigue los siguientes pasos:
  - Establecimiento de los objetivos educativos
  - Definición de los mismos en términos de conducta
  - Identificación de situaciones en las que los alumnos puedan expresar esas situaciones
  - Selección del procedimiento de evaluación más adecuado a cada tipo de objetivo
  - Selección de métodos
  - Planificar la forma para interpretar la información recogida



6. El objetivo de la evaluación es la determinación del cambio ocurrido en los alumnos.
7. Surge el modelo de evaluación por objetivos.
8. Esfuerzo por sistematizar los objetivos en forma de taxonomías, (Bloom et al., 1956; Landsheere, 1977; Rodríguez Diéguez, 1980; Gimeno, 1982)

Blanco (1996) cita al mismo Tyler cuando explica el papel que él cree que ha de tener la evaluación educativa:

*“La evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consecuente incremento de efectividad de nuestras instituciones educativas”.*

El modelo propuesto por Tyler lo podemos ver aún en vigencia en la práctica cotidiana de algunos centros. Como dice Torres González (2004):

*“No es raro encontrar una respuesta, entre nuestros profesores, al tema de la evaluación, en los siguientes términos: evaluar es saber si los objetivos han sido conseguidos. Es, por tanto, un patrón muy enraizado”.*

Este modelo se considera válido para aquellas situaciones y aprendizajes rutinarios, memorísticos o vinculados a acciones instrumentales y mecánicas, ya que la evaluación tyleriana incluye comparaciones internas entre los resultados y los objetivos, sin tener la necesidad de recurrir a costosas y problemáticas comparaciones entre grupos de control y grupos experimentales. Como dice Stufflebeam y Shinkfield (1995), se centra en determinar el grado de éxito, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en la biblioteca,....

### 1.11.3.3. La época de la “inocencia”

Corresponde a los últimos años 40 y a la década de los 50, en plena época de expansión norteamericana. Stufflebeam y Shinkfield (1995) denominan a este periodo como el de la “inocencia” porque si bien se dejó atrás el problema de la depresión y se mejoró el nivel de vida, también existió una amplia irresponsabilidad social y complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas que aquella sociedad tenía, como la pobreza de las zonas rurales e interiores que contrastaba con la plenitud del resto; de profundos prejuicios raciales, o del exceso de consumo y despilfarro de los recursos naturales.

Según estos mismos autores, en esta época más que de la evaluación educacional, se trató de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades. El panorama general de la sociedad y de la educación de la época se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía una gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener gran interés en formar profesores competentes, en localizar y solucionar las necesidades de los individuos menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo. Esta falta de objetivos provocó también el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación. Hubo un considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos (tests, experimentación comparativa,...); pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar. Las evaluaciones escolares dependían del interés y la habilidad locales para poder hacer o no una evaluación, ya que en el estado no estaba plenamente introducido en el campo de la evaluación de programas.

### 1.11.3.4. Los años sesenta: La época del realismo.

Según Popham (1983) los americanos atribuyeron al sistema escolar la pérdida de la iniciativa en la carrera espacial ante los rusos. Ello condujo a poner en marcha programas educativos subvencionados que debían ser evaluados para justificar futuras subvenciones, con lo que representó, para finales de los años cincuenta y principios de

los sesenta, un auge de las evaluaciones de proyectos de currículos financiados por estamentos estatales.

El gobierno federal intervino con la aprobación en 1965 de la *Elementary and Secondary Act* que confería poderes y proporcionaba subvenciones (Mateo, 2000), por lo que se establecieron mayores controles de responsabilidad sobre los centros y profesores, propiciándose un movimiento de rendición de cuentas conocido como *accountability* (Torres González, 2004).

Cronbach manifestó que los futuros progresos en las evaluaciones metodológicas deberían estar relacionadas con conceptos como utilidad y relevancia, ya que se dió cuenta de que las evaluaciones que se llevaban a cabo utilizando los métodos hasta entonces existentes (método Tyler de análisis de la congruencia entre objetivos y resultados, los nuevos tests estandarizados a nivel estatal, el método de criterio profesional para valorar las propuestas y verificar los resultados o la aplicación de pruebas concretas para evaluar los resultados del desarrollo del currículo), no ayudaban demasiado a los encargados de elaborar los currículos ni daban respuesta a sus necesidades. Argumentó que el análisis y la relación de los resultados de un test podrían ser de más utilidad que informar sobre el promedio total de las calificaciones.

Se recomendaron los tests basados en criterios como una alternativa a los tests basados en normas. Scriven, Stufflebeam, Glaser y Stake crearon nuevos modelos de evaluación que reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones y analizar el perfeccionamiento y la prestación de los servicios, así como determinar los resultados que se deseaban (o no se deseaban) obtener del programa. También insistieron en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación.

La evaluación desplazó también su interés hacia la toma de decisiones. Cronbach propuso la evaluación como un proceso para mejorar las decisiones, siempre centrada en el estudio del propio programa y no en estudios de tipo comparativo. En función de si se consiguen o no los objetivos, las decisiones se habrán de tomar en una u otra dirección.

Glaser mantuvo la importancia de los objetivos siguiendo a Tyler, pero centrando más la atención hacia cómo medir dichos objetivos y no tanto en cómo se establecen o formulan. Afirmó, en cuanto a los referentes, que la evaluación debe regirse según referentes criteriosales, es decir, con valor en sí mismos y no por criterios normativos.

Scriven introdujo la distinción entre los conceptos de evaluación sumativa (como modo de justificar los aprendizajes) y evaluación formativa (que pueda manifestar intención de modificar, cambiar, mejorar el diseño), lo que permite proceder a evaluar mientras se está realizando el proceso educativo. Consideró que la evaluación consiste en adjudicar valor o mérito a lo que se avalúa y que ha de servir más para mejorar que para juzgar, proponiendo la incorporación de los estudios comparativos en el diseño evaluativo.

Stufflebeam situó igualmente el propósito de las evaluaciones en el proceso, como guía para la evaluación del resultado final. Propuso obtener información, proporcionar datos, identificar su valor, considerar el mérito y la utilidad, y orientar hacia la toma de decisiones para perfeccionar el objeto de interés.

#### 1.11.3.5. La época del profesionalismo

Los últimos años de los 60 y los primeros de los setenta aparecieron como un período lleno de confusión, discusiones y debates acerca de cómo debía ser concebida la evolución.

Como dicen Stufflebeam y Shinkfield (1995), los evaluadores, en aquellos momentos, se enfrentaban a una crisis de identidad, sin saber muy bien si debían ser investigadores, administradores de tests, profesores, organizadores o filósofos. Muchas evaluaciones estaban dirigidas por personal sin preparación, otras por investigadores metodológicos que intentaban sin éxito adaptar sus métodos a las evaluaciones educativas, y los estudios evaluativos estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad. La evaluación educacional como especialidad tenía poca talla y ninguna dimensión política.

Aproximadamente desde 1973 hasta el inicio de los 90 se advierte un claro incremento e interés por la evaluación, empezando a consolidarse como una profesión diferenciada de las demás, apareciendo la figura profesional del evaluador.

Surgen nuevos posicionamientos paradigmáticos que hacen que la evaluación sea entendida según su fundamentación (positivista, interpretativa o sociocrítica), por lo que empiezan a proliferar los modelos educativos como guía sistemática de evaluación educativa. Son frecuentes los modelos cualitativos como respuesta del movimiento general sobre las ciencias sociales. Se abre una fuerte pugna entre los modelos cualitativos y los cuantitativos. Los primeros utilizan estrategias de evaluación tales como la observación, la descripción e interpretación de lo que sucede en el aula, dan más importancia a las actividades que a la coincidencia entre los objetivos y el resultado; y el objeto de la evaluación es básicamente el proceso educativo. En los modelos cuantitativos las estrategias de evaluación están basadas en normas estadísticas, se realizan juicios de valor relacionando los resultados obtenidos previamente fijados, y el objeto de la evaluación normalmente es el alumno.

Por otra parte, y de un modo creciente, se está considerando la metaevaluación como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones.

En 1981, la Joint Comité, formada por doce organizaciones profesionales, publicó una serie de normas para juzgar las evaluaciones de los programas educativos, proyectos y materiales, y estableció un mecanismo para repasar y revisar las Normas y facilitar su uso (Joint Comité, 1988).

En los años ochenta se produce un enorme proceso de descentralización y concesión de autonomía a las instituciones educativas y sociales. El poder sobre la evaluación pasa a entidades menores, a las instituciones y a los profesores y se convierte como algo necesario para comprobar el rendimiento (Municio, 2004). Según este mismo autor, esta década se caracteriza por la explosión de lo cualitativo, lo político y la importancia del factor humano en la evaluación, en donde las ideologías y los valores sociales se convierten en criterios de evaluación, entrando en escena la preocupación por los implicados en la evaluación, la toma de conciencia, la motivación, los comportamientos y reacciones de los evaluados o las reacciones de las audiencias que reciben la

información. En esta línea, siguiendo al mismo autor, están las teorías de la evaluación democrática de McDonald, la autoevaluación de Simmons, el naturalismo de Guba y Lincoln, la evaluación respondiente de Stake o la iluminativa de Parlet y Hamilton.

Al terminar la década de los ochenta tiende a desaparecer el impulso cualitativo y sus variantes políticas (la tendencia sociocrítica). Sólo en educación se mantienen algunos grupos dentro de esa línea.

Cabe destacar, como también lo hace Torres González (2004), que los responsables políticos ponen en funcionamiento organismos bajo el amparo de los ministerios, departamentos o consejerías de educación estatal o autonómicos e instan a poner en marcha proyectos de evaluación o la creación de institutos o agencias para evaluar el sistema educativo en sus distintos niveles y campos de actuación, tales como: Plan EVA, el INCE, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, l'Agència per a la Qualitat del sistema Universitari a Catalunya, o la reciente creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),...

#### 1.11.3.6. El momento actual.

Guba y Lincoln la denominaron como la “cuarta generación evaluativa” correspondiente al período que se inicia a partir de los años noventa y consideraron que el paradigma que resolvería la pluralidad existente sería el constructivista – respondiente, que integraría los planteamientos del enfoque respondiente de Stake y el del paradigma constructivista. Como dice Mateo (2000:34),

*“Se cree en la “permeabilidad de los paradigmas como característica del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones y (en) el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependiera de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad”*

En estos años noventa se produce un cambio trascendental ya que el sistema económico – social se transforma de manera radical y el poder de la decisión pasa al consumidor,

al usuario, al cliente, a la sociedad, desarrollándose el movimiento de la calidad que apoya nuevos modelos de evaluación (Deming, EFQM, Baldrige) que modifican el actual panorama uniéndose, posteriormente, las ISO 9000:2000 (Municio, 2004).

Las claves de la evaluación hasta los últimos años el siglo XX, se centran en resolver los problemas y rechazos que suscita la evaluación y hacer que ésta se convierta en un instrumento de transformación en las organizaciones. Como afirma Municio (2004), la evaluación deja de tener sentido en si misma, como sucedía anteriormente, para ponerse al servicio de la calidad.

#### **1.11.4. Dimensiones de la evaluación**

Si consideramos la evaluación como un proceso que implica la planificación de una acción y la elaboración del diseño acorde con el objeto a evaluar se desprende que el hecho de planificar la evaluación conlleve necesariamente el atender a sus dimensiones y a las variables de la misma, ya que su acotamiento nos indicará la orientación a seguir.

Según Tejada (1997) siete son las dimensiones básicas que es preciso atender en la evaluación educativa que, de alguna forma, responden a las siete grandes decisiones que todo evaluador ha de tomar en el momento de la planificación y que a su vez determinarán el diseño de la evaluación. Nos referimos a la respuesta a las preguntas: ¿Qué evaluar?, ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Para qué?, ¿con qué? Y ¿en función de qué? (Ruíz Bueno, 2001).

El siguiente gráfico ilustra lo que acabamos de decir:

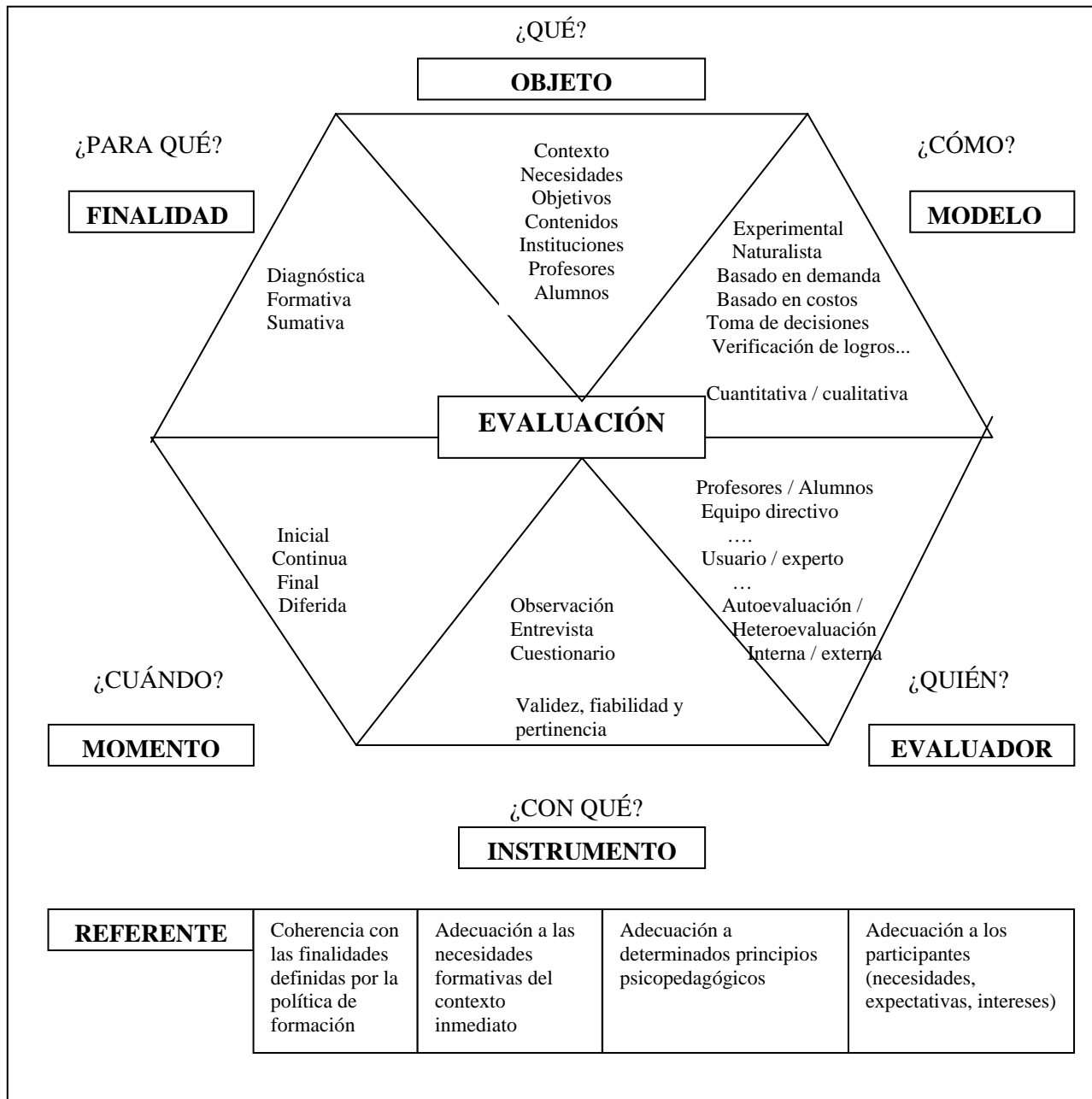


Gráfico 3.- Dimensiones básicas de la evaluación educativa. Tejada (1997:247)

A) El objeto de evaluación → El objeto determinará las posteriores decisiones en materia de planificación del proceso de evaluación ya que, como dice Santos



Guerra (1993), el objeto lo puede ser todo y todos, no sólo los alumnos, porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.

Respecto al *qué* se evalúa es un tema que preocupa. Así lo expresa García Álvarez (1996) con estas palabras,

*“No parece que se pretenda constatar los cambios, a nivel individual, en la adquisición de conocimientos ni en el dominio de destrezas instructivas ni, mucho menos, los cambios en las actitudes, pensamientos y creencias, ni los cambios que han tenido lugar, como consecuencia de esa formación, en los centros escolares”* (García Álvarez, 1996:29)

Analizando diversos instrumentos de medición que utilizan algunos ICEs, coincidimos con el mismo autor en cuanto a que los contenidos más habituales sobre los que se pide opinión a través de cuestionarios y escalas de valor (técnicas que señala como más utilizadas) están relacionados con los siguientes núcleos temáticos:

- Expectativas del profesor ante la actividad formativa, participación en las mismas y satisfacción tras su realización
- Planificación y organización de las actividades formativas
- Objetivos: claridad, utilidad, relevancia, relación con los métodos y contenidos
- Métodos y técnicas de enseñanza: expositivas, activas y participativas (trabajos en grupos)
- Contenido: importancia, relación con las necesidades sentidas por el profesorado, relación teoría – práctica, selección de la materia, secuenciación, adecuación a los asistentes y su relación con los objetivos
- Medios y recursos: audiovisuales, material didáctico y documentación (calidad, cantidad, uso, interés)
- Profesor: entusiasmo, dominio de la materia, capacidad de rapport, etc.

Por tanto podemos observar que predomina un tipo de valoración centrada sobre aspectos concretos de la acción formativa, basada en la subjetividad interpretativa de los asistentes y cuyos resultados se ofrecen en datos cuantitativos, reduciéndose la evaluación a rasgos esquemáticos que impiden ver la dinámica interactiva y global que permita poder emitir un juicio más acorde con la realidad que se evalúa.

B) La finalidad de la evaluación → Se trata de exponer la razón o razones que nos lleve a efectuar el proceso de evaluación. En otras palabras: su objetivo. La finalidad puede ser de tipo:

- Diagnóstica: para poder conocer el contexto en donde se ha de desarrollar el programa, las características y las necesidades formativas de los docentes,... Este tipo de evaluación nos ha de proporcionar un diagnóstico que nos ayude en el proceso de evaluación.

- De proceso o formativa: nos informa de la acción educativa durante su desarrollo, con el propósito de facilitar la toma de decisiones respecto a un posible feedback que contribuya a mejorar las acciones formativas en función de las incidencias que vayan surgiendo durante su desarrollo. En palabras de Gipps (1994), recogidas por Torres González (2004:33), se entiende la evaluación formativa como: *“El uso de la información evaluativa para proporcionar feedback dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje”*

- Sumativa: para emitir juicios al final de los procesos. Permite conocer si los objetivos se han conseguido y en qué grado; verificar la valía del programa, tomar decisiones de mejora, certificación de resultados, o bien rechazar o aprobar el programa. Es selectiva y certificativa.

- De impacto: Destinada a analizar los resultados del programa a medio o largo plazo y hasta qué punto el programa ha influenciado en las prácticas de los docentes. Para conocer la persistencia, la permanencia o la repercusión de

determinadas acciones formativas a medio o largo plazo tras finalizar el proceso.

- C) El momento evaluativo → Guarda relación con la anterior dimensión aunque, como señala Ruíz Bueno (2001), en la práctica en ocasiones se realiza la evaluación continua con finalidad sumativa, ya que a veces la recogida de información no tiene tanto la finalidad de optimización del programa, estrategias o actividades, sino para ir registrando resultados parciales que posteriormente se utilizarán en la evaluación final.

<b>MOMENTO</b>	<b>FINALIDAD</b>
Inicial	Diagnóstica
Continua	Formativa
Final	Sumativa
Diferida	Impacto

Tabla 8. Relación entre dimensión finalidad y dimensión momento

Momentos de la evaluación:

- **Inicial:** Tiene lugar al comienzo de un proceso para poder identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas,...); las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades,...) y/o para valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.

Respecto a la conveniencia de la fase de evaluación inicial, Oliver (2002) dice que hace falta conocer y partir de las expectativas o de las necesidades que en temas como la diversidad supone partir de una reconceptualización en la que están implicados muchos valores que han sustentado las prácticas docentes hasta hoy. Y hay que tener presente que la formación en valores adquiere un cariz diferenciado de la formación en otras áreas curriculares de

dominios más mecánicos o técnicos. La emoción, la vivencia, la motivación y los aspectos relacionales pasan a tener una importancia capital. La misma autora añade que no sólo se trata de conocer lo que los docentes necesitan y desean saber, sino aquello que sí están dispuestos a aprender, en clara alusión a que *“no basta con desear saber sino que es necesario movilizar las fuerzas formativas en el sentido de posibilitar el deseo del profesorado por aprender”*.

- Continua: Se considera parte de la evaluación procesual o formativa si se refiere al desarrollo del programa. Tiene por misión proporcionar información sobre su evolución y progreso; identificar los puntos críticos en la implementación y optimizar el programa en su desarrollo. Generalmente esta fase tiene una finalidad formativa, relacionada con la capacidad de reelaboración que debe tener cualquier proceso de planificación estratégica, es decir, es necesario desarrollar la capacidad de intervenir durante el proceso para ajustar, adecuar o reemplazar acciones con el fin de alcanzar objetivos previamente definidos. En este ciclo tiene que haber una gran preocupación con el cómo se desarrollan los procesos y no exclusivamente los resultados. Como esta fase permite la retroalimentación de la práctica, debe estar basada en la recogida sistemática de datos (cualitativos y cuantitativos) sobre la evolución de las acciones.
  
- Final: se realiza con visión holística y global al finalizar el periodo de formación, en donde puede ser o no coincidente con la evaluación sumativa, dependiendo del peso o la ponderación que se otorgue, de existir, a la evaluación continua (Torres González, 2004). Se encamina a constatar la consecución de los objetivos así como de los cambios producidos, previstos o no, y a verificar la valía del programa en relación a las necesidades previstas. Habitualmente suele ser la fase más cuantitativa del proceso. En ella se contrastan los resultados alcanzados y objetivos previstos. Quizás sea la fase más visible del proceso evaluativo, ya que los resultados se pueden publicar, aunque en numerosas ocasiones también se comete el error de reducir el concepto de evaluación a apenas este momento o bien a archivar los resultados obtenidos sin que sirvan para la función principal de la

evaluación - a la que nos hemos referido anteriormente – de proporcionar información para la toma de decisiones orientadas a la mejora.

- Diferida: Tiene lugar transcurrido un tiempo considerado oportuno, tras la finalización del programa. Su intención es verificar los efectos o impacto de un programa a medio o corto plazo. Sus resultados pueden servir, a su vez, para iniciar o diagnosticar una situación iniciándose, por tanto, un posible nuevo ciclo evaluativo. En esta fase se suele buscar el impacto del programa formativo y es muy significativa, pero todavía poco institucionalizada. Se trata de averiguar qué ha cambiado en la vida del docente y de la institución a partir de la participación de éste en la actividad formativa. Para ello, naturalmente, hace falta que se incorporen los contenidos aprendidos en la actividad de formación a la práctica cotidiana.

Cabe resaltar que las fases o momentos y las finalidades no tienen que presentarse forzosamente en paralelo.<sup>27</sup> El análisis de cada realidad concreta es lo que va a definir que tipo (finalidad) de evaluación se debe desarrollar en cada fase (momento).

También es necesario tener en cuenta que estas fases no están aisladas unas de las otras, sino que están interrelacionadas y generando insumos entre ellas, por lo que, en realidad, el proceso no tendría que acabarse nunca.

- D) Los instrumentos → Se refiere a los instrumentos, estrategias y técnicas de recogida de información. Éstos deben responder a las características de fiabilidad, validez y pertinencia con el objeto de evaluación. Para garantizar la veracidad del proceso de evaluación se hace necesaria la complementariedad de los instrumentos mediante la triangulación.

---

<sup>27</sup> Por ejemplo, la evaluación inicial no tiene que ser obligatoriamente de carácter diagnóstico, puede ser que en ciertas ocasiones sea deseable realizar una evaluación sumativa o formativa en la fase inicial

E) El evaluador → Podemos referirnos a evaluación interna, externa o heteroevaluación. En la primera sólo intervienen las personas que participan en la actividad educativa; en la segunda, la externa, se realiza mediante agentes externos; el tercer caso se refiere a una modalidad mixta de colaboración entre agentes externos y personas que participan de la actividad educativa. Fernández Ballesteros (1995) señala las ventajas e inconvenientes de realizar la evaluación mediante agentes internos o externos, y lo sintetiza en la siguiente tabla:

	<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>
<b>Evaluación desde dentro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Optimiza la mejora del programa.</li> <li>-Minimiza la reactividad de los aspectos.</li> <li>-Menos costosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Minimiza la objetividad</li> <li>-Minimiza la credibilidad social de la evaluación.</li> <li>-Minimiza la utilización de estándares y tecnología dura.</li> </ul>
<b>Evaluación desde fuera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maximiza la objetividad</li> <li>-Maximiza la utilización de tecnología dura (diseño, instrumentos)</li> <li>-Maximiza la credibilidad social de la evaluación</li> <li>-Maximiza la utilización de estándares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Minimiza la posibilidad de mejorar el programa</li> <li>-Maximiza la reactividad de los sujetos</li> <li>-Más costosa</li> <li>-Menor influencia sobre el programa</li> </ul>

Tabla nº 9. Ventajas e inconvenientes de la evaluación dentro / fuera (Fdez. Ballesteros, 1995: 34)

F) El modelo de paradigma → Es el que determina el diseño a seguir. Los modelos de intervención se basan en paradigmas positivistas (medida, logros), interpretativos – fenomenológicos (afirmación de valores, méritos), o sociocríticos (enfatan la toma de decisiones).

Dentro de la clasificación de los modelos también se puede optar por metodologías cuantitativas o cualitativas. Aunque dada la complejidad que

presentan los fenómenos formativos , a menudo se recurre a la utilización de ambas.

G) El referente → Según Tejada (1997) esta dimensión está conectada con el resto constituyendo la fuente de criterios e indicadores necesarios para la emisión de juicios de valor. Los referentes han de ser claros, precisos y consensuados (Ruíz Bueno, 2001), y se tienen que concretar previamente a la evaluación. Apoyándose en Tejada (1997: 225), esta misma autora nos proporciona una tabla en la que se reflejan algunos de los criterios e indicadores específicos que en la evaluación de programas se evidencian como relevantes:

<b>CRITERIOS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Pertinencia:</b> Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación	Nivel de coherencia: relación entre los objetivos asignados y los propuestos
<b>Actualidad:</b> Adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales)	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas
<b>Objetividad:</b> Adecuación a las leyes y principios científicos	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación)
<b>Aplicabilidad:</b> Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos	Relación entre el programa y la inserción social y laboral
<b>Suficiencia:</b> Grado con que un programa satisface las necesidades detectadas	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas
<b>Eficacia:</b> Nivel de logro de los objetivos asignados	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados
<b>Eficiencia:</b> Grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales	Relación entre los objetivos logrados y los recursos implicados (ratio formador / participante, hora / formador / participante)
<b>Efectividad:</b> Nivel de logro alcanzado en relación con el punto máximo de calidad de un programa	Relación de las cotas alcanzadas con los criterios de calidad máxima determinada. En relación con la evaluación, un programa será efectivo si realmente se acerca a los niveles de máxima calidad determinados
<b>Comprensividad:</b> grado de optimización alcanzado y población afectada	Relación entre el nivel de entrada y el nivel de salida de un programa

<b>Relevancia:</b> Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades sociales e individuales	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales e individuales (objetivos de formación / necesidades, expectativas, intereses, cambio laboral, polivalencia laboral)
<b>Coherencia:</b> Grado de adecuación entre sí de distintos componentes – elementos de un programa	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (necesidades, objetivos, contenidos, estrategias, recursos, sistema de evaluación.

Tabla 10: Criterios e indicadores de evaluación de programas. (Ruíz Bueno, 2001, a partir de Tejada, 1997:255)

En la conceptualización de la evaluación educativa hacíamos referencia a que la mayoría de los autores señalan, como principal finalidad de la misma, el perfeccionamiento y mejora de la calidad del proceso educativo. Ello nos da a entender que la evaluación no existe como un fin en sí misma sino como un proceso que nos informa para poder tomar decisiones que vayan dirigidas hacia dicha mejora.

También está en la mente de la mayoría de expertos resaltar la importancia de la evaluación del impacto de la formación que el docente recibe. En este sentido creemos oportuno profundizar un poco más en dicho proceso.

### **1.11.5. La evaluación diferida del impacto de la Formación Permanente del profesorado**

La evaluación de la formación es una tarea difícil, pero enormemente necesaria, ya que sólo evaluando podremos detectar los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo, los rendimientos de la inversión efectuada y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura (Pineda, 2000). Por tanto se podría decir que la finalidad última de la evaluación, que le da sentido y determina todo el proceso evaluativo, es el de aportar información que oriente para la toma de decisiones y que conduzca a la introducción de mejoras en la formación del profesorado.

Por otra parte cabe considerar que las actividades de formación organizadas por instituciones públicas están, evidentemente, financiadas con recursos públicos, por lo



que han de rendir cuenta sobre la utilización que hacen de estos recursos puestos a su disposición, siéndoles exigible la máxima rentabilidad de los mismos (Murillo, 1998).

Pero tal y como señala el mismo autor, hasta bien poco, la práctica habitual consistía en la realización de “evaluaciones” con relación a los resultados obtenidos en cada una de las actividades desarrolladas sin que se consideraran, por razones diversas, otros aspectos básicos. Solían ser “evaluaciones” de productos finales (normalmente datos recogidos por cuestionarios estandarizados) que poco contribuían a la introducción de posibles mejoras, al menos a corto plazo.

Como también señala García Álvarez (1996)

*“La evaluación se ha convertido en un requisito rutinario que sigue a toda acción formativa, generalmente aplicando un cuestionario o escala al final de la actividad”. (García Álvarez, 1996:27)*

En términos parecidos se pronuncia el Departamento de Educación de la Generalitat catalana en la presentación de su *Pla Marc de Formació Permanent 2005 – 2010* (PMFPP), en donde dice,

*“Sin un proceso de evaluación que vaya más allá de la mera valoración de la actividad de formación y muestre el impacto sobre la actividad en el aula y en el centro educativo, no es posible extraer conclusiones definitivas sobre el grado de eficacia de la formación permanente y del modelo actual” (PMFPP, 2004:34)*

Desde este aspecto consideran de suma importancia el poder medir el grado de efectividad de la formación en cuanto a la incidencia en el mecanismo de mejora y cambio en la vida de los centros docentes y, por consiguiente, del sistema educativo.

El objetivo principal de la evaluación de resultados es el de averiguar y analizar hasta qué punto el programa ha dado respuesta a las necesidades de las personas o instituciones implicadas en el programa. La evaluación de resultados no debe limitarse, como tradicionalmente se entendía la evaluación, únicamente a comprobar si un programa alcanza los objetivos previstos sino también a evaluar aquellos efectos no

previstos ni buscados que puedan aparecer al aplicar dicho programa. En palabras de Cabrera:

*“ Este tipo de evaluación, marcadamente sumativa, tiene por objetivo principal el proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en el que el programa ha conseguido los fines que se proponían, y el grado en que se han producido otras consecuencias no previstas que, una vez conocidas, son también de interés para los responsables del programa ”.* (Cabrera, 1987:123)

En la evaluación de los resultados de un programa de formación podemos distinguir tres tipos de análisis: la evaluación de los costos, la evaluación de los efectos inmediatos, y la evaluación del impacto (Shadish, 1986).

La primera, o evaluación de costos, va dirigida hacia la valoración de la eficiencia y rentabilidad del programa. Se trata de averiguar si la inversión en recursos es coherente con los resultados obtenidos.

La segunda, evaluación de los efectos inmediatos, permite constatar los cambios producidos en los destinatarios del programa, la consecución de los objetivos, los cambios imprevistos y su relevancia, y la valoración de la efectividad del programa, es decir, si se han alcanzado las cotas de calidad que se pretendían (Ruíz Bueno, 2001).

En la tercera, dirigida hacia la valoración del impacto del programa, no podemos olvidar que aparte de la adquisición de conocimientos, habilidades, experiencia,... la formación tiene como finalidad la aplicación de éstas en el contexto en donde el docente desarrolla su labor. Es por ello que la evaluación debe también, atender a todos esos factores que favorecen o impiden la aplicación de los aprendizajes, destrezas y técnicas adquiridas durante la formación en la práctica. Este tipo de evaluación permite valorar los resultados a medio o largo plazo (evaluación diferida), así como los efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder el programa (Tejada, 1997: 265). Debe analizar si el programa ha producido cambios en las prácticas de los docentes en sus respectivos contextos de aplicación específicos, si ha satisfecho las necesidades establecidas, si ha tenido lugar la transferencia y/o cambios significativos en la actitud y en la actuación profesional de los destinatarios del programa, si es

necesario introducir cambios o mejoras en la planificación de posteriores programas de formación.

Existe una demanda que podríamos considerar casi universal en los distintos sectores hacia la evaluación de los efectos o impacto de la formación permanente, entendido como producto mediato de la formación, tanto desde la perspectiva individual, como desde un punto de vista social (Biencinto y Carballo, 2004), ya que podemos observar que en la mayoría de las ocasiones la evaluación de las actividades formativas se limita a medir las satisfacciones de los docentes al final de las actividades, obviando conocer su impacto. En algunos casos se ha podido constatar que si bien se habían alcanzado los objetivos propuestos, no se había producido una transferencia y aplicación de los efectos del programa en el contexto específico, o bien que no se habían satisfecho las necesidades pretendidas.

Mathison (en García Álvarez, 1996) afirmaba que “una buena evaluación debe extenderse más allá del juicio de calidad de la experiencia formativa y descubrir sus efectos en los participantes, individual y colectivamente, en términos de cambios en las concepciones (lo que piensan) y en las prácticas (lo que hacen)”. Creemos, al igual que Clopin et al.(1990) en García Álvarez (1996), que es preciso ampliar el concepto del efecto de la formación permanente que presenta Mathison en los siguientes términos: “Se considera que se da un efecto de la formación permanente cuando un cambio, individual o colectivo (de actitud, de representación, de gestión institucional o relacional) puede ser descubierto y puesto en relación con la formación”.

Pero también coinciden todos los sectores en señalar la dificultad que entraña evaluar los posibles cambios en la práctica cotidiana atribuibles a los efectos de la formación. Un indicador de ello lo podemos constatar en la poca existencia de publicaciones de investigaciones destinadas a ofrecer información teóricamente generalizable acerca de los efectos de la formación permanente. (Halpin, Croll y Redman, 1990 en García Álvarez, 1996).

Probablemente esta ausencia de literatura al respecto tenga su causa, como esos mismos autores apuntan, en la “complejidad de las interacciones entre diferentes variables y factores facilitadores, neutros o bloqueadores, que condicionan la evaluación de las

prácticas pedagógicas y profesionales, en donde la formación no es más que uno de esos factores dentro de un sistema tan complejo como es la institución escolar que está, a su vez, en interacción con otros sistemas. Por lo que, como dice Tejada:

*“...Hay que considerar que cuando no se produce el impacto esperado no necesariamente hay que atribuir su causalidad a las deficiencias del programa en sí, sino que no se han acometido las acciones o intervenciones necesarias sobre el propio contexto posibilitando el impacto del programa” (Tejada, 1998: 91).*

Revisando el contenido del *Pla Marc de la Formació Permanent del professorat 2005 – 2010* (PMFPP) podemos observar que se hace referencia directa a la evaluación de la transferencia de l’actividad formativa en el entorno del docente. En concreto dice:

*“Se trata de comprobar el grado en que los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante la formación se reflejan en la práctica docente. La consecución de la transferencia es clave en todo el proceso formativo ya que, si esta transferencia no se produce, el impacto de la formación queda seriamente disminuido”.*

*“...Ha de permitir comprobar que realmente, una vez comprobada la transferencia, la actividad o programa formativo ha servido para mejorar o rellenar las carencias para las cuales se diseñó” Es decir, conocer qué ha cambiado como consecuencia de la participación en una actividad o programa de formación permanente: cambios en la metodología del aula, en el currículum, en la propia conducta del profesorado y en la del alumnado, mejora de las competencias básicas del alumnado, mejor motivación i implicación del profesorado y alumnado, optimización y mejora del clima del centro, mejor cohesión entre el profesorado, resolución de conflictos, cambios y mejoras en el proyecto educativo y curricular, consolidación de proyectos e innovaciones, etc.”*

Como dice Neilson ( 2001) la evaluación del impacto (de un programa de formación) no es algo simple, que se pueda tratar livianamente y que pueda emerger como un requerimiento en cualquier momento, ya que es un proceso que involucra a todo el sistema de gestión de la capacitación, con sus políticas, objetivos, estrategias, planes, programas, resultados, etc.

Quizás por ello, el PMFPP señala la conveniencia de realizar un seguimiento y proporcionar las condiciones necesarias para facilitar dicha transferencia:

*“... Se requiere tiempo y esfuerzo para determinar con cierta confianza cuáles son los cambios reales que se producen como consecuencia de la participación en actividades de formación...”*

*“... También es preciso dedicar especial atención a favorecer las condiciones para permitir que se produzca la transferencia, siguiendo de cerca las acciones formativas, especialmente las realizadas en el propio centro, poniendo los elementos necesarios para posibilitar el cambio: motivación para el cambio, saber qué se tiene que hacer y cómo, trabajar en un entorno adecuado y ver las recompensas del cambio...”*

Y concluye diciendo que:

*“En conclusión es preciso introducir la cultura de la evaluación en la formación permanente: no tanto la evaluación de la satisfacción de los asistentes a las actividades formativas, sino la evaluación diferida o a medio término: los cambios reales que la formación provoca en las actividades en el aula o en la gestión del centro. El papel de la inspección educativa en este aspecto es clave”.*

Existen diversos modelos para evaluar el impacto. A continuación expondremos los que creemos más representativos.

### **1.11.6. Modelos de evaluación del impacto**

#### **1.11.6.1. Modelo de Kirkpatrick**

Kirkpatrick (1999) considera que es preciso considerar diez factores cuando se proceda a planificar y/o poner en marcha cualquier acción formativa:

1. Detección de necesidades: la acción formativa debe adecuarse a las necesidades , en caso contrario no cumpliría con el criterio de funcionalidad, por lo que la formación no sería de calidad.
2. Establecimiento de objetivos.

3. Determinación de contenidos: Según los dos anteriores. Se deben jerarquizar en función de la relevancia de objetivos y necesidades.
4. Selección de los participantes: en función de unos criterios preestablecidos.
5. Elección del plan de trabajo a seguir: determinación de horarios y duración del curso
6. Selección de la infraestructura
7. Selección y contratación del personal docente: adecuación al curso
8. Selección y preparación de materiales audiovisuales
9. Coordinación de la formación.
10. Evaluación. Es en donde se estructura el *modelo de los cuatro niveles*. En cada uno se proponen condiciones e indicadores que facilitan y estructuran la evaluación. En concreto son:
  - 10.1. Reacción → Básicamente consiste en medir la satisfacción del cliente. Busca determinar en qué medida los participantes valoran la acción formativa. Se contemplan aspectos relacionados con: el tema, el formador y el programa en su conjunto. Para ello se suele elaborar un cuestionario *ad hoc* con cuestiones valorativas y con otras con las que el docente pueda expresar su opinión personal, expresar comentarios y sugerencias. Se cuantifican las reacciones inmediatas y tiene por objeto medir la motivación e interés de los asistentes a los cursos formativos.
  - 10.2. Aprendizaje → Para averiguar la adquisición de conocimientos, mejora de habilidades y cambio de actitudes. Tiene el propósito de analizar el grado en que los participantes han logrado los objetivos

de aprendizaje propuestos en la acción formativa. La evaluación se realiza a través de pruebas post – formación con tal de medir los logros obtenidos y el cumplimiento de los objetivos fijados previamente.

10.3. Aplicación o transferencia → El propósito de la formación es un cambio en las pautas de comportamiento, por lo que está relacionada con los comportamientos o conductas que se puedan medir durante el curso o cuando éste acabe. Su finalidad se dirige hacia poder determinar si los docentes han transferido a su trabajo las habilidades y conocimientos adquiridos en una actividad de formación, identificando aquellas variables que pudiesen afectar el resultado. Estos cambios se suelen producir muy lentamente, ya que con solo la adquisición de conocimientos no es suficiente para que los cambios resulten estables. La pregunta a realizar es: ¿están los docentes utilizando en su trabajo las competencias desarrolladas?

10.4. Resultados → ¿Cuál es el impacto operacional? Se trata de medir los resultados finales de la formación. En el modelo se incluyen como indicadores: el incremento de salario, el aumento de la productividad, mayores beneficios, reducción de costos, estabilidad en el puesto de trabajo, mejora de la calidad.

Este modelo presenta una serie de ventajas e inconvenientes. Entre las primeras está la de la viabilidad práctica, ya que presenta una excelente estructuración que en su día representó y tuvo un carácter pionero, representando la base para la evaluación de impacto de la formación.

Entre los inconvenientes podemos señalar que no tiene demasiado en cuenta una serie de factores, elementos o variables que pueden estar influyendo en la calidad de la formación, por lo que limita la inmediatez del posible feedback de la acción formativa. Brinkerhoff (1987) hace referencia a la unidimensionalidad del modelo, ya que los resultados tienen tendencia a traducirse en términos meramente económicos. Adams

(2000) a su vez, critica el modelo por considerarlo defectuoso y simplista ya que no cuantifica el impacto real de la formación.

En realidad las organizaciones o instituciones suelen estancarse en el segundo nivel sin llegar al cuarto que es el destinado a la evaluación de impacto propiamente dicho.

#### 1.11.6.2. Modelo de Phillips

Parte de los planteamientos de Kirkpatrick, pero adopta un enfoque mucho más cuantitativo, centrándose en el desarrollo de una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones.

Para ello adapta el cálculo del retorno de inversión (ROI) a la formación. Las fases que desarrolla son:

- Recogida de datos
- Aislamiento de los efectos de la formación
- Clasificación de los beneficios en económicos y no económicos
- Conversión a valores monetarios
- Cálculo del retorno de la inversión (ROI)

A nuestro entender, al igual que Pineda (2000) esta visión de la evaluación del impacto es reduccionista, puesto que al valorar sólo los resultados económicos se olvida de la parte de los resultados de la formación – los resultados cualitativos – que en la mayor parte de los casos es la más importante.

#### 1.11.6.3. Modelo de Wade

Wade concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Estructura su modelo en cuatro niveles:



- Respuesta: reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes
- Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo
- Resultados: efectos de la formación en el negocio, medidos mediante indicadores cuantitativos o duros y cualitativos o blandos
- Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste – beneficio.

#### 1.11.6.4. Modelo de Evaluación del Impacto de Chang

Chang (2000) citado en Biencinto y Carballo ((2004) estructura este modelo en varias fases. La primera consiste en *Identificar las necesidades de formación (I)*, por lo que hará falta definir y determinar las metas a conseguir por medio del proceso de formación. La segunda fase hace referencia a la *elección y Diseño (D) del enfoque de formación* más adecuado a los propósitos definidos en la primera fase. En la tercera fase se deben *Elaborar (E) las herramientas* necesarias para llevar a cabo la formación o entrenamiento de los asistentes. En cuarto lugar nos encontramos con la fase de puesta en práctica de lo diseñado anteriormente, propiamente la fase de *Aplicación (A) de las técnicas de formación*. Aunque se trata de un proceso flexible y abierto, no por ello hay a dejar de lado la rigurosidad a la hora de seguir los pasos que se fijan en el diseño. Cabe destacar que la improvisación en este tipo de procesos de evaluación de la formación puede llevar al fracaso y a la no-consecución de los objetivos planteados a priori. La quinta fase que plantea Chang alude a la *evaluación y Medición (M)* de los resultados de la formación, aquí se evaluará la consecución de objetivos y los logros en la mejora del rendimiento actual. Asimismo, éste será el momento de rectificar posibles deficiencias halladas durante el proceso. Es en la sexta fase donde encontramos alusiones explícitas a la evaluación del impacto a medio y largo plazo. Mediante el *seguimiento (S) y la consolidación* de las adquisiciones, tanto a nivel individual como de organización, se consigue que los *efectos* positivos, fruto del proceso de formación, se mantengan en el tiempo.

Una de las ventajas de este modelo es que está diseñado en base a un proceso sistemático con la descripción de cada una de las fases de forma pormenorizada con lo que posee gran aplicación práctica. Por otra parte se trata de un proceso que contiene una fase de evaluación del impacto propiamente dicho y en él se describen detalladamente las acciones a llevar a cabo para que los efectos positivos que se consigan con el programa se mantengan en el tiempo. Uno de los posibles inconvenientes de la aplicación de este modelo es el desarrollo detallado de cada una de las fases. Esto supone que el evaluador debe tener un gran conocimiento sobre cada una de las fases ya que no se dan claves para desarrollarlas.

#### 1.11.6.5. Modelo de evaluación de Grotelueschen

Biencinto y Carballo (2004) describen este modelo diciendo que se apoya en la base teórica de Tyler, complementando la definición que este autor realiza de la evaluación incluyendo y proponiendo una serie de categorías. La primera de las categorías hace referencia a la evaluación sumativa o de rendición de cuentas. La segunda categoría se refiere a la evaluación formativa como la describe Scriven (2000). Por último, la tercera categoría hace referencia a las futuras acciones y decisiones a tomar acerca de la planificación de programas formativos.

El autor propone (Grotelueschen, 1980) tener en cuenta tres dimensiones a la hora de evaluar un programa formativo: *propósito* de la evaluación (esta dimensión debe estar claramente especificada y definida a priori), *elementos* del programa y *características o componentes* del programa. A su vez, estas dimensiones se concretan en ocho cuestiones fundamentales a considerar tanto en la planificación como en la evaluación de programas de formación. Estas cuestiones son: propósito de la evaluación, audiencias implicadas, usos de la evaluación, recursos disponibles, colección de evidencias, recogida de datos, análisis de la evidencia y transmisión de los hallazgos encontrados tras la evaluación.

El modelo, en líneas generales, presenta el proceso de enjuiciamiento y toma de decisiones encaminadas a, por un lado, la rendición de cuentas; y por otro, a la reestructuración o propuestas de mejoras sobre un determinado programa.

Este modelo presenta una serie de inconvenientes que radican fundamentalmente en la falta de consideración de elementos como la detección de necesidades o el propósito/meta del programa objeto de evaluación. Estos elementos resultan esenciales en cualquier evaluación. Por otro lado, la gran ventaja que supone el modelo estriba en el carácter externo de la evaluación que, por un lado, consigue un alto grado de objetividad por parte de los evaluadores y, por otro, implica en el proceso evaluativo a los potenciales usuarios del programa.

#### 1.11.6.6. Modelo de evaluación del impacto de la formación de Robinson & Robinson

Según los autores citados anteriormente, este modelo se compone de 12 fases orientadas a la evaluación de resultados y que directamente enlazan con los cursos de formación. Se podría decir que el modelo de Robinson & Robinson se concreta en la siguiente fórmula:

<b>EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE X CONTEXTO = RESULTADOS</b>
--

Esta fórmula recoge las relaciones entre el programa de formación para profesionales en ejercicio, el contexto de aprendizaje y los resultados que se derivan de la relación anterior. La coherencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos darán como resultado la medida del impacto en la organización. La medida de los resultados de impacto se realiza en base a una serie de preguntas:

- ¿Sabemos qué habilidades o destrezas se transfieren a través de la formación?
- ¿Sabemos cuánta gente aprende?
- ¿Son las necesidades que se detectan las que se desean satisfacer a priori?

Las características de este modelo son al mismo tiempo su punto fuerte y su punto débil. En este sentido, se presentan como puntos fuertes del modelo la identificación de necesidades de formación en la organización y, la relación de colaboración entre los formadores, los profesionales y la persona encargada de planificar la formación. Estas características se convierten a su vez en dificultades si tenemos en cuenta que las

relaciones de colaboración entre los implicados dependen de la intensidad de la relación con el cliente. Como conclusión a este modelo podemos decir que su mayor ventaja radica en su capacidad para consolidar las relaciones entre los formadores, los profesionales y el cliente.

### **1.11.7. Factores de impacto comunes a los modelos de evaluación del impacto revisados.**

Después de revisar la literatura sobre los modelos de evaluación del impacto, Biencinto (2004) en su tesis doctoral, define las grandes dimensiones que explican el impacto de la formación. En concreto habla de

- Valor añadido: Es el primer gran factor, común a muchos de los modelos que analiza y entendido como el incremento en lo que a conocimientos se refiere. El producto más inmediato de un programa de formación es, sin duda, los conocimientos adquiridos y representa un claro indicador de la calidad de programa en sí. Este concepto acuñado originalmente en términos económicos como “incremento de valor que experimenta un bien en su proceso de transformación” (diccionario de la Lengua Española, 2001), en nuestro caso se relacionaría con el incremento en lo que a conocimientos se refiere, que experimenta un sujeto tras haber participado en un programa de formación.
- Uso real de los conocimientos adquiridos y de los materiales facilitados: Esta dimensión tiene que ver con la utilización o uso, tanto de los conocimientos adquiridos como de los materiales facilitados durante el curso. El uso real se define en función de la aplicación de los mismos en la actividad profesional.
- Satisfacción: Se considera una dimensión fundamental en la explicación del impacto de la formación, ya que no sólo es un índice de calidad del servicio y del correcto funcionamiento, sino un indicador de resultados. Biencinto cita a Costa Font (1999) quien utiliza y describe el término expectativas como un elemento fundamental a la hora de poder evaluar el grado de

satisfacción del usuario. Clasifica las expectativas en relación a su tipología: ideales o deseos, predecibles o basadas en la experiencia, normativas e inexistencia de expectativas. Lo que si está demostrado, según la autora, es que la satisfacción como dimensión del impacto inmediato y mediato del programa de formación, es una consecuencia directa del incremento en los conocimientos adquiridos.

- Mejora de las competencias profesionales: Tiene como referencia al tercer nivel del modelo de Kirkpatrick (1999), donde se suponen cambios en los comportamientos o conductas de los usuarios objeto de la formación. También está relacionada con el valor añadido, ya que el incremento de conocimientos es fundamental para que se produzcan cambios significativos en la práctica profesional, y por tanto determinante para que pueda haber una mejora del estatus del docente. La adquisición de habilidades para la práctica es en realidad una dimensión claramente mediadora del impacto que tienen los cursos de formación continua. Es un resultado a medio plazo.
- Mejora del estatus profesional: estaríamos refiriéndonos a la mejora dentro del puesto de trabajo. (En la cuarta fase de Kirkpatrick se hacía referencia a que la adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos sobre un tema determinado, deberían repercutir sobre la empleabilidad de un sujeto<sup>28</sup>).

### **1.11.8. La influencia de la evaluación de la institución educativa y del profesorado en la formación permanente del docente**

#### 1.11.8.1. La influencia de la evaluación de la institución educativa en cuanto contexto de aplicación de la formación del docente

Uno de los mayores retos de la evaluación consiste, precisamente, en incorporar y promover la cultura de la evaluación institucional como estrategia de mejora de la calidad educativa.

---

<sup>28</sup> En nuestro caso, dadas las características de la profesión de docente, cabe esperar que las mejoras sean dentro del puesto de trabajo actual (condiciones laborales) y no en la movilidad (¿cambio de etapa educativa?, ¿acceso a cargo directivo,...?)

Es necesario reemplazar la concepción de evaluación como selección o punición generando un clima organizativo favorable al desarrollo de sus distintos procesos.

En numerosas ocasiones ante los distintos problemas que puede presentar una institución educativa, ante el cambio de sistema o de legislación educativa, o bien ante la problemática que generan los cambios sociales, se procede a la prescripción rápida y fácil de recurrir a la formación sin tener en cuenta, como dicen Clark (1994) y Spitzer (1990) que el ochenta por ciento de los problemas de una organización no se pueden solucionar únicamente con la formación.

Según Rosenberg (1990:46) si queremos mejorar el rendimiento de la institución hemos de actuar sobre tres áreas de influencia:

- a) *“El lugar de trabajo*
- b) *El trabajador*
- c) *El entorno de trabajo”*

Y según este mismo autor, la mayoría de esfuerzos de las organizaciones optan por cambiar los trabajadores mediante la formación, sin atender los otros condicionantes o factores de influencia.

Como dice Oliver (2001), todos sabemos o habríamos de saber después de tanto tiempo de formación, que el hecho de que una persona aprenda a solucionar un problema no implica que el problema esté solucionado. Tenemos una asignatura pendiente, indica este autor, que consiste en aprender a analizar las situaciones organizativas para saber en cada caso cuál es la solución más adecuada, ya que la formación aplicada en una situación inadecuada puede generar nuevos problemas en vez de solucionarlos.

Referirnos a la evaluación de la institución educativa es hablar de múltiples aspectos: posibilidad de proyectar la institución al entorno mejorando su imagen; evaluar la gestión de los recursos humanos, materiales y económicos; proceder a un análisis del potencial, como institución, de impulsar procesos que flexibilicen sus estructuras y que tengan en cuenta la diversidad de alumnado, de profesorado, de familias, del entorno en

general y de los cambios sociales; la capacidad de diseño y ejecución de ofertas formativas tanto de los alumnos como de su profesorado,... Aspectos que sin duda son de influencia a la hora de plantear las acciones formativas a llevar a cabo.

Con frecuencia olvidamos la importancia del ambiente – clima y cultura - en el que se va a realizar la tarea de estos profesores que han recibido la formación, por lo que no podemos subestimar los factores ambientales (García Álvarez, 1996).

Sparks (1983), Veenman, Van Tulder y Voeten (1994) demuestran y señalan la importancia del ambiente o contexto para asegurar el éxito de la formación y de su impacto en la institución educativa. Se refieren, entre otros, a aspectos como la organización y clima de la escuela, la practicidad y relevancia de las actividades de formación para su tarea, la implicación de los participantes e intercambio de información entre ellos, el clima, el apoyo institucional, el trabajo colaborativo y la cultura institucional.

Tal es la importancia que García Álvarez (1996: 39) llega a sugerir que:

*“No parece desacertada la propuesta de crear un clima favorable previo a cualquier intento de formación centrado en la escuela”.*

La cultura de la escuela, según Gather (1994) es la suma de lo que los profesores piensan, dicen o hacen de forma habitual en tanto que miembros de la institución a la que hacen referencia. El contenido de esa cultura indicará como será acogido el cambio, la innovación o la reforma que se quiera introducir. Según el mismo autor, esta cultura se crea a partir de la relación interpersonal y está constituida por valores, creencias, relaciones, etc. que determinan el clima y la moral del centro. Distingue distintos modelos en la cultura del centro: individualista, los grupos independientes, la gran familia con clima agradable y pacífico y la colegialidad obligada .

Es por ello, que la evaluación del docente y de su integración en la institución educativa cobra sumo interés.

### 1.11.8.2. La influencia de la evaluación del docente en la formación permanente del profesor

Uno de los aspectos más difíciles de superar en la profesión docente es el temor a conocer los resultados de cualquier evaluación que se le haga. Es lo que Atkin y Daillack (1985) denominaban como ***Impacto de la evaluación*** y lo definían como:

*“La influencia que la evaluación tiene sobre las actividades o actitudes de personas o grupos”*

Por lo que además de atender a la cultura de centro, hace falta promocionar la cultura de la evaluación para “aliviar” este impacto que la palabra evaluación pueda comportar al docente asistente, al formador, a la entidad encargada de la formación o a la propia administración educativa. Como dice Vergés (2001:17)

*“Se ha de crear una cultura de la evaluación de la formación... Como mejor forma de producción de cambios”*

Esta misma autora señala que el docente suele identificar el proceso evaluador con el significado (nosotros diríamos sentido) negativo de control.

Según Lortie (1975)

*“Los profesores, obviamente, no son muy proclives a ser controlados. La sociología profesional ha destacado al reticencia de buena parte de los docentes a hacer pública y abierta a observadores externos su práctica, incluso a los propios compañeros, hasta el punto de que, en ocasiones, se señala que ésta es una causa importante de que la docencia no mejore, al no existir comunicación entre los miembros de una actividad y no poder formar un corpus de sabiduría profesional compartida, transmitida horizontalmente”.*

Con frecuencia se asocia el resultado de toda evaluación a la calificación bipolar de positivo o negativo – al igual que solemos calificar nosotros a nuestros alumnos –



mientras que si lo que queremos es disponer de una evaluación que sirva como elemento de mejora de la calidad tiene que prevalecer el sentido positivo de la misma. Como decía Paulo Freire (1977, en Flecha y Tortajada, 1999:20)

*“Hace falta pasar de la cultura de la queja a la cultura de la transformación”*

En cuanto se tenga esta percepción de la evaluación, la mejora de la calidad y de la profesionalización docente estará mucho más próxima.

La razón de ser de la evaluación de la formación sólo se entiende si su finalidad principal se orienta hacia la mejora de la misma, de las actividades de formación, de los docentes, de los formadores,... Pero en la mayoría de los casos las evaluaciones que se realizan no suelen llegar a los usuarios y formadores – retorno – o bien quedan archivados en memorias en los ICEs, con lo cual la influencia es prácticamente inexistente.

En la evaluación del profesor, por lo que a nuestro estudio nos interesa, hay que tener en cuenta dos características que presentan los usuarios de la formación: el ser profesionales y el ser personas adultas.

Respecto a esta última, la idea predominante en muchos de los estudios es la de concebir la formación permanente a partir de los principios que explican cómo los adultos aprenden. Sin embargo, García Álvarez (1996: 54) nos comenta que la realidad es muy distinta, puesto que ni los formadores han estudiado estos principios ni los han aplicado a la mejora de la formación del profesorado, ni tampoco de dan las condiciones tales como es la autonomía del profesor como persona adulta que asume las responsabilidades de su propia formación.

Por tanto en la evaluación de los programas de formación cabría preguntarse si las actividades de formación se adecuan a las características de sus destinatarios: los profesores en cuanto profesionales adultos.

La cantidad y complejidad creciente de las demandas del entorno social y educativo que recaen en la institución educativa y por ende al docente, convierte a la FPP en una estrategia ineludible para que el profesorado pueda dar respuestas funcionales que garanticen la adaptabilidad del alumnado a la realidad social emergente.

En consecuencia creemos que el proceso de evaluación no puede concebirse como estandarizado, puesto que ha de responder a estos cambios en los que poco hay de definitivo y mucho de momentáneo. El contexto, las circunstancias y la situación hacen considerar que los enfoques y las formas de proceder de la evaluación también han de evolucionar adaptándose al mismo ritmo que ellas.

Entendemos que el proceso de evaluación de la FPP ha de formar parte del proyecto y del planteamiento de la formación y estar presente en todos sus momentos. Tras la imprescindible identificación de necesidades – detección – y la valoración de la demanda efectuada, queremos subrayar la importancia que adquieren todos los momentos que forman parte del proceso de evaluación en la FP del P. Así, en el caso de la evaluación inicial – diagnóstica - es fundamental poder identificar las características de los participante – intereses, motivaciones, expectativas,...-, del entorno en donde se ha de desarrollar la actividad de formación, y la valoración de la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa o actividad de formación.

La fase formativa cobra importancia en cuanto a proporcionar información que permita la retroalimentación en cualquier momento para poder, así, re – ajustar, adecuar o reemplazar acciones que se alejen de los objetivos propuestos o bien que no estaban contempladas en la planificación inicial prevista y que hayan podido surgir en el desarrollo de la misma.

La fase de la evaluación final<sup>29</sup> principalmente se orienta a verificar la consecución de los objetivos propuestos. Ahora bien, creemos que este momento de evaluación no se ha de reducir simplemente a constatar si se han alcanzado o no los objetivos, o si la actividad de formación ha gustado o no, sino que ha de poder proporcionar información que oriente la toma de decisiones hacia la mejora de la misma.

En cuanto a la evaluación diferida creemos que representa la esencia y el verdadero sentido de la FP del P, puesto que su intención no es otra que la de verificar los efectos o impacto, tanto de los programas de formación como de la actividad formativa realizada, en la práctica docente, en la institución educativa y en la mejora del aprendizaje del alumno. A partir de los resultados que se obtengan, se puede iniciar – diagnosticar – nuevas acciones formativas a llevar a cabo.

Actualmente, tal y como nos han señalado diferentes autores, la evaluación diferida del impacto de los aprendizajes recibidos en las actividades de formación prácticamente no existe. Si bien se contempla en el planteamiento que se hace de la FP del P – Pla Marc de la FPP –, en la realidad no se lleva a cabo.

Queremos resaltar la importancia y necesidad de la evaluación diferida del impacto de la FPP en cuanto que creemos que no se pueden extraer conclusiones definitivas sobre la eficacia de un programa o actividad de formación si no se va más allá de la evaluación final o sumativa (en muchas ocasiones reducida ésta a la mera constatación de la satisfacción de los usuarios) y muestra el impacto de la formación en la práctica docente y en la mejora de la institución educativa. Pensamos que la evaluación no se puede limitar a medir las satisfacciones de los docentes al finalizar la actividad de formación, obviando su impacto. Como se ha señalado en el marco teórico, en algunos casos se ha podido constatar que si bien se habían alcanzado los objetivos propuestos, no se había producido una transferencia y aplicación de los efectos del programa en el contexto específico, o no se habían satisfecho las necesidades pretendidas.

<sup>29</sup> Respetamos el término *final* aunque no lo compartimos en cuanto que creemos que no se ha de dar por “finalizado” el proceso de evaluación, ya que consideramos que debe continuar dicho proceso a través de la evaluación diferida del impacto de la formación.

Creemos, también, que la inversión que se realiza en la planificación y puesta en marcha de la FP del P debe rendir cuentas no sólo en términos económicos sino en los de calidad, por lo que de nuevo reivindicamos la necesidad de poder contar con un proceso de evaluación que pueda informar debidamente en este sentido y que oriente hacia nuevos re – planteamientos de la F P del docente.

Somos conscientes de la dificultad que supone llevar a cabo la evaluación diferida del impacto<sup>30</sup> en cuanto a evaluar los posibles cambios producidos a partir de los aprendizajes realizados en la actividad de formación, pero sí que consideramos que es un tema necesario de abordar cuanto antes.

Pensamos que una tarea fundamental que se ha de llevar a cabo es la de incorporar y promover la cultura de la evaluación en el centro educativo entendida como estrategia de mejora de la calidad educativa del mismo.

Un proceso de evaluación que supere el temor que aún provoca en cierto sector del profesorado su realización, lo que Atkin y Daillack (1985) denominaban como impacto de la evaluación, y difunda la percepción de la misma como mejora de la propia práctica docente, siendo consciente de que la evaluación no ha de tener el fin en si misma, sino que es un medio que nos ha de permitir saber en todo momento cómo mejorar.

Por lo que no podemos olvidar las palabras que Pere Darder nos ofrecía para nuestra tesis cuando le preguntábamos por la importancia de la evaluación del impacto de la FPP. Nos decía,

*“Para mi la cuestión había de ser: ¿cómo ha de ser la formación para que produzca impacto?”*

---

<sup>30</sup> A la que nos estamos dedicando en otro estudio

## Síntesis del capítulo

A lo largo del marco teórico se ha planteado la necesidad de la FP de los profesionales de la educación. Hace ya unos años, comenta Imbernón (2006:46), Eurydice<sup>31</sup> recogía en su informe el hecho de que la FP del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesor ofrece al alumnado.

La situación educativa actual y en consecuencia la del docente se presenta como dinámica y variada. Las instituciones educativas se organizan de diferente forma, tanto en sus tareas, organización, cometidos, como en las responsabilidades asignadas a los docentes. Éstos deben ser capaces de adaptarse constantemente a los continuos cambios que se van sucediendo.

La UNESCO ha llamado la atención en múltiples foros internacionales sobre la importancia del rol de los educadores en el proceso de la planificación, gestión y puesta en marcha de las innovaciones educativas necesarias para responder a las nuevas y cambiantes exigencias de la sociedad, en la etapa de la universalización de la educación obligatoria (UNESCO, 1966, 1976, 1990, 1998)

La formación del profesorado y su actualización permanente es fundamental para poder atender a la diversidad del alumnado de forma individualizada y adecuada. Se ha insistido, en este marco teórico, sobre la importancia de reformar la formación inicial del profesorado (Esteve, 2006:19) incrementando los contenidos pedagógicos y didácticos e incluyendo la educación en actitudes y valores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Se ha incidido especialmente en la problemática de la FI del profesorado de la etapa de secundaria, desde la evidencia de que la mayor parte del profesorado que comienza a trabajar en la educación secundaria tiene buena formación académica, pero carece de

---

<sup>31</sup> Eurydice (2001): *The teaching profession in Europe*. Brussels. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas y que aprende estas destrezas por el sistema de ensayo – error con altos costes personales (Esteve, 2006:26). En este sentido, el mismo autor indica,

*“Para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos”*  
(Esteve, 2006:29)

Se ha comentado la necesidad de replantear la FP del P y la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado buscando respuestas colectivas en base a la reflexión sobre la práctica en el propio centro y dirigida hacia dichas demandas sociales. En la docencia subyace la idea del *lifelong learning*, es decir, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional (Zabalza, 2006:52).

Se ha indicado, también, que para cambiar la educación no sólo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, como instrumento que más se utiliza para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc., haciendo más atractiva la profesión docente (Imbernón, 2006).

Se ha señalado que es del todo necesario que exista una conexión coherente entre formación inicial y formación continua, y que éstas atiendan a las nuevas demandas que se incorporan al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías de la información, trabajo con las familias y con el entorno inmediato, problemas de aprendizaje, etc. Todo ello conduce hacia lo que Zabalza (2006: 53) considera como un cambio básico en la “cultura profesional” de los docentes.

Nos hemos referido a la necesidad de la formación pero también a su concepto y al proceso de evaluación y detección de necesidades y a los diferentes modelos y modalidades de formación que se suelen utilizar.

Otra cuestión que ha centrado nuestro interés en el marco teórico ha sido la de los obstáculos, condicionantes y resistencias a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la FP del P. Ello nos ha de servir para reflexionar sobre aspectos que vale la pena tener en cuenta a la hora de plantearnos la eficacia y viabilidad de la FPP.

A través de las aportaciones de los expertos hemos intentado caracterizar la FP del P atendiendo a su evolución, mostrando su presente y especulando con el futuro de la misma.

Otro contenido al que hemos dedicado especial atención ha sido el de la evaluación de la FPP, porque aunque es un aspecto difícil, se contempla como del todo necesario para poder iniciar cualquier proceso de mejora. Creemos, a la luz de la realidad que el proceso de evaluación de la FPP, y más concretamente el del impacto de la formación, es una asignatura aún pendiente y no resuelta.

Lograr una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo para todos los alumnos se plantea hoy como uno de los más grandes retos de la educación. La universalización de la enseñanza demanda nuevas estrategias institucionales, didácticas y pedagógicas que atiendan a la diversidad del alumnado y los problemas que ellos puedan traer consigo. Como dicen Franco, Esteve y Vera (1994:19),

*“No tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, que atender al cien por ciento de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes”*

La mayoría de estudios realizados sobre la FPP concluyen que los docentes, en términos generales, aceptan esta diversidad, pero también señalan que el reconocimiento teórico de la diversidad no tiene su correlato empírico en las prácticas de los educadores (Rodríguez Zidán, 2004). Incluso los docentes reconocen que la presencia de la diversidad en el aula ordinaria les puede conducir a una situación estresante (Suau, 2002). Pero lo preocupante es que los docentes no ven en la formación permanente una posibilidad de mejora de su propia práctica, acudiendo a la utilización de estrategias organizativas homogeneizadoras antes que a las

metodológicas (Jové et al., 2007) que les podrían permitir adaptar la enseñanza a la diversidad de alumnos y a la diversidad de necesidades que presentan los mismos.

Hemos visto que la FPP se considera clave y relevante en la actualización, desarrollo y optimización de la formación educativa del docente, sin embargo también hemos podido comprobar la existencia de numerosas críticas acerca de su efectividad para llevar a cabo tal cometido.

Un ejemplo de ello es el comentario que a este respecto hace García Gómez (1999),

*“Las actividades de formación permanente son una de las mejores vías para favorecer los complejos procesos de desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, son numerosas las críticas que éste viene haciendo a aquéllas, ya que no siempre se adecuan a su cometido”.*

Por todo lo dicho hasta ahora, creemos oportuno profundizar en el estudio de la FP del P no universitario no sólo desde la teoría sino también desde la práctica, escuchando las distintas voces de personas y entidades implicadas directa e indirectamente con la FP del P a fin de poder ofrecer a organizadores e implicados una visión orientadora de la situación actual, de la opinión, posicionamiento y actitud de estos diversos sectores, además de proporcionar un referente de ayuda y guía para los futuros planteamientos de la FP del P no universitario.

A ello dedicamos la segunda parte de nuestro estudio.



## CAPÍTULO 2

# Planteamiento de la investigación

2.1. Formulación del problema.....	238
2.2. Objetivos de la investigación.....	243



*“Lo importante es no dejar de hacerse preguntas”*

Albert Einstein

## **2.1. Formulación del problema**

La formulación del problema se considera como la etapa más creativa de todo el proceso de investigación. Así lo entiende Buendía (1993:15) cuando afirma que:

*“La investigación educativa parte siempre de una situación problemática a la que el profesor o investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos que sobre esa situación posee”.*

La misma autora considera que la formulación del problema puede estar motivada por situaciones diferentes:

*“La experiencia, las teorías científicas y el conocimiento de investigaciones previas sobre el mismo o similar objeto de estudio como las fuentes motivadoras para la formulación del problema”.* (Buendía, 1993:17)

Los criterios para la selección de un problema deberán tener en cuenta, según Ary et al. (1982), que:

- *La solución del problema contribuya a aumentar el cuerpo de conocimientos organizados de la pedagogía.*
- *El problema debe conducir a nuevos problemas y a investigaciones posteriores.*
- *Se debe elegir un problema investigable.*
- *El problema debe ajustarse al investigador.*

Buendía (1993:18) se refiere al planteamiento del problema con los siguientes términos:

*El problema de investigación es una pregunta, que el investigador se hace, sobre un fenómeno o conjunto de fenómenos a los que no puede dar explicación con los conocimientos que posee.*

*Debe responder a tres criterios básicos:*

- a) *Claridad.*
- b) *Concisión*
- c) *Operatividad.*

Vamos a proceder, teniendo en cuenta estas premisas, al planteamiento del problema objeto de nuestra investigación.

Hemos visto que el estudio de la Formación Permanente del Profesorado es un ámbito de investigación amplio que genera en la actualidad muchas investigaciones y que también es el objeto de numerosos encuentros, congresos<sup>1</sup> y seminarios.

La FPP a su vez, es motivo de constante y creciente preocupación para muchos sectores de la sociedad interesados en la mejora de la calidad de la educación y, en consecuencia, por la necesidad de poder contar con un profesorado cualificado que la pueda llevar a cabo. A ello se le suma la inquietud existente, dentro de este ámbito, de la de los propios docentes.

Tal y como se evidencia en el marco teórico el perfil del profesor ha ido cambiando en consonancia a las modificaciones que han surgido en los contextos en donde desarrolla su actividad, exigiéndole nuevas competencias. En este sentido, los programas de formación del profesorado deben responder a estas nuevas necesidades formativas que se generan a partir del perfil profesional del docente en la actualidad.

También en numerosas ocasiones, a lo largo de este marco teórico nos hemos referido a la necesidad de formación que tienen los docentes para poder dar respuesta a los

---

<sup>1</sup> Prueba de ello es la organización el próximo septiembre de 2007 en Barcelona del Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado

cambios sociales que se van aconteciendo de forma acelerada y a los requerimientos y demandas que la sociedad dirige hacia la institución educativa.

Por esta razón, es importante que los planteamientos de la FPP sean adecuados a la realidad cambiante y que incluyan la formación en contenidos y estrategias acordes a lo que se demanda actualmente, asegurando su calidad y efectividad, para contribuir a la mejora de la institución educativa y a la de la educación de sus alumnos.

Parece ser, por tanto, que existe un consenso en solicitar una FPP de calidad que actúe como instrumento básico que permita poder ver y entender el mundo de diferentes maneras, que posibilite el desarrollo del docente como persona y como profesional con el fin de que pueda revertir en la mejora de la educación. Pero por otro lado también hemos visto, en el capítulo anterior, que buena parte de los docentes no creen o no ven en la FPP una posibilidad de mejora de la propia práctica.

Por lo que ello nos lleva a plantearnos el porqué de esta discrepancia. A pesar de que prácticamente existe una opinión generalizada en torno a considerar que la FPP es completamente necesaria contemplada como una estrategia que ayuda a dar respuesta a los cambios sociales, culturales, educativos,... y al desarrollo personal y profesional del docente, podemos ver, en cambio, como buena parte de los docentes no creen o no ven en la FPP una posibilidad de mejora de su propia práctica y profesión.

Ello lo hemos podido comprobar a través de los años que llevamos dedicándonos a la docencia en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (infantil, primaria y secundaria) y en la Facultad de Ciencias de la educación de la Universitat de Lleida. Igualmente desde la experiencia adquirida tanto siendo formador como formado, en el ejercicio de distintos cargos en equipos directivos dentro del ámbito de la educación, o en la realización de diversas investigaciones en la Universitat de Lleida relacionadas con este tema.

Y hemos visto también que buena parte de los trabajos e investigaciones realizados por diferentes autores llegan a esta misma conclusión.

Pero tanto en un caso como en el otro creemos que se ofrece una visión parcial de la situación y de la problemática de la FP del P, ya que dichos estudios y observaciones se suelen centrar en la opinión de un sector o colectivo de la comunidad educativa como es la de los docentes.

A través del presente estudio queremos ofrecer una visión más amplia escuchando las distintas personas y entidades implicadas en la educación para, no sólo comprobar y verificar si se reproduce el mismo discurso, sino también para efectuar una revisión de la FP del P y las nuevas tendencias que se están dando en ella a partir de la percepción de estos diferentes sectores y poder así, elaborar y ofrecer propuestas de mejora para la formación que reciben los docentes de cualquier etapa educativa no universitaria.

Aunque nuestro estudio se centra en el colectivo de docentes de las etapas de educación obligatoria creemos necesario escuchar las voces y conocer las opiniones respecto a la FPP del entorno humano<sup>2</sup>, social y profesional que lo envuelve. Naturalmente la percepción de los usuarios de la formación es fundamental, pero consideramos que de las opiniones de unos y otros es posible dilucidar distintos elementos para el debate, con contradicciones, necesidades, percepciones y expectativas distintas y, seguramente también, con coincidencias. Todo ello ha de servir, como hemos dicho, para elaborar y poder ofrecer propuestas de mejora para la FPP.

Por tanto la finalidad de nuestro estudio es:

---

<sup>2</sup> Queda pendiente en este estudio escuchar la voz de los alumnos, que como receptores de la acción docente pueden aportar información sobre la aplicación en la práctica de la formación recibida por sus profesores

- a) Ofrecer una visión orientadora de la situación actual, de la opinión, del posicionamiento y de la actitud respecto a la Formación Permanente del Profesorado no universitario a partir del análisis de las distintas voces de las personas y entidades implicadas directa o indirectamente con la Formación Permanente del Profesorado,*
- b) para elaborar y proporcionar criterios que puedan servir de referente, ayuda y guía para futuros planteamientos de la Formación Permanente del profesorado no universitario.*

## **2.2. Objetivos de la investigación**

En relación a esta finalidad, concretamos los siguientes objetivos a alcanzar en esta tesis:

- a. Indagar sobre qué dicen y qué han hecho las diferentes líneas de investigación más relevantes acerca de las necesidades personales y profesionales del profesorado no universitario en relación a la FPP.
- b. Conocer criterios, líneas y objetivos prioritarios a la hora de abordar la Formación Permanente del Profesorado de enseñanza no obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria obligatoria ESO)
- c. Detectar las necesidades formativas de este profesorado.
- d. Conocer la opinión de los profesores y de todas las personas y entidades implicadas directa o indirectamente con la FPP acerca de la misma

(docentes, expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, comunidades autónomas, ayuntamientos, Institutos de Ciencias de la Educación, formadores, Centros de Recursos, Equipos de asesoramiento psicopedagógico, entidades formadoras no habituales, los padres FAPAES, medios de comunicación y sindicatos)

- e. Constatar si la FPP que se ofrece es viable y eficaz.
- f. Detectar y analizar los condicionantes que influyen en la participación de los docentes en la FPP
- g. Conocer el grado de motivación, preferencias y participación del profesorado en los diferentes programas de formación
- h. Analizar la situación actual de la evaluación de la FPP
- i. Diseñar, crear y validar los instrumentos para la recogida de información de las distintas voces de los agentes sociales implicados directa e indirectamente con la FPP (entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, encuestas por correo electrónico)
- j. Realizar un estudio estadístico en seis comarcas de Lleida con el profesorado que ha realizado actividades de formación estos últimos cinco cursos relacionadas con los ámbitos de evaluación y diversidad
- k. Recoger y analizar la información producida realizando su contraste y triangulación para conseguir el análisis inferencial.
- l. Analizar las implicaciones del profesorado en las diferentes modalidades formativas y la incidencia de la FPP en su práctica docente, en la institución educativa y en el alumnado.
- m. Redactar las conclusiones con las propuestas de mejora que orienten y guíen futuros planteamientos de la FPP



- n. Contribuir a la línea de investigación que se centra en la FPP y que parte del análisis de la práctica.

A partir de la pregunta más general formulada en el planteamiento del problema y antes de recopilar la información, creemos que es necesario enmarcar el presente estudio partiendo de unos interrogantes que ayuden a delimitar el alcance de la propia investigación:

- Respecto a la eficacia y viabilidad de la FP del P:
  - ¿La FPP incide significativamente en la práctica docente?
  - ¿Existe escepticismo acerca de la eficacia de la FPP?
  - ¿Hay suficientes recursos para aplicar en el centro lo que se aprende en las actividades de formación?
  - ¿Hay demasiada distancia entre la teoría y la aplicación práctica?
- Respecto a la necesidad de la FP del P:
  - ¿Qué necesidades se generan desde el ámbito social, político, educativo y cultural, y cómo influyen en la práctica docente y en la FPP?
  - ¿Cuáles son las necesidades reales, las sentidas, las normativas, las expresadas, las que priorizan los docentes,...?
  - ¿Qué líneas debe seguir la FPP?
  - ¿Cuáles son las modalidades de formación más idóneas?
- Respecto a la influencia que tienen las condiciones de realización de las actividades de formación en la participación de los docentes:
  - ¿Qué obstaculiza o facilita la motivación del profesorado en la participación en las actividades de formación?

- ¿Cómo influye el formador en el éxito – o fracaso – de la actividad de formación?
- ¿Qué responsabilidad tiene la administración educativa en la FP del P?
  
- Respecto a las actuaciones en materia de FPP para la atención y tratamiento de la diversidad, en cuestiones como:
  - ¿Se está preparado –formado- para atender la diversidad actual en las aulas y en el centro?
  - ¿El profesorado asiste regularmente a la formación para la diversidad como solución a sus problemas?
  - ¿Hay recelo a cambiar la manera de hacer por parte de los docentes?
  - ¿Ayuda la FP del P a disminuir las angustias y preocupaciones que la diversidad provoca al profesorado?
  
- Respecto a la evaluación de la FP del P:
  - ¿Se tiene la impresión de que la evaluación de la FPP se traduce después en la mejora de esta última?
  - ¿Qué aspectos habría de contemplar la evaluación de la FPP?
  - ¿Se evalúa el impacto y la transferencia de la FPP a la práctica docente?
  - ¿Es necesario revisar el proceso de evaluación actual de la FPP?

Evidentemente las preguntas que nos hemos formulado anteriormente en el planteamiento del problema comportan la existencia – y coexistencia - de numerosos factores a los que no podemos atender en su totalidad en la presente tesis doctoral

En el acercamiento que queremos realizar sobre la FPP nos ceñiremos a los factores que creemos que tienen más influencia para lograr nuestro objetivo. Para operativizar el proceso de recogida y análisis de la información los hemos agrupado en dimensiones o núcleos generales y éstos, a su vez, en indicadores<sup>3</sup> que nos señalen si se cumplen o no.



Gráfico nº 4. Dimensiones o núcleos generales del estudio

<sup>3</sup> Estos mismos indicadores nos servirán posteriormente para establecer las categorías, dejando abierto el proceso a otras nuevas que pudiesen surgir durante la aportación de información.

**Agrupación de los factores en indicadores y dimensiones o núcleos**

<p><b>NÚCLEO O DIMENSIÓN 1.      ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD</b></p>
--

<b>ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD</b>	<b>INDICADORES</b>
	<b>Descripción</b>
	Referencias a los distintos tipos de diversidades (inmigración, NEE, etc.), así como a la apreciación de cambio entre la diversidad de antes y la actual
	Alusiones a la diversidad de profesorado.
	Motivación del profesorado respecto al tratamiento de la diversidad. Necesidad de motivar al profesorado y actuaciones para ello.
	La diversidad vista como problema. Sentimiento negativo que embarga al individuo o al profesorado en general
	Preocupación hacia las consecuencias que conlleva o puede conllevar la diversidad en el aula, en el centro o en el quehacer docente.
	Referencias sobre la responsabilidad de la administración hacia la atención a la diversidad
	Recursos para atender a la diversidad
	Alusiones a que la respuesta o solución al problema de la diversidad se encuentra en la implicación e iniciativas del mismo profesor y/o del centro.
Relación o distancia entre teoría y práctica en la atención a la diversidad.	

<b>NÚCLEO O DIMENSIÓN 2.</b>	<b>NECESIDAD DE FORMACIÓN</b>
------------------------------	-------------------------------

<b>NECESIDAD DE FORMACIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
	<b>Descripción</b>
	Aspectos relacionados con el contexto donde tiene o ha de tener lugar la formación del profesorado.
	Procesos, demandas y ofertas de formación
	Aspectos relacionados con la detección de necesidades
	Distintos tipos de formación según la diversidad de centros, contextos y necesidades.
	Alusiones y referencias a las diferencias existentes en las necesidades y quehacer de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria)
	Alusiones en relación a las expectativas en las actividades de formación.
	Experiencias negativas en la asistencia a las actividades formativas
	Formación vista como intercambio de experiencias, cooperación y colaboración entre el profesorado en el centro.
	Referencias a la formación inicial del profesorado
	Elementos que los profesores incluyen en un modelo ideal de FPP. Medidas, actuaciones, objetivos que, a juicio de los profesores, el PFPP debería posibilitar, favorecer o tener en consideración.
	Referencias a las líneas de actuación en las actividades de formación
	Modalidades de formación del profesorado
Necesidad de la formación y argumentaciones para afirmar que la formación es o no necesaria.	

<b>NÚCLEO O DIMENSIÓN 3.</b>	<b>EFICACIA Y VIABILIDAD DE LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE</b>
------------------------------	---

<b>EFICACIA Y VIABILIDAD DE LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>INDICADORES</b>
	<b>Descripción</b>
	Valoración que hacen los profesores sobre la eficacia del PFPP. Incluye manifestaciones acerca de la posible solución que encontrarán los problemas educativos con la FPP, sobre su incidencia en la calidad de la enseñanza, las posibilidades que abre o las limitaciones que presenta, etc.
	Referencias a entidades organizadoras y/o colaboradoras del PFPP
	Escepticismo, duda o desconfianza respecto a la eficacia del PFPP como mejora de la respuesta a la diversidad o el modo en que la administración la lleva a cabo.
	Alusiones a que la formación ha de formar parte del proyecto de centro
	Aspectos relacionados con la planificación de la FPP
	Alusiones al plan de formación de zona
	Recursos. Recursos para llevar a cabo la FPP. Falta de recursos para aplicar lo aprendido en las actividades de formación en la práctica educativa.
	Seguimiento del contacto formador – profesorado formado
	Aspectos relacionados con la relación teoría – práctica en las actividades de formación
	Viabilidad. Posibilidades de que la formación sea aplicada a la práctica, y consideraciones en torno al carácter realista o utópico del cambio que pueda llevar

**NÚCLEO O DIMENSIÓN 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

<b>CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP</b>	<b>INDICADORES</b>
	<b>Descripción</b>
	Aspectos relacionados con las condiciones, condicionantes, obstáculos, problemas, etc. que existen para la realización de las actividades de formación
	Alusiones a la diversidad de profesorado.
	Aspectos relacionados con la difusión del PFPP
	Referencias hacia el formador – asesor
	Aspectos relacionados con la asistencia de cierto sector del profesorado a las actividades de formación con la finalidad de acumular puntos para méritos administrativos.
	Aspectos relacionados con el horario de realización de las actividades de formación
	Referencias y alusiones hacia la figura del inspector o inspección. Papel a desarrollar, influencia en el PFPP, etc.
	Metodologías de los formadores y de las actividades de formación.
	Motivación del profesorado respecto a la FPP. Necesidad de motivar al profesorado y actuaciones para ello. Alusión a la motivación.
	Participación en las actividades de formación. Mortalidad, etc.
	Perfil del docente
	Aspectos relacionados con la responsabilidad que la administración tiene o habría de tener en la formación del profesorado.
	Nivel de satisfacción del profesorado respecto al PFPP
	Voluntad del profesorado y uso que hace la administración del voluntarismo como estrategia para llevar a cabo la formación.

<b>NÚCLEO O DIMENSIÓN 5.</b>	<b>EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO</b>
------------------------------	--

<b>EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO</b>	<b>INDICADORES</b>
	<b>Descripción</b>
	Referencias y aspectos relacionados con la evaluación inicial
	Evaluación del formador. Aspectos relacionados con la evaluación del formador.
	Referencias hacia la evaluación de la FPP
	Aspectos y referencias relacionados con la evaluación final de las actividades de formación
	Aspectos relacionados con la evaluación de impacto
	Aspectos relacionados con la evaluación del profesorado asistente a las actividades de formación
	Evaluación de seguimiento de la actividad de formación
	Referencia a leyes anteriores, actuales o en vías de aprobación.
	Retorno de las valoraciones efectuadas en las actividades de formación a los formadores y/o profesores asistentes a las mismas.
Sinceridad en las valoraciones de las actividades de formación por parte de los profesores asistentes	

En relación a las fuentes de información a las que nos dirigimos para la obtención de los datos, son las siguientes.



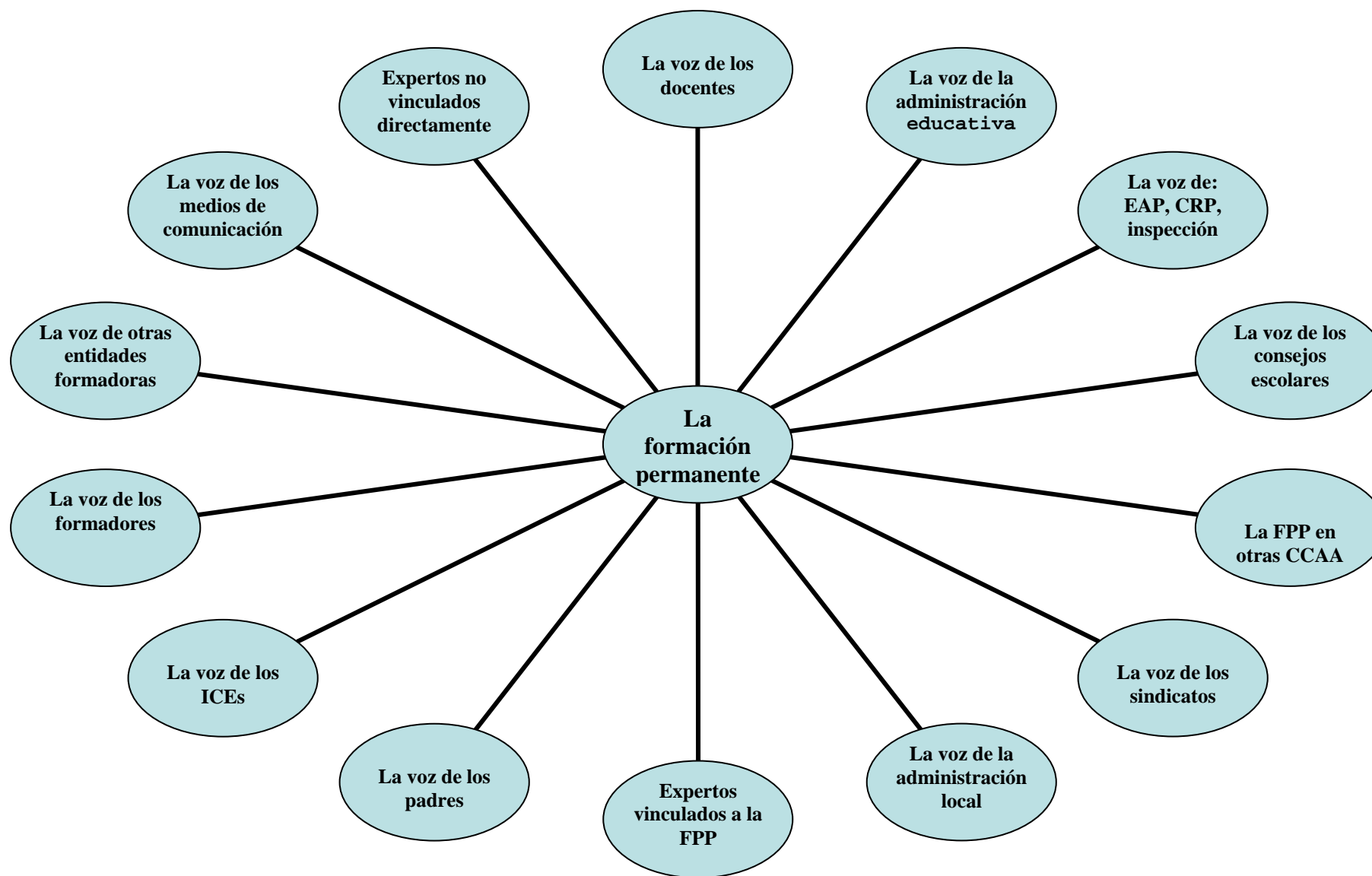


Gráfico nº 5. Fuentes de información



## CAPÍTULO 3

# **Metodología de la investigación**

3.	Metodología de la investigación.....	257
3.1.	Diseño de la investigación.....	258
3.2.	Fase cuantitativa.....	269
3.2.1.	Recogida de información en la fase cuantitativa.....	269
3.2.1.1.	Instrumento utilizado: El cuestionario.....	273
3.2.1.2.	El cuestionario de nuestro estudio.....	275
3.2.1.3.	Construcción del cuestionario.....	276
3.2.1.3.1.	Validación y fiabilidad del cuestionario.....	279
3.2.1.3.2.	Validación del cuestionario.....	279
3.2.1.3.3.	Las variables: escalas de medición.....	286
3.2.1.3.4.	Fiabilidad.....	288
3.2.1.4.	Proceso de aplicación.....	292
3.2.1.5.	Principios deontológicos que rigen la investigación.....	293
3.2.1.6.	Estudio de los resultados del cuestionario.....	293
3.2.1.7.	Análisis descriptivo de los datos.....	295
3.2.1.8.	Análisis inferencial.....	297
3.2.1.8.1.	Estadística no paramétrica.....	298
3.2.1.8.2.	La prueba Kruskal – Wallis.....	302
3.3.	Fase Cualitativa.....	303
3.3.1.	Recogida de información en la fase cualitativa.....	303
3.3.1.1.	Instrumento utilizado: los grupos de discusión.....	303
3.3.1.1.1.	Diseño de los grupos de discusión y proceso seguido.....	307
3.3.1.1.2.	Selección de los participantes.....	307
3.3.1.1.2.1.	Características y perfil de los participantes en los grupos de discusión	310
3.3.1.2.	El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada por los grupos de discusión.....	317
3.3.1.3.	La reducción de datos.....	318
3.3.1.4.	La disposición o despliegue de los datos.....	323
3.3.1.5.	Conclusiones y verificación.....	323
3.3.1.6.	Instrumento utilizado: las entrevistas en profundidad.....	324
3.3.1.6.1.	Diseño de la entrevista y proceso seguido.....	329
3.3.1.6.2.	Selección de los participantes.....	330
3.3.1.7.	El registro y el análisis de la información de las entrevistas.....	331
3.3.1.8.	La reducción de datos.....	333
3.3.1.9.	La disposición o despliegue de los datos.....	334
3.3.1.10.	Conclusiones y verificación.....	334
3.3.1.11.	Instrumento utilizado: la encuesta por correo electrónico.....	335
3.3.1.11.1.	Selección de los encuestados.....	336
3.3.1.12.	Instrumento utilizado: los materiales documentales.....	339
3.3.1.12.1.	Los documentos analizados de la administración educativa estatal.....	344
3.3.1.12.2.	Los documentos analizados de la administración autonómica educativa de Catalunya.....	346
3.3.1.12.3.	Los documentos analizados del Consejo escolar de Catalunya.....	348
3.3.1.12.4.	Los documentos analizados del Marc Unitari de la Comunitat Educativa.....	350
3.3.1.13.	El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada en el análisis de los documentos.....	351
3.3.1.13.1.	La reducción de datos.....	351
3.3.1.13.2.	La disposición o despliegue de los datos.....	352
3.4.	Resumen de las participaciones de las distintas voces en nuestro estudio.....	353
3.5.	Síntesis del capítulo.....	355

*Pero la incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.”*

Edgar Morin

### **CAPÍTULO 3 : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro estudio persigue ofrecer una visión orientadora de la situación actual, de la opinión, del posicionamiento y de la actitud respecto a la FPP no universitario a partir del análisis de las distintas voces de las personas y entidades implicadas directa o indirectamente con la PPP con el fin de poder elaborar y proporcionar criterios que puedan servir de referente, ayuda y guía para futuros planteamientos de la FPP no universitario.

En el primer punto de este capítulo y tras hacer un breve recorrido por los paradigmas y metodologías de investigación, nos situamos en una perspectiva de complementariedad metodológica, a partir de la cual es posible recoger información de naturaleza cuantitativa y cualitativa que nos ha de servir para la finalidad de nuestro estudio.

El segundo punto lo dedicamos a la fase cuantitativa de la investigación, explicando la construcción de nuestro cuestionario, su validación por jueces, el proceso de aplicación y los principios deontológicos que rigen la investigación. En esta misma parte planteamos el proceso que se siguió para el estudio de la información obtenida por el cuestionario a partir del tratamiento de la información con metodología estadística.

En la tercera parte del capítulo abordamos la fase cualitativa del estudio. En ella describimos los instrumentos utilizados – entrevistas, grupos de discusión, encuesta por correo electrónico, análisis documental – así como la situación en que se utilizaron. Explicamos también, el proceso que se siguió para el registro y el análisis de la información que generan los distintos instrumentos utilizados.

### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es una actividad humana realizada individualmente o en grupo, que se caracteriza por su afán persistente de conocer el mundo en que vivimos. La investigación científica es una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico, que trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad, configurando y contrastando empíricamente las teorías; aportando información que permita generar o contrastar teorías.

La investigación educativa es una disciplina que aparece en el siglo XIX cuando se adoptó en pedagogía la metodología científica y su concepto ha ido evolucionando con el paso del tiempo. La Real Academia de la Lengua Española define el término *investigar* como: “*hacer diligencia para averiguar o aclarar algún hecho, o para descubrir alguna cosa*”. Según esta definición no investigamos solo para hacer ciencia, sino también para mejorar la forma en que intervenimos sobre la realidad a través del descubrimiento, la explicación, la predicción o el control.

Según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992:21)

*“Para llegar a ese conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia(...) y será científica en la medida que aporte informaciones que permita generar o contrastar ideas”*

Para Travers, (1979:19) investigar en educación

*“Consiste en una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”*

Desde la concepción interpretativa investigar en acción se entiende como

*“Comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo” (Arnal, del Rincón, Latorre, 1992:36)*

Y desde la corriente crítica la investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa, necesitando establecer una relación entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica, concibiendo la investigación como un medio para la autorreflexión. Su finalidad se centra en la búsqueda de soluciones. Elliot (1978) la presenta como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica

La asociación de la investigación educativa a una actividad estrictamente científica y rigurosa ha ido transformándose hacia una concepción más participativa, abierta, flexible y asequible a los profesionales de la educación.

Consideramos que toda investigación debe ir más allá de la creación y acumulación de conocimientos y de la pura explicación o comprensión de los fenómenos educativos como dimensión única. Ha de ser, además, útil, para responder a problemas sociales y educativos. Nisbet denomina esta nueva dimensión (1988) “investigación orientada al cambio”. De Miguel (1988) la denomina “paradigma para el cambio” ya que busca la comprensión de los problemas educativos con vistas a su mejora. Se trata de un enfoque que, con la base en los dos grandes paradigmas (cuantitativo / cualitativo), persigue la aplicación de los resultados de la investigación en el marco educativo. El fin último de este enfoque sería poder llegar a tomar decisiones y formular recomendaciones de cara a la acción. Este enfoque nace como reacción a una necesidad práctica concreta por lo que hace que su alcance sea limitado y no posea el grado de generalización que caracteriza a la investigación fundamental.

La investigación educativa no está sujeta a paradigmas teóricos unificados e integrados como se da el caso de las ciencias de la naturaleza. Existe una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas que configuran un carácter pluriparadigmático y multiformal sobre la educación.

Entendemos que es el objeto de estudio el que condiciona la elección del método más adecuado para su investigación y no a la inversa, puesto que si el método fuera quien decidiera el objeto caeríamos en la aporía del método.

Recientemente han aparecido múltiples lenguajes científicos con nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de paradigmas de investigación.

Autores como Popkewitz (1988), Lincoln y Guba (1985), Morin (1985), De Miguel (1988), han definido e identificado tres grandes paradigmas superando la dicotomía planteada en términos de paradigma cuantitativo frente a paradigmas cualitativos, utilizando las expresiones de paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico (Arnal, Rincón y Latorre, 1992:39)<sup>1</sup>.

El paradigma positivista también denominado cuantitativo, empírico – analítico, racionalista, es el dominante en algunas comunidades científicas. Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido sus postulados y principios. Desde ellos se defiende determinadas maneras de concebir el mundo y del modo de conocerlo. Entre otras:

- El mundo está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos el mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de forma objetiva y libre de valor para los investigadores con métodos adecuados.
- El objetivo se considera factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotético – deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

---

<sup>1</sup> Si bien la terminología para denominar a los paradigmas es amplia, hablaremos de paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico como características que recogen y clarifican mejor el sentido de las perspectivas de investigación y que son las más utilizadas.



- En el ámbito educativo su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

El paradigma interpretativo, también llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Este paradigma intenta aportar las nociones de comprensión, significado y acción en sustitución de las de explicación, predicción y control del paradigma positivista. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, pretendiendo desarrollar conocimiento idiográfico, entendiendo que la realidad es dinámica, múltiple y holística, y cuestionando la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada. El paradigma interpretativo se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

El paradigma sociocrítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa.

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, teniendo como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. A través de este paradigma se intenta conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría y la práctica, orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Apoyándonos en Koetting (1984: 296) completamos un cuadro que resume las características principales de los tres paradigmas de investigación educativa que hemos descrito:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>POSITIVISTA</b>	<b>INTERPRETATIVO</b>	<b>CRÍTICO</b>
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar.	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística. Divergente, múltiple	Construida, holística
Relación sujeto – objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos. Dependencia	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Propósito: generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): deductivas, cuantitativas, centradas sobre semejanzas.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas cualitativas, centradas sobre diferencias.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas cualitativas, centradas sobre diferencias.
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente procedentes o simultáneas.	Interacción de factores.	
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Valores dados. Crítica de ideología.

Tabla 11 .- Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984: 296). Adaptación.

Además de estos tres paradigmas anteriores, también se menciona el paradigma emergente sustentado por diversos autores, entre ellos Guba (1982), Howe y Kenneth (1988), Reichart y Cook (1986). Este paradigma, aún en proceso de construcción abre la posibilidad de integración con características propias.

A su vez se pueden distinguir tres metodologías de investigación que derivan de los tres paradigmas anteriormente expuestos: la metodología positivista, la metodología cualitativa y la metodología crítica (Colas y Buendía, 1992):

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	- Teóricos	- Percepciones y sensaciones	- Vivenciales
DISEÑO	- Estructurado	- Abierto y flexible	- Dialéctico
MUESTRA	- Procedimientos estadísticos	- No determinada e informante	- Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	- Instrumentos válidos y fiables	- Técnicas cualitativas	- Comunicación personal
ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN DE DATOS	- Técnicas estadísticas	- Reducción - Exposición - Conclusiones	- Participación del grupo en el análisis - Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	- Validez interna y externa - Fiabilidad - Objetividad	- Credibilidad - Transferibilidad - Dependencia - Confirmabilidad	- Validez consensual

Tabla nº 12 . Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colas y Buendía, 1992: 55)

Ante la gran profusión de clasificaciones de las modalidades de investigación educativa, nos ha parecido interesante la clasificación que efectúa Dios Montes (2003: 252 - 255) al observar que casi todas suelen vincularse en torno a ciertos aspectos que resume en la tabla siguiente:

<b>FINALIDADES</b>	<b>Básica</b>	Actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (De la Orden, 1985)
	<b>Aplicada</b>	Tiene como finalidad la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa
<b>ALCANCE TEMPORAL</b>	<b>Transversal</b>	Se refiere a un momento específico
	<b>Longitudinal</b>	Se extiende a una sucesión de momentos temporales
<b>LA PROFUNDIDAD U OBJETIVOS</b>	<b>Explorativa</b>	Carácter provisional. Se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piense realizar una investigación posterior
	<b>Descriptiva</b>	Su objetivo es centrar la descripción en los fenómenos
	<b>Explicativa</b>	Su objetivo es la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de aquello
	<b>Experimental</b>	Estudia las relaciones de causalidad utilizando metodología experimental para controlar los fenómenos
<b>CARÁCTER DE LA MEDIDA</b>	<b>Cuantitativo</b>	Se centra en aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos
	<b>Cualitativo</b>	Estudia los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc.) Su interés se centra en el descubrimiento de conocimientos, el tratamiento de los datos es básicamente cualitativo
<b>CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO</b>	<b>Nomotética</b>	Se apoya en la experimentación y pretende establecer las leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos; orientándose hacia explicaciones generales
	<b>Ideográfica</b>	Los estudios se basan en la singularidad de los fenómenos, enfatizando lo particular e individual
<b>DIMENSIÓN TEMPORAL</b>	<b>Histórica</b>	Estudia los fenómenos ocurridos en el pasado, reconstruyendo y explicando su desarrollo, fundamentando su significado en el contexto el que ha surgido. Describe, analiza e interpreta acontecimientos usando todo tipo de documentos
	<b>Descriptiva</b>	Estudia los fenómenos como aparecen en el momento de realizarse el estudio, describiéndolos y utilizando una gran variedad de datos
	<b>Experimental</b>	El investigador introduce cambios deliberados con el fin de observar los efectos que producen. Se considera orientada al futuro, por la búsqueda de generalizaciones universales
<b>EL MARCO EN EL QUE TIENE LUGAR</b>	<b>De laboratorio</b>	Se realiza en situación de laboratorio. Necesita de una manipulación intencionada de las condiciones de investigación. Resultados no generalizados a situaciones naturales de los sujetos
	<b>De campo</b>	Se realiza en una situación natural. Permite generalización de resultados a situaciones afines
<b>ORIENTACIÓN QUE ASUME</b>	<b>Orientada a la comprobación</b>	Contrastando teorías, explicando y prediciendo los fenómenos. Utiliza técnicas de análisis cuantitativo
	<b>Orientada al descubrimiento</b>	Orientada hacia generar o crear conocimientos desde una perspectiva inductiva. Emplea métodos interpretativos (etnográficos, interaccionismo simbólico). Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos y utiliza técnicas de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento
	<b>Orientada a la aplicación</b>	Mediante la adquisición de conocimientos con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En la intervención educativa se orienta a la toma de decisiones y al cambio o mejora de la práctica educativa

Tabla 13: Clasificación de las distintas modalidades de investigación educativa atendiendo a sus características

La investigación en el campo social o en el educativo como es nuestro caso, no se puede concretar en una metodología o perspectiva concreta. Todas ellas hacen su aportación y no podemos obviar ninguna contribución que facilite el análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista, y que pueda enriquecer, de esta manera, los resultados.

Nuestra investigación, parte de una propuesta participativa, en la que se recogen las voces, ideas y propuestas procedentes de diferentes sectores de nuestra sociedad implicados directa o indirectamente con el ámbito de la educación, como son los propios docentes, los expertos, la administración educativa, la inspección técnica, los consejos escolares, la administración educativa, las distintas comunidades autónomas, los ayuntamientos, los ICEs, los formadores, los centros de recursos pedagógicos, los equipos de asesoramiento psicopedagógico, los movimientos de renovación pedagógica y entidades formadoras no habituales en los PFPP, los padres, los medios de comunicación y los sindicatos. Y en donde se pretende que la optimización del contexto actual favorezca a todos los componentes de la comunidad educativa y a su entorno.

Ainscow (2002) considera que ésta es la metodología apropiada para crear las estrategias que permitan expresarse a toda la comunidad educativa, en donde los roles de investigador y de sujeto investigado pueden ser ejercido por todos los participantes.

Nuestra intención es, como diría el antropólogo y sociólogo francés Lévi-Strauss, la de situarnos **desde la óptica de una visión cercana para entender la realidad y otra visión alejada para interpretarla**. Por ello es necesario comprender el valor de las normas, las estrategias personales y de grupo, los vínculos entre las personas y sus relaciones, los símbolos y percepciones de la realidad social, y también es obligado llevar a cabo una interpretación paralela que permita objetivar dichas situaciones alejándonos de las propias percepciones de los actores sociales.

En nuestro análisis juega un papel muy importante el propio actor social, interesándonos por sus vivencias, sus experiencias y su percepción de la realidad.

En esta investigación, por tanto, desde una propuesta participativa, nos situamos en la perspectiva del **pluralismo metodológico**. La complementariedad metodológica ofrece una visión más enriquecedora de la realidad objeto de estudio, así como la posibilidad de contrastar, mediante triangulación, informaciones recogidas a partir de fuentes diversas (García Llamas, 1999)

Mediante el método cuantitativo buscaremos la descripción y la explicación de los hechos sociales a través de la medida a partir de la explicación de la distribución y la correlación de las frecuencias, así como de la reducción de los datos de forma igualitaria y unívoca. Pero la función conativa del lenguaje no se puede reducir a aspectos numéricos, no podemos separar con una línea divisoria el proceso de investigación social dejando a un lado los hechos y en el otro los valores, porque las producciones empíricas tienen un modelaje teórico, pero los datos aumentan su potencial explicativo cuando exista un modelo interpretativo detrás.

**Nuestro estudio se orienta hacia la búsqueda de la construcción, la interpretación y el deseo puesto en la transformación de la realidad. La naturaleza del presente estudio requiere partir del paradigma interpretativo (aunque nuestro crecimiento personal y profesional se sitúe más cercano a la manera de pensar y al posicionamiento sociocrítico), y desde una perspectiva ecológica, porque son los que pueden aportar más argumentos a nuestra investigación, ya que:**

- Tienen un carácter más dialogante
- Son más holísticos
- Tienen en cuenta el entorno y el contexto
- Los protagonistas son las personas producto del análisis, más que el propio investigador
- Los beneficios han de recaer en el entorno que es el objetivo de nuestro estudio

Partiendo de que en la investigación en el campo social o educativo todos los paradigmas hacen su aportación y de que, por tanto, no podemos obviar ninguna de sus contribuciones, queremos dejar clara nuestra postura en el sentido de que **nos situamos y partimos, en nuestro estudio, en el paradigma interpretativo - ya que nuestra tesis pretende conocer e interpretar la realidad -, pero con una clara intención de transformarla (postulado sociocrítico).**

**La complejidad de la realidad en estudio aboga por la complementariedad entre la interpretación y lo sociocrítico. Si lo que deseamos es poder cambiar esta realidad necesitamos ineludiblemente partir de la integración de ambos paradigmas.**

**Ello está en la línea de la visión del paradigma emergente en donde lo interpretativo y lo sociocrítico se complementan y se integran.**

Para ello **creemos en el pluralismo y diversidad metodológica y apostamos por la integración de ellas**, ya que consideramos que su complementariedad ofrece una visión más real del objeto de estudio y permite, además, la triangulación de los resultados obtenidos.

A continuación ofrecemos un esquema del proceso que hemos seguido en nuestro estudio.

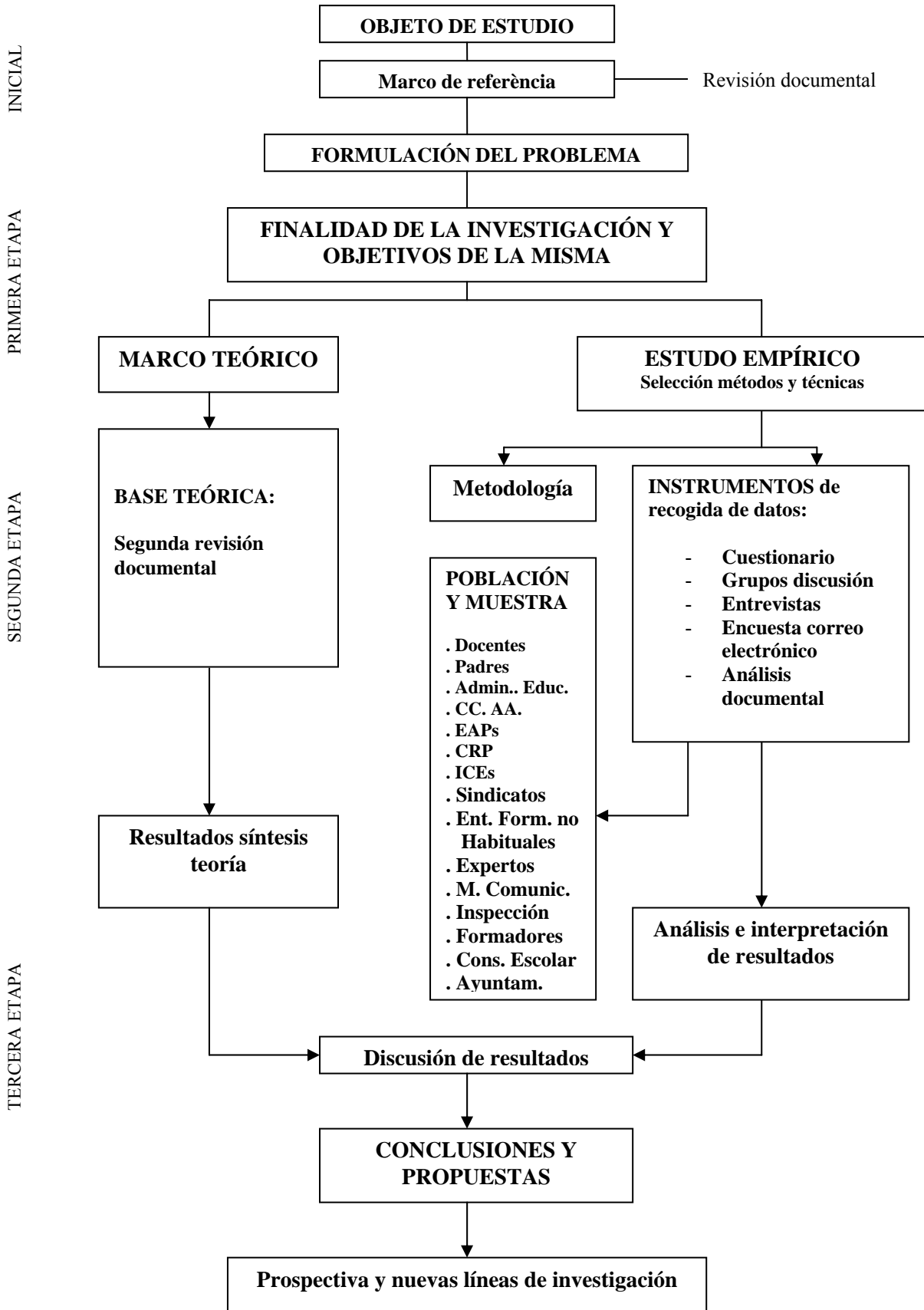


Gráfico nº 6. Proceso seguido en nuestro estudio



## **3.2. FASE CUANTITATIVA**

### **3.2.1. Recogida de información en la fase cuantitativa**

#### **3.2.1.1. Introducción.**

Fox (1987) cuenta que:

*Hace más de 40 años, el psicólogo Floyd Allport observó que, si queremos saber lo que piensa una persona, la mejor forma de averiguarlo es preguntárselo.*

Dentro del pluralismo y complementariedad metodológica en la que nos situamos en el presente estudio, adoptamos en primer lugar el método de la encuesta en donde utilizaremos como instrumento de recogida de información el cuestionario.

El método de encuesta, siguiendo a Fox (1987), floreció como método de pensamiento en la antigüedad a través de las enseñanzas de Sócrates, y como método de recogida de datos, a partir de la década de 1950, al buscar información con sondeos de opinión de todo tipo. El método de encuesta, desarrollado mediante un cuestionario, es una de las técnicas más conocidas y de las que se ha hecho más uso, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Surge dentro del mundo de la investigación social en estudios llevados a cabo en los Estados Unidos por Gallup, Crosley, Harris, Roper y otros.

Esta técnica es una de las que mejor se adecuan al estudio de las actitudes, los valores, las creencias y los motivos y puede adaptarse para obtener información generalizada de casi cualquier tipo de población. Apoyándose en esta última frase, Fox distingue entre la encuesta como proceso y la encuesta como método de recogida de datos.

Como método, su finalidad esencial es la búsqueda de información. En cambio, en la encuesta como proceso, el interés del investigador no está en la respuesta en sí misma, sino en la utilización de la respuesta obtenida como base para hacer una estimación o una deducción sobre una característica personal del sujeto.

Su gran flexibilidad permite poder llegar a una gran diversidad de individuos y proporcionar múltiples datos, por lo que la encuesta es especialmente adecuada cuando el propósito de la investigación es buscar información a nivel superficial o subsuperficial (Fox, 1987).

Como Cea D’Ancona (1996) pensamos que:

- Se adecua a la primera aproximación al campo, debido precisamente a su flexibilidad de aplicación.
- Además nos da la posibilidad de realizar la metaevaluación mediante el contraste con los resultados obtenidos en diferentes contextos espacio-temporales.
- Es una técnica de gran difusión y por eso es conocida por parte de la persona encuestada.
- En este primer momento de la investigación presenta un equilibrio entre gastos y eficiencia.

No obstante, somos conocedores de las ventajas e inconvenientes que presenta la encuesta como estrategia de investigación:

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
1 La gran diversidad de cuestiones que podemos incluir	1 La información viene dada por un solo individuo
2 Facilidad la comparación de los resultados	2 El desconocimiento de los rasgos referenciales del encuestado puede dificultar la interpretación de los datos, sobre todo para el estudio causal
3 Estos resultados son generalizables, siempre teniendo en cuenta la confianza de la muestra	
4 Podemos obtener una gran cantidad de información con un coste mínimo	

Tabla nº 14. Ventajas e inconvenientes de la encuesta como estrategia de investigación..

Los estudios de encuesta en educación siguen, según Bisquerra (1989) una metodología que procede de las encuestas sociológicas y, entendidas en sentido amplio, incluyen

tanto los estudios que utilizan como técnica de recogida de datos el cuestionario como la entrevista.

Se utiliza el término de encuesta como traducción de *survey* para referirse genéricamente a los amplios estudios descriptivos que recopilan gran número de datos en un momento determinado (transversales, por tanto), mediante diversos tipos de instrumentos, de los que el cuestionario es el más utilizado.

Sus principales objetivos (Colás y Buendía, 1992; Cohen y Manion, 1990) son:

- a. *Describir la naturaleza de las condiciones existentes.*
- b. *Identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.*
- c. *Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.*

Las principales técnicas de recogida de datos por el método de encuesta son los cuestionarios, las entrevistas estructuradas o semiestructuradas, tests estandarizados y escalas de actitudes.

Cohen y Manion (1990) exponen los pasos a seguir en la realización de encuestas, que pueden resumirse en el siguiente cuadro:

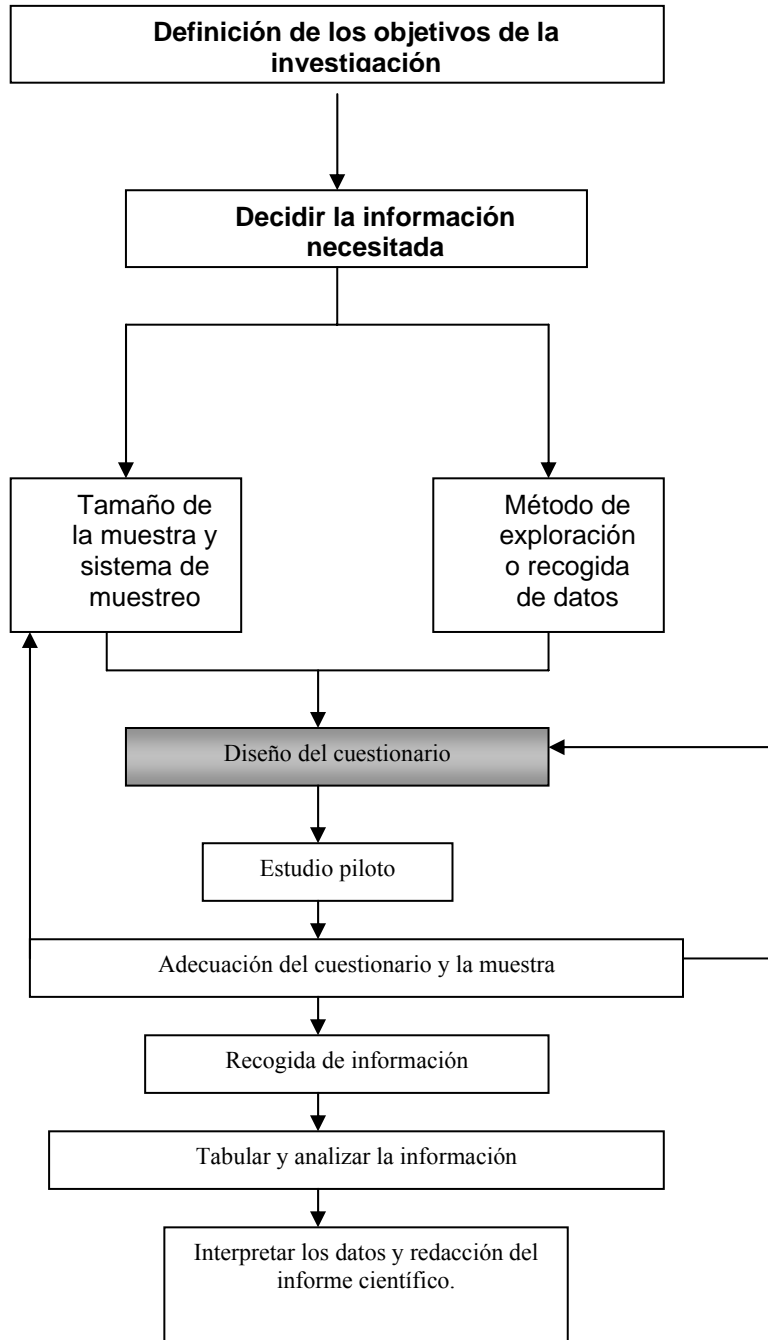


Gráfico nº 7: Proceso en la realización de encuestas. Cohen y Manion (1990)

También señalan, estos autores, tres prerequisites necesarios para el diseño de cualquier encuesta:

1. *Determinar la finalidad exacta de la investigación*
2. *La población sobre la que se va a centrar.*
3. *Los recursos disponibles.*

Fox (1987), por su parte, apunta seis elementos a tener en cuenta al utilizar el método de encuesta:

- a. *El contexto de la encuesta, que va desde por qué el investigador se plantea las preguntas hasta por qué piensa el encuestado que se le formulan.*
- b. *El contenido de la encuesta.*
- c. *La pregunta*
- d. *La previsión de la respuesta.*
- e. *La forma como se registrará la respuesta.*
- f. *La naturaleza de la interacción investigador – investigado.*

Las ventajas que, sin duda, ofrece el método de encuesta y su adecuación a la finalidad de nuestra investigación, avalan la elección de este método para nuestro trabajo.

### **3.2.1.2. Instrumento utilizado: El cuestionario**

La técnica de la encuesta consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra.

Con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, piensan u opinan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Como las preguntas están en un papel y la interacción es impersonal, la técnica del cuestionario entraña, para Fox (1987), dos ventajas de esa interacción:

- a. *Alcance masivo de sujetos, relativamente poco costoso.*
- b. *Normalización completa de las instrucciones que se imparten a aquéllos.*

Cohen y Manion (1990) citan a Davidson cuando comparan las propiedades que debería tener el cuestionario ideal con las de una buena ley:

*Es claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible de la verdad.*

La posibilidad de poder incluir diferentes modelos de respuesta confiere al investigador una gran flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información que puede buscar. Entre las ventajas más importantes del cuestionario, González (1993) destaca las siguientes:

- a. *Es un procedimiento relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.*
- b. *Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.*
- c. *La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.*
- d. *Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que, habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta.*
- e. *Gran alcance: se puede obtener de una población numerosa abundante información.*

Por otro lado, el cuestionario presenta una serie de limitaciones:

- a. *La extensión de información buscada puede ir en detrimento de la profundidad.*
- b. *Puede haber errores sistemáticos en la selección de individuos.*
- c. *Es preciso vigilar la extensión del número de las preguntas, puesto que la fatiga de los encuestados puede afectar la fiabilidad de las respuestas.*
- d. *El peligro de que sólo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos.*

Hoinville y Jovell, citados por Cohen y Manion (1990) identifican un cierto número de factores para asegurar una proporción de buenas respuestas a un cuestionario postal, que es el que utilizaremos en nuestro estudio.

Algunos de ellos son los siguientes:

1. *Aspecto y presentación*
2. *Redacción clara y simplicidad en el diseño*
3. *Distribución de los contenidos del cuestionario de manera que optimice la cooperación*
4. *Son preferibles las marcas dentro de casillas en las respuestas*
5. *Agrupar en subpárrafos cuestiones relacionadas con un artículo específico.*
6. *Instrucciones claras*
7. *Se recomienda que el cuestionario vaya acompañado de una carta explicatoria del propósito de la encuesta, de la garantía de confidencialidad, de animación a la respuesta y de agradecimiento por la participación.*
8. *Enviar cartas de seguimiento o recordatorio.*

### **3.2.1.3. El cuestionario de nuestro estudio**

Para un primer estudio de las opiniones y actitudes del profesorado que se ha formado estos últimos cinco años utilizamos como instrumento, las escalas de actitud.

Las escalas están formadas por una serie de enunciados o ítems que actúan de estímulos ante los que el sujeto encuestado debe reaccionar de una manera u otra. Estos ítems de carácter cualitativo los concretamos, en nuestro caso, a través de mediciones escalares de tipo aditivas.

El modelo más conocido y que utilizaremos en nuestro estudio, es el de Lickert. Consiste en una serie de afirmaciones o ítems sobre un objetivo determinado, sobre las que el encuestado ha de señalar su acuerdo o desacuerdo. En nuestro caso, y como posteriormente describiremos, la valoración que utilizamos se estableció entre 1 y 5.

Concretamos la justificación de la elección del cuestionario como instrumento para nuestra investigación en los siguientes argumentos:

1. Consideramos que es el instrumento que mejor se adecua para poder obtener de forma sistemática y ordenada información sobre las variables que intervienen en nuestro estudio.
2. Garantiza el anonimato facilitando la libertad del encuestado para responder.
3. Gran alcance: se puede obtener abundante información de una población numerosa.
4. Es un procedimiento relativamente rápido y económico.
5. Permite la fácil combinación de datos personales y de actitud y opinión.
6. Puede ser utilizado como un medio para recibir información generalizada que permita, con posterioridad, profundizar a través de procesos de carácter cualitativo.

#### 3.2.1.4. Construcción del cuestionario

El instrumento de recogida de datos que hemos utilizado es un cuestionario de opinión de elaboración propia. La investigación por encuesta, como dice Sierra Bravo (1985), debe traducir las variables sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social que se quiere investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras.

Para tal fin se procedió a la realización de un sondeo preliminar consistente en una serie de entrevistas con preguntas abiertas dirigido a docentes que ejercían su profesión en comarcas distintas a las del estudio. Ello, junto con la documentación sobre el tema, nos permitió recoger opiniones e información que sirvieron de guía para la elaboración del cuestionario.



Los ítems que presenta el cuestionario son en forma de cuestiones cerradas. Desde la perspectiva de la medición, en el cuestionario se demandan dos tipos de preguntas que requieren diferentes escalas de medida:

- En la primera parte del cuestionario se incluyen una serie de preguntas cerradas en las que se solicitan datos personales y profesionales del docente (sexo, edad, etapa en donde desarrolla su labor docente, años de ejercicio en la profesión, años de permanencia en el centro actual, comarca en donde vive), en las características del centro donde trabaja (tipología de centro, comarca en donde está el centro) y en aspectos relacionados con la formación que ha recibido en los ámbitos de evaluación y diversidad estos últimos cinco años (número de actividades, comarca donde ha realizado la formación)
- La segunda parte se destina a las características de las AF realizadas y se solicita su opinión respecto la modalidad de A de F, al predominio del tipo de contenido de la actividad realizada (conceptual, procedimental, actitudinal), al grado de respuesta de la formación en relación a las expectativas, necesidades y tareas que desarrolla el docente, a la aportación de conocimientos nuevos, a la transferencia y aplicación en la práctica docente, a la necesidad de continuidad de la AF y la profundización en los aspectos que desarrolló, y al retorno de las valoraciones efectuadas.

En esta parte se solicita al docente que valore los ítems que se le presentan con la formulación de las siguientes preguntas:

- a) *“Rellene, por favor, una hoja de preguntas por cada actividad de formación realizada estos últimos cinco años relacionada con la diversidad y/o la evaluación..”.*
- b) *“Indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones”.*

La formulación de estos ítems conducen a plantear las respuestas en términos de categorías. Para ello se consideró oportuno utilizar una escala de estimación de cinco posibilidades de respuesta de acuerdo al siguiente código:

*“Totalmente en desacuerdo”*

*“En desacuerdo”*

*“Indiferente”*

*“De acuerdo”*

*“Totalmente de acuerdo”*

Si bien es posible encontrar escalas de estimación con más de cinco opciones de respuesta se consideró que podrían dispersar mucho los resultados obtenidos y utilizar una escala con menos de cinco opciones podría suponer una pérdida informativa respecto a la escogida finalmente.

Los ítems del cuestionario se agruparon en diferentes aspectos:

- a) Modalidad de la actividad de formación (1 ítem).
- b) Predominio del tipo de contenido de la actividad realizada: conceptual, procedimental, actitudinal (3 ítems)
- c) Grado de respuesta de la formación a las expectativas, necesidades y tareas que desarrolla el docente (3 ítems)
- d) Aportación de conocimientos nuevos (1 ítem)
- e) Transferencia y aplicación a la práctica docente (2 ítems)
- f) Necesidad de continuidad de la AF y profundización en los aspectos que desarrolló. (2 ítems)
- g) Retorno de las valoraciones efectuadas (2 ítems)

Que respondían y se distribuían a su vez en los bloques que posteriormente nos servirían como referencia para el análisis de los resultados obtenidos a través de las demás técnicas de recogida de información. Así,

Bloques de análisis	Número ítems	Ítem de referencia
Atención y tratamiento de la diversidad	1	Modalidad de la actividad de formación realizada
Necesidades de formación	3	Respuesta a expectativas, necesidades y tareas docentes
	3	Tipo de contenido de la formación
Eficacia y viabilidad	2	Aplicación a la práctica docente
	1	Aportación de conocimientos nuevos
Condicionantes	2	Motivación para continuar la formación
Evaluación	2	Retorno de las valoraciones efectuadas

Tabla nº 15. Agrupación de los ítems por bloques de análisis

#### 3.2.1.4.1. Validación y fiabilidad del cuestionario.

La medida es uno de los aspectos fundamentales en cualquier cuestionario, por lo que todo instrumento de medición ha de reunir dos características fundamentales: validez y fiabilidad. Para Ary et al. (1990) la primera se refiere a la eficacia con que un instrumento mide lo que se desea. La segunda indica el grado de seguridad que demuestra medir. Si los datos obtenidos no son producto de instrumentos válidos y fiables, los resultados, análisis y conclusiones basados en ellos merecerán poco crédito. La fiabilidad es una condición necesaria pero no suficiente de la medición. El hecho de medir con precisión no garantiza que la medición sea lo que pretendemos medir.

#### 3.2.1.4.2. Validación del cuestionario.

Del Rincón et al. (1995) entienden por validez,

*“El grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir”*

En otras palabras, podríamos decir que un instrumento es válido cuando mide lo que pretende medir. Por consiguiente la validación no es una propiedad general y común que podamos aplicar por igual a todos los instrumentos, sino que cada prueba será válida con relación a un propósito determinado y para un grupo particular con características específicas, por lo que puede ser válida para otros fines y otros grupos diferentes. Una prueba que tenga validez en una situación quizá no la tenga en otra, ya que siempre se limita a la situación y al objetivo que se persigue en él.

Se han señalado diversos aspectos o tipos de validez. La clasificación más conocida es la establecida por un comité conjunto formado por la Asociación Estadounidense de Psicología, la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa y el Consejo Nacional de Mediciones Educativas (American Psychological Association, Standards for Educational and Psychological Test and Manuals, 1974, citado en Ary et al, 1990).

Este comité distingue tres clases de validación:

- A. *Validación de contenido*
- B. *Validación de construcción o constructo*
- C. *Validación relacionada con el criterio*

Las cuales comprenden los propósitos básicos que se buscan en las pruebas.

Algunos autores (Pérez Juste, 1986; Del Rincón, 1995) trazan una distinción entre dos tipos de la validez relacionada con el criterio:

- C.1. *Validez concurrente*
- C.2. *Validez de predicción.*

#### A. Validez de contenido.

Este tipo de validez de contenido se refiere al grado con que el instrumento representa el contenido, tratando de probar que la prueba incluye una muestra de

elementos suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir.

La Validación de contenido no puede expresarse en términos de un índice numérico. Está basada esencialmente en el discernimiento, y debe formularse un juicio independiente en cada situación, requiriendo un examen cuidadoso y crítico de los reactivos conforme se relacionen con el área específica de contenido. Será necesario, pues, juzgar si el contenido y los objetivos medidos por la prueba son representativos de aquellos que integran el dominio del contenido.

Para ello se requerirá un juicio de expertos que analicen la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir.

#### B. Validación de constructo.

La validación de constructo se ocupa del grado en que una prueba mide un rango o una construcción teórica en particular.

Trata de demostrar que aquello que mide el instrumento es una variable consistente, insertable en una teoría intelectual o psicológica (Del Rincón et al., 1995). Ello implica:

- 1. Identificar los factores o elementos que se dan en la prueba y que explicarán la varianza de las puntuaciones.*
- 2. Integrar la hipótesis del constructo en una teoría*
- 3. Contrastar empíricamente la o las hipótesis.*

#### C.1. Validación concurrente.

La validación concurrente trata de correlacionar las puntuaciones de la prueba con una medición de criterio de la que se dispone al mismo tiempo o casi (Ary et al., 1990)

Para Blanco (1996:140) la validación concurrente se refiere a:

*“La relación que existe entre los resultados que aporta una determinada prueba y la información que acerca de los sujetos sometidos a la misma, se tiene por otras vías”.*

## C.2. Validación predictiva.

Determina el grado en que un instrumento ayuda a predecir una actuación. La validación de predicción denota la correlación entre las puntuaciones de la prueba y un criterio que aparece tiempo después. Para ello es necesario relacionar las mediciones con algún criterio externo de medida de la característica estudiada.

Al igual que la variable concurrente, esta relación se establece empíricamente en términos de correlación, con la distinción de que los criterios se valoran en un momento distinto a la situación de prueba o test. Es decir, se intenta comprobar si los predictores son capaces de anticipar o predecir criterios futuros de ordinario.

Al ser este coeficiente de validez un coeficiente de correlación, su magnitud estará influida por los mismos factores que repercuten en cualquier coeficiente de correlación, es decir, la relación lineal entre la prueba y el criterio y la gama de las diferencias individuales en el grupo.

Blanco (1996) hace referencia a otros dos tipos de validez que menciona la literatura de la medición educativa:

- *Validez congruente: referida al grado de correlación entre las puntuaciones que otorga la prueba y las que se obtienen mediante otros instrumentos de medida respecto a un determinado tipo de adquisición de conocimiento. Ello se logra comparando dicha prueba con otra u otras ya estandarizadas que midan el mismo factor y cuya validez haya sido probada.*
  
- *Validez nominal: Indica el grado de aceptación de una prueba por parte de los “consumidores” de la misma.*

Antes de proceder a la aplicación de nuestro cuestionario, efectuamos una evaluación técnica de las condiciones que reúne el mismo como instrumento de medida, efectuando diversos ensayos y análisis y llevando a cabo una validación de contenido y nominal a través de una validación por jueces.

Para ello se solicitó la colaboración de dieciocho jueces representantes de los siguientes ámbitos educativos<sup>2</sup>:

- Ocho profesores de universidad (uno de ellos director de un centro de educación especial).
- Dos directores de Centros de Recursos Pedagógicos
- Una coordinadora de Lengua i cohesión social (LIC)
- Una logopeda licenciada en psicopedagogía
- Dos docentes de educación primaria pertenecientes a equipo directivo
- Dos profesores de educación secundaria, uno de ellos jefe de estudios y el otro doctor en filosofía
- Dos psicopedagogos: uno de ellos docente en la etapa de primaria y el otro en la de secundaria

De esta forma se contó con la colaboración de:

<b>Número</b>	<b>Profesión / Titulación</b>	<b>Institución</b>
1	Catedrático (CEU) Sociología.	Universidad de Lleida
1	Profesora titular de Universidad. Àrea DOE del departamento de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida
1	Profesor titular escuela universitaria. Departamento geografía y sociología	Universidad de Lleida
1	Profesor titular escuela universitaria. Àrea MIDE del departament de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida

<sup>2</sup> La relación de los nombres de los jueces se encuentra en el anexo

1	Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL y profesor del área de psicología evolutiva del departamento de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida
1	Profesor del área de psicología evolutiva del departamento de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida
1	Profesores del área DOE del departamento de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida
1	Director de centro de educación especial y profesor del área DOE del departamento de Pedagogía y Psicología	Universidad de Lleida / CEE La esperanza
2	Directores de Centros de Recursos	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
2	Técnicos de los Servicios educativos. Asesora LIC y logopeda	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Profesor de educación secundaria y jefe de estudios en un IES	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Profesor de educación secundaria. Doctor en Filosofía	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Psicopedagoga en un IES de educación secundaria. Licenciada en psicología	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Psicopedagogo en el departamento de orientación de un centro educativo concertado	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Maestra y jefe de estudios en un centro escolar de la etapa de primaria	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya
1	Maestra y secretaria en un centro escolar de la etapa de primaria	Departament d'Educació i Universitats de la Gtat. de Catalunya

Tabla nº 16 : Institución, profesión y titulación de los jueces del cuestionario

A cada uno de los jueces se le proporcionó un ejemplar del cuestionario sobre el cual tenían que manifestarse en términos de:



- *Claridad*: valoración de la inteligibilidad en la redacción de cada ítem.
- *Adecuación*: valoración de la adecuación del vocabulario y del lenguaje utilizado con respecto al nivel de sus destinatarios.
- *Idoneidad*: valoración del grado de importancia de la pregunta en función de los objetivos de la investigación.

Cada juez valoró de uno (1) a cuatro (4) según su mayor o menor importancia. Se incluyó, además, una hoja de respuesta abierta, en la que cada juez pudiera hacer las observaciones o aportaciones oportunas en relación con algún ítem en concreto o al cuestionario en general. De esta forma se pudieron recoger posibles aportaciones y sugerencias no contempladas en las tres solicitudes anteriores.

Cada ejemplar que se repartió a cada juez iba acompañado de una carta de presentación en donde se explicaba la intención del mismo, y de una explicación personal del investigador. Tanto la entrega del cuestionario como su recepción se efectuaron mediante visita personal a fin de poder esclarecer cualquier duda que pudiera presentar. Un ejemplo del mismo se encuentra en el anexo X.

De las estimaciones de estos dieciocho jueces se obtuvieron datos que enriquecieron con determinados matices y aclaraciones la elaboración definitiva del cuestionario. Se cambió el sistema de numeración y se modificaron, respecto al cuestionario inicial, los ítems siguientes:

Nº ítem cuestionario inicial	Nº ítem cuestionario final	Modificación
1	--	Se eliminó este ítem que inicialmente decía: “ <i>M’ha enriquit como a valor personal</i> ”. (Me ha enriquecido como valor personal)
2	1	Se substituyó la expresión “ <i>haver realitzat</i> ” por “ <i>realitzar</i> ” ( <i>haber realizado por realizar</i> )
5	4	Se redactó de forma más concisa utilizando la expresión “ <i>L’activitat realitzada em va aportar coneixements nous</i> ” en vez de “ <i>considero que em va aportar coneixements nous</i> ”. (“ <i>La actividad realizada me aportó conocimientos nuevos</i> ” en vez de “ <i>considero que me aportó conocimientos nuevos</i> ”)
6	5	Se modificó la redacción del mismo: “ <i>Considero que l’activitat realitzada va ser adequada per la tasca que</i>

		<i>estic <u>duent a terme</u></i> . (Considero que la actividad realizada fue adecuada para la tarea que estoy llevando a cabo)
8	8	Se matizó: “ <i>Els aprenentatges adquirits en l’activitat realitzada <u>els estic aplicant a la meva pràctica docent</u></i> ”. (Los aprendizajes adquiridos en la actividad realizada los estoy aplicando a mi práctica docente)
9	11	Se aclaró: “ <i>Crec necessari que aquesta activitat de formació tingui continuïtat</i> ”. (Creo necesario que esta actividad de formación tenga continuidad)
10	12	Se modificó la redacción del ítem: “ <i>L’activitat de formació realitzada ha propiciat un aprofundiment posterior</i> ”. (La actividad de formación realizada ha propiciado un aprofundimiento posterior)
14	14	Se redactó de forma más clara: “ <i>Se m’han demanat suggeriments per a completar i millorar l’activitat amb posterioritat a la seva realització</i> ”. (Se me han pedido sugerimientos para completar y mejorar la actividad con posterioridad a su realización)

Tabla nº 17: Modificaciones del bloque de evaluación educativa

Una vez realizada la validación del instrumento de recogida de datos se procedió a efectuar una aplicación piloto de ensayo mediante entrevistador con el fin de poder resolver las posibles dudas que se les planteara a los docentes en el momento de cumplimentar el cuestionario y recoger todas las sugerencias que éstos manifestaran. Este estudio piloto se llevó a cabo con docentes de comarcas distintas a las de aplicación del estudio exploratorio.

Finalmente, se elaboró el protocolo definitivo que se puede consultar en el anexo y se procedió a su aplicación sobre la muestra de docentes de educación infantil, educación primaria y educación secundaria de las comarcas de: Segrià, El Pla d’Urgell, L’Urgell, La Noguera, Les Garrigues y La Segarra.

### 3.2.1.4.3. Las variables: escalas de medición

Definimos las variables por el tipo de escala en el que se pueden incluir los distintos valores que adopta. En este estudio y refiriéndonos al cuestionario podemos decir que los ítems responden a diferentes tipos de escalas de medida.

En el primer bloque del cuestionario solicitamos al docente información que nos pudiera permita definir la muestra (edad, sexo,...), así como posteriormente

observar posibles relaciones entre sus respuestas y estas variables sociolaborales y de formación. Las variables que utilizamos son de tipo ordinal y nominal:

Ítem		Escalas de medición
1	Sexo	Nominal
2	Edad	Ordinal
3	Lugar de trabajo que ocupa actualmente	Nominal
4	Años de ejercicio en la profesión	Ordinal
5	Años de permanencia en el centro actual	Ordinal
6	Tipo de centro	Nominal
7	Comarca en donde trabaja	Nominal
8	Comarca en donde vive	Nominal
9	Comarca en donde realizó la A de F	Nominal
10	Número de A de F relacionadas con la diversidad y/o evaluación realizadas estos últimos cinco años	Ordinal
11	Modalidad de actividad realizada	Nominal
12	Ámbito de la A de F	nominal

Tabla 18. Tipología de las variables

Las variables de escalas ordinales permiten representar la mayor o menor intensidad de las características que se pretende medir. Este tipo de escala permite clasificar a los docentes según el orden que ocupan respecto a una determinada característica. Las aplicaciones aritméticas son las relacionadas con el orden (<, >, =). Los estadísticos aplicables a estas escalas son: mediana, percentiles y correlación ordinal.

Con las variables de escalas nominales identificamos y diferenciamos unos docentes de otros, permaneciendo invariables bajo cualquier transformación de permutación (profesores hombres y mujeres; centro público, concertado o privado, etc.) Se aplica a variables cualitativas. Las aplicaciones aritméticas son las relacionadas con la determinación de igualdad,  $A = B$ . Los estadísticos aplicables a estas escalas son: Frecuencia, moda, coeficiente de contingencia y correlación.

El resto de ítems en escala de Lickert son de tipo numérico, en la que cada docente fija su posición y opinión entre diferentes alternativas propuestas, pero entre las que no se puede establecer una relación cuantitativa. Con estas variables es posible realizar estudios estadísticos descriptivos y correlacionales.

#### 3.2.1.4.4. Fiabilidad.

La fiabilidad de un instrumento de medición muestra el grado de uniformidad con que cumple su cometido, denota el grado de congruencia con que se realiza una medición, por lo es una de las propiedades que ha de tener toda medida.

La fiabilidad es un concepto que puede adquirir diversos sentidos o enfoques. Del Rincón et al. (1995) entienden por fiabilidad:

*La precisión de las medidas, en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes.*

La fiabilidad recibe el influjo de los errores aleatorios, es decir, cualquier factor que produzca discrepancias entre las puntuaciones al aplicar repetidas veces el instrumento de medición. Se admite que en todas las mediciones relacionadas con el ser humano hay cierto grado de error. Los procedimientos de confiabilidad se proponen determinar hasta qué punto las incongruencia de las puntuaciones proviene del error aleatorio.

Del Rincón et al (1995) distinguen dos modalidades de fiabilidad: la relativa y la absoluta.

##### 1. Fiabilidad relativa.

Agrupar distintas variantes de fiabilidad. En todas ellas se toma como elemento de referencia la posición relativa de los sujetos en dos series de datos sin hacer mención a la verdadera puntuación de los individuos de la prueba (frecuencia absoluta). Se expresa mediante el coeficiente de fiabilidad entre dos series de puntuaciones obtenidas por un mismo grupo de sujetos.

Puede entenderse de diversas maneras:

- A. Fiabilidad o constancia de las puntuaciones logradas por los individuos cuando realizan la misma prueba dos veces separadas por un intervalo de tiempo. Se le denomina coeficiente de estabilidad. Es importante determinar el tiempo adecuado que ha de transcurrir entre la primera y segunda aplicación de la prueba, puesto que la propia maduración del sujeto, el ambiente, efecto de memoria, etc. pueden ser factores que intervengan en la fuente de error.
- B. Fiabilidad como equivalencia sobre una conducta, rasgo o característica medida. Entre los resultados obtenidos de la aplicación de dos o más muestras de elementos de una misma conducta, rasgo o característica pueden aparecer diferencias, es decir, cambios en las puntuaciones individuales y en la posición relativa de los sujetos. Estos cambios son conocidos como varianza del error o variabilidad no debida al rasgo medido. Pueden surgir de la falta de equivalencia entre los elementos muestreados y el posible aprendizaje de los sujetos. El coeficiente de correlación estima la fiabilidad y se denomina coeficiente de equivalencia.
- C. Fiabilidad como estabilidad y equivalencia. Es una situación mixta de las dos anteriores. Se calcula sobre las puntuaciones de un grupo de sujetos en dos o más pruebas paralelas aplicadas en un lapsus de tiempo. El coeficiente se denomina coeficiente de estabilidad y equivalencia.
- D. Fiabilidad como constancia interna. Una prueba puede ser dividida en varias partes (incluso podemos considerar cada elemento de la prueba como un subconjunto). Es de esperar coherencia o constancia en las respuestas de los individuos a los distintos bloques o subconjuntos de elementos. El valor numérico de fiabilidad recibe el nombre de coeficiente de consistencia interna.

## 2. Fiabilidad absoluta.

Hace referencia a la estimación de las puntuaciones verdaderas de los sujetos en el test o prueba, y se expresa en términos de varianza. Se considera que la puntuación obtenida en una prueba está constituida por dos elementos: la puntuación verdadera del sujeto y la correspondiente al error; entendiendo por puntuación verdadera aquella que el individuo lograría si el instrumento empleado y las condiciones internas y externas fuesen perfectas.

La diferencia absoluta entre el valor medido y el valor verdadero se conoce con el nombre de error de medida. Dicho error puede ser sistemático (en este caso el error es siempre en el mismo sentido) y aleatorio (las fluctuaciones tienden a compensarse unas con otras, por lo que su media será cero). Del mismo modo se puede descomponer su varianza admitiendo que la correlación entre las puntuaciones verdaderas y las relativas al error sea nula.

$$\textit{Varianza total} = \textit{Varianza verdadera} + \textit{varianza error}$$

Difícilmente podremos conocer, en la varianza total, el componente verdadero, pero sí podemos estimar la varianza del error, por lo que en la práctica significa que podemos estimar su fiabilidad.

Existen distintos procedimientos para determinar la fiabilidad de un instrumento. Del Rincón et al. (1995) presentan los procedimientos más comunes en una tabla:

Fiabilidad	Procedimiento
Estabilidad	1. Test – retest
Equivalencia	2. Formas paralelas
Consistencia interna	3. De las mitades: a) Varianzas homogéneas: Spearman – Brown b) Aplicación general: Rulon y Guttman
Consistencia interna	4. Intercorrelación de elementos a) Ítems dicotómicos: KR-20 b) Ítems dicotómicos y policotómicos: Alfa de Cronbach.

Tabla nº 19 : Tipos de fiabilidad y procedimientos de cálculo. Del Rincón et al. (1995)

1. Procedimiento de test – retest. Se aplica el mismo instrumento en dos ocasiones a los mismos sujetos. La fiabilidad se obtiene correlacionando las dos series de puntuaciones.
2. Procedimiento de formas paralelas. Equivalente. Consiste en correlacionar las puntuaciones de un rasgo o variable obtenidas en dos formas paralelas de una prueba. Se valora la consistencia entre dos formas equivalentes (no iguales) de una prueba aplicada en dos momentos distintos. Tiene el inconveniente de que han de ser prácticamente idénticas en cuanto a cantidad de elementos, contenido, dificultad, etc.
3. Procedimiento de mitades. Consistencia interna. Se aplica una sola vez. Se procede a dividir la prueba en dos mitades (dos puntuaciones para cada sujeto). Si las varianzas de las dos mitades son homogéneas se aplica el coeficiente de Spearman – Brown. Si se desconoce si son homogéneas, se puede aplicar los coeficientes de Rulon y de Guttman.
4. Intercorrelación de elementos. Consistencia interna. Este procedimiento permite obtener también el coeficiente de consistencia interna y puede considerarse como el coeficiente medio que se obtendría al dividir la prueba en infinitos pares de mitades diferentes.

El procedimiento de Kuder y Richardson (KR – 20 y también el KR – 21) sólo es aplicable cuando los ítems son dicotómicos. El procedimiento alfa de Cronbach

puede aplicarse indistintamente a ítems dicotómicos o policotómicos. La fórmula exige determinar la varianza correspondiente a cada uno de los ítems.

Dadas las características de los ítems de nuestro cuestionario, el procedimiento elegido para calcular el valor de la fiabilidad es el coeficiente  $\alpha$  alfa de Cronbach.

Para Vianna (citado en Del Rincón et al.,1995) una fiabilidad mínima de 0'70 se considera aceptable para fines de decisión.

En nuestro caso fue de un **alfa de Cronbach igual a 0'8905** lo que significa un muy alto índice de fiabilidad.

### 3.2.1.5. Proceso de aplicación

Para la cumplimentación de las encuestas se contactó con los directores de los CRP y con los directores de los centros de las comarcas en donde se desarrolla el estudio a fin de hacerles llegar los cuestionarios.

Durante el período previsto para la respuesta y recepción de los cuestionarios se realizaron constantes visitas y llamadas telefónicas, tanto a los centros de recursos de cada comarca, como a los centros escolares o a los propios docentes con el objeto de realizar un seguimiento de la cumplimentación del cuestionario.

Finalmente se consiguió localizar y recoger los cuestionarios de 189 profesores que habían participado en actividades de formación relacionadas con la diversidad y/o evaluación estos últimos cinco cursos. Estos docentes, a su vez, totalizaron 331 actividades de formación<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La información de la muestra se presenta en el apartado correspondiente al estudio de los resultados del cuestionario.



### 3.2.1.6. Principios deontológicos que rigen la investigación

El estudio sociológico y educativo propuesto con el cuestionario diseñado está regulado por los principios éticos que determinan la moralidad de toda actuación humana, sin ningún tipo de privilegio que sobrepase los límites de la privacidad, ni los objetivos que nos propusimos. Del mismo modo las personas participantes fueron conocedoras de los objetivos que pretendíamos<sup>4</sup>.

Autores como Sierra Bravo (1998);o Arnal et al. (1996) recogen, entre otras, las siguientes normas:

- Obtener el consentimiento de los participantes
- Los datos y las informaciones que se deriven se utilizarán para las metas que nos proponemos y no otras
- Respetar la libertad de los encuestados sobre su participación
- Respetar el derecho a la confidencialidad de los encuestados y de los datos
- Facilitar los beneficios que se obtengan a las personas, a los centros y a las instituciones que formen parte del proyecto

### 3.2.1.7. Estudio de los resultados del cuestionario.

La estadística es una ciencia matemática que se utiliza para describir, analizar e interpretar ciertas características de un conjunto de individuos llamado población. A partir del análisis de los datos recogidos existe la posibilidad de deducir unos significados precisos o unas previsiones para el futuro, siendo un auxiliar en la toma de decisiones al proporcionar variaciones, detección de patrones y relaciones de datos.

---

<sup>4</sup> En todo momento respetamos las normas de las diferentes asociaciones profesionales –APA – (American Psychological Association)

El término *estadística* procede del latín *statisticum collegium* (Consejo de Estado) y de su derivado italiano *statista* (Hombre de estado o político). El término alemán *Statistik*, introducido por Gottfried Achenwall a mediados de 1800 designaba originalmente el análisis de datos del estado, es decir, la “ciencia del estado”. No fue hasta el siglo XIX cuando el término *estadística* vino a designar la colección y clasificación de datos<sup>5</sup>.

Por el tipo de información que se trate, podemos dividir la estadística en dos categorías, la *estadística descriptiva* que trabaja con todo el universo de la población y se dedica a los métodos de recolección, descripción, visualización y resumen de datos originados a partir de los fenómenos en estudio y la *estadística inferencial*, que utiliza para su manejo solo una muestra representativa de la población y se dedica a la generación de los modelos, inferencias y predicciones asociadas a los fenómenos en cuestión.

Con los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario procedimos al análisis de resultados. Codificamos los datos de las encuestas recibidas consideradas válidas a efectos de la investigación con la finalidad de extraer la información pertinente de acuerdo con los objetivos que nos habíamos propuesto.

Se recibieron 189 encuestas válidas de profesores de seis comarcas de Lleida que habían efectuado actividades de formación relacionadas con los ámbitos de diversidad y/o la evaluación. Estos docentes realizaron en los últimos cinco años un total de 335 actividades de formación que se analizaron de forma específica para poder cotejar algunos de estos resultados con los del perfil docente obtenido (identidad personal, profesional y de contexto educativo).

Para el tratamiento estadístico utilizamos el paquete informático SPSS versión 12.0 para PC (Statistical Software for Social Science).

---

<sup>5</sup> En su origen, por tanto, la estadística estuvo asociada al control de datos de poblaciones por parte de la administración pública. Este tipo de prácticas han sido analizadas por Michel Foucault como una forma de biopolítica, un estilo de gobierno caracterizado por regular a las poblaciones a través del biopoder.

### 3.2.1.8. Análisis descriptivo de los datos.

El análisis exploratorio incluye lo que tradicionalmente se ha denominado estadística descriptiva (lo que es). Para ello, y desde una perspectiva global, agrupamos los resultados obtenidos en función del objetivo hacia el que se orienta en cada caso:

#### A. Análisis de la participación de los docentes:

En esta parte se analiza la participación de los docentes de seis comarcas de Lleida en relación a:

- Cada una de las seis comarcas y su total
- La tipología del centro (pública, concertada o privada) y sus totales
- La etapa donde el profesor desarrolla su labor docente (educación infantil, primaria o secundaria) y sus totales.
- La tipología de las actividades de formación realizadas

Para cada uno de estos apartados se elaboró una tabla y un gráfico<sup>6</sup> para facilitar su comprensión. En la tabla se detallan la frecuencia (Fr)<sup>7</sup>, el porcentaje (%) y los totales correspondientes a cada grupo.

#### B. Análisis descriptivo de las características personales, profesionales y de formación docente

Este análisis se realizó mediante el estudio de frecuencias de los datos obtenidos correspondientes a las variables de clasificación del profesorado.

---

<sup>6</sup> Las representaciones gráficas (Gil et al., 1995) se consideran un medio valioso para el análisis y la síntesis en estadística.

<sup>7</sup> El concepto de Fr hace alusión al número de veces que aparece un determinado valor. Su distribución sistemática permite examinar la “configuración” general de la distribución (Ary et al., 1990), es decir, si se distribuyen uniformemente o si tienden a acumularse en un grupo determinado. La distribución por porcentajes sirve de ayuda para la comprensión de la tabla.

Para cada una de las variables de clasificación del cuestionario se realizó el estudio descriptivo utilizando las tablas básicas personalizadas del programa informático. La distribución de frecuencias se realizó para cada comarca. Por tanto, las tablas que se incluyen en el análisis de este apartado presentan una doble entrada, definida por dos variables. Una de ellas referida a la comarca en donde se obtuvo el dato y la otra correspondiente a la variable de clasificación pertinente. Las tablas se acompañan de sus correspondientes representaciones gráficas.

Al final de este apartado, y sin ánimo de generalizar al total de la muestra, se intenta perfilar las características del docente encuestado a partir de la frecuencia más alta, es decir, de la moda<sup>8</sup>.

C. Análisis descriptivo correspondiente a las características de las actividades de formación realizadas estos últimos cinco cursos.

Este análisis se realizó mediante el estudio de frecuencias de los datos obtenidos en las 331 actividades realizadas por los docentes encuestados.

Para ello se procedió a subdividir esta parte en diversos apartados correspondientes a las áreas o ámbitos tratados en nuestro estudio:

- Modalidad de la actividad de formación.
- Predominio del tipo de contenido de la actividad (conceptual, procedimental, actitudinal)
- Grado de satisfacción
- Respuesta a las necesidades
- Aprendizajes nuevos aportados por la actividad de formación
- Transferencia a la práctica docente
- Necesidad de continuidad de la AF y profundización en estos aspectos.
- Retorno de las valoraciones efectuadas

---

<sup>8</sup> La moda es una medida de tendencia central que indica cuál es la categoría que más se repite en el conjunto de medidas

El contenido del primero de los apartados se recoge mediante una tabla y gráfica de frecuencias. Para cada uno de los apartados restantes elaboramos una tabla en la que se recogen, en porcentajes, el grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores respecto al ítem correspondiente. Para facilitar el análisis de la tabla, aparece el mismo número de ítem utilizado en el cuestionario y una alusión a su contenido.

Para la valoración global se procedió a considerar como opción “en desacuerdo” los valores de “A” y “B”; y como opción “de acuerdo” los valores de “D” y “E”. Se utiliza, además de la tabla de Fr y de % para cada ítem, la Fr y % acumulados para los valores “A/B” y “C/D” así como el cálculo de la media de Fr y del % de los ítems juntos.

### 3.2.1.9. Análisis inferencial

Para estudiar la significatividad de las diferencias entre las muestras recurrimos al análisis inferencial. Concretamente realizamos un estudio correlacional (dentro de la inferencia) y de significaciones.

La inferencia estadística es una parte de la estadística que comprende los métodos y procedimientos para deducir propiedades (hacer inferencias) o características de una población, a partir de una pequeña parte significativa de la misma (muestra).

Este análisis nos permitirá comprobar si existen diferencias significativas de opinión del profesorado en razón a las variables de clasificación. En términos estadísticos, se trata de averiguar si las diferencias de medianas entre los grupos son significativas y a favor de quién. Para tal fin hemos de recurrir a la estadística inferencial. Así como la estadística descriptiva nos permitía conocer con certeza el valor de determinadas medidas de tendencia central o la distribución de Fr en una muestra concreta de individuos, la estadística inferencial centra su atención en conocer qué posibilidades de

equivocarnos tenemos al atribuir tales valores a la población de donde esa muestra fue extraída. Según Gil et al (1995: 207),

*“La estadística inferencial tiene por finalidad el hacer inferencias acerca de un colectivo o conjunto amplio de sujetos, sucesos, medidas,... estudiando sólo una parte de éstos”.*

Uno de los aspectos principales de la inferencia es la estimación de parámetros estadísticos. La bondad de estas deducciones se mide en términos probabilísticas, es decir, toda inferencia se acompaña de su probabilidad de acierto.

La inferencia siempre se realiza en términos aproximados y declarando un cierto nivel de confianza. Para aumentar el nivel de confianza es preciso aumentar el tamaño de la muestra o bien disminuir la precisión de la estimación. Y también al revés: si se quiere aumentar la precisión en la estimación disminuyendo el tamaño del intervalo, habrá que aumentar el tamaño de la muestra o bien consentir un nivel de confianza menor.

La estadística inferencial comprende las técnicas con las que, con base únicamente en una muestra sometida a observación, se toman decisiones sobre una población o procesos estadísticos. Como estas decisiones se toman en condiciones de incertidumbre, suponen el uso de conceptos de probabilidad. Mientras que a las características medidas de una muestra se les llama estadísticas muestrales, a las características medidas de una población estadística, o universo, se les llama parámetros de la población.

Una estadística es una característica de una muestra y un parámetro es una característica de una población.

#### 3.2.1.9.1. Estadística no paramétrica.

En los estudios paramétricos el punto focal es algún parámetro de la población en relación al cual la estadística de muestreo sigue una distribución conocida, con medidas tomadas en la escala de intervalo o razón. Cuando no se cumplen uno o más de estos requisitos o supuestos, pueden usarse los llamados métodos no paramétricos. También se les conoce como métodos libres de distribución, con lo que se enfatiza en particular

el hecho de que no se conoce la distribución de la estadística de muestreo. Las pruebas no paramétricas pueden dirigirse a hipótesis referentes a la forma, dispersión o posición (mediana) de la población. En la mayoría de las aplicaciones, las hipótesis aluden al valor de una mediana o a la diferencia entre varias medianas. Lo que contrasta con los procedimientos paramétricos, centrados principalmente en medias poblacionales.

En la estadística no paramétrica su distribución no puede ser definida a priori<sup>9</sup>, pues son los datos observados los que la determinan. La utilización de estos métodos se hace recomendable cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución normal o cuando el nivel de medida empleado no sea, como mínimo, de intervalo.

Según Gondar, 1999), las pruebas no paramétricas (PNP) suponen ciertas ventajas, pero también comportan ciertas desventajas. A saber,

- Ventajas:
  - Aplicabilidad. Las PNP no necesitan cumplir ciertos requisitos de la distribución de los datos para ser aplicables.
  - Simplicidad de deducción. Los contrastes paramétricos requieren un nivel de conocimientos superior al del investigador común, mientras que las PNP se deducen de expresiones muy sencillas.
  - Rapidez y facilidad de manejo. Las PNP, al no requerir excesivo conocimiento de las técnicas estadísticas a emplear, con muy rápidas y manejables en su utilización.
  - Campo de aplicación. Las hipótesis con las que se trabaja en las PNP son menos detalladas y menos numerosas que los tests paramétricos.
  - Sensibilidad respecto de la violación de las hipótesis. Las PNP son menos sensibles a su posible violación. A su vez, estas violaciones son más fáciles de ver en las PNP.

---

<sup>9</sup> Según Kant, el conocimiento a priori es aquel que es necesariamente verdadero y universal, incluso antes de ir al mundo de la experiencia, ya que no depende de la experiencia. Su fundamento son las condiciones trascendentales, puras, que no sólo no dependen y son anteriores a la experiencia sino que son las condiciones que hacen posible la objetividad de la experiencia. En contraposición al conocimiento a posteriori, que es el que se obtiene empíricamente.

- Tipos de medición exigidos. Las PNP requieren, en general, datos ordinales o nominales, aunque a veces pueden usarse en escalas de intervalo. Los tests paramétricos exigen, por el contrario, mediciones en escalas de razón o intervalo.
  - Tamaños de la muestra. Para tamaños muestrales menores que 10, la violaciones en las hipótesis en los tests paramétricos son más graves, por lo que las PNP son más apropiadas. Al aumentar los tamaños muestrales, la eficiencia de las PNP va disminuyendo respecto a las pruebas paramétricas.
  - Potencia estadística. Las PNP son tan potentes como las paramétricas, si se verifican sus hipótesis y no las de éstos. Si se aplican ambos contrastes (y se cumplen sus hipótesis nulas) las PNP son menos potentes con muestras pequeñas, aumentando la potencia con el tamaño muestral.
- Desventajas:

Las pruebas paramétricas son más estables y de más fiabilidad que las PNP, especialmente a partir de cierto volumen de datos.

No todas las pruebas tienen igual robustez, entendiendo por tal la propiedad de mantener la validez de las probabilidades de los errores tipo I ( $\alpha$ ) y II ( $\beta$ ) pesar de que no se verifiquen algunas condiciones de aplicación. La probabilidad de cometer el error tipo II ( $\beta$ ) es probabilidad de aceptar la hipótesis nula siendo ésta falsa.

Cuanto más vagas sean las suposiciones que definen un modo particular, menos limitaciones habrá para llegar a una decisión para la prueba estadística asociada a ese modelo. Es decir, a suposiciones menores, conclusiones más generales. Sin embargo, las pruebas más potentes son las paramétricas, se basan en las fuertes suposiciones a las que está sujeto su uso. También se dice que las PNP no utilizan toda la información de la muestra.



Dada la gran cantidad de pruebas no paramétricas elaboramos una tabla que intenta reunir las, especificando con más detalle las no paramétricas para muestras independientes que es donde se halla la que utilizaremos en nuestro estudio.

<b>PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS DE UNA MUESTRA</b>			
<b>Prueba</b>		<b>Variable dependiente</b>	
Chisquare		Escala nominal	
Binomial		Escala nominal	
Runs		Escala nominal	
Kolmogorov - Smirnov		Escala Ordinal	
<b>PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS DE MUESTRAS INDEPENDIENTES</b>			
<b>Prueba</b>	<b>Nº Grupos</b>	<b>Variable dependiente</b>	<b>Objetivo</b>
Mann -Whitney	2	En escala al menos ordinal	Determinar si la diferencia entre el número de veces en que el valor de la variable es un grupo mayor que en el otro y el número de veces en que es menor es estadísticamente significativa
Kolmogorov - Smirnov	2	En escala al menos ordinal	Determinar si la diferencia entre las funciones de distribución empíricas de la variable en cada uno de los dos grupos es estadísticamente significativa
Wald – Wolfowitz	2	En escala al menos ordinal	Determinar si la diferencia entre la secuencia de observaciones pertenecientes a uno y otro grupo y la secuencia correspondiente a observaciones completamente mezcladas es estadísticamente significativa
Mediana	$K$	En escala al menos ordinal	Determinar si las diferencias entre las frecuencias de observaciones en cada uno de los $K$ grupos con valor igual o por debajo de la mediana de la variable sin distinguir grupos y las frecuencias esperadas supuesto que la mediana fuera la misma en los $K$ grupos son estadísticamente significativas
<b>Kruskal - Wallis</b>	$k$	<b>En escala al menos ordinal</b>	Determinar si las diferencias entre las medias de los rangos (asignados a las observaciones ordenadas) en los $K$ grupos son estadísticamente significativas.
<b>PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS DE MUESTRAS RELACIONADAS</b>			
McNemar		Escala Nominal	
Sign		Escala Ordinal	
Wilcoxon		Escala Ordinal	
Marginal Homogeneity		Escala Ordinal	
Cochran		Escala Nominal	
Friedman		Escala Ordinal	
Kendall		Escala Ordinal	

Tabla nº 20. Relación de pruebas no paramétricas

### 3.2.1.9.2. La prueba Kruskal – Wallis

En nuestro caso optamos por el análisis de varianza que nos ofrece la prueba de Kruskal – Wallis, por ser ésta una prueba no paramétrica para escalas ordinales que no asume que la población siga una distribución normal.

La prueba de Kruskal – Wallis (K – W) sirve para probar la hipótesis nula de que varias poblaciones tienen las mismas medianas, por lo que es el equivalente no paramétrico del diseño completamente aleatorizado de un factor de análisis de varianza. El contraste de la prueba de K – W es la alternativa no paramétrica del método ANOVA, es decir, sirve para contrastar la hipótesis de que K muestras cuantitativas han sido obtenidas de la misma población. Más potente que la prueba de la mediana, la prueba no paramétrica de K – W requiere que de los valores de las diversas muestras aleatorias independientes, al menos una esté escala ordinal.

En la prueba K – W se sustituyen los valores reales de los datos por rangos. La prueba K – W contrasta la hipótesis nula de que varias muestras provienen de una población única o de poblaciones con iguales medidas de centralización. El fundamento de la prueba K – W es comparar las sumas de los rangos de los sujetos correspondientes a cada uno de los grupos. Bajo la hipótesis nula de K – W supondremos que las sumas son coincidentes y que las pequeñas desviaciones son debidas al azar. Para poder comprobar dicha hipótesis nula, se utilizará el estadístico distribuido como una  $X^2$  con  $(n-1)$  grados de libertad.

Para la interpretación de la prueba no paramétrica de K – W la significación es menor que 0'05, lo que llevará a rechazar la hipótesis nula de que no existen diferencias entre las muestras.

### **3.3. FASE CUALITATIVA**

#### **3.3.1. Recogida de información en la fase cualitativa**

La información que se utiliza en esta fase de la investigación se recoge desde las acciones y/o desde las palabras de las personas y da una explicación, un significado, a esta información. Por ello se requieren métodos que permitan captar este significado (Losada y López – Feal, 2003).

Los instrumentos utilizados para la fase cualitativa de nuestro trabajo han sido:

- Los grupos de discusión
- Las entrevistas semiestructuradas
- La encuesta por correo electrónico
- El análisis de documentos

##### **3.3.1.1. Instrumento utilizado: los grupos de discusión.**

El grupo de discusión es básicamente una técnica cualitativa que tiene por finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de investigación, con el fin de conocer qué opinan, cómo se sienten, qué saben y, sobretodo, qué nuevas perspectivas se abren a partir de la discusión en relación con el tema objeto de la investigación (Losada y López Leal, 2003).

Esta técnica de investigación social actúa a partir de lo que se dice, de cómo se dice, del porqué se dice, dónde se dice,... ya que el discurso depende de la propia subjetividad pero también de la intersubjetividad como hecho social, puesto que está condicionada por el contexto cultural, social e histórico. El análisis del lenguaje es una forma de aproximación a la realidad social ya que las personas, en su discurso, explican e interpretan su realidad.

A través de los grupos de discusión tiene lugar el intercambio de ideas, opiniones y experiencias adquiridas enriquecidas por la interacción verbal y emergiendo a la luz situaciones potencialmente clarificadoras llegando finalmente a la situación propiamente sociológica de la reinterpretación (Berger – Kellner, 1985 cit. por Negre, 1992), en donde se explica el discurso y se extraen conclusiones que pueden desprenderse de la dinámica que comporta el propio grupo de discusión (Manzano y Teixidó, 2000).

Los grupos de discusión están formados por grupos de 5 a 10 personas. A partir de un guión mínimo y con una serie de ideas centrales se origina el debate y el intercambio de puntos de vista entre las personas. El investigador no participa en la conversación pero la determina. Es un grupo artificial, es decir, que no funciona como tal grupo en la vida real y además su éxito depende de que siga siendo artificial durante todo su desarrollo.

*“Las personas no representan “estadísticamente” la población, pero sí son “pertinentes” de las diversas percepciones, sentimientos, posturas y opiniones (interpretaciones) de la realidad que nos interesa conocer”.* (Manzano y Teixidó, 2000: 21)

Para Del Rincón y otros (1995) los grupos de discusión constituyen una estrategia particularmente apropiada cuando el objetivo de la investigación es explicar cómo perciben las personas una experiencia, una idea o un acontecimiento.

Uno de los aspectos más importantes que diferencia los grupos de discusión de las entrevistas y de las observaciones participantes consiste en que, en los primeros, los participantes tienen la oportunidad de escuchar las contribuciones de los restantes miembros del grupo y en que el papel del investigador tiene que orientarse más como moderador que como entrevistador.

Su propósito es la de obtener información en profundidad sobre las necesidades, intereses e inquietudes de un determinado tipo de personas sobre un tema de estudio desde sus propios puntos de vista en situaciones controladas por un moderador, por lo que, dadas las características de nuestro estudio, el grupo de discusión se erigió en una

de las técnicas fundamentales para la obtención de datos en esta parte de nuestra investigación.

El grupo de discusión ha de tener un enfoque que contemple la producción de discurso como un acto en que pone en relación agentes dotados de esquemas de producción de sentido con una serie de situaciones sociales que introducen una serie de reglas y contricciones sobre aquello que se puede decir (Martín Criado, 1997). En palabras de Gil Flores (1994), el grupo de discusión no ha de entender tanto como grupo en sí mismo sino como una verdadera situación social.

En principio es una técnica libre en el sentido de que no responde a un plan de trabajo especificado con anterioridad y que no coarta ninguna de las expresiones que puedan emitir los individuos pertenecientes al grupo. Como toda técnica tiene sus ventajas y limitaciones metodológicas que, basándonos en Vallés (1997) pasamos a exponer:

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes o limitaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía de tiempo y dinero</li> <li>- Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad)</li> <li>- Las bazas de la interacción grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la interacción discursiva social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artificialidad en relación con las técnicas de observación participativa.</li> <li>- Inconvenientes clásicos de la interacción grupal: problemas de generalización, deseabilidad, sesgo, comparabilidad.</li> <li>- Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación – acción – participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.</li> </ul>

Tabla 21. Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión. Vallés (1997:307)

Diversos autores (Ibáñez, 1986; Canales y Peinado, 1994; Gil Flores, 1994; González Río, 1997) se refieren a las características propias de los grupos de discusión. A saber:

- El grupo está siempre compuesto por una persona que lo convoca y provoca el tema de discusión. Puede recibir el nombre de preceptor (Ibáñez, 1986) o de moderador. En ningún caso el moderador ha de emitir juicios de valor.
- El número de participantes ideal para el desarrollo del grupo de discusiones se sitúa entre 5 y 10 personas (Ibáñez, 1986).
- El grupo de discusión no existe ni antes ni después de su constitución por lo que el grupo de discusión no se ha de entender tanto como grupo en sí mismo, sino como una verdadera situación social.
- Duración máxima de 90 minutos (Ibáñez, 1986)
- Criterios de selección de los participantes en el grupo. La muestra responde a criterios estructurales que tienen en cuenta la pertinencia y la representación socioestructural (sexo, edad, estudios,...) en combinación con las variables que el propio estudio conlleva. Por la propia limitación marcada por el número de participante no se puede apelar a criterios estadísticos de reclutamiento de la muestra. Lo que se busca es tener representadas determinadas estructuras y relaciones sociales (Canales y Peinado, 1994). Las personas no representan “estadísticamente” la población, pero sí son “pertinentes” de las diversas percepciones, sentimientos, posturas y opiniones (interpretaciones) de la realidad que nos interesa conocer. Por eso la muestra no responde a criterios estadísticos sino estructurados. Las variables a considerar para la configuración de los grupos dependen de los objetivos del estudio y de la voluntad del investigador, aunque el criterio que debe predominar es el de la saturación del campo de hablas que se considere pertinente (González Río, 1997).
- El número de grupos no tiene porque ser excesivamente grande para hacer una buena investigación, ya que a través de los grupos de discusión se busca representación tipológica y socioestructural que tenga en cuenta los propósitos de la investigación y las circunstancias de medios y tiempo.

Las fases que propone Ibáñez (1992:489) para el proceso de investigación mediante los grupos de discusión son las siguientes:

1. Diseño
2. Formación del grupo: reproducción del contexto situacional
3. Funcionamiento del grupo: producción del contexto convencional y lingüístico
4. Análisis e interpretación del discurso de los grupos.

En relación al desarrollo del grupo de discusión, los autores distinguen fundamentalmente tres grandes momentos (Ibáñez, 1986; Pérez Campanero, 1991):

- a. Preparación previa al inicio de la discusión. Se seleccionan los participantes, se procede a la convocatoria y el moderador prepara el tema de discusión.
- b. Desarrollo del grupo de discusión
- c. Interpretación y análisis del discurso del grupo, que es lo que le confiere el carácter cualitativo a esta técnica. La regla de oro para proceder a esta interpretación es que no hay reglas en la interpretación (Ibáñez, 1986). El moderador no busca, simplemente encuentra.

#### 3.3.1.1.1. Diseño de los grupos de discusión y proceso seguido

#### 3.3.1.1.2. Selección de los participantes en los grupos de discusión.

Para esta parte del estudio se realizaron tres grupos de discusión en tres comarcas leridanas distintas; L'Urgell, El Pla d'Urgell y La Segarra.

Se escogieron estas tres comarcas por razones operativas y porque presentan unas características similares a las otras tres comarcas que también participaron en el cuestionario.

De esta forma se optó por la comarca del Pla d'Urgell, por tener unas características similares a la comarca del Segriá y por presentar un índice<sup>10</sup> de participación en el cuestionario, en proporción, superior.

Procedimos de igual manera entre las comarcas de l'Urgell y La Noguera y entre las de La Segarra y Les Garrigues, tal y como podemos ver en la tabla siguiente:

COMARCAS	Ed. Inf.	Ed. Prim.	Ed. Sec.	Total N° de docentes	N° Particip.	% n° docentes respecto participación en cuestionario
<b>Pla d'Urgell</b>	92	161	102	355	49	13'8
<b>Segriá</b>	488	875	997	2360	63	2'67
<b>L'Urgell</b>	91	166	161	418	25	5'98
<b>La Noguera</b>	88	191	181	460	26	5'65
<b>La Segarra</b>	73	106	91	270	15	5'55
<b>Les Garrigues</b>	50	100	71	221	11	4'98

Tabla 22. Elaboración propia: Número total de profesorado de las comarcas citadas respecto a su participación en el cuestionario. Curso 2004 - 2005. Fuente: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació.

Los grupos estuvieron formados por maestros y profesores en activo de diferentes características que se reunieron para discutir y opinar sobre la formación permanente del profesorado dentro de los ámbitos de la diversidad y la evaluación. Los grupos de discusión se diseñaron de forma abierta y los criterios de selección respondieron a

<sup>10</sup> Entendiendo el % de n° de docentes que hay en la comarca en relación al n° de participantes en el cuestionario



criterios de pertinencia, de tal manera que se incluyeron en el grupo aquellos que podían reproducir, a través de su discurso, relaciones relevantes (Ibáñez, 1986).

La determinación del perfil de los integrantes de cada grupo se realizó en base, principalmente, de la representatividad de la etapa de educación obligatoria en la que estaban desarrollando su labor docente (etapa infantil, primaria o secundaria) y la comarca a la que estaban destinados.

Para la convocatoria de los participantes se tuvo en cuenta las prescripciones sobre el contacto que aparecen en los manuales especializados sobre grupos de discusión:

- a) Utilizar redes personales (privadas) de comunicación o relación social (Ibáñez, 1986: 284- 287; Krueger, 1991: 97 – 103)
- b) Evitar revelar al participante potencial cualquier información que pudiera influir en los resultados posteriores.
- c) Evitar la participación conjunta de amigos o conocidos, con el fin de circunvalar los riesgos de la “preexistencia del grupo” en la vida real (Ibáñez, 1986; Morgan, 1988); aunque otros autores consideran que ello no tiene tanta importancia decisiva si los temas de discusión no incluyen asuntos ilegales, inmorales o tabú.

En nuestro caso se contactó por vía telefónica y también escrita con algunos participantes, mientras que con otros se contactó a través de una segunda persona.

Todos ellos recibieron una carta de invitación en la que se les convocaba en una fecha y una hora concreta en el lugar en donde se desarrollaría el grupo de discusión (ver tabla). Para la elección del lugar de la reunión se priorizó la proximidad geográfica con la residencia de los participantes. En la tabla siguiente se detalla más concretamente:

<b>Comarcas del grupo de discusión</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Lugar</b>	<b>Hora</b>
Pla d'Urgell	Mollerussa	CRP Pla d'Urgell	18 h.
L'Urgell	Agramunt	CEIP Macià - Companys	18 h.
La Segarra	Cervera	CEIP Jaume Balmes	18 h.

Tabla 23. Localización de la celebración de los grupos de discusión

El tamaño final de los grupos osciló entre seis y siete personas (ver el desglose de variables personales en las tablas siguientes). El grupo se constituyó expresamente para discutir sobre la problemática concreta de la formación permanente del profesorado y esto permitió trabajar en relación a aquello que afloró a lo largo de las sesiones (Canales y Peinado, 1994:287). Los tres grupos ofrecieron un entorno en el cual se inducía y fomentaba el diálogo y la discusión.

La función del moderador en los tres grupos de discusión fue, principalmente, la de moderar, escuchar, observar y analizar la dinámica de cada grupo.

Se procedió de manera similar en los tres grupos de discusión. En primer lugar se realizó el encuadre del tema de forma muy general; en segundo lugar se realizó el encuadre técnico de un modo conciso pero suficiente (González Río, 1997); a continuación se agradeció a los asistentes su presencia indicándoles la importancia que tenía para la investigación todo lo que pudieran aportar al respecto. Antes de iniciar el grupo de discusión se preguntó si había algún inconveniente para que éste fuera grabado con el objeto de facilitar la posterior transcripción.

#### 3.3.1.1.2.1. Características y perfil de los participantes en los grupos de discusión.

A.- Número de asistentes y sexo de los participantes.

		Comarca			TOTAL
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra	
<b>Nº Participantes</b>		6	7	6	19
<b>Sexo</b>	<b>Hombres</b>	1	3	1	5
	<b>Mujeres</b>	5	4	5	14

Tabla 24. Participantes y género de los mismos

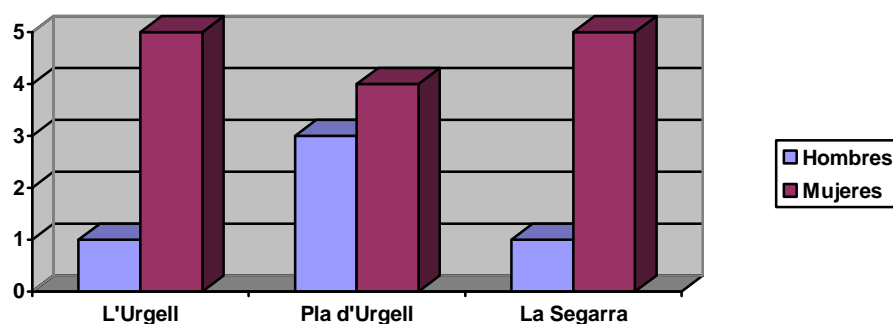


Gráfico n° 8. Participantes y género de los mismos

Podemos observar que la asistencia a los grupos de discusión es similar, situándose entre 6 y 7 participantes, apreciándose una mayor participación del género femenino, coincidiendo, en proporción, con la muestra de nuestro cuestionario.

B.- Edad de los participantes

		Comarca		
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra
<b>Edad</b>	<b>&gt; 50 años</b>	2	1	1
	<b>41 – 50</b>	4	5	5
	<b>31 - 40</b>	--	1	--
	<b>&lt; 30 años</b>	--	--	--

Tabla n° 25. Edad de los participantes

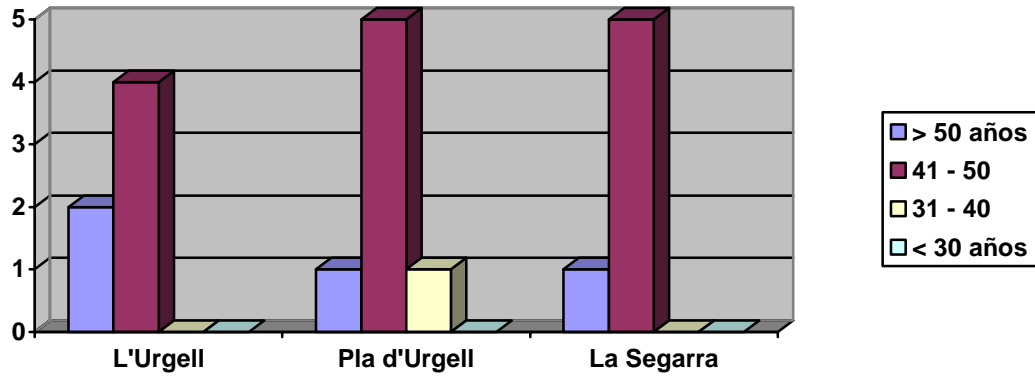


Gráfico nº 9. Edad de los participantes

En relación a la edad prevalece la franja que corresponde al intervalo de 41 a 50 años seguida, a más distancia, de los de más de 50 años.

C.- Titulación máxima que poseen

		Comarca		
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra
Titulación	Diplomatura	5	4	5
	Licenciatura	1	3	1

Tabla nº 26. Titulación máxima

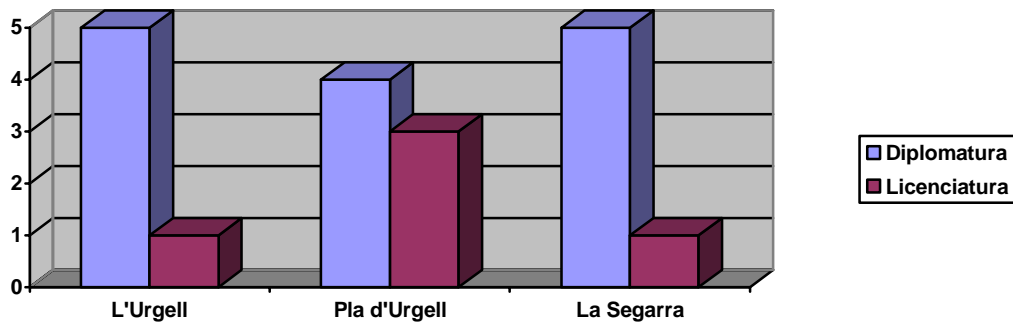


Gráfico nº 10. Titulación máxima

Las diplomaturas predominan frente a las licenciaturas en los tres grupos de discusión.

D.- Años de ejercicio docente

		Comarca			TOTAL	
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra	Nº	%
		Años de docencia	> 20 años	5	3	--
	11 - 20	1	4	5	10	52'6
	5 - 10	--	--	1	1	5'26
	< 5 años	--	--	--	-	--

Tabla nº 27. Años de ejercicio docente

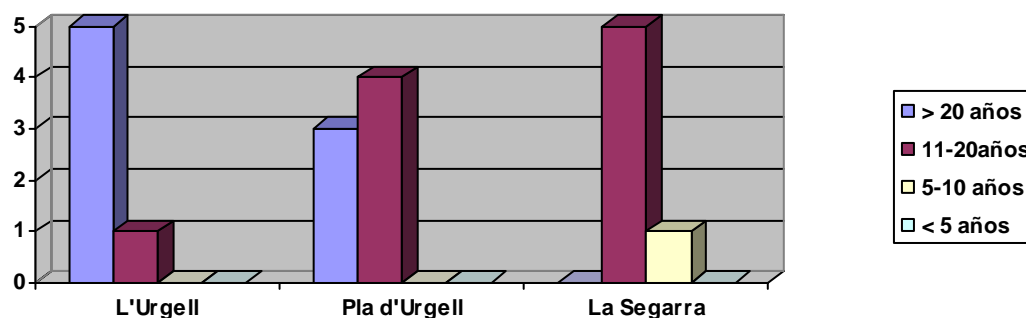


Gráfico nº 11. Años de ejercicio docente

La mayor parte de los participantes llevan más de once años de ejercicio docente, por lo que potencialmente han tenido más oportunidades de realizar A de F.

En la comarca del Urgell la mayor parte de los asistentes corresponde al intervalo que agrupa a los docentes de más de 20 años: en cambio en la comarca de La Segarra, la mayor parte corresponde al intervalo de 11 a 20 años.

Atendiendo a los totales, algo más de la mitad (52'6%) corresponde a profesores que llevan entre 11 y 20 años de ejercicio docente y tan solo el 5'2 % a profesores entre 5 y 10 años.

E.- Años de permanencia en el mismo centro

		Comarca		
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra
Años mismo centro	> 20 años	1	--	1
	11 - 20	4	--	2
	5 - 10	1	5	3
	< 5 años	--	2	--

Tabla nº 28. Años de permanencia en el mismo centro

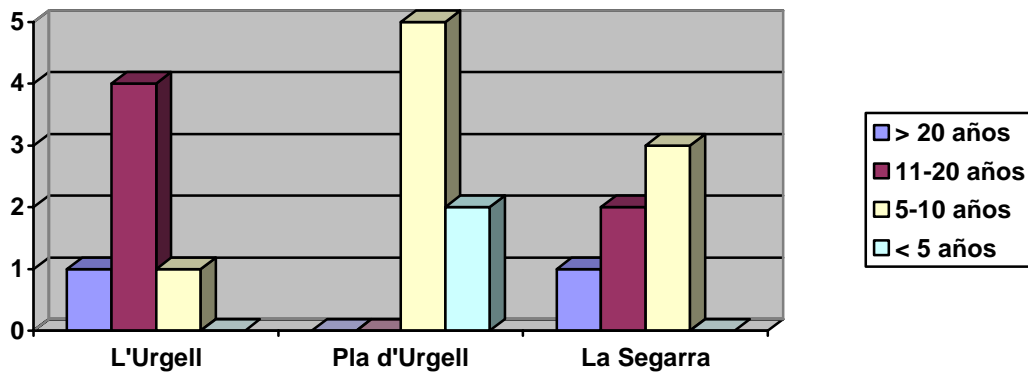


Gráfico nº 12. Años de permanencia en el mismo centro

La comarca del Pla d'Urgell es la que más movilidad presenta y la de l'Urgell la de más estabilidad en el mismo centro.

F.- Etapa en donde desarrollan su labor docente

		C o m a r c a			TOTAL	
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra	Nº	%
Etapa	Educación Infantil	2	2	2	6	31'5
	Educación Primaria	1	2	3	6	31'5
	Educación Secundaria	3	3	1	7	36'8

Tabla nº 29. Etapa en donde desarrollan su labor docente

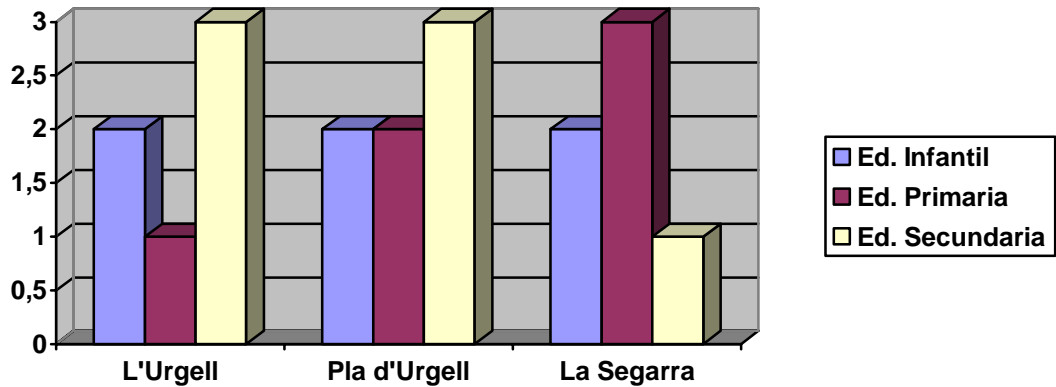


Gráfico nº 13. Etapa en donde desarrollan su labor docente

Atendiendo a los totales se puede apreciar que la representación por etapas educativas es prácticamente homogénea.

G.- Asistencia a actividades de formación relacionadas con la diversidad y/o evaluación los últimos cinco años.

		Comarca		
		L'Urgell	Pla d'Urgell	La Segarra
Nº profesores sin realizar actividad formativa		4	4	1
Act. Form.	Diversidad	1	9	11
	Evaluación	1	--	1
Total Act. Form.		2	9	12

Tabla nº 30. Asistencia a actividades de formación los últimos cinco años.

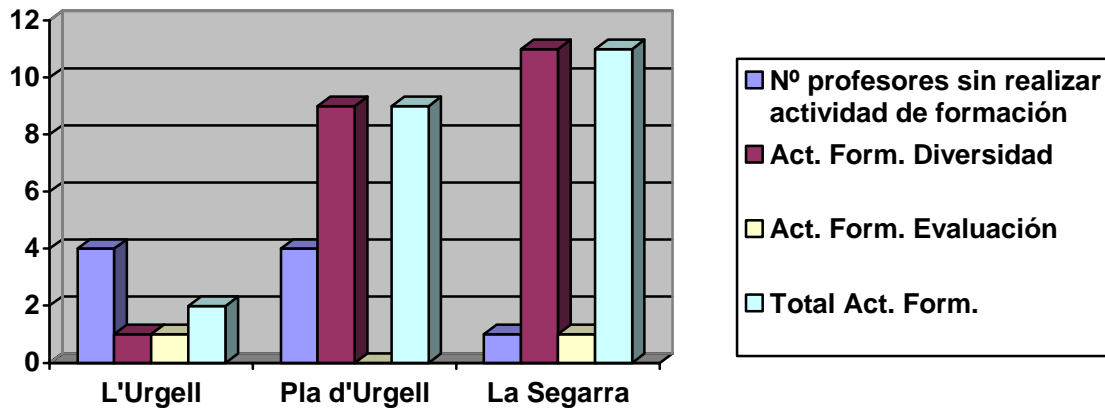


Gráfico nº 14. Asistencia a actividades de formación los últimos cinco años.

En la comarca de La Segarra es donde más actividades de formación han realizado estos últimos cinco años relacionadas con la diversidad y/o la evaluación. A destacar que prácticamente más de la mitad de los asistentes correspondientes a las comarcas de



l'Urgell y el Pla d'Urgell no han realizado ninguna actividad de formación estos últimos cinco años.

La mayor parte de las A de F han sido las de atención y tratamiento de la diversidad (21) frente a las A de F dirigidas al ámbito de la evaluación (2)<sup>11</sup>.

### **3.3.1.2. El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada en los grupos de discusión.**

*“No hay regla para la interpretación y el análisis del discurso del grupo: no es obra de un algoritmo, sino de un sujeto” (Ibáñez, 1994: 577)*

El hecho de que en los grupos de discusión no exista un modo formal común a una mayoría de investigadores no impide que en nuestro estudio nos situemos en el marco de los procedimientos cualitativos que intentan ser rigurosos, explícitos, replicables y tratan de huir de las tradicionales soluciones individuales basadas prioritariamente en la intuición y la experiencia personales. (Gil Flores, 1994).

La manipulación de los datos durante el análisis es una actividad ecléctica, ya que no existe un único camino correcto, por lo que es posible analizar un fenómeno por más de una vía o camino (Buendía, Colás y Fuensanta, 1997).

Tradicionalmente, para el tratamiento de los datos cualitativos textuales y su análisis, se ha procedido a través de una serie de manipulaciones y operaciones sobre dichos datos preservando su expresión textual (Gil Flores, 1994), puesto que, como afirma Ander – Egg (1990) los datos tienen una importancia limitada y es necesario encontrarles

---

<sup>11</sup> En relación a este dato y con el fin de acotar nuestro estudio, dedicamos uno de los bloques de formación permanente a la atención y tratamiento de la diversidad, dejando para posteriores estudios el de la formación para el proceso de evaluación.

significación si queremos que resulten útiles para el investigador. La tarea del análisis consiste precisamente en interpretar y extraer significado de los datos recogidos.

Aunque no exista, como hemos dicho, un proceso único para llevar a cabo el análisis y que la intensidad de éste puede variar, Gil Flores (1994) recoge una serie de fases que parecen ser comunes y compartidas por la mayoría de investigadores cuando se plantean el proceso general de análisis de los grupos de discusión y al cual nosotros nos sumamos.

El proceso que seguimos para el análisis de la información generada por nuestros grupos de discusión queda esquematizado en la Fig. “X” y detallado a continuación.

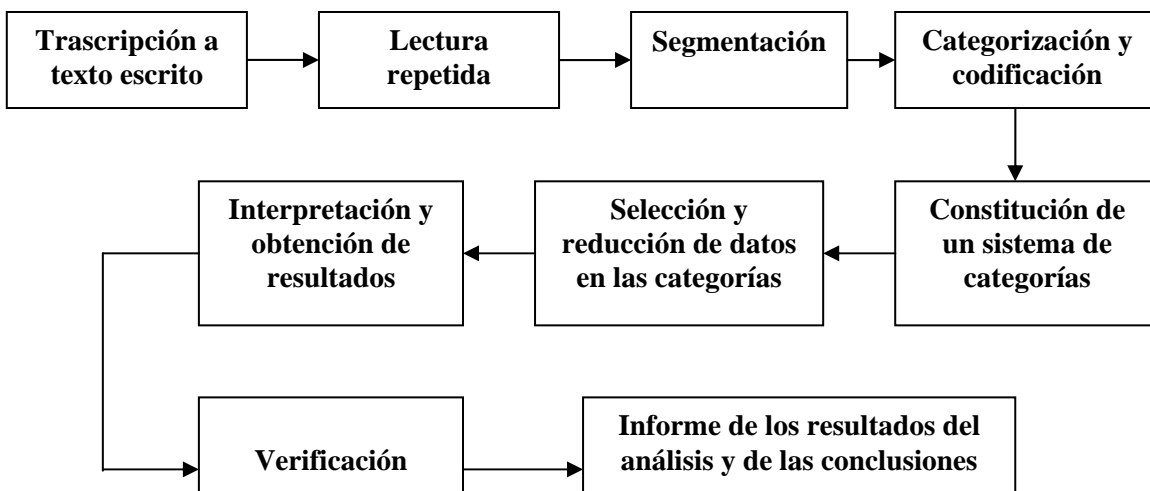


Gráfico nº 15. Proceso seguido en el análisis de los grupos de discusión

### 3.3.1.3. La reducción de datos

Se inició el proceso con la transcripción en forma de texto escrito de los discursos orales que habíamos registrado en cintas de audio.

En un segundo paso se procedió a la lectura repetida de los discursos completos, para tener así una idea global del contenido de los mismos y empezar a detectar ya algunas tendencias o relaciones que orientasen el análisis.

El tercer paso consistió en segmentar o dividir los discursos en unidades de contenido, entendiendo éstas como la extracción de todo lo que resultase relevante y asociado a un tema (Goodman, 1984), es decir, aquellos fragmentos que expresaban una misma idea.

A continuación se identificaron estos fragmentos de texto con temas o tópicos que los pudieran describir o interpretar –categorización- y se asignó a cada uno de ellos un código de tres letras distintivo de cada categoría de elementos.

Los datos segmentados se categorizaron de acuerdo a un sistema organizado derivado de la lectura de los datos. Para establecer las categorías se procedió de forma abierta e inductiva, en donde las categorías iban surgiendo y eran modificadas o readaptadas según su acomodación a nuevos datos hasta conseguir un sistema satisfactorio. Como dice Gil Flores (1994) los nuevos fragmentos estudiados sirvieron para confirmar las categorías existentes o como fuente para la creación de otras nuevas.

Posteriormente se examinaron las categorías resultantes y se fusionaron las que eran afines o de escasa representación permitiendo, así, definir las con más precisión y, por tanto, diferenciarlas más claramente unas de otras. El listado de códigos empleados y de las categorías resultantes lo mostramos a continuación:

<b>CÓDIGO</b>	<b>DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA</b>	<b>NÚCLEO</b>
<b>AVI</b>	Referencias y aspectos relacionados con la evaluación inicial	5
<b>COF</b>	Aspectos relacionados con las condiciones, condicionantes, obstáculos, problemas, etc. que existen para la realización de las actividades de formación	4
<b>CTO</b>	Aspectos relacionados con el contexto donde tiene o ha de tener lugar la formación del profesorado.	2
<b>DDI</b>	Referencias a los distintos tipos de diversidades (inmigración, NEE, etc), así como a la apreciación de cambio entre la diversidad de antes y la actual	1
<b>DEM</b>	Procesos e demandas y ofertas de formación	2
<b>DET</b>	Aspectos relacionados con la detección de necesidades	2
<b>DFO</b>	Distintos tipos de formación según la diversidad de centros, contextos y necesidades.	2
<b>DEP</b>	Alusiones a la diversidad de profesorado.	1

<b>DIF</b>	Aspectos relacionados con la difusión del PFPP	4
<b>DNE</b>	Alusiones y referencias a las diferencias existentes en las necesidades y quehacer de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria)	2
<b>ENT</b>	Referencias a entidades organizadoras y/o colaboradoras dentro del PFPP	3
<b>EFI</b>	Valoración que hacen los profesores sobre la eficacia del PFPP. Incluye manifestaciones acerca de la posible solución que encontrarán los problemas educativos con el PFPP, sobre su incidencia en la calidad de la enseñanza, las posibilidades que abre o las limitaciones que presenta, etc.	3
<b>EFO</b>	Evaluación del formador. Aspectos relacionados con la evaluación del formador.	5
<b>ESC</b>	Escepticismo, duda o desconfianza respecto a la eficacia del PFPP como mejora de la respuesta a la diversidad o el modo en que la administración la lleva a cabo.	3
<b>EVA</b>	Referencias hacia la evaluación del PFPP	5
<b>EVF</b>	Aspectos y referencias relacionados con la evaluación final en las actividades de formación	5
<b>EVI</b>	Aspectos relacionados con la evaluación de impacto	5
<b>EVP</b>	Aspectos relacionados con la evaluación del profesorado asistente a las actividades de formación	5
<b>EVS</b>	Evaluación de seguimiento de la actividad de formación	5
<b>EXF</b>	Alusiones en relación a las expectativas en las actividades de formación.	2
<b>EXN</b>	Experiencias negativas o positivas en la asistencia a las actividades formativas	2
<b>FIE</b>	Formación vista como intercambio de experiencias, cooperación y colaboración entre el profesorado en el centro.	2
<b>FIP</b>	Referencias a la formación inicial del profesorado	2
<b>FOA</b>	Referencias hacia el formador - asesor	4
<b>FRO</b>	Alusiones a que la formación ha de formar parte del proyecto de centro	3
<b>FXP</b>	Aspectos relacionados con la asistencia de cierto sector del profesorado a las actividades de formación con la finalidad de acumular puntos para méritos administrativos.	4
<b>HOR</b>	Aspectos relacionados con el horario de realización de las actividades de formación	4
<b>IDE</b>	Elementos que los profesores incluyen en un modelo ideal de PFPP. Medidas, actuaciones, objetivos que, a juicio de los profesores, el PFPP debería posibilitar, favorecer o considerar.	2
<b>INS</b>	Referencias y alusiones hacia la figura del inspector o inspección. Papel a desarrollar, influencia en el PFPP, etc.	4
<b>LEA</b>	Referencia a leyes anteriores, actuales o en vías de aprobación.	5
<b>LIN</b>	Referencias a las líneas de actuación en las actividades de formación	2
<b>MDI</b>	Motivación del profesorado respecto al tratamiento de la diversidad. Necesidad de motivar al profesorado y actuaciones para ello. Alusión a la motivación.	1
<b>MEF</b>	Metodologías de los formadores y de las actividades de formación.	4
<b>MOD</b>	Modalidades de formación del profesorado	2
<b>MOF</b>	Motivación del profesorado respecto al PFPP. Necesidad de motivar al profesorado y actuaciones para ello. Alusión a la motivación.	4
<b>NEC</b>	Necesidad de la formación y argumentaciones para afirmar que la formación es o no necesaria.	2
<b>NPA</b>	Nivel de participación en la actividad de formación. Mortalidad, etc.	4
<b>PDZ</b>	Alusiones al plan de zona	3
<b>PED</b>	La diversidad vista como problema. Sentimiento negativo que embarga al individuo o al profesorado en general	1
<b>PER</b>	Perfil del docente	4

<b>PLA</b>	Aspectos relacionados con la planificación del PFPP	3
<b>PRE</b>	Preocupación hacia las consecuencias que conlleva o puede conllevar la diversidad en el aula, en el centro o en el quehacer docente.	1
<b>RAD</b>	Aspectos relacionados con la responsabilidad que la administración tiene o habría de tener en la formación del profesorado.	4
<b>RAV</b>	Referencias sobre la responsabilidad de la administración hacia la atención a la diversidad	1
<b>REC</b>	Recursos. Recursos para llevar a cabo el PFPP. Falta de recursos para aplicar lo aprendido en las actividades de formación a la práctica educativa.	3
<b>RED</b>	Recursos para atender a la diversidad	1
<b>RET</b>	Retorno de las valoraciones efectuadas en las actividades de formación a los formadores y/o profesores asistentes a las mismas.	5
<b>SAT</b>	Nivel de satisfacción del profesorado respecto al PFPP	4
<b>SEG</b>	Seguimiento en el contacto formador – profesorado formado	3
<b>SEV</b>	Sinceridad en las valoraciones de las actividades de formación por parte de los profesores asistentes	5
<b>SPD</b>	Alusiones a que la respuesta o solución al problema de la diversidad se encuentra en la implicación e iniciativas del mismo profesor y/o del centro.	1
<b>TPD</b>	Relación o distancia entre teoría y práctica en la atención a la diversidad.	1
<b>TPF</b>	Aspectos relacionados con la relación teoría – práctica en las actividades de formación	3
<b>VIA</b>	Viabilidad. Posibilidades de que la formación sea aplicada a la práctica, y consideraciones en torno al carácter realista o utópico del cambio que pueda llevar	3
<b>VOL</b>	Voluntad del profesorado y uso que hace la administración del voluntarismo como estrategia para llevar a cabo la formación.	4

Tabla nº 31. Códigos y categorías resultantes

Dada la cantidad de categorías el siguiente paso consistió en agrupar las categorías resultantes en núcleos o metacategorías según criterios de afinidad y relación surgido de un proceso constante de comparación a nivel intra e intercategorías. Ello permitió configurar y constituir un sistema de metacategorías o en bloques en donde quedaron distribuidas las categorías iniciales, lo cual facilitó el proceso de análisis. Las categorías y metacategorías resultantes se representan en la fig. “X” y son las siguientes:

- La atención y el tratamiento de la diversidad
- Necesidades de formación
- Aspectos que condicionan la participación del profesorado en la FPP
- Eficacia y viabilidad de la aplicación de las AF en la práctica docente
- Evaluación de la FPP

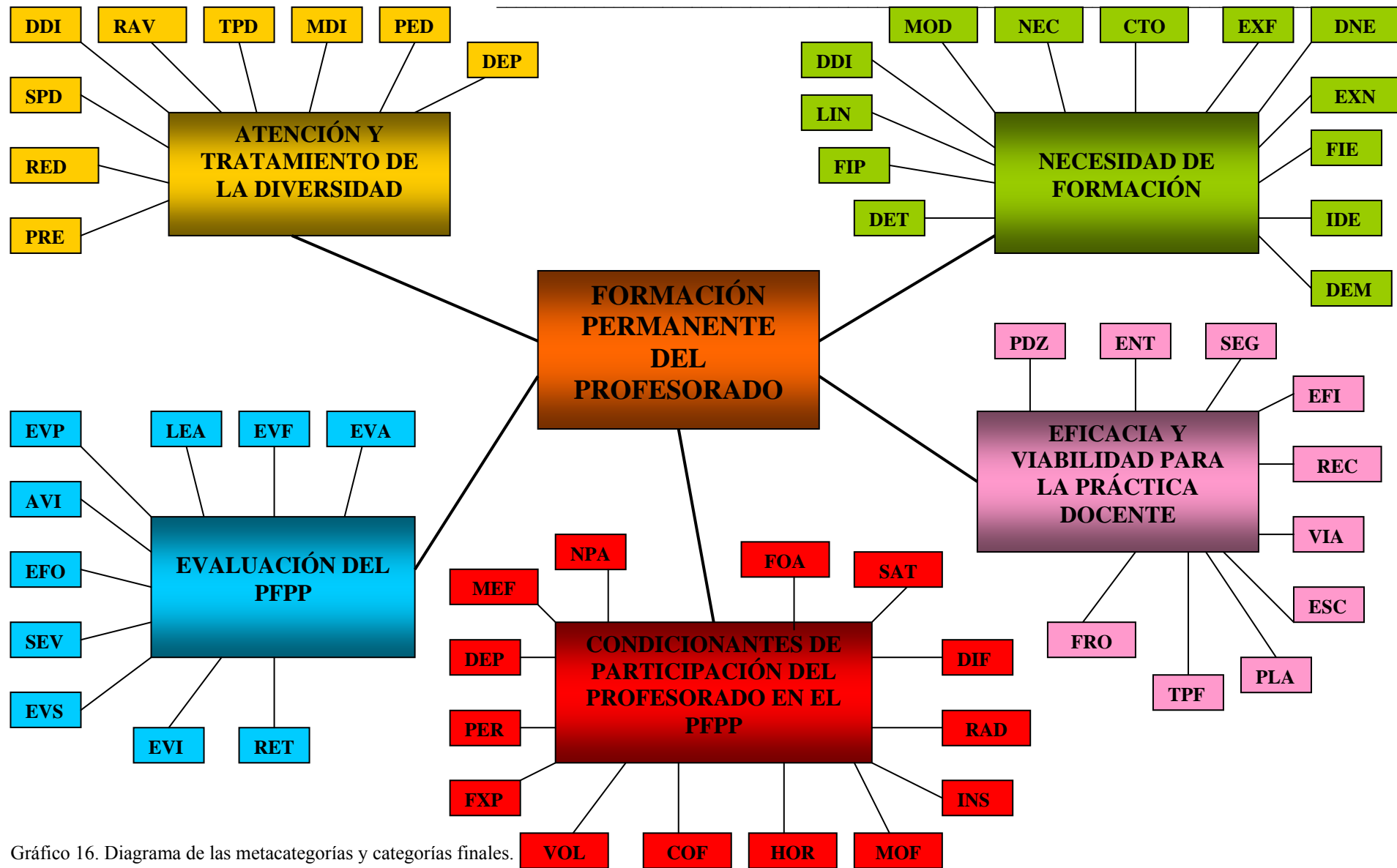


Gráfico 16. Diagrama de las metacategorías y categorías finales.

#### **3.3.1.4. La disposición o despliegue de los datos**

Este proceso supone la presentación de la información mediante algún tipo de distribución espacial ordenada que permita extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1984). Por tanto, el siguiente paso del proceso consistió en reducir los datos a partir del estudio del contenido incluido en cada categoría distribuyéndose los fragmentos de cada categoría y de todos los grupos de discusión bajo unas ideas centrales que los pudiera representar (ver anexo X). Ello contribuyó a facilitar el proceso de interpretación y obtención de resultados.

#### **3.3.1.5. Conclusiones y verificación**

Antes de la extracción de conclusiones y de la elaboración del informe final se procedió a la verificación de los resultados aunque, como dice Gil Flores (1994), en la técnica de los grupos de discusión, precisamente una de las ventajas que se le atribuyen es la de producir opiniones sinceras que responden a las verdaderas representaciones que los participantes poseen acerca del objeto en estudio, lo que ya de por sí otorga cierta validez intrínseca a los procedimientos cualitativos de recogida y análisis de datos. No obstante se creyó oportuno verificar y validar a través del contraste con los participantes, seleccionando a un portavoz de cada grupo para que revisase y criticase los resultados obtenidos en el análisis (Watts y Ebbutt, 1987, en Gil Flores, 1994).

El último paso consistió en la elaboración del informe final de resultados y conclusiones correspondiente a esta parte de la investigación y que posteriormente presentaremos.

### 3.3.1.6. Instrumento utilizado: las entrevistas en profundidad.

Para complementar el estudio de las opiniones de las distintas voces consideramos necesario recurrir a la técnica de la entrevista para dar cabida al estudio y expresión directa de las mismas.

Con esta finalidad pretendimos también matizar y complementar la información obtenida mediante el cuestionario, el análisis documental, las encuestas y los grupos de discusión con información de naturaleza distinta, en la que se pusiera de manifiesto la práctica a través de la narración, facilitando la expresión de los pareceres y experiencias de distintos sectores.

La entrevista cualitativa, comúnmente denominada entrevista en profundidad<sup>12</sup>, es uno de los instrumentos más interesantes para la investigación social. Se consideran imprescindibles para el estudio de la realidad educativa. En nuestro caso se ha utilizado la entrevista en profundidad semiestructurada conceptualizada por Taylor y Bogdan (1992) como

*“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen estas personas respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan en sus propias palabras”.*

La entrevista es un modelo de conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. El papel que juega el investigador no es únicamente el de obtener respuestas sino aprender qué preguntas hacer y como hacerlas. Trata de establecer una retroalimentación con las personas informantes, formulando inicialmente preguntas no directivas y aprendiendo el que es importante para ellas antes de proceder a la focalización hacia los intereses del estudio.

Tuckman defiende que una entrevista es una conversación con un propósito:

---

<sup>12</sup> Con detenimiento y detalle



*“Acceder a lo que está dentro de la mente de la persona, que hace posible medir lo que una persona conoce (conocimiento o información), lo que le gusta o no a una persona (valores y preferencias) y lo que una persona piensa (actitudes y creencias) (Tuckman, 1972, en Villar, 1990)*

Aunque las entrevistas en profundidad presenten problemáticas de uso en la investigación (Cohen y Manion, 1990), o bien sean vistas con cierto escepticismo desde las corrientes objetivistas, se considera que son especialmente adecuadas cuando los escenarios o las personas no son accesibles de otra manera, la investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas y el investigador quiere aclarar la experiencia humana subjetiva.

El método cualitativo de la entrevista posee la ventaja añadida de cualquier aproximación humanística, es decir, transmite la frescor de los valores y de las actitudes concretas de los individuos y nos proporciona un conocimiento directo de las situaciones sociales específicas. En muchas ocasiones la realización de las diferentes vertientes de la metodología cualitativa está basada en una filosofía:

*“Ceder la palabra a los actores sociales”.*

Además, la entrevista nos proporciona:

*“La imagen de una persona creada a partir de la transmisión de los sujetos, es decir, del habla. Es una imagen ajustada que pertenece a los niveles más elevados de la conciencia donde tienden a quedar almacenados los conflictos e irregularidades” (Berg, 1990: 6).*

Para Thomas y Znaniecki (1958:1832), este tipo de metodología posee muchas ventajas:

*“1.- Posibilita en cualquier investigación la formulación de hipótesis, debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de su testimonio, que nos permite conocer cómo opera en un caso concreto la correlación causal entre variables.*

*2.- Nos introduce en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias.*

*3.- Nos proporciona un control casi absoluto de las variables que explican el comportamiento de un individuo dentro de su grupo primario, que representa el nivel esencial de mediación entre el individuo y la sociedad.*

*4.-Nos da respuesta a todas las eventuales preguntas que pudiéramos formular a través de la encuesta, entrevista o cualquier otra técnica de campo, en parte debido a la minuciosidad y el detalle con el que se recogen todas las experiencias vitales, así como las valoraciones y la cosmovisión del individuo.*

*5.-En cualquier tipo de estudio sirve de control de las perspectivas etic y macro, pues aporta el contrapunto de su visión emic y micro.*

*6.- En la etapa de las conclusiones, en cualquier tipo de investigación, la realización de una o varias entrevistas nos sirve como eficaz control de los resultados.*

*7.- En la etapa de la publicación de los resultados de una investigación, la historia de vida es la mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente en las características del universo estudiado.”*

La capacidad evocativa de la narración nos introduce en unos hechos concretos, nos familiariza con los sistemas de normas de una sociedad, en este caso la educativa, y nos ayuda a comprender los límites impuestos por las necesidades actuales del día a día y sobre todo por el contexto.

La posición privilegiada del entrevistado le capacita para adoptar una actitud crítica respecto a si mismo y hacia el contexto que permite enriquecer el proceso analítico e interpretativo de los resultados, con grandes aportaciones y nuevas visiones, que serán de gran utilidad en fases sucesivas de la investigación sobre los diferentes sistemas de dar respuesta a la diversidad.

Las investigaciones que hacen uso de la entrevista parten de la aplicación explícita o implícita de una serie de procedimientos que según Szczepanski (1978) son esencialmente cinco:

- **Análisis tipológico:** Consiste en la representación de determinados tipos de personalidad, formas de comportamiento o de convivencias, que surgen con el estudio de diversos grupos.
- **El análisis de contenido.** Consiste en la aplicación de una técnica más rigurosa para examinar las actitudes de los sujetos de una muestra. Pueden realizar un tratamiento estadístico del análisis de contenido para poder hacer una lectura más clara de algunos factores que pueden llegar a ser importantes en el análisis de las narrativas.
- **El método de ejemplificación.** Consiste básicamente en la ilustración y fundamentación de determinadas hipótesis mediante ejemplos escogidos. Se trata por parte del investigador de una confirmación de la propia posición teórica mediante los relatos biográficos.
- **El método constructivo** que consiste en el estudio desde el punto de vista de una problemática claramente delimitada. Interpretar los datos, a partir de una perspectiva teórica determinada. Las descripciones obtenidas en los relatos se convierten en los pilares que configuran una imagen general de los fenómenos en estudio. Buscando la selección de atributos empíricos que puedan sustentar las hipótesis previamente formuladas. Por otro lado formular nuevas hipótesis en base a las nuevas evidencias proporcionadas por las propias narrativas.
- **El método estadístico.** Puede ser utilizado para analizar de forma rigurosa las diferencias o similitudes entre los indicadores seleccionados para categorizar las entrevistas. También puede servir para correlacionar rasgos peculiares de los individuos con el entorno social del que forman parte. La gran ventaja de este procedimiento es que garantiza mejor que cualquier otro la fiabilidad de este proceso analítico, ya que se controla el procedimiento, con un proceso de estandarización y se elimina en lo esencial las tendencias subjetivas e intuitivas que aparecen en el resto de modelos de análisis.

Estos cinco procedimientos no tienen porque ser mutuamente excluyentes.

Una de las características básicas de las entrevistas, que la diferencian de otros documentos biográficos, es que el investigador es quien promueve o quien induce a las personas a que elaboren este relato, sin que éste sea consecuencia de una decisión espontánea.

El resultado final sería no sólo la transcripción, más o menos ordenada, de las experiencias de unos individuos, sino la contrastación entre el relato personal y otros documentos, la revisión de diferentes informaciones, el análisis del relato, la interpretación de determinadas actuaciones, la contextualización de las experiencias, etc. Las entrevistas incluyen, tanto experiencias destacadas de unas personas, como la visión que éstas tienen sobre las mismas; todo esto relatado en primera persona y con un lenguaje propio.

La entrevista de investigación tiene un carácter tanto descriptivo como interpretativo, interesándose tanto por los comportamientos en torno a un determinado tema (lo que se hace), como por las cuestiones valorativas o lo que se piensa sobre él (lo que se dice). Alonso (1993) lo expresa muy bien explicando que se trataría de obtener “*un decir sobre el hacer*”.

En la entrevista de investigación el entrevistado es un mero transmisor de información sobre un tema o situación de la que participa o es conocedor. Con este tipo de entrevista no se busca encontrar una información que ayude a descubrir la situación personal del entrevistado en términos clínicos, ni que éste construya un saber sobre su propio problema, sino que se trata de averiguar aquellas cuestiones que comparte o que le hacen tener un comportamiento semejante a aquellos con quienes participa de un mismo problema, posición social, espacio físico, sistema cultural, etc.

Esta es la orientación que usamos en nuestro estudio: la búsqueda de la descripción y explicación por parte de diferentes sectores en torno a la formación permanente de un colectivo como es el del profesorado no universitario.

### 3.3.1.6.1. Diseño de la entrevista y proceso seguido

Se utilizó la entrevista semiestructurada, por ser más flexible y abierta que la estructurada, ya que durante su transcurso permite introducir cuestiones complementarias, alterar el orden, la forma de preguntar y el número de preguntas. Las preguntas son de carácter más “abierto” y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Son entrevistas flexibles que permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos.

Se creyó conveniente que las entrevistas durasen alrededor de 40 minutos y se solicitó el correspondiente permiso para la grabación magnetofónica.

Previo al encuentro con el interlocutor o entrevistado, se elaboró una especie de guía de entrevista, como herramienta de trabajo reflexivo para la ordenación de los posibles temas que pudieran aparecer en la conversación. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado de preguntas, se trata más bien de una lista flexible y abierta de puntos clave que deben ser cuestionados frente al interlocutor. La guía de la entrevista es muy útil para que en el inicio de la conversación el entrevistado se ajuste al plan temático que el investigador espera.

Estas guías de las entrevistas variaron ligeramente según el estamento al que pertenecía la persona entrevistada, pero todas ellas se concibieron con el propósito de interesarnos por la experiencia del entrevistado en relación a los diferentes bloques que conforman nuestro estudio. Estas guías de entrevista se pueden consultar en el anexo nº X de este estudio.

Las entrevistas que se realizaron fueron del tipo cara a cara e individuales, en donde el entrevistador y el entrevistado conversaron en un lugar previamente fijado. Fue necesario desplazarse a distintos lugares de la geografía catalana para llevar a cabo las entrevistas, siendo preciso asegurar en cada uno de los emplazamientos un espacio donde desarrollarla sin interrupciones y de manera distendida.

3.3.1.6.2. Selección de los participantes.

Como en el resto de técnicas cualitativas que hemos utilizado, la selección de los participantes no se realizó con criterios estadísticos. La razón de la elección de los entrevistados fue su significatividad, es decir, personas que se consideraron significativas por su relación con los objetivos de la investigación. Se trata de un muestreo de opinión que consiste, como dice Del Rincón (1995) en:

*“Seleccionar determinados sujetos como expertos en el tema, porque mantienen una perspectiva o tienen una experiencia determinada en el ámbito estudiado o porque se trata de “informantes clave”*

Se realizaron once entrevistas a personas pertenecientes a cinco estamentos distintos:

<b>Estamento</b>	<b>Nº Entrevistas</b>
- Administración educativa: Subdirector General de Formación Permanente y recursos pedagógicos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. - Jefe de los servicios educativos y de formación permanente del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en Lleida	2
Expertos universitarios e investigadores relacionados con la formación del profesorado. Universidad de Barcelona (UB) y Universidad de Bolonia.	2
Representantes de los ICEs de UdL, UB, UAB	3
Inspectores técnicos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en Lleida	2
Doctores Formadores de las demarcaciones de Barcelona (UAB) y Lleida (UdL)	2
<b>Total</b>	<b>11</b>

Tabla nº 32. Estamentos a los que pertenecen las personas a las se realizó las entrevistas

## **Estudio de los resultados de la entrevista**

### 3.3.1.7. El registro y el análisis de la información de las entrevistas.

Se informó con anterioridad a los entrevistados del objetivo y motivos que justificaban su realización así como del carácter estrictamente confidencial de la información que se recogía. Se pidió a los entrevistados su autorización para la grabación en audio de sus respuestas a fin de facilitar la transcripción a texto de las mismas. Todos accedieron a ello. La grabación facilitó la posterior transcripción literal de la conversación que se había mantenido.

A todo lo que recoge la transcripción se le denomina “texto”, mientras que el “discurso” hace referencia a la producción del analista o investigador a partir de lo existente en el texto. El discurso se constituye eliminando del texto las dimensiones de la coyuntura y articulando las dimensiones de estructura subyacentes en el mismo (Conde, 1990).

El análisis de datos cualitativos, dado el carácter polisémico de éstos, su naturaleza predominantemente verbal o su difícil reproducción, resulta un proceso de cierta complejidad. Además, estos datos aparecen generalmente en forma de textos de gran extensión, cuyo manejo durante el análisis encierra no pocas dificultades (Gil Flores, 1994). Según este mismo autor, el análisis de datos cualitativos representa, en cierto modo, un problema para el investigador cualitativo en la medida en que concurren diferentes factores que vienen a complejizar esta tarea:

- *Indefinición de los métodos de análisis*
- *Importancia de la componente artística en el análisis*
- *Pluralidad de enfoques de investigación cualitativa*
- *Escaso tratamiento del análisis en la literatura sobre investigación*
- *Falta de un lenguaje común al hablar del análisis*

*“No se suele contar, pues, con vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de analizar los datos, por lo que los procedimientos utilizados son de tal variedad y singularidad que a veces resultan genuinos, no ya de la disciplina o de la tradición donde nos situemos, sino del propio investigador que los emplea, quien ha llegado a configurarlos a partir de una experiencia acumulada de trabajo con este tipo de datos, y de acuerdo con su propio estilo como investigador”.* (Gil Flores, 1994:39)

Tanto es así que impulsa a reconocidos autores como Taylor y Bogdan a afirmar que

*“Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos”* (Taylor y Bogdan, 1992:159)

El enfoque cualitativo basa su recogida de datos en documentos, transcripciones de entrevistas, observaciones, etc. que necesitan, dado su carácter no numérico, de unas técnicas analíticas diferentes a las usadas en el enfoque cuantitativo.

Cuando lo que se pretende es desarrollar una comprensión en profundidad de los escenarios que se estudian, es necesaria una metodología de análisis de los datos que sea rigurosa y sistemática. Considerando que no hay ninguna fórmula simple para identificar temáticas y desarrollar conceptos en el examen de los datos obtenidos a través de un instrumento como las entrevistas, algunos autores sugieren realizar determinadas tareas (Taylor y Bogdan, 1992):

- Leer repetidamente los datos. También es oportuno dar a leer los datos obtenidos a otros investigadores no involucrados en el estudio.
- Seguir la pista a temas, intuiciones, interpretaciones e ideas. Se hace necesaria la utilización de diarios, notas, observaciones del investigador durante el proceso del tratamiento de la información.
- Buscar temas emergentes. A través de la confección de listados aproximativos a las temáticas que surgen durante las repetidas lecturas.



- Elaborar tipologías. Estas pueden ser fruto de esquemas clasificatorios y ser útiles para identificar temáticas y desarrollar conceptos y teorías. Otras pueden venir de esquemas de clasificación obtenidos en otras investigaciones y por otros investigadores.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. El paso entre la descripción y la interpretación se realiza a través de este desarrollo. La conceptualización es el fruto de la generalización de los datos empíricos.
- Leer el material bibliográfico. A menudo el marco teórico que sirve para sustentar la aproximación al campo contiene claves que permiten interpretar la realidad. Es preciso evitar forzar los datos para encajarlos de cualquier manera en un marco teórico.
- Desarrollar una guía de la historia. La descripción temporal de los hechos sucedidos en el proceso investigador ilumina a menudo la construcción de temáticas relevantes.

El análisis de los datos obtenidos en nuestras entrevistas se realizó a través del análisis categorial siguiendo el mismo esquema y proceso utilizado en las otras técnicas cualitativas de recogida de información

#### **3.3.1.8. La reducción de los datos**

La amplia información contenida en los datos textuales, fruto de la transcripción que se efectuó de las entrevistas, hizo del todo necesario reducirla diferenciando unidades que fuesen más manejables e identificando los elementos con significado, valiéndonos de los procesos de categorización y de codificación que ya hemos expuesto anteriormente en las otras técnicas de recogida de datos.

Por tanto, en primer lugar se procedió a separar los segmentos que conforman el texto en unidades relevantes y significativas (Tesch, 1990:95, citado en Gil Flores, 1994:46).

A continuación se procedió a identificar y clasificar los componentes temáticos mediante la codificación y la categorización, en donde se asignó a cada unidad un indicativo o código que coincidió con los utilizados para el análisis de los grupos de discusión<sup>13</sup>.

### **3.3.1.9. La disposición o despliegue de los datos**

La disposición o despliegue supone la presentación de la información mediante algún tipo de distribución espacial ordenada que permita extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1984). Los datos aparecen en forma textual y están vagamente ordenados. Por esta razón es necesario transformarlos y ordenarlos para que resulten más comprensibles y operativos.

En nuestro caso procedimos de igual forma que en los grupos de discusión, atendiendo a los bloques que agrupaban las mismas categorías que utilizamos en el análisis de las otras técnicas cualitativas de recogida de información. Reconstruimos el discurso ordenando las ideas centrales a partir de cada bloque o dimensión.

### **3.3.1.10. Conclusiones y verificación**

Las conclusiones no suelen limitarse a la presentación ordenada de los datos adecuadamente reducidos, sino que implica mayores niveles de inferencia.

Como dicen Miles y Huberman (1984), las conclusiones se van extrayendo por el investigador durante todo el proceso de recogida de datos y durante el análisis. Las tareas de reducción y presentación de datos le permiten hacer afirmaciones que progresivamente avanzan desde lo descriptivo a lo explicativo y desde lo concreto a lo abstracto.

Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, proposiciones en las que recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado. Dado que el análisis persigue separar las unidades elementales de un fenómeno para

---

<sup>13</sup> Ver página X, en el apartado de grupos de discusión.

reconstruir un todo significativo, las conclusiones suelen recoger la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos o variables.

Después de alcanzar las conclusiones de esta parte del estudio, es necesario verificarlas con el fin de confirmar que los resultados corresponden a la realidad.

Verificar las conclusiones de un estudio significa comprobar el valor de la verdad de los descubrimientos realizados, o lo que es igual, comprobar su validez. En nuestro caso recurrimos como estrategia de verificación a la triangulación.

La triangulación es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978). Si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión podemos estar algo más seguros de tal conclusión (Hammersley y Atkinson, 1983, citado en Gil Flores, 1994:62).

### **3.3.1.11. Instrumento utilizado: la encuesta por correo electrónico**

*“Cuando un investigador desea conocer hechos y fenómenos relativos a aspectos sustantivos de los miembros de la sociedad ha de proceder a la interrogación de éstos e interpretar la realidad en función de sus manifestaciones”.*

(Colás y Rebollo, 1993: 125)

Este instrumento se utilizó para facilitar el acceso a las opiniones y pareceres de diversos sectores consultados (y no entrevistados), como son: la administración educativa, formadores, los padres, expertos, sindicatos, ICEs, EAPs, CRPs, entidades de formación no habituales en los PFPP, Consejos escolares, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos y medios de comunicación.

Este sistema presenta las ventajas de la rapidez, de coste reducido, de mayor facilidad para encontrar el momento oportuno para el encuestado, de poder dirigirse

directamente a la persona que interesa y la posibilidad de acceder a cualquier parte del mundo a un precio reducido.

Se contactó previamente con cada uno de los encuestados telefónicamente o personalmente explicándoles el motivo del estudio y los ítems que les íbamos a enviar por correo electrónico.

Las preguntas fueron cuidadosamente seleccionadas en razón del destinatario y de la información que se quería obtener de él.

Según Urzuán (2006) las preguntas pueden clasificarse en dos grandes grupos:

- Preguntas cerradas: que son aquéllas que se caracterizan por tener preestablecidas todas las posibles respuestas. Presentan como ventaja principal que las respuestas que proporcionan son más fáciles de interpretar y tabular
  
- Preguntas abiertas: permiten al entrevistado contestar con sus propias palabras. Este tipo de preguntas tienen como principal ventaja que revelan más aspectos del problema, ya que los entrevistados no tienen restringidas sus respuestas. Del mismo modo, presenta el inconveniente de la dificultad de medición y tabulación.

En esta parte de nuestro estudio utilizamos las pertenecientes a esta segunda tipología a fin de poder recopilar información clave sobre la forma de pensar de los destinatarios y no tanto en el de realizar estudios estadísticos.

#### **3.3.1.11.1. Selección de los encuestados**

La elección fue discrecional, es decir, los elementos fueron elegidos a criterio nuestro sobre la base de lo que creímos que dicho elemento seleccionado podía contribuir al estudio.

La relación del número de encuestas contestadas respecto a los sectores consultados y que complementan la información recogida mediante las otras técnicas, es la siguiente:

SECTORES GENERADORES DE INFORMACIÓN	NÚMERO DE ENCUESTAS
Expertos	13
Administración educativa	1
Consejo Escolar (Cataluña y Estatal) <sup>14</sup>	3
Comunidades Autónomas y MEC	15
Administración local: ayuntamientos	5
Institutos de Ciencias de la Educación	3
Centros de Recursos Pedagógicos	4
Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico	5
Formadores de Formación permanente del profesorado	2
Entidades formadoras no habituales en el PFPP	3
Medios de comunicación	3
Sindicatos	5
Padres: FAPAES <sup>15</sup>	11
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>

Tabla nº 33. Distribución del número de encuestas enviadas por correo electrónico

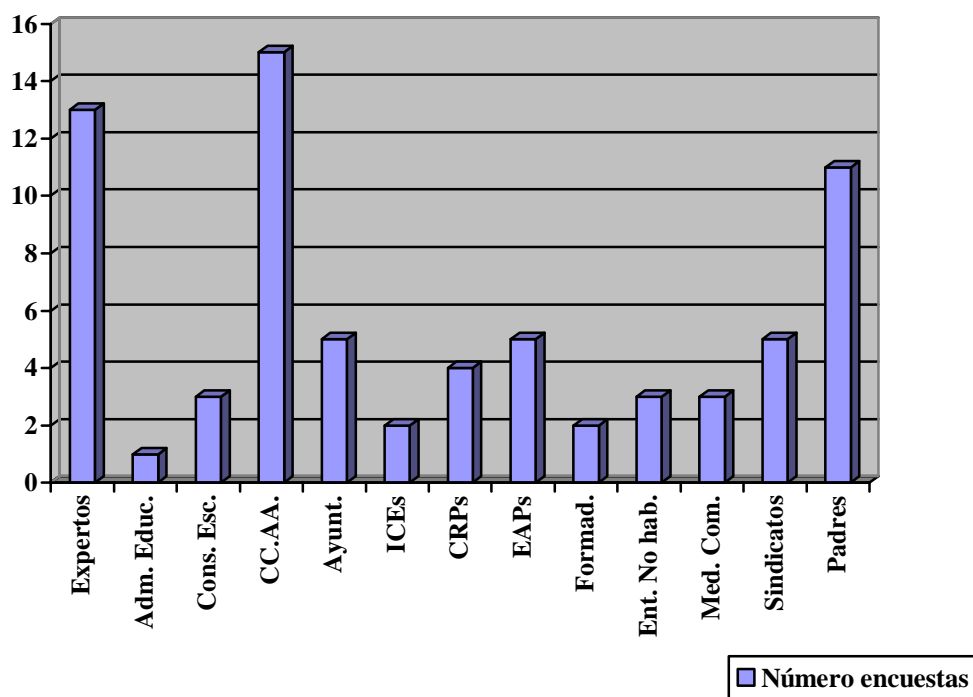


Gráfico nº 17. Distribución del número de encuestas enviadas por correo electrónico

<sup>14</sup> Se recibieron dos consultas del Consejo Escolar del Estado. Una de la Dra. Marta Mata, quien lamentablemente falleció antes de acabar esta tesis, y otra de la Dra. Carmen Maestro que la substituye al frente del Consejo

<sup>15</sup> FAPAES, a su vez, debatió las encuestas a través de 11 grupos de padres que totalizaron 81 personas participantes. La distribución de dichos grupos se expone a continuación del gráfico general.

Las aportaciones al cuestionario que se planteó a FAPAES son fruto de la discusión de 81 padres, distribuidos en once grupos de debate cuyo número de participantes osciló entre tres miembros (el más pequeño) y catorce (el mayor). Las comarcas de pertenencia de los diferentes grupos fueron: Segriá (tres), La Segarra (dos), L’Urgell, El Baix Camp, La Noguera, La Ribera d’Ebre, El Pla d’Urgell y La Selva.

	N grupos de debate	%
<b>Segriá</b>	3	27,27
<b>La Segarra</b>	2	18,18
<b>L’Urgell</b>	1	9,1
<b>El Baix camp</b>	1	9,1
<b>La Noguera</b>	1	9,1
<b>La Ribera d’Ebre</b>	1	9,1
<b>El Pla d’Urgell</b>	1	9,1
<b>La Selva</b>	1	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

Tabla nº 34. Número de grupos de debate por comarcas a las que pertenecen

La mayor parte de estos 81 padres corresponden a perfiles de personas sensibilizadas y con experiencia en el movimiento de padres de centros educativos públicos, y tan solo un grupo de 9 personas pertenecen a un centro educativo concertado.

	n	%
<b>Público</b>	72	88,9
<b>Concertado</b>	9	11,1
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,0</b>

Tabla nº 35. Participantes según la tipología del centro educativo

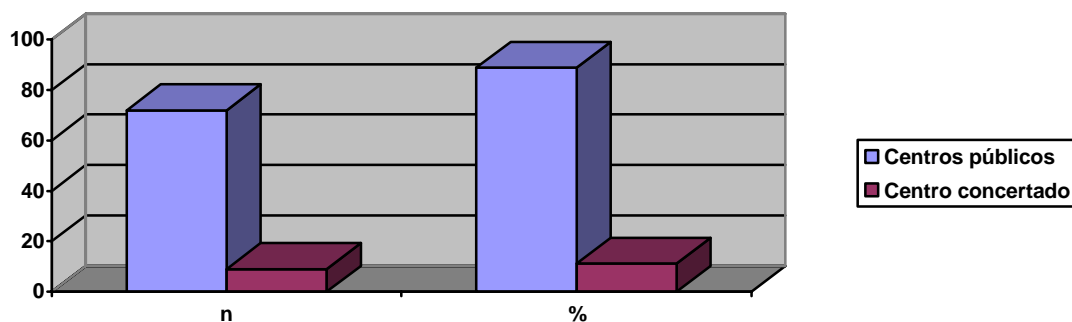


Gráfico nº 18 correspondiente a la distribución de los debatientes según su relación con centro público o concertado

El análisis de los datos obtenidos en las encuestas por correo electrónico se realizó siguiendo el mismo esquema y proceso que en las anteriores técnicas cualitativas de recogida de información

### 3.3.1.12. Instrumento utilizado: Los materiales documentales

La obtención de materiales documentales es una de las técnicas tradicionalmente empleadas en la metodología cualitativa. Los materiales documentales nos aportan una visión histórica necesaria para poder realizar un análisis con perspectiva. Aunque existe el peligro de sesgo por parte de quien redacta el documento, se considera que es una técnica que proporciona una serie de ventajas interesantes, como la de evitar problemas de reactividad que cualquier interacción personal pueda presentar, además de ser una fuente económica de obtención de información (Vallés, 1997).

Resumimos en una tabla los inconvenientes y ventajas que el autor que acabamos de mencionar señala,

<b>MATERIALES DOCUMENTALES</b>	
<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran Cantidad de información a bajo coste</li> <li>- No reactividad</li> <li>- Exclusividad</li> <li>- Historicidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selectividad</li> <li>- Naturaleza secundaria</li> <li>- Interpretabilidad</li> <li>- Información “socialmente” producida</li> </ul>

Tabla 36. Inconvenientes y ventajas del análisis de documentos. Adaptación de Vallés (1997:129)

Platt (1981) cita una serie de inconvenientes y problemas que pueden aparecer en el proceso del análisis de materiales documentales, que resumimos en:

- Autenticidad del documento
- Disponibilidad y manipulación de la documentación
- Muestreo
- Credibilidad

- Interpretación del significado
- Presentación del material documental

Por nuestra parte encontramos una serie de problemáticas metodológicas a la hora de proceder a esta parte del análisis que nos dificultaron la identificación inmediata de los materiales susceptibles de ser tenidos en cuenta en este estudio, como es la extensa producción de normativa y textos legislativos de las administraciones educativas – autonómica y estatal – que además responden a una estructura y elaboración de lenguaje de naturaleza jurídica que a veces se muestra lejana de la realidad.

De todas formas, por nuestra parte hemos intentado por encima de todo valorar la fuente informativa de los materiales documentales para poder aproximarnos a los discursos institucionales establecidos.

Los diferentes cambios de responsables, según las elecciones que se van efectuando, influyen en el proceso de un análisis de continuidad, ya que en función de la fuerza política que esté al frente el discurso puede cambiar o bien matizar algún aspecto del mismo representando diferencias significativas en estos cambios de periodo.

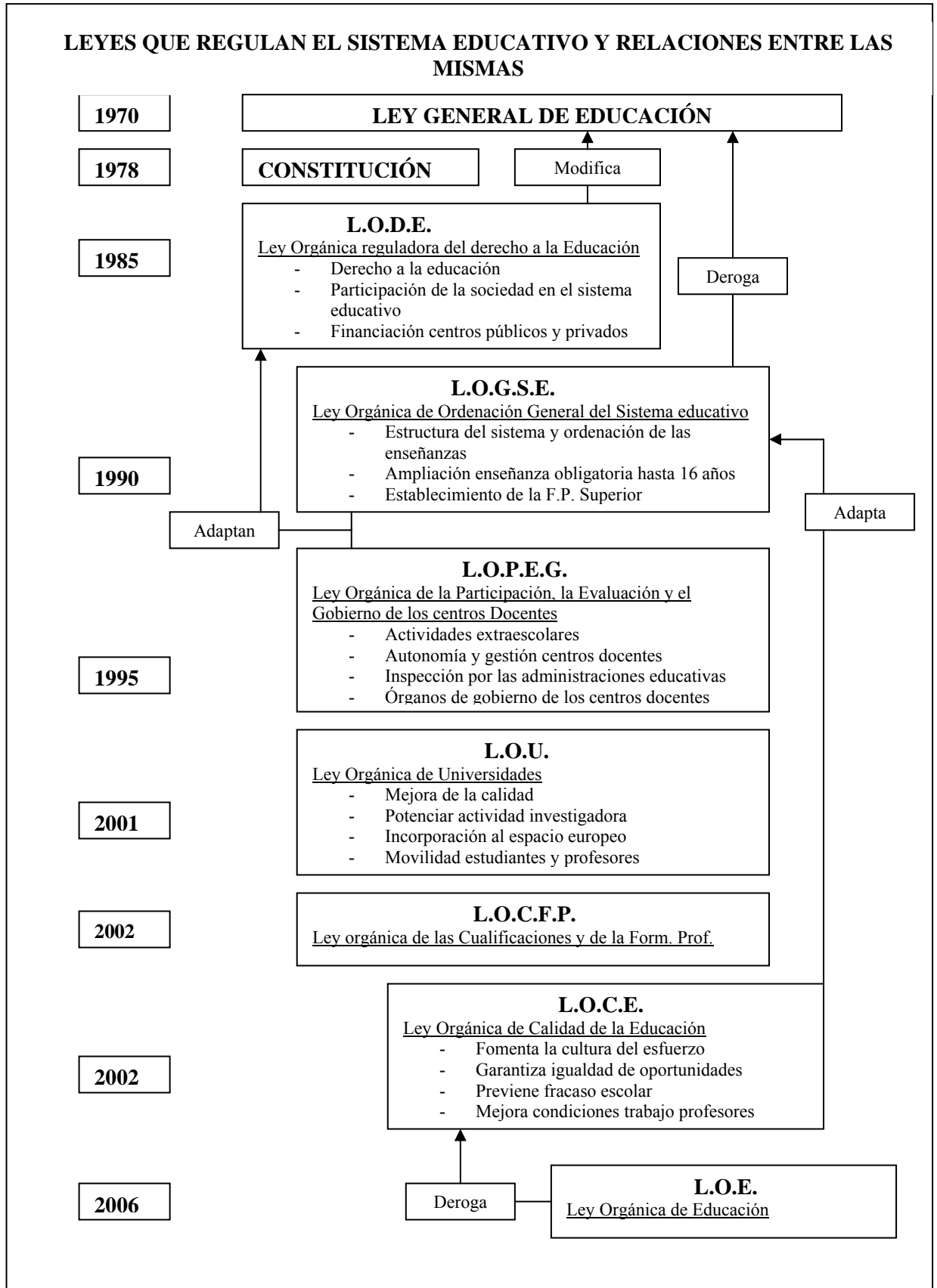
Como muestra de ello podemos observar los sucesivos cambios (ocho más la Constitución) en las leyes que regulan el sistema educativo español desde 1970 (Ley General de Educación) hasta la última a entrar en vigor (Ley Orgánica de Educación).<sup>16</sup>

En el siguiente gráfico podemos contemplar los sucesivos cambios en las leyes que regulan el sistema educativo y las relaciones entre las mismas a lo largo de este tiempo mencionado,

---

<sup>16</sup> En 36 años ha habido 8 leyes que han aportado sus respectivos cambios. Ello equivaldría a una media de una ley de educación nueva cada cuatro años y medio.





Esquema nº 19. Evolución y cambios de leyes de educación desde 1970 hasta 2007

La naturaleza propia de este estudio, que trata de escuchar las distintas voces acerca de la formación permanente, hizo que consideráramos necesario analizar también algunas producciones escritas procedentes de diversos estamentos de naturaleza no administrativa con el fin de poder identificar temas que son prioritarios y conexiones que se establecen entre ellos, lo cual comportó la difícil tarea de seleccionar documentos de entre una extensa producción.

Por consiguiente, y desde una más que amplia gama de posibilidades, seleccionamos las siguientes fuentes de información con los correspondientes documentos que a continuación exponemos.

ESTAMENTO O ENTIDAD	DOCUMENTO
Administración educativa estatal	<i>Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate (2004)</i>
	<i>Resolución de 4 de agosto de 2006, de la secretaria General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado. BOE núm. 195. 16 – 08 - 2006</i>
	<i>Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo (LOGSE). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990</i>
	<i>Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educació(LOE)</i>
Administración educativa autonómica de Catalunya	<i>Pacte nacional per l'educació. Oportunitats i compromís. Idees per al debat (Pacto nacional para la educación. Oportunidades y compromiso. Ideas para el debate)</i>
	<i>Programa 2004 – 2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI. (Programa 2004 – 2007. Una educación para la Cataluña del siglo XXI)</i>
	<i>Pla marc de formació permanent 2005 -2010. (El Plan Marco de la formación permanente 2005 – 2010)</i>
	<i>Plans de formació de Zona. Curs 2006 – 2007. Prioritats i objectius generals. (Planes de formación de zona. Prioridades y objetivos generales)</i>
	<i>Resolución de 30 de junio de 2006, por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos y privados de educación infantil, primaria, educación especial y secundaria para el curso 2006 - 2007</i>
Consejo escolar de Catalunya	<i>Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al document "Una educació de qualitat per a tots i entre tots" en el marc del Pacte per l'Educació / Document 4/2004. (Aportaciones del Consejo Escolar de Catalunya al documento "Una educación de calidad para todos y entre todos" en el marco del Pacto para la educación)</i>
	<i>Aportació del Consell Escolar de Catalunya a l'Àmbit II de la Conferència Nacional d'Educació (Aportació del Cosnell Escolar de Catalunya al Àmbito II de la Conferencia Nacional de Educación)</i>

	<i>Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat. Document 3/2002. Oviedo mayo del 2002. (Aportación del Consejo Escolar de Catalunya a las XIII Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado)</i>
Conferència nacional d'educació	<i>Conferència Nacional D'Educació 2000 – 2002 Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Secció. II: Importància i funció. Social del professorat. (Conferencia Nacional de Educación 2000 – 2002. Debate sobre el sistema educativo Catalán. Conclusiones y propuestas: Sección II: Importancia y función social del profesorado)</i>
Marc unitari de la comunitat educativa. FAPAC · FAPAES · FMRP · CCOO · FETEUGT · USTEC-STEs · AEP · AJEC · SE · CEPC	<i>Un compromís per l'educació a Catalunya. Proposta de línees prioritàries d'intervenció per al canvi educatiu. Gener 2005. (Un compromiso para la educación en Catalunya. Propuesta de líneas prioritarias de intervención para el cambio educativo. Enero 2005)</i>

Tabla nº 37. Documentos analizados.

El discurso de la comunidad educativa en Catalunya viene condicionado por las diversas actuaciones y posicionamientos que tiene la administración educativa, que en este caso corresponde al Gobierno Autonómico de la Generalitat de Catalunya, tal y como consta en el artículo 15 de la Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatut de Autonomía de Catalunya:

“Es de competencia plena de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de aquello que disponen en el artículo 27 de la Constitución y las Leyes Orgánicas que, conforme al apartado primero del artículo 81 de aquella, lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía”.

Esta asunción de competencias plenas se acabó materializando con el real decreto 1089 / 1980 de 3 de octubre, sobre el traspaso de servicios y funciones del estado a la Generalitat en materia de enseñanza y con el decreto 2872 / 1980 de 1 de septiembre, sobre el desarrollo estructura orgánica del departamento de entonces denominado Ensenyament.

El hecho de disponer de competencias plenas pero no exclusivas hace que cualquier análisis de los discursos educativos desde la perspectiva de la administración educativa tenga en cuenta, también, el del Gobierno Central del Estado. Éste, a través de sus leyes

orgánicas, traza los ejes fundamentales de la política educativa en todo el territorio español.

### 3.3.1.12.1. Los documentos analizados de la administración educativa estatal

#### **A. *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo (LOGSE)***

Esta ley educativa fue promulgada por el gobierno socialista y sustituyó a la Ley General de Educación de 1970. Su principal novedad fue la instauración de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y la reestructuración de la Enseñanza Secundaria. La LOGSE supuso la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios de la LODE, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, e inició una gestión democrática de los centros. Esta ley fue la primera que estableció un sistema descentralizado de enseñanza en España al permitir que las comunidades autónomas no sólo gestionasen los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares.

#### **B. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación(LOE)***

La **Ley Orgánica de Educación**, proyecto del Gobierno Español, sexta ley de su tipo de la Monarquía parlamentaria.

El 22 de julio de 2005, el Consejo de Ministros aprueba el proyecto de ley de Educación. El Pleno del Congreso aprobó el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) con el respaldo de PSOE, CiU, ERC, PNV, ICV, CC y EA, el voto en contra en solitario del Grupo Popular y la abstención de IU, BNG, ChA y NB.

**C. Resolución de 4 de agosto de 2006, de la secretaria General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado. BOE núm. 195. 16 – 08 – 2006**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación reconoce, en su artículo 102, la formación permanente como un derecho y una obligación para todo el profesorado, constituyendo dicha formación una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros educativos.

En este sentido el MEC puede ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal dirigido a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la citada Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes. El MEC establece unas líneas que considera prioritarias de formación que han de incorporarse en los Planes de Formación Permanente del Profesorado.

**D. Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate**

El Ministerio de Educación y Ciencia al concebir la educación como un derecho universal y un servicio público exige, para su desarrollo, que parte de un amplio consenso sobre la regulación del sistema educativo. Por esta razón se propuso un debate previo sobre las reformas necesarias para que sirvieran de base para la elaboración del proyecto de ley que el Gobierno presentó al Parlamento.

Se pretendía un debate centrado en los aspectos que requerían una atención inmediata y que permitiera poner las bases para resolver adecuadamente los retos y problemas que se puedan presentar en el futuro, respetando los aspectos del sistema que gocen de una amplia aceptación.

### 3.3.1.12.2. Los documentos analizados de la administración autonómica educativa de Catalunya

#### **E. *Pla marc de formació permanent 2005 -2010.* (El Plan Marco de la formación permanente 2005 – 2010)**

El Plan Marco de la Formación Permanente 2005 – 2010 pretende ser una guía para la organización de actividades de formación del profesorado del Departamento de Educación para este periodo. Su carácter de guía se complementa con los planes de formación anuales, en donde se concreta la programación de las líneas maestras de este Plan Marco.

Su intención es la de producir una serie de cambios en la estructura, gestión y modelo educativo de la formación en Catalunya.

#### **F. *Resolución de 30 de junio de 2006, por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos y privados de educación infantil, primaria, educación especial y secundaria para el curso 2006 – 2007***

De acuerdo con el Plan Marco de Formación Permanente 2005 – 2010, el Departamento de Educación, en sus instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos expone una serie de disposiciones en referencia a la formación permanente del profesorado.

#### **G. *Plans de formació de Zona. Curs 2006 – 2007. Prioritats i objectius generals.* (Planes de formación de zona. Prioridades y objetivos generales)**

La Subdirección General de Formación del Profesorado y Recursos Pedagógicos (SGFPRP) establece anualmente los objetivos generales y las prioridades para la programación de los planes de formación de zona y que, para el curso 2006 – 2007 son los que se analizan en este documento.

#### **H. *Programa 2004 – 2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI.* (Programa 2004 – 2007. Una educación para la Cataluña del siglo XXI)**

En la presentación de dicho documento se especifica que según el acuerdo del actual gobierno de la Generalitat de Catalunya respecto a la educación, se fija como objetivo principal la mejora de la calidad para poder garantizar, en el ámbito de la sociedad del bienestar y de la igualdad de oportunidades, unos objetivos mínimos comunes a toda la ciudadanía que permitan la participación efectiva y democrática y una formación adecuada a los retos que tienen planteados como Gobierno. Así, el Gobierno entiende la educación como un bien público que hace falta asegurar para todos en condiciones de igualdad y de equidad.

**I. *Pacte nacional per l'educació. Oportunitats i compromís. Idees per al debat* (Pacto nacional para la educación. Oportunidades y compromiso. Ideas para el debate)**

Con este documento el Gobierno catalán, ante la posibilidad de elaborar una ley catalana de educación que se adecue a la realidad social existente, abre el debate a toda la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad catalana, a fin de que sirva de guía para dicha elaboración.

Se pretende, a través de este Pacto, la mejora substancial de la educación y aportar estabilidad al sistema educativo a través del diálogo y la voluntad de establecer un amplio consenso social y político fruto de la participación de todas las partes implicadas.

**J. *Conferència Nacional D'Educació 2000 – 2002 Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Secció. II: Importància i funció. Social del professorat.* (Conferencia Nacional de Educación 2000 – 2002. Debate sobre el sistema educativo Catalán. Conclusiones y propuestas: Sección II: Importancia y función social del profesorado)**

La Conferencia Nacional de Educación fue una iniciativa del Gobierno de la Generalitat de Catalunya para poder realizar un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo, una vez cumplido el calendario de aplicación de la reforma educativa derivada de la Ley LOGSE.

La actividad de la Conferencia se inició a principios del año 200 y se presentaron las conclusiones durante el año 2002.

La participación de toda la comunidad educativa se hizo a través de diversas secciones y actuaciones. Llegó a reunir cerca de 9000 personas.

En la sección de diversidad se organizaron fórums sobre temas prioritarios. En total fueron siete y registraron unas 250 intervenciones. También se organizaron 82 grupos de discusión distribuidos por todo el territorio con la participación de unas 900 personas.

En la sección de importancia y función social del profesorado se recopilaron informes, documentos y estudios realizados los últimos años sobre la función del profesorado para obtener una primera aproximación. Posteriormente se entrevistaron 28 personas expertas de diferentes sectores de la geografía catalana. Se elaboraron una serie de cuestionarios que contó con la participación de 2116 pertenecientes a 31 centros. De estos, 825 fueron de docentes, 678 correspondieron a familias y 613 a alumnos de segundo ciclo de ESO. Además se realizaron ocho grupos de discusión.

La información recogida se ordenó en cinco bloques:

- Los profesionales docentes en una situación de cambio
- Perfil, funciones y prestigio de la profesión docente
- Formación inicial, acceso a la profesión, formación permanente y carrera docente
- Asociacionismo y clima de centro
- Código deontológico

### 3.3.1.12.3. Los documentos analizados del Consejo Escolar de Catalunya

Los Consejos Escolares, en general, suponen uno de los grandes logros de la democratización de la enseñanza y, además, generan una cultura de participación en la sociedad que ayuda a materializar esa democratización.



El Consejo escolar de Catalunya es el organismo superior de consulta y participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria dentro del ámbito de la Generalitat de Catalunya.

Después de la promulgación de la LODE, en donde se regulaba con carácter general la participación en el sistema educativo no universitario, el Parlamento de Catalunya aprobó la Ley 25/1985, de 10 de diciembre, de los consejos escolares, por la cual se estructura esta participación en Catalunya en tres niveles de representatividad: el Consejo Escolar de Catalunya, los Consejos Escolares Territoriales y los Consejos Escolares Municipales.

El Consejo Escolar de Catalunya ha de ser consultado sobre:

- Anteproyectos de ley y los proyectos de disposiciones generales del ámbito educativo que ha de aprobar el Consejo Ejecutivo
- La programación general respecto a la creación y distribución territorial de los centros docentes de los niveles educativos no universitarios
- La creación de los centros docentes experimentales de régimen especial
- Las normas generales sobre construcciones y equipamientos escolares
- Los planes de renovación y los planes de innovación educativa
- Las orientaciones y los programas educativos
- Las disposiciones y las actuaciones generales encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y a compensar las desigualdades y las deficiencias sociales e individuales
- Los criterios generales para el financiamiento de los centros públicos y de la concertación con los centros privados, dentro del marco competencial de la Generalitat
- Las bases generales de la política de becas y de ayudas al estudio, de acuerdo con las competencias de la Generalitat

Sus dictámenes son preceptivos, pero no vinculantes, a la hora de legislar sobre los aspectos generales del sistema educativo de Catalunya.

También ejerce la función de presentar informes y propuestas a la administración educativa sobre cuestiones relacionadas con la calidad del sistema educativo.

Los estudios o trabajos que se derivan, realizados mediante subcomisiones específicas, son documentos del Consejo, de los cuales se efectúan una amplia difusión.

En nuestro caso analizamos los siguientes documentos del Consejo Escolar de Catalunya:

**K. *Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al document "Una educació de qualitat per a tots i entre tots" en el marc del Pacte per l'Educació / Document 4/2004.* (Aportaciones del Consejo Escolar de Catalunya al documento “Una educación de calidad para todos y entre todos” en el marco del Pacto para la educación)**

**L. *Aportació del Consell Escolar de Catalunya a l'Àmbit II de la Conferència Nacional d'Educació* (Aportació del Cosnell Escolar de Catalunya al Àmbito II de la Conferencia Nacional de Educación)**

**M. *Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat. Document 3/2002. Oviedo mayo del 2002.* (Aportación del Consejo Escolar de Catalunya alas XIII Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado)**

3.3.1.12.4. Los documentos analizados Marc Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE).

El MUCE es el marco unitario de la Comunidad Educativa. Se considera que tiene una naturaleza independiente y lo forman las entidades siguientes:

- Federación de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos de Catalunya (FAPAC)
- Federación de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos de enseñanza secundaria de Catalunya (FAPAES)
- Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya (FMRPC)
- CCOO Comisión Obrera de Catalunya

- UGT de Catalunya
- USTEC – STE's
- Asociación de Jóvenes Estudiantes de Catalunya (AJEC)
- Asociación de Estudiantes Progresistas (AEP)
- Sindicato de estudiantes (SE)

El documento que analizamos es el siguiente:

**N. *Un compromís per l'educació a Catalunya. Proposta de línees prioritàries d'intervenció per al canvi educatiu. Gener 2005.*** (Un compromiso para la educación en Catalunya. Propuesta de líneas prioritarias de intervención para el cambio educativo. Enero 2005)

### **3.3.1.13. El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada en el análisis de los documentos.**

El análisis de los datos obtenidos en el análisis de los documentos se realizó a través del análisis categorial siguiendo el mismo esquema y proceso utilizado en las otras técnicas cualitativas de recogida de información.

#### La reducción de los datos

La amplia información producida en los documentos exigió proceder a la reducción de la misma atendiendo a las necesidades de nuestro estudio. Para tal efecto actuamos valiéndonos de los procesos de categorización y de codificación ya expuestos anteriormente en las otras técnicas cualitativas de recogida de datos.

Por consiguiente, en primer lugar se procedió a separar los segmentos que conforman el texto en unidades relevantes y significativas para, a continuación identificar y clasificar

los componentes temáticos mediante la codificación y la categorización, asignándose a cada unidad un indicativo o código que coincidiera con los utilizados para el análisis de las otras técnicas de recogida de información.

#### La disposición o despliegue de los datos

Posteriormente se procedió a distribuir y ordenar los datos en ideas centrales a fin de poder interpretarlos y facilitar la extracción de conclusiones. El proceso fue similar al de las demás técnicas cualitativas, reconstruyendo el discurso y ordenando las ideas centrales a partir de cada bloque o dimensión.

La otra finalidad de esta parte del estudio es la de poder triangular con las demás fuentes de información utilizadas a fin de contrastar datos e interpretaciones, puesto que,

*“La labor de interpretación corre pareja a la actividad analítica del investigador social. En el caso de los documentos cualitativos disponibles se trata, claramente, de una labor que requiere el concurso de otras técnicas de investigación. De ahí que se hable de la “necesidad de la triangulación” en la investigación documental”.*  
(MacDonald y Tipton, 1993, en Vallés, 1997:137)

### 3.4. Resumen de las participaciones de las distintas voces en nuestro estudio

Mostramos a continuación una tabla que resume las aportaciones en las distintas voces que hemos incluido en nuestro estudio.

LA VOZ DE:	Técnica	Nº de aportaciones	Observaciones
Los docentes	Cuestionario	189	Docentes de Lleida que han realizado A de F relacionadas con la diversidad y/o evaluación estos últimos cinco cursos
	Grupos discusión	19	Pertencientes a las etapas de secundaria obligatoria, primaria e infantil
Administración Educativa	Entrevistas	2	Subdirector General de Formación permanente y Recursos Pedagógicos <sup>17</sup> del Departamen d'Educació de la Generalitat de Catalunya Cap de Secció Serveis Educatius de Formació Permanent i Recursos Pedagògics. Lleida
	Encuesta por correo electrónico	1	Cap de Secció Serveis Educatius i Formació Permanent. Girona
Los expertos	Entrevistas	2	Expertos universitarios e investigadores relacionados con la formación del profesorado. Universidad de Barcelona y Universidad de Bolonia
	Encuesta por correo electrónico	13	Expertos universitarios de diversas especialidades: Psicología, sociología, pedagogía, historia contemporánea y filosofía, correspondientes a las universidades: Univ. De Sevilla, Autónoma de Barcelona, Univ. de Barcelona, Univ. Complutense de Madrid, Univ. de Valencia, Univ. de Girona, Univ. de Múrcia. Consejo Nacional de Investigación del Instituto de psicología de Roma. Escritor
Los formadores	Entrevistas	2	Doctores formadores de las universidades de Lleida y Autónoma de Barcelona
	Encuesta por correo electrónico	2	Doctores formadores de las universidades de Lleida y Vic

<sup>17</sup> Actualmente Director General de Innovación

Institutos de Ciencias de la Educación	Entrevistas	3	Pertenecientes a los ICE de las universidades de Lleida, Barcelona y Autónoma de Barcelona
	Encuesta por correo electrónico	2	Pertenecientes a los ICE de las universidades de Les Illes Balears y de Girona
Centros de Recursos Pedagógicos	Encuesta por correo electrónico	4	Directores de Centros de Recursos Pedagógicos de comarcas de Lleida
Equipos de asesoramiento psicopedagógico	Encuesta por correo electrónico	5	Directores de Equipos de asesoramiento psicopedagógico de comarcas de Lleida
Los inspectores	Entrevistas	2	De la delegación territorial de Lleida
Los Consejos Escolares	Encuesta por correo electrónico	3	Correspondientes al Consejo Escolar del Estado (2) y al Consell Escolar de Catalunya (1)
Las Comunidades Autónomas	Encuesta por correo electrónico	15	Correspondientes a los responsables de Formación permanente del profesorado de estas Comunidades Autónomas <sup>18</sup> , además de la del Director Instituto Superior de Formación del Profesorado
Administración local: Ayuntamientos	Encuesta por correo electrónico	5	Pertenecientes a las provincias de Lleida (3), Barcelona ciudad (1) y Tarragona ciudad (1)
Entidades formadoras no habituales	Encuesta por correo electrónico	3	Correspondientes a: la Federació de Moviments Pedagògics de Catalunya, UNED y Cibereduca
Los padres (FAPAES)	Encuesta por correo electrónico	81 padres distribuidos en 11 grupos	11 grupos correspondientes a ocho comarcas de Catalunya
Los medios de comunicación	Encuesta por correo electrónico	3	Un medio de distribución estatal, otro autonómico y otro provincial. Prensa escrita y Televisión.
Los sindicatos	Encuesta por correo electrónico	5	Todos los sindicatos con representación en la provincia de LLeida

Tabla nº 38. Resumen de las aportaciones de las distintas voces a nuestro estudio.

<sup>18</sup> La relación de las cuales se incluyen en los anexos.

### 3.5. Síntesis del capítulo

Hemos dedicado este capítulo a caracterizar la investigación que se desarrolla y plasma en capítulos posteriores, como investigación dirigida al cambio y mejora, centrandó nuestra atención en las voces, ideas y propuestas procedentes de diferentes sectores de nuestra sociedad respecto a la FP del P para poder elaborar y proporcionar criterios que puedan servir de referente, ayuda y guía para futuros planteamientos de la FPP no universitario.

Para ello nos inclinamos por el pluralismo metodológico, con la utilización de metodología cuantitativa y cualitativa, mediante el uso complementario de instrumentos característicos de ambas, como es el caso del cuestionario en la primera, y las entrevistas, grupos de discusión, encuestas por correo electrónico y análisis documental en la segunda.

Hemos explicado la construcción del cuestionario destinado al profesorado que ha realizado alguna actividad de formación relacionada con la evaluación y la atención a la diversidad estos últimos cinco cursos y lo hemos depurado mediante la validación de dieciocho jueces representantes de distintos ámbitos educativos. Hemos descrito el proceso de aplicación del cuestionario y el del análisis mediante tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

Igualmente hemos explicado el proceso seguido con los otros cuatro instrumentos de tipo cualitativo, describiendo la metodología utilizada en el procesamiento y análisis de la información obtenida mediante la categorización de los datos proporcionados.

Finalizamos el capítulo con una tabla – resumen en la que mostramos el número de participaciones en las distintas voces que hemos incluido en nuestro estudio.

Ofrecemos un esquema – resumen del proceso metodológico seguido para la obtención de la información:

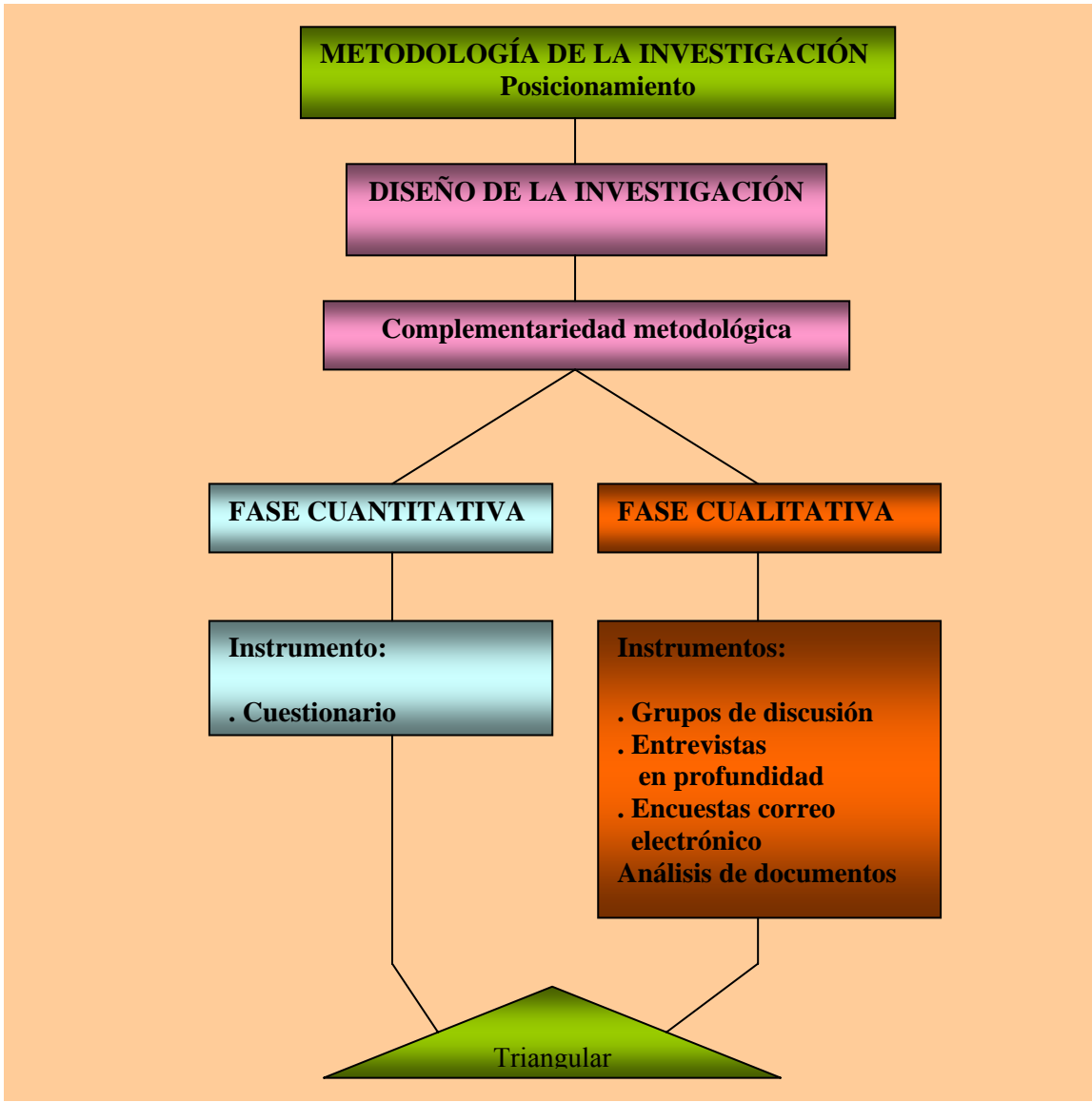


Gráfico nº 20. Esquema – resumen del proceso metodológico seguido



## CAPÍTULO 4

# **Presentación y discusión de los resultados**

4.1.	La voz de los docentes.....	363
4.1.1.	Estudio de los resultados de la encuesta.....	363
	4.1.1.1. Resultados análisis descriptivo.....	367
	4.1.1.2. Resultados análisis inferencial.....	389
4.1.2.	Estudio del resultado de los grupos de discusión.....	413
4.2.	La voz de la administración educativa. Resultados.....	445
4.3.	La voz de los expertos.....	465
4.4.	La voz de los formadores.....	493
4.5.	La voz de los Institutos de Ciencias de la Educación.....	527
4.6.	La voz de los Centros de Recursos Pedagógicos.....	555
4.7.	La voz de los Equipos de asesoramiento psicopedagógico.....	579
4.8.	La voz de los inspectores.....	593
4.9.	La voz de los Consejos Escolares.....	611
4.10.	La voz de las Comunidades Autónomas.....	623
4.11.	La voz de los ayuntamientos.....	633
4.12.	La voz de las entidades formadoras no habituales.....	639
4.13.	La voz de los padres (FAPAES).....	655
4.14.	La voz de los medios de comunicación.....	663
4.15.	La voz de los sindicatos.....	671
4.16.	Resultados del análisis documental.....	689
4.17.	Discusión de los resultados.....	727
4.17.1.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de diversidad.....	729
4.17.2.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de necesidad de formación.....	733
4.17.3..	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de eficacia y viabilidad.....	747
4.17.4.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de condicionantes.....	753
4.17.5.	Discusión de los resultados correspondiente al núcleo de evaluación.....	765
4.17.6.	Síntesis de los resultados según las aportaciones de las voces a cada núcleo.....	773

*En teoría, no existe diferencia entre teoría y práctica; en la práctica sí la hay*

J.L. Van Snepscheut

En este capítulo realizamos la presentación y discusión de los resultados obtenidos con las cinco técnicas e instrumentos de recogida de información que hemos utilizado. La complementariedad de la información, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, forma parte de la esencia de este capítulo.

En la primera parte incluimos los resultados correspondientes a la información obtenida por cada una de las voces, y en la segunda, la discusión, construimos el discurso atendiendo a los núcleos de atención a la diversidad, necesidad de la formación, eficacia y viabilidad, condicionantes y evaluación. (Ver el esquema número 22)

Los resultados de la voz de los docentes los presentamos, en primer lugar, atendiendo a los datos obtenidos en la encuesta realizada al profesorado que ha efectuado formación en los ámbitos de la evaluación y/o diversidad estos últimos cinco cursos en seis comarcas de Lleida. Seguidamente exponemos los resultados que produjeron los grupos de discusión realizados en tres comarcas distintas a profesores que desempeñaban su labor docente en ellas.

A continuación mostramos los resultados correspondientes a las restantes voces que dieron su opinión extraídas a partir de las entrevistas, encuesta por correo electrónico y análisis documental. Concretamente la de los expertos, los formadores, los ICE, los CRP, los EAP, los inspectores, los Consejos escolares estatal y de Catalunya, las Comunidades Autónomas, los ayuntamientos, las entidades formadoras no habituales, la de los padres (FAPAES), la de los medios de comunicación y la de los sindicatos.

A estas voces añadimos los resultados obtenidos en el análisis documental al que nos hemos referido en el diseño de la investigación.

Los resultados de la información de naturaleza más cualitativa correspondiente a los grupos de discusión, entrevistas, encuestas por correo electrónico y el análisis documental los presentamos en referencia a los núcleos que mencionamos en el capítulo anterior: atención a la diversidad, necesidad de la formación, eficacia y viabilidad, condicionantes y evaluación.

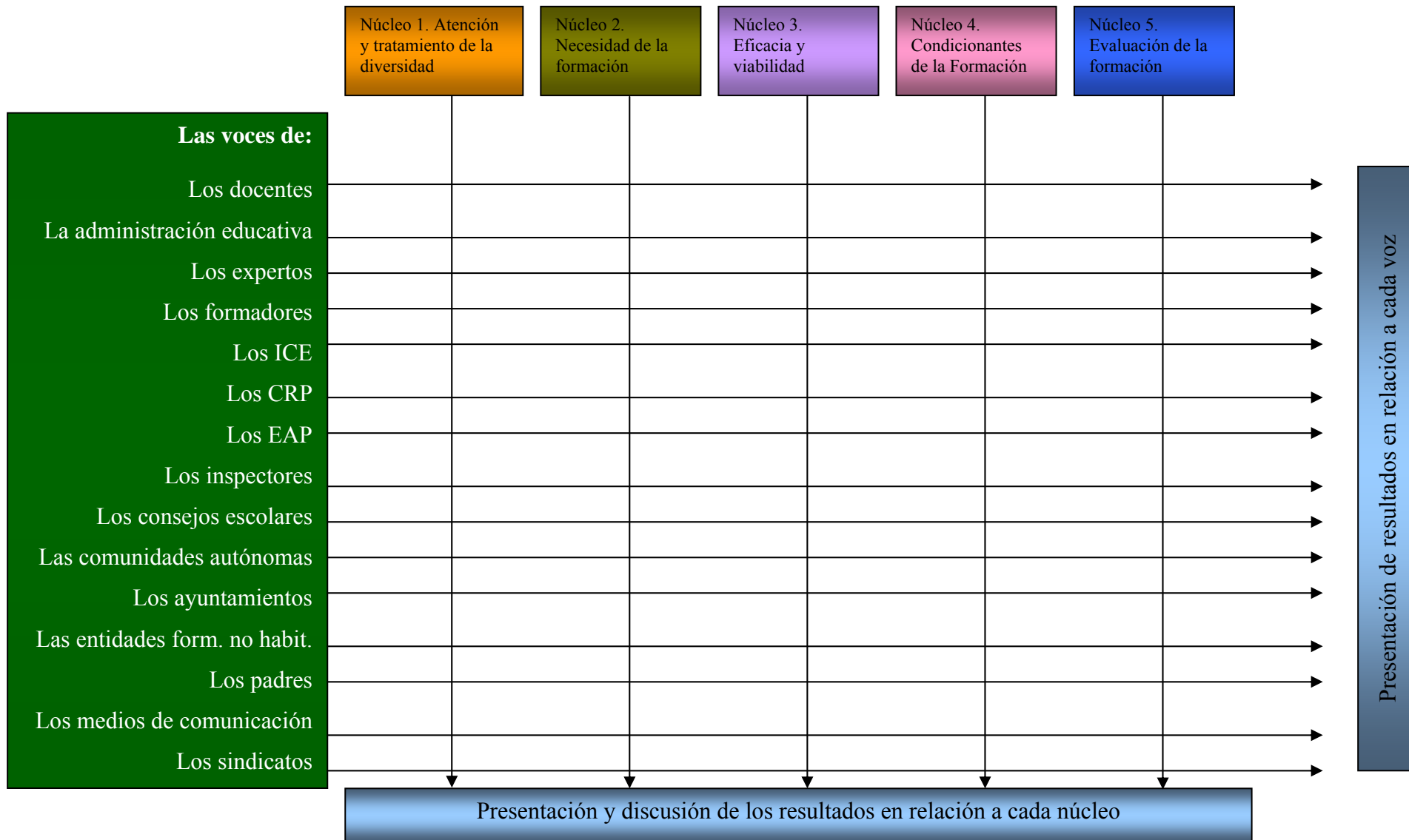


Gráfico número 21. Presentación y discusión de los resultados



## **4.1. La voz de los docentes:**





### 4.1.1. Estudio de los resultados de la encuesta a los profesores que han realizado formación estos últimos cinco cursos

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo de metodología, en este apartado expondremos los resultados de la encuesta realizada al colectivo profesional de docentes que han realizado actividades de formación relacionadas con la evaluación y/o la diversidad estos últimos cinco cursos.

El estudio de la información obtenida mediante el cuestionario ha de acercarnos al perfil del profesor que se forma en estos ámbitos y a la opinión que éstos tienen respecto a las características de la formación recibida.

La distribución geográfica de las comarcas a las que hemos dirigido nuestro estudio es la siguiente:



La distribución del crecimiento de la población de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en las comarcas en estudio en el periodo de 1999 a 2005 es la siguiente:

COMARCA		C U R S O S						$\bar{X}$
		1999 - 2000	2000 - 2001	2001 - 2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	
EL SEGRIÀ	Inf - Prim	1233	1233	1231	1246	1291	1363	<b>2563'83</b>
	Secundaria	1324	1306	1284	1271	1295	1306	
	<b>Total</b>	<b>2557</b>	<b>2539</b>	<b>2515</b>	<b>2517</b>	<b>2586</b>	<b>2669</b>	
EL PLA D'URGELL	Inf - Prim	211	208	218	222	235	254	<b>378'83</b>
	Secundaria	146	147	149	157	163	165	
	<b>Total</b>	<b>357</b>	<b>355</b>	<b>367</b>	<b>377</b>	<b>398</b>	<b>419</b>	
L'URGELL	Inf - Prim	230	234	236	240	251	257	<b>469'33</b>
	Secundaria	230	231	230	225	225	227	
	<b>Total</b>	<b>460</b>	<b>465</b>	<b>466</b>	<b>465</b>	<b>476</b>	<b>484</b>	
LA SEGARRA	Inf - Prim	135	139	149	153	158	170	<b>262</b>
	Secundaria	105	110	111	109	115	118	
	<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>249</b>	<b>260</b>	<b>262</b>	<b>273</b>	<b>288</b>	
LA NOGUERA	Inf - Prim	243	248	254	255	262	279	<b>490'5</b>
	Secundaria	238	235	233	227	235	234	
	<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>483</b>	<b>487</b>	<b>482</b>	<b>497</b>	<b>513</b>	
LES GARRIGUES	Inf - Prim	144	144	144	142	149	150	<b>241'16</b>
	Secundaria	102	97	94	93	91	97	
	<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>241</b>	<b>238</b>	<b>235</b>	<b>240</b>	<b>247</b>	
<b>TOTALES</b>		<b>4341</b>	<b>4332</b>	<b>4333</b>	<b>4338</b>	<b>4470</b>	<b>4620</b>	<b>4405'66</b>

Tabla 39. Estadística de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de las comarcas en estudio desde el periodo de 1999 a 2005. Fuente: Departamento de Educación. Servicio de estadística y documentación. Estadística de la enseñanza

#### **4.1.1.1. Análisis descriptivo correspondiente a la participación y a los datos personales, profesionales y de formación de los docentes.**

La estadística descriptiva es una parte de la estadística que se dedica a analizar y representar los datos. Este análisis es muy básico, pero fundamental en todo estudio. A partir de los fenómenos en estudio recolecta, describe, visualiza y resume los datos que se puedan originar.

Para esta parte del estudio estadístico agrupamos los resultados obtenidos en tres partes:

- A) Análisis de la participación de los docentes
- B) Descripción de las características personales, profesionales y de formación
- C) Análisis descriptivo correspondiente a las características de las actividades de formación que han realizado estos últimos cinco años.

##### **4.1.1.1.1. Análisis de la participación de los profesores**

En esta parte se analiza el índice de participación de los docentes de las seis comarcas leridanas. Para tal fin se ha elaborado una tabla y un gráfico que facilitan su comprensión. En la tabla se detalla la frecuencia (Fr), el porcentaje (%) y los correspondientes totales de cada grupo.

### Análisis de la participación según la comarca donde ejerce su labor docente

	n	%	% acumulado
<b>Segrià</b>	63	33,3	33,3
<b>Pla d'Urgell</b>	49	25,9	59,3
<b>L'Urgell</b>	25	13,2	72,5
<b>La Segarra</b>	15	7,9	80,4
<b>La Noguera</b>	26	13,8	94,2
<b>Les Garrigues</b>	11	5,8	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 40. Distribución según la comarca donde ejerce su labor docente

Como se puede observar, una tercera parte de los cuestionarios que se recibieron provenían de los centros educativos de la comarca del Segrià, siendo las comarcas de Les Garrigues y La Segarra las que menos aportaciones realizaron.

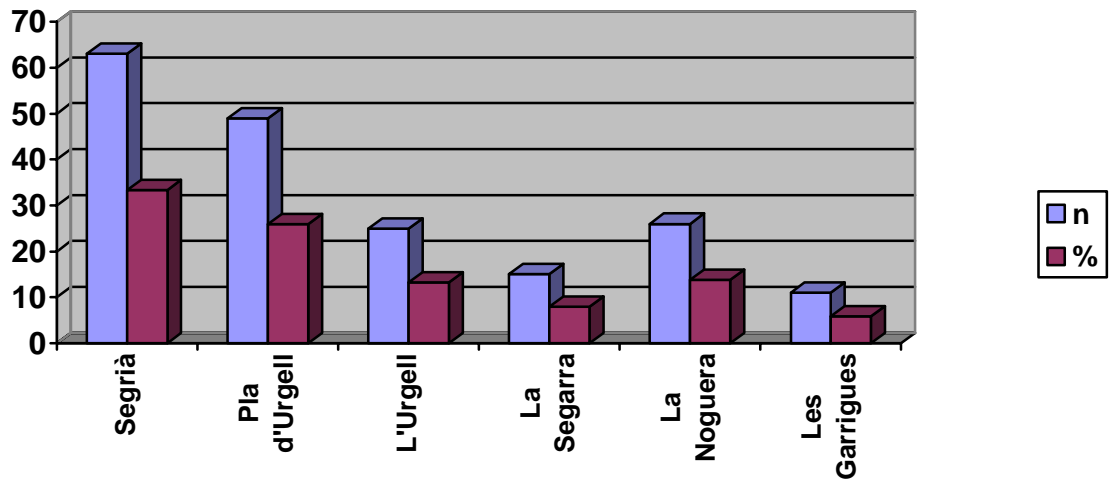


Gráfico nº 23. Distribución según la comarca donde ejerce su labor docente

**Análisis de la participación según la comarca donde vive**

	n	%	% acumulado
<b>Segrià</b>	75	39,7	39,7
<b>Pla d'Urgell</b>	40	21,2	60,8
<b>L'Urgell</b>	21	11,1	72
<b>La Segarra</b>	10	5,3	77,2
<b>La Noguera</b>	35	18,5	95,8
<b>Les Garrigues</b>	7	3,7	99,5
<b>Otras</b>	1	0,5	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 41. Participación según la comarca donde vive el docente

De nuevo observamos que Segrià y el Pla d'Urgell son las comarcas en donde más docentes residen, siendo las comarcas de La Segarra y Les Garrigues las que menos.

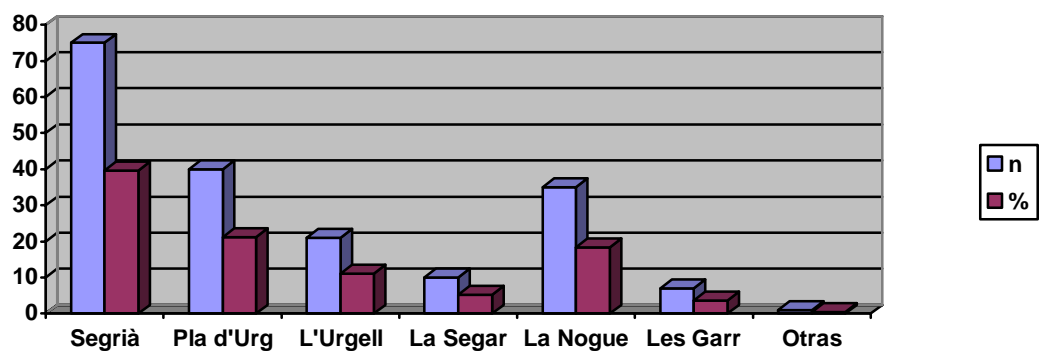


Gráfico nº 24. Participación según la comarca donde vive el docente

### Análisis de la participación según la comarca donde el profesorado realiza la formación permanente

	n	%	% acumulado
<b>Segrià</b>	86	45,5	45,5
<b>Pla d'Urgell</b>	36	19	64,6
<b>L'Urgell</b>	27	14,3	78,8
<b>La Segarra</b>	13	6,9	85,7
<b>La Noguera</b>	16	8,5	94,2
<b>Les Garrigues</b>	9	4,8	98,9
<b>Otras</b>	2	1,1	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 42. Distribución según la comarca donde realiza la formación permanente

El Segrià es la comarca en donde los docentes han realizado casi la mitad de las A de F. Observamos que la comarca de l'Urgell supera por poco a la del Pla d'Urgell. La Segarra, la Noguera y Les Garrigues son las que presentan menos participación.

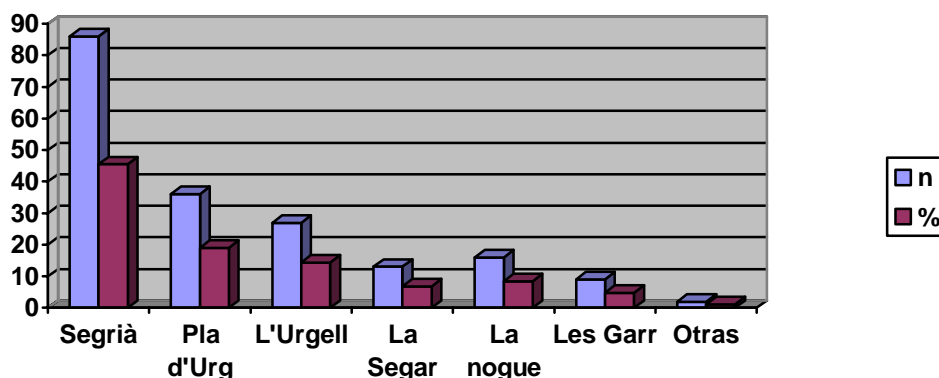


Gráfico nº 25. Distribución según la comarca donde realiza la formación permanente

Resumiendo en una tabla las tres distribuciones anteriores -comarca en donde trabaja, vive y se forma- y comparando las columnas correspondientes a las comarcas en donde

trabaja y en donde se forma, podemos observar variaciones en forma de incremento positivo o negativo en la distribución de los datos.

	<b>N comarca residencia</b>	<b>N comarca laboral</b>	<b>N comarca de formación</b>	<b>Incremento comarca de trabajo/formación</b>
<b>Segrià</b>	75	63	86	+ 23
<b>Pla d'Urgell</b>	40	49	36	- 13
<b>L'Urgell</b>	21	25	27	+ 2
<b>La Segarra</b>	10	15	13	- 2
<b>La Noguera</b>	35	26	16	- 10
<b>Les Garrigues</b>	7	11	9	- 2
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>	<b>189</b>	<b>187</b>	

Tabla nº 43. Resumen de la distribución de las tres comarcas

Observamos un incremento positivo en las comarcas del Segrià y del Urgell y negativo en las demás comarcas, destacando las del Pla d'Urgell y de la Noguera.

Dos de estos docentes han realizado su formación fuera de estas seis comarcas que geográficamente podríamos denominar vecinas.

Estos datos nos indican que los docentes encuestados tienen tendencia a realizar su formación cerca del lugar en donde residen o trabajan. Ello nos puede dar a entender la importancia de descentralizar la formación acercándola al centro en donde el profesor desarrolla su labor docente o bien a la comarca en donde reside a fin de reducir el desplazamiento que se tenga que realizar.

#### 4.1.1.1.2. Características personales, profesionales y de formación del docente

- Características personales y de identificación.

##### Sexo.

	n	%
<b>Hombre</b>	58	30,7
<b>Mujer</b>	131	69,3
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>

Tabla nº 44. Distribución según el sexo.

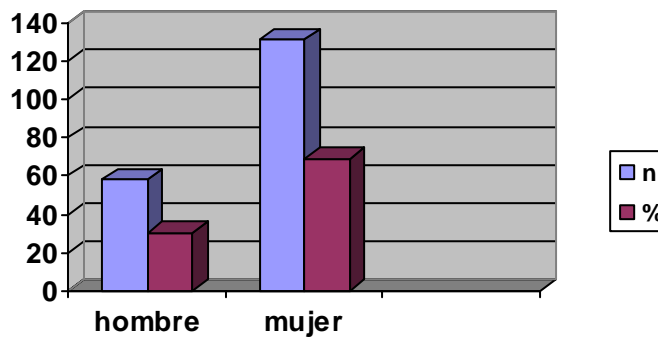


Gráfico nº26. Distribución según el sexo

Podemos ver que el porcentaje de mujeres del 69,3 % supera con bastante diferencia al porcentaje de hombres, del 30,7%.<sup>1</sup>

##### Edad.

	n	%	% acumulado
<b>Menos de 30 años</b>	13	6,9	6,9
<b>Entre 30 y 39 años</b>	48	25,4	32,3
<b>Entre 40 y 49 años</b>	91	48,1	80,4
<b>50 años o más</b>	37	19,6	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 45. Distribución según la edad.

<sup>1</sup> Estos datos reflejan la realidad del aumento de feminización en nuestra profesión docente. (Imbernon, 2004)



La mayor representación de los docentes que han contestado el cuestionario se sitúa entre los cuarenta y cuarenta y nueve años, siendo el intervalo de menos de treinta años el de menor representación.

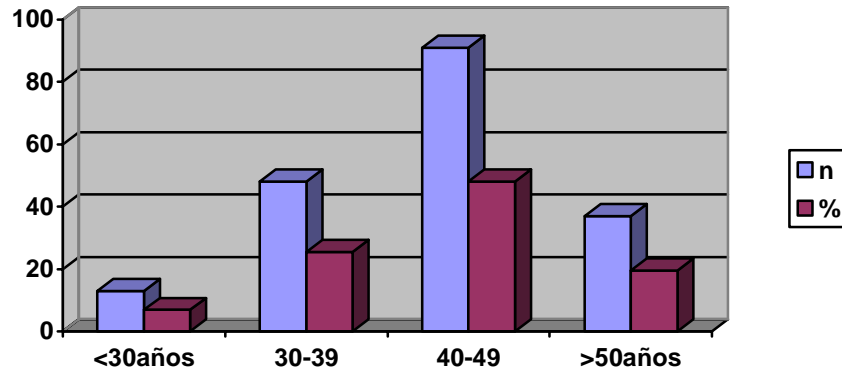


Gráfico nº 27. Distribución según la edad

El hecho de que la mayor parte de los docentes encuestados sean mujeres y pertenezcan a la franja de edad comprendida entre treinta y cincuenta años hace pensar en la posible dificultad que pueda suponer su situación personal respecto a la responsabilidad familiar a la hora de poder realizar las actividades de formación permanente fuera del horario lectivo.

- **Características profesionales**

**Etapa educativa en donde ejercen**

	n	%	n	%
<b>Educación infantil</b>	21	11,1	21	11,1
<b>Educación primaria</b>	82	43,2	89	46,9
<b>Maestro EE</b>	7	3,7		
<b>Maestro ESO</b>	25	13,2	79	41,6
<b>Educación secundaria</b>	49	25,8		
<b>Psicopedagogo centro</b>	5	2,6		
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	<b>189</b>	<b>100</b>

Tabla nº 46. Distribución según la etapa en donde ejercen su labor docente

En una primera impresión observamos que la participación de los docentes de primaria y secundaria es muy similar, pero cabe decir que prácticamente la mitad de estos últimos está formada por maestros que ejercen en la ESO. Se constata una menor participación de los docentes de la etapa de educación infantil en comparación a sus colegas de profesión de las otras etapas.

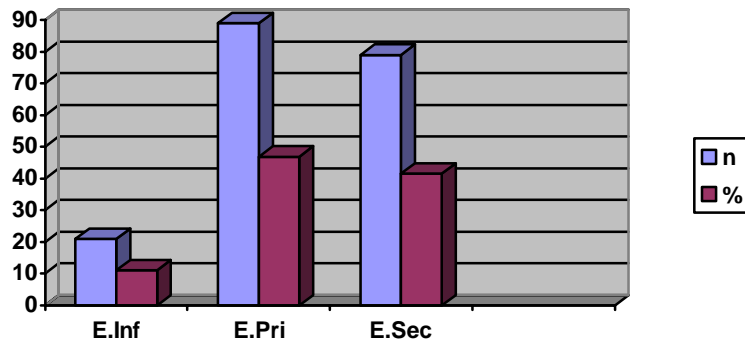


Gráfico n° 28. Distribución según la etapa educativa donde ejercen su labor docente.

### Tipología del centro al que pertenecen los encuestados

	n	%	% acumulado
<b>Público</b>	137	72,5	72,5
<b>Concertado</b>	45	23,8	96,3
<b>Privado</b>	7	3,7	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla n° 47. Distribución según el tipo de centro

La mayor parte de cuestionarios recibidos correspondió a docentes que ejercen su labor en el sector público.

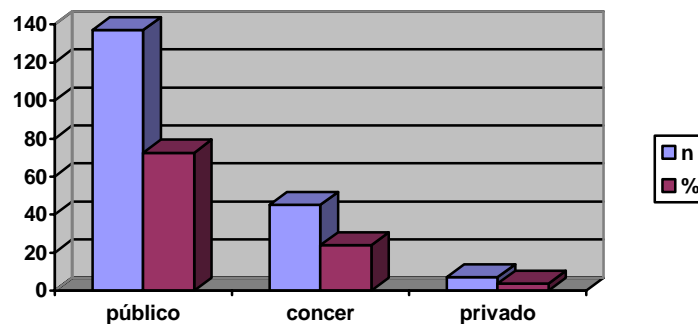


Gráfico n° 29. Distribución según el tipo de centro

### Años de ejercicio en la profesión docente

	n	%	% acumulado
<b>Menos de 5 años</b>	9	4,8	4,8
<b>Entre 5 y 10 años</b>	27	14,3	19
<b>Entre 11 y 20 años</b>	55	29,1	48,1
<b>20 años o más</b>	98	51,9	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 48. Distribución según el ejercicio de la profesión docente

Un poco más de la mitad de los docentes que han contestado la encuesta llevan más de veinte años en la profesión, seguido del sector que lleva entre once y veinte años que supone una tercera parte del total.

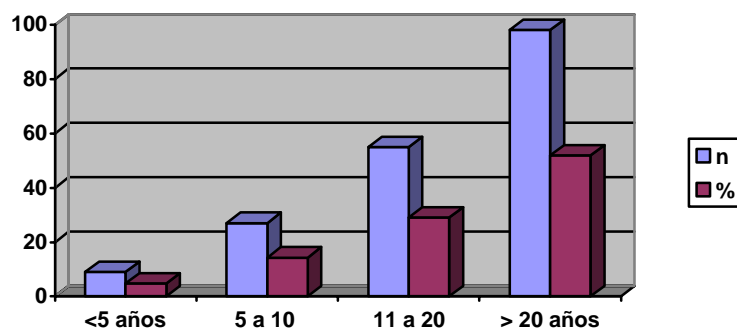


Gráfico nº 30. Distribución según el ejercicio de la profesión docente

### Años de permanencia en el centro actual

	n	%	%acumulado
<b>Menos de 5 años</b>	40	21,2	21,2
<b>Entre 5 y 10 años</b>	65	34,4	55,6
<b>Entre 11 y 20 años</b>	40	21,2	76,7
<b>20 años o más</b>	44	23,3	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 49. Distribución según los años de permanencia en el centro actual

La distribución de porcentajes es muy similar, aunque cabe señalar que algo más de una tercera parte de los docentes lleva entre cinco y diez años en el mismo centro.

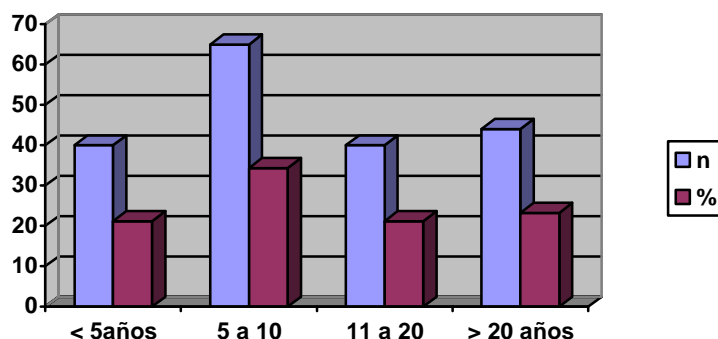


Gráfico nº 31. Distribución según los años de permanencia en el centro actual

Atendiendo a estos dos últimos resultados en los que prácticamente el 80% de docentes llevan más de once años de profesión y con una estabilidad en el centro superior a los cinco años – 78% -, nos hace pensar en la conveniencia de plantear una formación permanente que tenga en cuenta esta característica del perfil de un profesorado que da estabilidad al claustro de profesores del centro.

#### Número de actividades de formación permanente realizadas estos últimos cinco cursos relacionadas con la evaluación y/o la diversidad

	Fr	%	% acumulado
<b>Una</b>	106	56,08	56,08
<b>Dos</b>	47	24,86	80,94
<b>Tres</b>	8	4,23	85,17
<b>Más de tres</b>	22	14,81	100
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>	

Tabla nº 50. Distribución según el número de actividades de formación realizadas

Podemos observar que prácticamente la mitad de los profesores sólo ha realizado una A de F relacionada con la diversidad o la evaluación estos últimos cinco años. Ello

sorprende si consideramos que la diversidad y la evaluación son ámbitos que actualmente preocupan al profesorado.

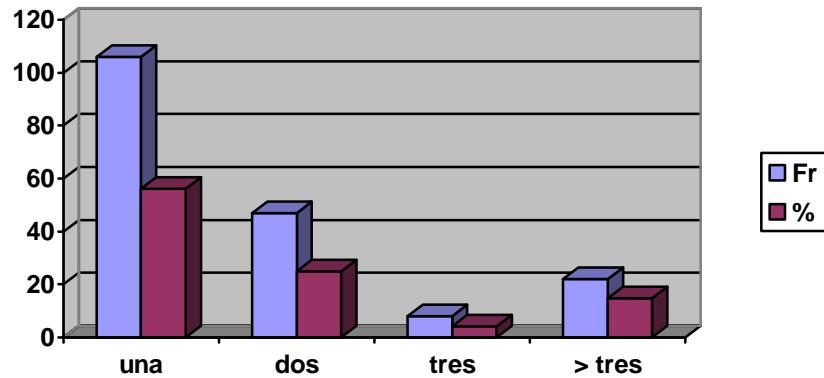


Gráfico nº 32. Distribución según el número de actividades de formación realizadas

Si tuviéramos que realizar el perfil del profesor que ha respondido al cuestionario a partir de los resultados obtenidos hasta el momento podemos decir que estaría representado por una mujer de entre cuarenta y cuarenta y nueve años, que trabaja en el sector público y en la etapa de primaria, que lleva más de veinte años en la profesión docente de los cuales ha permanecido entre cinco y diez años en el mismo centro. Esta profesora trabaja, vive y se forma en la comarca del Segriá y ha realizado una sola actividad de formación en diversidad y/o evaluación estos últimos cinco cursos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Comprobamos que este perfil que hemos obtenido coincide mayormente con la descripción y el estudio que hace Benedito et al. (1991) y el que cita Imbernon (2004)

#### **4.1.1.1.3. Análisis descriptivo correspondiente a las características de las actividades de formación realizadas estos últimos cinco cursos.**

Para este apartado de nuestro estudio se utilizaron los datos que proporcionó la segunda parte de la encuesta, en la que los docentes habían de contestar según el número de A de F realizadas. Se analizaron 331 A de F y se procedió a subdividir esta parte en diversos apartados para facilitar su interpretación.

Son los siguientes:

- Modalidad de la actividad de formación.
- Predominio del tipo de contenido de la actividad (conceptual, procedimental, actitudinal)
- Grado de satisfacción
- Respuesta a las necesidades
- Aprendizajes nuevos aportados por la actividad de formación
- Transferencia y aplicación a la práctica docente
- Necesidad de continuidad de la A de F y profundización en estos aspectos.
- Retorno de las valoraciones efectuadas

El contenido del primero de los apartados se muestra mediante una tabla y una gráfica de Frecuencias.

Para los restantes seis apartados se han elaborado tablas que recogen el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes respecto al mismo. Para la valoración global se ha procedido a considerar como opción “en desacuerdo” los valores de “A” y “B”; y como opción “de acuerdo” los valores de “D” y “E”. Se utiliza, además de la tabla de Frecuencias y de % para cada ítem, la de Frecuencias y % acumulados para los valores “A/B” y “C/D” así como el cálculo de la media de Frecuencias y del % de los ítems juntos.

### Modalidad de la actividad de formación

	Fr	%
<b>Asesoramiento</b>	146	44,1
<b>Seminario</b>	44	13,3
<b>Curso</b>	84	25,4
<b>Grupo de trabajo</b>	30	9,1
<b>Encuentro pedagógico</b>	14	4,2
<b>Otras</b>	13	3,9
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>

Tabla nº 51. Modalidad de la actividad de formación

La modalidad más utilizada es la del asesoramiento a centro. Los asesoramientos, los seminarios y los grupos de trabajo que representan prácticamente las tres cuartas partes del total son modalidades relacionadas con el trabajo en equipo y en las el docente que se forma tiene un papel más activo que en el resto de modalidades (conferencias, cursos, etc.)

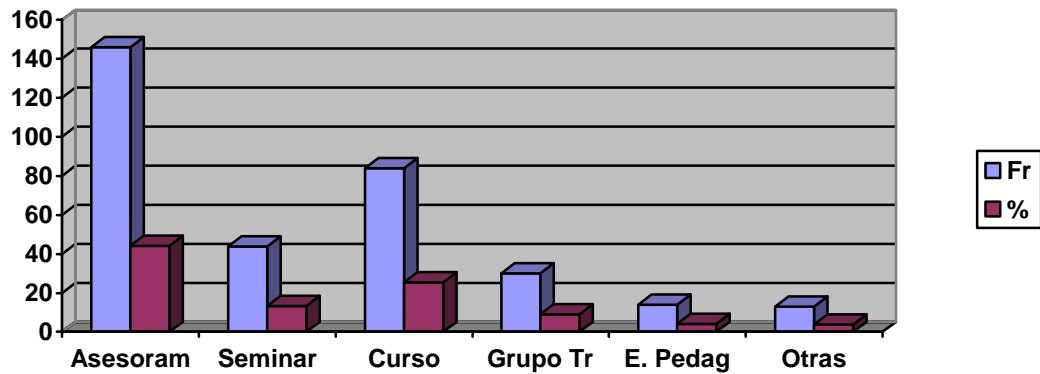


Gráfico nº 33. Modalidad de la actividad de formación

**Predominio del tipo de contenido de la actividad formativa**

<b>Predominio del contenido de la actividad de formación</b>												
	<b>Ítem 6: De información conceptual</b>				<b>Ítem 7: Metodológica o procedimental</b>				<b>Ítem 8: Actitudinal</b>			
	<b>Fr</b>	<b>Fr acum.</b>	<b>%</b>	<b>% Acum</b>	<b>Fr</b>	<b>Fr Acum</b>	<b>%</b>	<b>% Acum</b>	<b>Fr</b>	<b>Fr Acum</b>	<b>%</b>	<b>% Acum</b>
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	6	<b>23</b>	1,8	<b>6,9</b>	8	<b>29</b>	2,4	<b>8,7</b>	11	<b>38</b>	3,3	<b>11,5</b>
<b>B. Desacuerdo</b>	17		5,1		21		6,3		27		8,2	
<b>C. Indiferente</b>	66		19,9		63		19		74		22,4	
<b>D. De acuerdo</b>	174	<b>242</b>	52,6	<b>73,1</b>	161	<b>239</b>	48,6	<b>72,2</b>	151	<b>219</b>	45,6	<b>66,1</b>
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	68		20,5		78		23,6		68		20,5	
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>	

Tabla nº 52. Predominio de contenido de la actividad formativa

Podemos observar que la distribución es muy similar. Ello da a entender que existe un equilibrio en la percepción del tratamiento de la tipología de contenido de las actividades de formación. De todas formas, y aún tratándose de ámbitos de aplicación directa como son la diversidad y la evaluación, se observa una leve diferencia a favor de los contenidos conceptuales frente a los actitudinales.



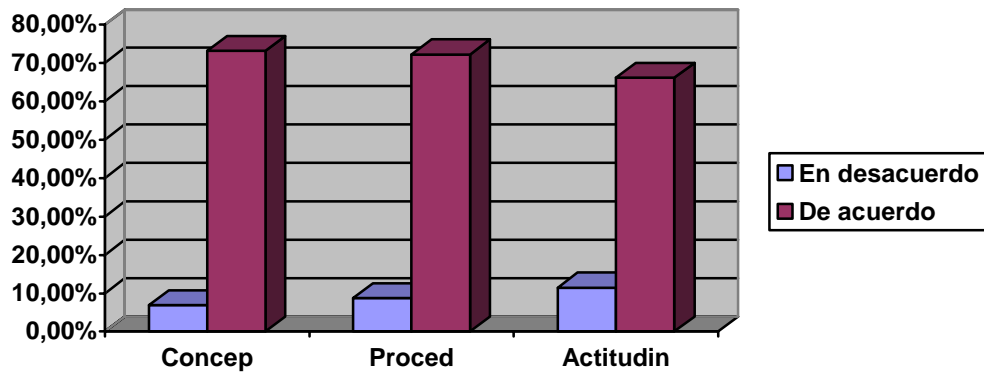


Gráfico n° 34. Predominio de contenido de la actividad formativa

### Satisfacción por la actividad de formación realizada

SATISFACCIÓN										
	Ítem 1: Acierto en la realización de la actividad formativa				Ítem 3: La actividad formativa respondió a las expectativas depositadas				- X de Fr	- X de %
	Fr	Fr acum	%	% acum	Fr	Fr acum	%	% acum		
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	3		0,9		12		3,6			
<b>B. Desacuerdo</b>	11	<b>14</b>	3,3	<b>4,2</b>	48	<b>60</b>	14,5	<b>18,1</b>	<b>37</b>	<b>11,2</b>
<b>C. Indiferente</b>	22		6,6		46		13,9			
<b>D. De acuerdo</b>	155		46,8		158		47,7			
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	140	<b>295</b>	42,3	<b>89,1</b>	67	<b>225</b>	20,2	<b>67,9</b>	<b>260</b>	<b>78,5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>			

Tabla n° 53. Satisfacción por la actividad realizada.

Más de las tres cuartas partes de los docentes que realizaron las A de F estos últimos cinco años manifiestan sentirse satisfechos con la formación recibida y que ésta respondió a las expectativas iniciales.

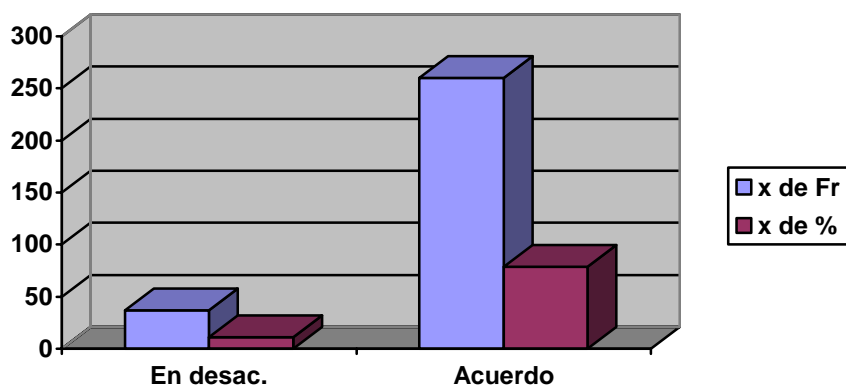


Gráfico nº 35. Satisfacción por la actividad realizada.

### Respuesta a las necesidades reales y adecuación a la labor que el docente realiza

	Respuesta a las necesidades reales									
	Ítem 2: La AF respondió a las necesidades reales que tenía				Ítem 5: La AF es adecuada a la labor docente que realiza				– X de Fr	– X de %
	Fr	Fr acum	%	% acum	Fr	Fr acum	%	% acum		
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	15		4,5		8		2,4			
<b>B. Desacuerdo</b>	36	<b>51</b>	10,9	<b>15,4</b>	36	<b>44</b>	10,9	<b>13,3</b>	<b>47,5</b>	<b>14,3</b>
<b>C. Indiferente</b>	54		16,3		75		22,7			
<b>D. De acuerdo</b>	156		47,1		130		39,3			
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	70	<b>226</b>	21,1	<b>68,2</b>	82	<b>212</b>	24,8	<b>64,1</b>	<b>219</b>	<b>66,2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>			

Tabla nº 54. Respuesta a las necesidades reales y adecuación a la labor que realiza

En valores parecidos los docentes consideran que las actividades de formación realizadas respondieron a sus necesidades reales y que fueron adecuadas para la labor docente que llevan a cabo cotidianamente.

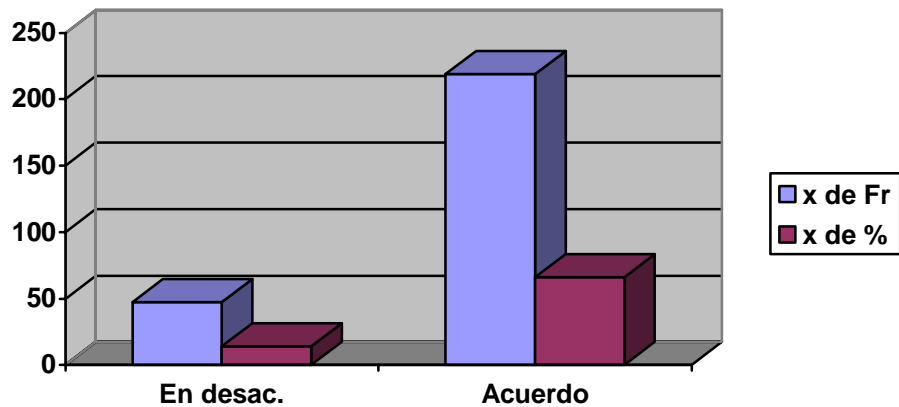


Gráfico nº 36. Respuesta a las necesidades reales y adecuación a la labor que realiza

### Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación

<b>Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación</b>				
<b>Ítem 4: La AF me aportó conocimientos nuevos</b>				
	<b>Fr</b>	<b>Fr acum</b>	<b>%</b>	<b>% acum</b>
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	5	<b>31</b>	1,5	<b>9,4</b>
<b>B. Desacuerdo</b>	26		7,9	
<b>C. Indiferente</b>	45		13,6	
<b>D. De acuerdo</b>	158		47,7	
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	97	<b>255</b>	29,3	<b>77,0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>	

Tabla nº 55. Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación

Algo más de las tres cuartas partes de los docentes encuestados opinan que realizar la actividad de formación les ha aportado conocimientos aprendizajes nuevos a los que ya tenían.

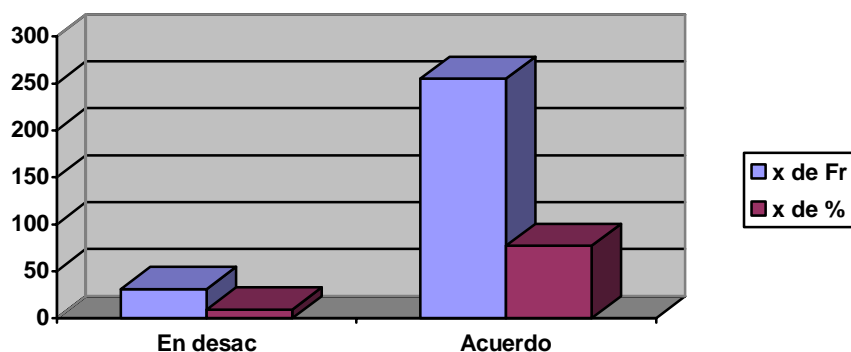


Gráfico n° 37. Aprendizajes nuevos que aportó la actividad de formación

**Transferencia de los aprendizajes recibidos a la práctica de la labor del docente y percepción de mejora de la misma.**

TRANSFERENCIA										
	Ítem 9: La AF me ha ayudado a mejorar mi labor docente cotidiana				Ítem 10: Los aprendizajes adquiridos en la AF los estoy aplicando en mi práctica docente				- X de Fr	- X de %
	Fr	Fr acum	%	% acum	Fr	Fr acum	%	% acum		
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	9		2,7		14		4,2			
<b>B. Desacuerdo</b>	26	<b>35</b>	7,9	<b>10,6</b>	40	<b>54</b>	12,1	<b>16,3</b>	<b>44,5</b>	<b>13,5</b>
<b>C. Indiferente</b>	<b>82</b>		<b>24,8</b>		<b>79</b>		<b>23,9</b>			
<b>D. De acuerdo</b>	142		42,9		123		37,2			
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	72	<b>214</b>	21,8	<b>64,7</b>	75	<b>198</b>	22,7	<b>59,9</b>	<b>206</b>	<b>62,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>			

Tabla n° 56. Transferencia a la práctica y percepción de mejora

Seis de cada diez profesores que respondieron al cuestionario manifiesta que está aplicando los aprendizajes adquiridos a su práctica docente. En términos parecidos

(64,7%) manifiestan que tienen la percepción de que la realización de las actividades de formación les ha ayudado a mejorar su labor docente del día a día

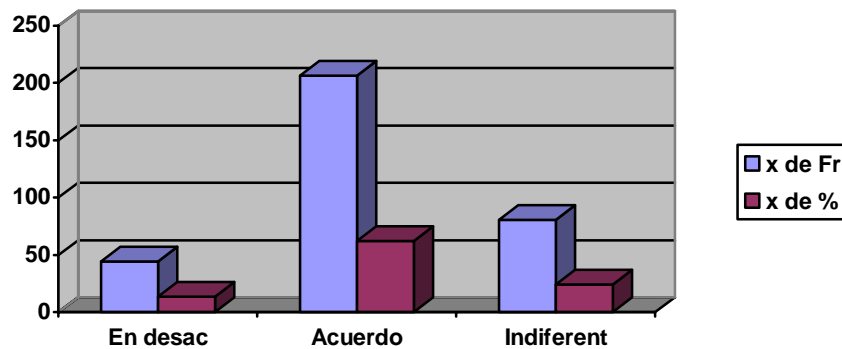


Gráfico n° 38. Transferencia a la práctica y percepción de mejora

### Necesidad de continuidad de la actividad de formación y perspectiva de profundización en el ámbito de estudio

Necesidad de continuidad y profundización de la AF										
	Ítem 11: Considero necesario que la AF tenga continuación				Ítem 12: La AF ha propiciado una profundización posterior				– X de Fr	– X de %
	Fr	Fr acum	%	% acum	Fr	Fr acum	%	% acum		
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	16		4,8		13		3,9			
<b>B. Desacuerdo</b>	38	<b>54</b>	11,5	<b>16,3</b>	46	<b>59</b>	13,9	<b>17,8</b>	<b>56,5</b>	<b>17,1</b>
<b>C. Indiferente</b>	79		23,9		90		27,2			
<b>D. De acuerdo</b>	129		39,0		123		37,2			
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	69	<b>198</b>	20,8	<b>59,8</b>	59	<b>182</b>	17,8	<b>55,0</b>	<b>190</b>	<b>57,4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>			

Tabla n° 57. Necesidad de continuar la actividad de formación y de profundizar

Un porcentaje superior a la mitad de los profesores que contestaron el cuestionario manifiestan estar de acuerdo en que la actividad de formación que realizaron tenga

continuidad y de que les ha propiciado el deseo de profundizar en el tema. A destacar que más de un quinta parte de las encuestas analizadas no manifestaron una postura decidida y optaron por la opción de indiferencia.

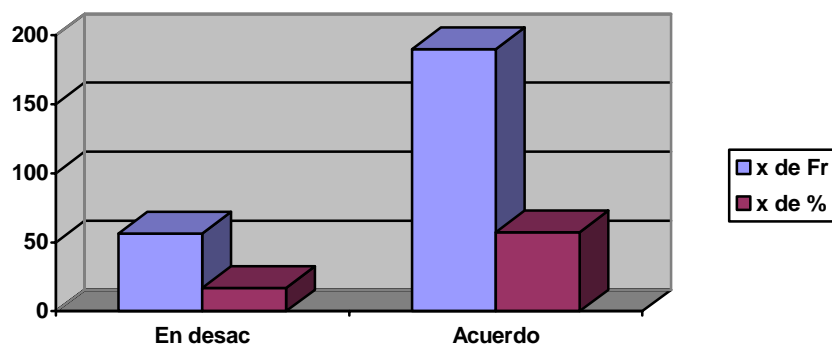


Gráfico nº 39. Necesidad de continuar la actividad de formación y de profundizar

### Retorno de las valoraciones efectuadas de la actividad de formación y contacto diferido en relación a la misma

Retorno de las valoraciones efectuadas / contacto diferido en relación a la AF										
Ítem 13: Me gustaría conocer el resultado de las valoraciones efectuadas de la AF					Ítem 14: Se me han pedido sugerencias para completar y mejorar la AF con posterioridad a su realización					
	Fr	Fr acum	%	% acum	Fr	Fr acum	%	% acum	- X de Fr	- X de %
<b>A. Totalmente desacuerdo</b>	7		2,1		74		22,4			
<b>B. Desacuerdo</b>	11	<b>18</b>	3,3	<b>5,4</b>	64	<b>138</b>	19,3	<b>41,7</b>	<b>78</b>	<b>23,5</b>
<b>C. Indiferente</b>	<b>116</b>	<b>116</b>	<b>35,0</b>	<b>35,0</b>	<b>78</b>	<b>78</b>	<b>23,6</b>	<b>23,6</b>		
<b>D. De acuerdo</b>	116		35,0		79		23,9			
<b>E. Totalmente de acuerdo</b>	81	<b>197</b>	24,5	<b>59,5</b>	36	<b>115</b>	10,9	<b>34,8</b>	<b>156</b>	<b>47,1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>331</b>		<b>100</b>		<b>331</b>		<b>100</b>			

Tabla nº 58. Retorno de las valoraciones efectuadas

Seis de cada diez docentes manifiestan interés por conocer el resultado de las valoraciones de las A de F en las que han participado. También aquí aparece un alto porcentaje de docentes que se acogen a la posición de indiferencia.

Respecto a si se le han pedido sugerencias para completar y mejorar la A de F con posterioridad a su realización, prácticamente la mitad de ellos contestaron que se les ha solicitado su opinión al respecto.

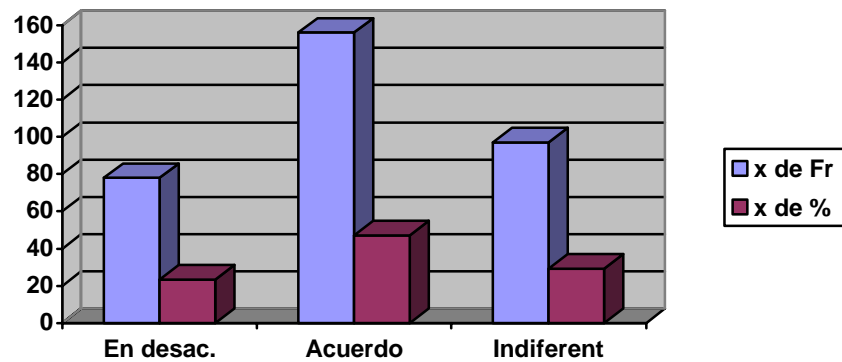


Gráfico nº 40. Retorno de las valoraciones efectuadas





#### **4.1.1.2. Resultados del análisis inferencial: correlación**

En probabilidad y estadística, la correlación indica la fuerza y la dirección de una relación lineal entre dos variables aleatorias. Se considera que dos variables están correlacionadas cuando los valores de una de ellas varían sistemáticamente con respecto a los valores homónimos de la otra: si tenemos dos variables (A y B) existe correlación si al aumentar los valores de A lo hacen también los de B y viceversa. La correlación entre dos variables no implica, por sí misma, ninguna relación de causalidad.

Existen diversos coeficientes que miden el grado de correlación, adaptados a la naturaleza de los datos. El más conocido es el coeficiente de Pearson (introducido en realidad por Francis Galton), que se obtiene dividiendo la covarianza de dos variables por el producto de su desviación estándar.

- Coeficiente de correlación de Pearson
- Coeficiente de correlación de Spearman
- Correlación canónica

De estos tres tipos y dada la naturaleza y característica de nuestro estudio optamos por el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ), puesto que es una prueba no paramétrica que mide la asociación entre dos variables discretas, y la escala de medida es ordinal. Para calcular  $\rho$ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

#### 4.1.1.2.1. Coeficiente de correlación de Spearman.

El coeficiente de correlación se usa para cuantificar la fuerza de la relación lineal entre dos variables. El coeficiente de correlación tiene un rango de valores de -1 a +1. Un valor de 0 indica que no hay relación lineal entre las dos variables. Un valor +1 significa que las dos variables se relacionan perfectamente, mientras que -1 significa que las variables se relacionan perfectamente, pero según aumentan los valores de una variable, disminuyen los valores de la otra.

El coeficiente de correlación de Spearman es una medida no paramétrica que resulta particularmente útil cuando los datos contienen valores atípicos o cuando la distribución de las variables es marcadamente no normal. Podríamos decir que es una versión no paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson. Este estadístico es adecuado para los datos ordinales, o los de intervalo, que no satisfagan el supuesto de normalidad. Se basa en la asignación de rangos a las variables.

El estadístico  $\rho$  viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

en donde  $D$  es la diferencia entre los correspondientes valores de  $x - y$ .  $N$  es el número de parejas.

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. Oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente.

Para el análisis de la cantidad de correlación utilizamos una adaptación de Guildford:

<b>Valor del coeficiente</b>	<b>Análisis de la cantidad de coeficiente calculado</b>	<b>Análisis de la relación entre variables</b>
Entre 0 i +/- 0'20	Nula	Rechazable
Entre +/- 0'20 y +/- 0'40	Baja	Pequeña pero apreciable
Entre +/- 0'40 y +/- 0'60	Regular	Considerable
Entre +/- 0'60 y +/- 0'80	Alta	Intensa
Entre +/- 0'80 y +/- 1	Muy alta	Muy intensa

Tabla nº 59. Tabla comparativa de la cantidad de correlación. Adaptación de Guilford.

#### **4.1.1.2.2. Resultados de las correlaciones del cuestionario de nuestro estudio**

En el comentario de los resultados de este apartado de nuestro estudio partimos de los valores superiores a 0'5. Para más comodidad mostramos dos tablas de correlación. En la primera se muestra la correlación de los distintos ítems respecto a la edad, años de profesión, años en el mismo centro, comarca donde trabaja, comarca donde vive y comarca donde se forma:

	EDAT	ANYSPROF	ANYSCENT	COMARCAT	COMARCAV	COMARCAF
EDAT	1	0,777	0,583	-0,104	-0,002	-0,076
ANYSPROF	0,777	1	0,58	-0,045	0,043	0,018
COMARCAT	-0,104	-0,045	-0,061	1	0,717	0,751
COMARCAF	-0,076	0,018	-0,05	0,751	0,698	1
ENCERTAT	0,096	0,113	-0,016	0,32	0,247	0,309
ARESPONN	0,168	0,259	0,059	0,233	0,152	0,206
ARESPONE	0,174	0,269	0,085	0,283	0,202	0,233
AAPORTAR	0,054	0,069	-0,043	0,324	0,29	0,29
AADEQUAD	0,101	0,129	0,037	0,256	0,157	0,173
CONTINGU	0,093	0,104	0,103	0,073	0,049	0,068
CONTIN_A	0,051	0,075	0,027	0,229	0,241	0,202
CONTIN_B	0,065	0,077	0,098	0,195	0,166	0,187
AMILLORA	0,131	0,139	0,089	0,276	0,248	0,31
APRESENT	0,158	0,213	0,136	0,231	0,237	0,236
ACONTINU	-0,024	0,062	-0,032	0,363	0,327	0,283
AAPROFUN	0,021	0,081	0,025	0,175	0,103	0,186

Tabla 60. Correlación respecto a edad, años profesión, años permanencia en el centro actual, comarca donde vive, trabaja y se forma

Como cabe esperar, en esta primera tabla encontramos una alta correlación positiva entre las variables de edad y años de ejercicio en la profesión (0,777) y considerable, en menor valor (0,583) entre la edad de los docentes encuestados y los años que estos permanecen en el centro educativo actual. Igualmente es positiva (0,58) la correlación entre los años de ejercicio en la profesión y la permanencia en el centro actual).

Ello nos conduce a reflexionar sobre la conveniencia de plantear un tipo de formación dirigida específicamente hacia el colectivo de profesores con más años de profesión, ya que éstos suelen ser los que están más años en el mismo centro dando estabilidad al mismo, y por tanto la formación recibida puede incidir más en la institución.

Otras correlaciones positivas y altas que nos ofrece esta primera parte de la tabla hacen referencia a la comarca en donde trabaja respecto a la comarca en donde se forma (0'751). En valores parecidos (0'717) hallamos la comarca en donde vive respecto a la que trabaja. Algo menos (0'698) entre esta última y la que se forma.

Estos datos nos dan a entender que el profesorado que se forma tiene tendencia a hacerlo cerca del lugar donde vive o trabaja<sup>3</sup>. De aquí la importancia de, por una parte, descentralizar en lo posible el proceso de formación acercándola geográficamente al contexto del docente y por otra, la de potenciar la formación en el propio centro.

Comentamos, a continuación la segunda parte de la tabla de correlaciones:

---

<sup>3</sup> Quizás la realización de la formación fuera del horario laboral pueda influir en la decisión del docente de no desplazarse más allá de las comarcas en donde vive o trabaja a fin de poder compaginar su horario familiar.

	ENCERTAT	ARESPONN	ARESPONE	AAPORTAR	AADEQUAD	CONTIN_A	AMILLORA	APRENT	ACONTINU	AAPROFUN
EDAT	0,096	0,168	0,174	0,054	0,101	0,051	0,131	0,158	-0,024	0,021
ANYSPROF	0,113	0,259	0,269	0,069	0,129	0,075	0,139	0,213	0,062	0,081
COMARCAT	0,32	0,233	0,283	0,324	0,256	0,229	0,276	0,231	0,363	0,175
COMARCAF	0,309	0,206	0,233	0,29	0,173	0,202	0,31	0,236	0,283	0,186
ENCERTAT	<b>1</b>	0,536	0,521	0,501	0,475	0,428	0,474	0,495	0,5	0,411
ARESPONN	0,536	<b>1</b>	0,815	0,529	0,715	0,462	0,691	0,69	0,585	0,573
ARESPONE	0,521	0,815	<b>1</b>	0,549	0,685	0,494	0,637	0,676	0,631	0,54
AAPORTAR	0,501	0,529	0,549	<b>1</b>	0,542	0,511	0,63	0,493	0,521	0,456
AADEQUAD	0,475	0,715	0,685	0,542	<b>1</b>	0,53	0,721	0,768	0,507	0,571
CONTINGU	0,322	0,352	0,365	0,295	0,385	0,347	0,291	0,349	0,269	0,349
CONTIN_A	0,428	0,462	0,494	0,511	0,53	<b>1</b>	0,522	0,519	0,384	0,345
CONTIN_B	0,355	0,414	0,449	0,33	0,347	0,388	0,453	0,356	0,297	0,313
AMILLORA	0,474	0,691	0,637	0,63	0,721	0,522	<b>1</b>	0,774	0,536	0,582
APRENT	0,495	0,69	0,676	0,493	0,768	0,519	0,774	<b>1</b>	0,626	0,616
ACONTINU	0,5	0,585	0,631	0,521	0,507	0,384	0,536	0,626	<b>1</b>	0,62
AAPROFUN	0,411	0,573	0,54	0,456	0,571	0,345	0,582	0,616	0,62	<b>1</b>

Tabla 61: Correlación de los ítems de opinión del cuestionario

Respecto a esta segunda parte de la tabla observamos que no hay relación significativa entre los datos personales, profesionales o de formación respecto a los ítems de opinión de los docentes asistentes a las actividades de formación.

Sí que encontramos valores superiores a 0'5 en algunas correlaciones entre estos ítems de opinión. Destacamos y comentamos las siguientes:

- Asegurar que la actividad de formación realizada respondió a las necesidades reales que el docente tenía correlaciona positivamente de forma muy intensa (0'815) con el hecho de que la citada actividad satisfizo las expectativas que el profesor tenía cuando se inscribió a la actividad.
- En este mismo sentido encontramos otra correlación positiva intensa (0'715) entre la respuesta positiva a las necesidades reales del docente y la de que éste la encuentre adecuada a la tarea que está llevando a cabo.
- En menor valor (0'691 y 0'69) pero también intensa, podemos mencionar la correlación positiva que se da entre la respuesta a las necesidades reales del docente con la percepción de mejora de su labor cotidiana y con la de que los aprendizajes adquiridos en la actividad de formación los esté aplicando a su práctica docente.
- El hecho de que la actividad de formación haya respondido a las expectativas que el docente tenía en ella depositadas correlaciona de forma positiva con la consideración de encontrarla adecuada para la tarea que está desarrollando (0'685), que le ayuda a mejorar su tarea cotidiana (0'637), con la aplicación de los aprendizajes adquiridos en la actividad a su práctica docente (0'676) y con el creer oportuno que dicha actividad tenga continuidad (0'631).
- Afirmar que la actividad de formación fue adecuada para el desempeño de su trabajo correlaciona positivamente de forma intensa con el hecho de manifestar que le ha ayudado a mejorar su trabajo docente (0'721) y a que los aprendizajes adquiridos los está aplicando a su práctica (0'768).

- Existe una correlación positiva e intensa (0'774) entre los resultados del ítem nueve: la actividad de formación realizada ayuda a la mejora de la labor docente y el ítem diez: aplicar los aprendizajes adquiridos a la práctica cotidiana.
- Manifiestan que estos aprendizajes se aplican a la práctica correlaciona intensa y positivamente (0'626) y (0'616) con el deseo de que la actividad formativa tenga continuidad y con el hecho de propiciar una profundización y formación posterior en el ámbito de formación realizado.
- Estas dos últimas – continuidad de la actividad y profundización posterior – presentan una correlación positiva alta (0'62).

Veamos un gráfico de estas relaciones significativas:



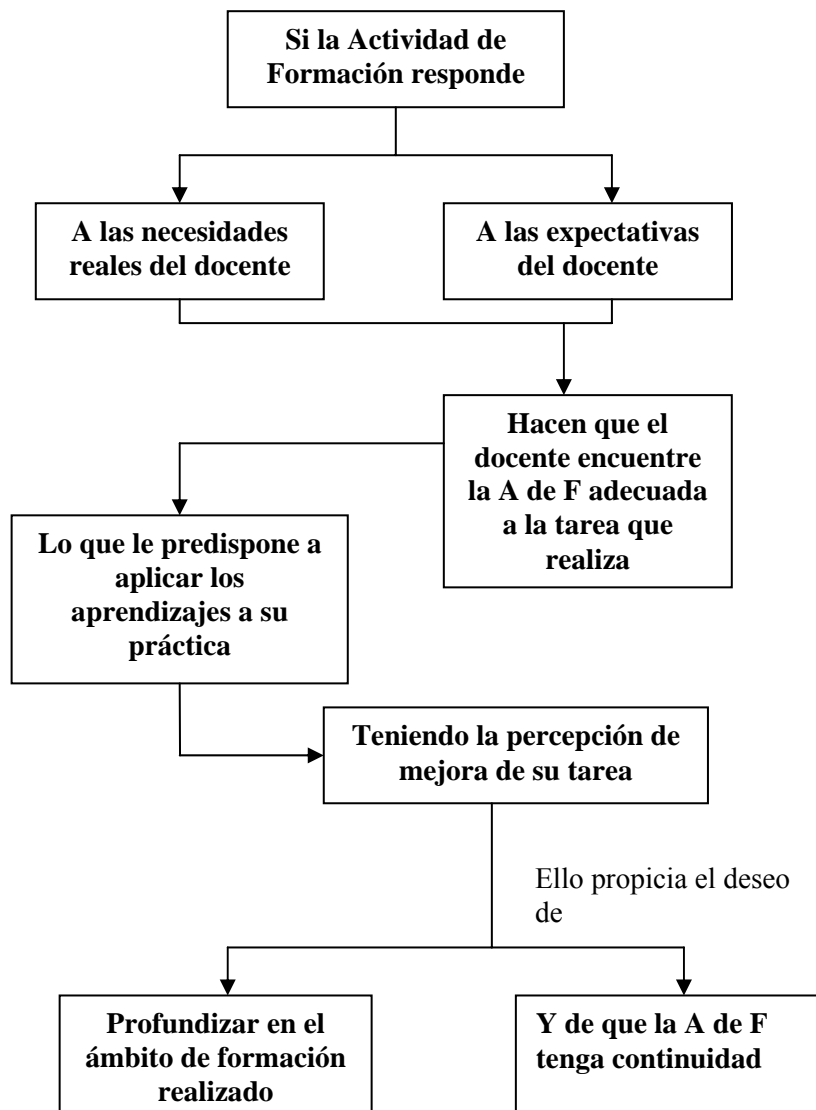


Gráfico nº 42. Relaciones significativas en nuestros resultados.

Estos resultados nos dan a entender que los profesores que se han formado y han quedado satisfechos con la actividad formativa son los que han visto una aplicación en la práctica de los aprendizajes adquiridos lo cual incide en una mejora de su tarea cotidiana. Ello les hace tener la sensación de que a través de la actividad de formación se ha dado respuesta a sus necesidades reales y a sus expectativas que estaban depositadas en la mejora de la práctica docente del día a día, por lo que es más probable que propicie una profundización en el tema o ámbito de formación y en el deseo de que dicha actividad de formación tenga continuidad.

La correlación positiva entre el hecho de que los aprendizajes realizados en la actividad de formación repercutan en la práctica y la sensación de mejora de la labor docente nos indica que la de formación dirigida hacia la práctica influye en la percepción de mejora del trabajo docente. Por tanto, una formación de calidad que repercuta en la práctica puede influir en la mejora del trabajo docente y motivarle a continuar la actividad de formación (0'626) o bien a profundizar en ese tema (0'616).

Que los aprendizajes realizados repercutan en la práctica responde a las necesidades reales del docente (0'69), a sus expectativas (0'676), a la mejora de su trabajo docente (0'774), a afirmar que dicha actividad es adecuada (0'768) y a que le motiva para profundizar más en el tema (0'616) o a continuar la actividad de formación (0'626).

Si el docente percibe que la actividad de formación le ayuda a mejorar su labor cotidiana tiene la sensación de que realmente responde a sus necesidades reales (0'691), a sus expectativas (0'637), que le aporta conocimientos nuevos (0'63) y que es adecuada para lo que está haciendo (0'721), porque los aprendizajes que obtiene los puede aplicar en la práctica (0'774)

Podemos observar como el tipo de contenido de la formación realizada no correlaciona (no tiene porque influir) en el deseo de profundizar en la formación recibida o en que la actividad tenga continuidad.

### **4.1.1.3. Resultados del análisis inferencial: Tablas de contingencia. Diferencias significativas según el número de actividades de formación realizadas**

Partiendo de las correlaciones más significativas, hemos observado que el docente percibe que la A de F es adecuada y que da respuesta a sus necesidades reales cumpliendo así como a las expectativas iniciales que tenía en ella depositada, desde el momento en que los aprendizajes que la A de F le proporciona los puede aplicar a su práctica docente.

Ello le proporciona la sensación de mejora de su labor profesional cotidiana y le motiva a profundizar más en los temas de diversidad y de evaluación y a desear ue la A de F tenga continuidad.

Para completar dicho estudio de correlación, nos interesa saber si las diferencias entre los diferentes grupos relacionados con el número de actividades realizadas (una actividad, dos, tres o más de tres actividades de formación), son significativas, con el fin de comprobar si se confirman las hipótesis<sup>4</sup> o bien sucede todo lo contrario.

Para ello utilizamos en esta parte del análisis el estadístico de Kruskal Wallis porque, tal y como hemos comentado anteriormente, se adecua a las características de nuestro estudio y a la intención que tenemos.

El intervalo de confianza y el valor de significación es de 0'05. El número de grados de libertad es tres (cuatro grupos menos uno), por lo que se rechazará la hipótesis nula cuando su significación sea menor de 0'05.

La tabla siguiente ilustra y resume los resultados significativos de este cálculo:

---

<sup>4</sup> En el test de K – W, la hipótesis nula y la hipótesis alternativa son:

- Ho : Las distribuciones de frecuencias relativas de las K poblaciones son idénticas
- H 1 : Hay diferencias significativas en la distribuciones de las frecuencias relativas de las K poblaciones

	MODALITA	ÀMBITFOR	ENCERTAT	ARESPONN	ARESPONE	AAPORTAR	AADEQUAD	CONTINGU	CONTIN_A	CONTIN_B	AMILLORA	APRENT	ACONTINU	AAPROFUN	CONEXER	DEMANDAS
X <sup>2</sup>	8,154	7,084	3,024	8,024	8,576	3,504	1,61	1,323	0,946	3,941	2,285	2,913	7,214	8,135	2,926	1,377
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asim..																
Sig.	0,043	0,069	0,388	0,046	0,035	0,32	0,657	0,724	0,814	0,268	0,515	0,405	0,065	0,043	0,403	0,711

Tabla 62: Tabla de significación

En concreto encontramos diferencias significativas (rechazo de la hipótesis nula) en:

	Asim. Sig.
La modalidad de formación	0'043
La actividad de formación como respuesta a las necesidades reales	0'046
La actividad de formación como respuesta a las expectativas depositadas	0'035
La actividad de formación propició una profundización posterior	0'043

Tabla 63. Diferencias significativas

Y que a continuación detallamos:

4.1.1.3.1. Modalidad de formación

			MODALIDAD DE LA FORMACION						TOTAL
			Asesoramiento	Seminario	curso	grupo de trabajo	Encuentro pedagógico	Otros	
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	una	Nº de Casos	61	15	20	3	7		106
		% entre NºACTIVI	57,50%	14,20%	18,90%	2,80%	6,60%		100,00%
		% del Total	32,30%	7,90%	10,60%	1,60%	3,70%		56,10%
	dos	Nº de Casos	30	5	8	3	1		47
		% entre NºACTIVI	63,80%	10,60%	17,00%	6,40%	2,10%		100,00%
		% del total	15,90%	2,60%	4,20%	1,60%	0,50%		24,90%
	tres	Nº de Casos	4	1	1	2			8
		% entre NºACTIVI	50,00%	12,50%	12,50%	25,00%			100,00%
		% del total	2,10%	0,50%	0,50%	1,10%			4,20%
	más de tres	Nº de Casos	9	4	11	2		2	28
		% entre NºACTIVI	32,10%	14,30%	39,30%	7,10%		7,10%	100,00%
		% del total	4,80%	2,10%	5,80%	1,10%		1,10%	14,80%
<b>TOTAL</b>	Nº de Casos	104	25	40	10	8	2	189	
	% entre NºACTIVI	55,00%	13,20%	21,20%	5,30%	4,20%	1,10%	100,00%	
	% del total	55,00%	13,20%	21,20%	5,30%	4,20%	1,10%	100,00%	

Tabla 64: Modalidad de la formación realizada

Podemos observar que en los grupos de profesores que han realizado una, dos y tres actividades de formación algo más de la mitad de ellos optaron por la modalidad de asesoramiento para los temas de diversidad y/o evaluación, frente a las demás modalidades.

Ante este tipo de temas que inciden en el día a día de la labor del profesor, la modalidad de formación que predomina – el asesoramiento – está muy relacionada al concepto de formación en el centro, lo que nos indica que estos ámbitos, sobretudo el de diversidad, preocupan a los claustros y que la manera que ven de afrontarlos, formativamente hablando, es partiendo del contexto y realidad particular de cada centro.

También observamos que las modalidades de asesoramiento, seminario y grupos de trabajo, que son modalidades relacionadas directamente con el trabajo en equipo, copan casi las tres cuartas partes del total (73'5%). En estas modalidades el docente tiene un papel más activo en la formación que no en la asistencia a cursos o conferencias.

Los encuentros e intercambios pedagógicos solo aparecen en los grupos de profesores que han realizado una o dos actividades de formación, disminuyendo substancialmente en este último grupo y no apareciendo ningún resultado en la casilla del grupo de tres actividades y en la de más de tres. Ello indica que a medida que aumenta el número de A de F realizadas, existe una tendencia menor a participar en encuentros pedagógicos de diversidad y/o evaluación.<sup>5</sup>

En el grupo de docentes de más de tres actividades de formación constatamos un aumento considerable de la realización de cursos, llegando a superar la participación en la modalidad de asesoramiento.

Observamos que en los docentes que han realizado tres A de F se produce un aumento considerable – hasta un 25% - de la modalidad de grupo de trabajo, disminuyendo la de

---

<sup>5</sup> Este dato abre un nuevo interrogante motivo de investigación al que nos dedicaremos en estudios posteriores a esta tesis

asesoramiento y desapareciendo totalmente su presencia en encuentros pedagógicos o similares.

4.1.1.3.2. La Actividad respondió a las necesidades reales del docente

			ACTIVIDAD RESPONDIÓ A NECESIDADES REALES					Total
			Totamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>una</b>	<b>Nº de casos</b>	8	15	25	45	13	106
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	7,50%	14,20%	23,60%	42,50%	12,30%	100,00%
		<b>% del total</b>	4,20%	7,90%	13,20%	23,80%	6,90%	56,10%
	<b>dos</b>	<b>Nº de casos</b>	4	7	7	25	4	47
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	8,50%	14,90%	14,90%	53,20%	8,50%	100,00%
		<b>% del total</b>	2,10%	3,70%	3,70%	13,20%	2,10%	24,90%
	<b>tres</b>	<b>Nº de casos</b>			2	4	2	8
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>			25,00%	50,00%	25,00%	100,00%
		<b>% del total</b>			1,10%	2,10%	1,10%	4,20%
	<b>más de tres</b>	<b>Nº de casos</b>		3	3	15	7	28
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>		10,70%	10,70%	53,60%	25,00%	100,00%
		<b>% del total</b>		1,60%	1,60%	7,90%	3,70%	14,80%
<b>Total</b>	<b>Nº de casos</b>	12	25	37	89	26	189	
	<b>% entre Nº ACTIVI</b>	6,30%	13,20%	19,60%	47,10%	13,80%	100,00%	
	<b>% del total</b>	6,30%	13,20%	19,60%	47,10%	13,80%	100,00%	

Tabla 65: La actividad respondió a las necesidades reales del docente

Observamos que en todos los grupos que aparecen en la tabla X+2 se producen diferencias importantes entre el resultado de la opción de elección *de acuerdo* y las demás opciones. Es importante destacar que en los grupos de tres y más de tres A de F realizadas, hay un alto porcentaje de opinión de que la formación realizada respondió a sus necesidades reales. Incluso en el grupo de tres A de F llega a desaparecer la valoración negativa de desacuerdo.

Lo podemos comprobar mejor si elaboramos una tabla que sintetiza estos resultados agrupando en una misma columna los valores *de acuerdo* y los de *totalmente de acuerdo* y en otra columna los de *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo*,

		<b>En desacuerdo y totalmente en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo y totalmente de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>Una</b>	21'7	54'8	23'6
	<b>Dos</b>	23'4	61'7	14'9
	<b>Tres</b>	0	75	25
	<b>&gt; de tres</b>	10'7	78'6	10'7
	<b>TOTAL</b>	19'5	60'9	19'6

Tabla nº 66. Tabla de síntesis de las opciones

Observamos que a medida que aumenta el número de A de F realizadas relacionadas con la diversidad, aumenta la percepción de que éstas responden a sus necesidades reales. Por lo que deducimos que cuanto más se forma el docente en estos ámbitos más tiene la percepción de que la formación responde a sus necesidades reales.

Fijándonos en los totales, observamos que algo más de seis docentes de cada diez manifiestan que la A de F respondió a sus necesidades reales.



4.1.1.3.3. La Actividad de formación respondió a las expectativas iniciales del docente

			ACTIVIDAD RESPONDIÓ A EXPECTATIVAS INICIALES					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>una</b>	<b>Nº de casos</b>	8	17	25	45	11	106
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	7,50%	16,00%	23,60%	42,50%	10,40%	100,00%
		<b>% del Total</b>	4,20%	9,00%	13,20%	23,80%	5,80%	56,10%
	<b>dos</b>	<b>Nº de casos</b>	2	8	8	27	2	47
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	4,30%	17,00%	17,00%	57,40%	4,30%	100,00%
		<b>% del Total</b>	1,10%	4,20%	4,20%	14,30%	1,10%	24,90%
	<b>tres</b>	<b>Nº de casos</b>		1		5	2	8
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>		12,50%		62,50%	25,00%	100,00%
		<b>% del Total</b>		0,50%		2,60%	1,10%	4,20%
	<b>más de tres</b>	<b>Nº de casos</b>		5	1	16	6	28
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>		17,90%	3,60%	57,10%	21,40%	100,00%
		<b>% del Total</b>		2,60%	0,50%	8,50%	3,20%	14,80%
<b>Total</b>	<b>Nº de casos</b>	10	31	34	93	21	189	
	<b>% entre Nº ACTIVI</b>	5,30%	16,40%	18,00%	49,20%	11,10%	100,00%	
	<b>% del Total</b>	5,30%	16,40%	18,00%	49,20%	11,10%	100,00%	

Tabla 67. La actividad de formación respondió a las expectativas iniciales del docente

Resultados parecidos a la tabla anterior encontramos en el caso de si la A de F respondió a las expectativas iniciales del profesor formado, puesto que de nuevo se aprecian diferencias importantes entre la opción *de acuerdo* y las demás.

En los grupos de tres A de F y más de tres A de F no aparece ningún guarismo en la casilla de *Totalmente en desacuerdo*, siendo muy pequeño el porcentaje que del mismo se observa en los grupos de una y dos A de F.

Si elaboramos, del mismo modo que en el caso anterior, una tabla que agrupe los valores *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo* por una parte y *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* por otra, podemos comprobar lo siguiente:

		<b>En desacuerdo y totalmente en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo y totalmente de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>Una</b>	23'5	52'9	23'6
	<b>Dos</b>	21'3	61'7	17
	<b>Tres</b>	12'5	87'5	0
	<b>&gt; de tres</b>	17'9	78'5	3'6
	<b>TOTAL</b>	21'7	60'3	18

Tabla 68. Tabla de síntesis 2.

Conforme aumenta la participación en el número de A de F también aumenta la sensación de que dichas actividades realizadas dieron respuesta a las expectativas que el docente tenía depositadas antes del comienzo de las mismas. Observamos que entre los grupos de tres A de F y el de más de tres A de F hay un ligero descenso en la percepción positiva respecto a las expectativas<sup>6</sup>.

En los totales aparecen valores y proporciones prácticamente idénticas a los del ítem anterior (la A de F respondió a las necesidades reales del docente) en el que algo más de seis de cada diez docentes manifiestan estar de acuerdo en que la A de F respondió a las expectativas que se tenía hacia ella.

Por tanto, deducimos que el aumento del número de A de F relacionadas con los ámbitos que nos ocupan hace que también aumente la sensación de que la formación realizada proporciona una respuesta satisfactoria a las expectativas de los profesores.

---

<sup>6</sup> Quizás sea apropiado recordar que en este grupo de docentes se constató un aumento considerable, respecto a los demás grupos, de la participación en la modalidad formativa de *curso*.

4.1.1.3.4. La Actividad de formación propició una profundización posterior

			ACTIVIDAD PROPICIÓ PROFUNDIZACIÓN POSTERIOR					Total
			Totamente en desacuerdo	En desacuerdo	indiferente	De acuerdo	Totamente De acuerdo	
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>una</b>	<b>Nº de casos</b>	3	26	35	31	11	106
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	2,80%	24,50%	33,00%	29,20%	10,40%	100,00%
		<b>% del Total</b>	1,60%	13,80%	18,50%	16,40%	5,80%	56,10%
	<b>dos</b>	<b>Nº de casos</b>	5	4	14	18	6	47
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	10,60%	8,50%	29,80%	38,30%	12,80%	100,00%
		<b>% del Total</b>	2,60%	2,10%	7,40%	9,50%	3,20%	24,90%
	<b>tres</b>	<b>Nº de casos</b>		1	1	4	2	8
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>		12,50%	12,50%	50,00%	25,00%	100,00%
		<b>% del Total</b>		0,50%	0,50%	2,10%	1,10%	4,20%
	<b>más de tres</b>	<b>Nº de casos</b>	1	4	5	10	8	28
		<b>% entre Nº ACTIVI</b>	3,60%	14,30%	17,90%	35,70%	28,60%	100,00%
		<b>% del Total</b>	0,50%	2,10%	2,60%	5,30%	4,20%	14,80%
<b>Total</b>	<b>Nº de casos</b>	9	35	55	63	27	189	
	<b>% entre Nº ACTIVI</b>	4,80%	18,50%	29,10%	33,30%	14,30%	100,00%	
	<b>% del Total</b>	4,80%	18,50%	29,10%	33,30%	14,30%	100,00%	

Tabla 69. La actividad de formación propició una profundización posterior

El valor extremo de *totalmente en desacuerdo* suele ser mínimo o nulo en el caso del grupo de tres o más de tres A de F. El grupo de profesores con valor negativo más extremo corresponde al de profesores que han realizado dos A de F (10'6%).

En los valores correspondientes a *totalmente de acuerdo* observamos un aumento en el porcentaje conforme aumenta la participación en el número de A de F realizadas.

Si elaboramos la tabla de síntesis observamos que

		<b>En desacuerdo y totalmente en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo y totalmente de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>
<b>Nº ACTIVIDAD</b>	<b>Una</b>	27'3	39'6	33
	<b>Dos</b>	19'1	51'1	29'8
	<b>Tres</b>	12'5	75	12'5
	<b>&gt; de tres</b>	17'9	64'3	17'9
	<b>TOTAL</b>	23'3	47'6	29'1

Tabla nº 70. Tabla de síntesis 3.

De nuevo podemos constatar que conforme aumenta el número de A de F realizadas también aumenta el deseo de profundizar en estos temas.

En el grupo correspondiente a profesores que han realizado tres A de F destacamos el alto porcentaje (75%) de docentes que está de acuerdo con el deseo de profundizar en estos temas.

Otro dato a destacar es que menos de cuatro profesores de cada diez pertenecientes al grupo de docentes que han participado en una sola A de F manifiestan que están predispuestos a profundizar en el ámbito de la diversidad. Es decir, que las dos terceras partes no les ha propiciado o no manifiestan el deseo de profundizar en estos temas que los propios docentes consideran como preocupantes para desarrollar su labor docente<sup>7</sup>.

En el grupo de dos A de F realizadas sólo en la mitad de los docentes se manifiesta el interés por profundizar en la formación.

Fijándonos en los totales observamos que menos de la mitad de los profesores están dispuestos a continuar profundizando en estos temas a través de la FPP.

#### **4.1.1.3.5. Síntesis de los resultados de la parte inferencial del cuestionario**

- El profesorado tiene tendencia a formarse cerca de donde vive o trabaja, lo que hace necesario descentralizar la formación y pensar en la potenciación de la formación en el centro.
- La formación responde a las expectativas del docente en cuanto da respuesta a sus necesidades reales.
- Si la A de F responde a las necesidades reales del docente y a sus expectativas, éste la encuentra adecuada para la tarea que está llevando a cabo

---

<sup>7</sup> Una vez más se abre una nueva línea de reflexión. Si la atención y tratamiento de la diversidad o el proceso de evaluación son ámbitos que preocupan al docente y a su labor cotidiana, ¿por qué con una sola A de F (o con dos) realizadas en estos ámbitos no aparece la necesidad de seguir profundizando y formándose en estos temas?. Por nuestra parte sí que creemos oportuno y necesario profundizar e indagar en esta cuestión en próximos estudios.

- Si da respuesta a sus necesidades y expectativas, el profesor tiene la percepción de que su labor docente mejora ya que los aprendizajes que ha adquirido en la A de F los puede aplicar en la práctica y siente la necesidad de que dicha A de F tenga continuidad.
- El docente considera que la A de F es adecuada si los aprendizajes adquiridos los aplica a su práctica y siente que su trabajo docente mejora.
- El hecho de que el profesor pueda aplicar los aprendizajes adquiridos a la práctica, le motiva a manifestar su deseo de que la A de F tenga continuidad y a propiciar una mayor profundización en el tema de diversidad y/o evaluación.
- El asesoramiento es la modalidad de formación que mayoritariamente se emplea para formarse en los ámbitos de diversidad y/o evaluación. Es una modalidad muy relacionada directamente con la formación a centros, lo que hace pensar en que estos temas preocupan a los claustros y éstos optan por afrontarlos, formativamente hablando, partiendo del contexto y realidad particular de cada centro.
- Los asesoramientos, los seminarios y los grupos de trabajo representan las tres cuartas partes de las modalidades de formación que se realizan en los ámbitos de diversidad y/o evaluación. Estas modalidades se caracterizan porque el profesor tiene un papel más activo que en el resto de modalidades (cursos, conferencias, etc.).
- Cuanto más se forma el docente en temas de diversidad y/o evaluación, más percepción tiene de que la formación responde a sus necesidades reales. Seis de cada diez docentes manifiestan que la formación dio respuesta a sus necesidades reales
- Cuando aumenta el número de A de F que los docentes realizan en los ámbitos de diversidad y/o evaluación., también aumenta la sensación de que las A de F cumplen con las expectativas que éstos tenían previamente sobre la formación.

- Al aumentar el número de A de F también aumenta la motivación para profundizar en los temas de diversidad y/o evaluación.
- Del grupo de profesores que solo han realizado una actividad de formación relacionada con la diversidad y/o la evaluación estos últimos cinco cursos se constata que no solo cuatro de cada diez de ellos manifiestan que están predispuestos a profundizar en estos temas considerados como preocupantes para la labor cotidiana del docente.
- Sólo la mitad de los profesores que se han formado estos últimos cinco cursos en diversidad y evaluación se manifiestan dispuestos a profundizar en estos ámbitos a través de la formación.



#### 4.1.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

##### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Los docentes participantes en los grupos de discusión aprecian la existencia de una diferencia y de un cambio significativo entre la diversidad de antes y la de ahora

*“... Crec fonamentalment diferent del que és fa 30 anys, 15 anys. Per que ara assistim, apart de la diversitat que ja tenim natural, autòctons del país, una altra que ens ve...”*  
(...Creo fundamentalmente diferente de lo que es hace 30 años, 15 años. Porque ahora asistimos, a parte de la diversidad que ya tenemos natural, autóctonos del país, otra que nos viene...) (PU.16.DDI)

Estos docentes ponen de manifiesto que la diversidad se puede presentar en muy distintas formas

*“...Tens uns altres de diversitat també de gent d'aquí que també estan a la classe i hauries de fer quaranta mil diversitats”. (...Tienes otros de diversidad de gente de aquí que también están en la clase y tendrías de hacer cuarenta mil diversidades). (U.8.DDI)*

*“És que jo veig que més que diversitat lo que hi ha és molta dispersió i no cal que ens diguin que la diversitat la unifiquem només amb la llengua, sinó que hi ha molta dispersió d'interessos”. (Es que lo que yo veo es que más que diversidad lo que hay es mucha dispersión y no hace falta que digan que la diversidad la unificamos sólo con la lengua, sino que hay mucha dispersión de intereses). (U.9.DDI)*

*“Hi ha el problema de la diversitat d'aquests nens que t'arriben i a més tens la diversitat de la mateixa canalla d'aquí”. (Existe el problema de la diversidad de los alumnos de aquí) (U.11.DDI)*

*“a l'escola rural tens la diversitat dels diferents cursos... i llavors aquí tens una altra diversitat.”. (En la escuela rural tienes la diversidad de los diferentes...y entonces aquí tienes otra diversidad) (U.13.DDI)*

*“... Però això referent a la diversitat immigrant, però llavors hi ha l'altra diversitat i aquesta és la quina també no s'ha de deixar de banda”. (...Pero esto referente a la diversidad de inmigración, pero entonces existe la otra diversidad y ésta es la que tampoco se ha de dejar de banda) (U.14.DDI)*

Lo que les lleva a manifestar que haría falta definir y consensuar lo que realmente se entiende por diversidad

*“Potser també hauríem de definir una mica el que entenem per diversitat perquè a vegades només veiem com a diversitat els que per la part de baix, no?, els que marxen de la normalitat per la part de sota.”. (Quizás también tendríamos que definir un poco el que entendemos por diversidad porque a veces sólo vemos como diversidad los que están en la parte baja, ¿no?, los que se alejan de la normalidad por la parte de abajo) (LS1.DDI)*

*“I lo que deies tu, què entenem per diversitat? Perquè avui dia ja casi que cada nen ja és diferent ...” (Y lo que decías tu, ¿qué entendemos por diversidad? ¿Por qué hoy en día ya casi cada niño ya es diferente?) (LS.3.DDI)*

*“Ja tothom està parlant avui en dia de diversitat, d'acord, molt bé, parlem de diversitat, però posem-nos d'acord a veure aquesta diversitat”. (Ya todo el mundo habla de diversidad, de acuerdo, muy bien, hablemos de diversidad, pero pongámonos de acuerdo a ver esta diversidad) (LS.4.DDI)*

Consideran que el fenómeno de la inmigración va en aumento y desborda, en ocasiones, la organización del centro, del aula y de ellos mismos, lo que hace que vean en la diversidad una dificultad para poder ofrecer una respuesta adecuada a todos los alumnos.

*“Cada dia són més, llavors cada dia ens venen més gent que... que, clar, tenen problemes d'escolaritat, tenen problemes de tots aquests tipus. I llavors s'ha d'intentar formar d'alguna manera i de poder... poder organitzar tot això.”. (Cada día son más, entonces cada día nos viene más gente que...que, claro, tienen problemas de escolaridad, tienen problemas de todos estos tipos. Y entonces se ha de intentar formar de alguna manera y de poder...poder organizar todo esto) (LS.1.PRE)*

*“... dels nouvinguts aquests. Amb això sí que hi ha una mica de problema. Eh... perquè ara aquí ho tenim”.* (...de los recién venidos estos. Con esto si que hay un poco de problema. Eh... porque ahora aquí lo tenemos) (LS.2.PRE)

*“Vale, eh... un nen que arriba aquí resulta que no entén absolutament res i el fiquen a quart d’ESO (¿?) i ja li pots anar a explicar algo, és que no li pots explicar res que és que no t’entén.”.* (Vale, eh... un niño que llega aquí resulta que no entiende absolutamente nada y lo colocan en cuarto de ESO y ya puedes ir a explicar algo, es que no le puedes explicar nada de nada que no te entiende) (LS.3.PRE)

*“Moltes vegades en tens 30 tots junts i llavors al final deixes d’atendre o deixes de fer coses importants que faries tots junts i que et segueixen i podries arribar a aconseguir coses.”.* (Muchas veces tienes 30 todos juntos y entonces al final dejas de atender o dejas de hacer cosas importantes que harías todos juntos y que te siguen y podrías llegar a conseguir cosas) (U.14.PRE)

## Exponen que la diversidad genera un amplio abanico de problemas

*“hi han molts problemes. Hi ha falta d’integració eh... per falta amb els idiomes, hi ha falta...”* (Hay muchos problemas. Hay falta de integración, eh... por falta con los idiomas, hay falta...) (LS.1.PED)

*“El que passa és que a vegades quan més tenim la problemàtica i ens arriba, aquí n’hi ha una altra.”* (Lo que pasa es que a veces cuando más tenemos la problemática y nos llega, aquí hay otra) (LS.6.PED)

*“Tinc l’experiència allà a l’institut que hi ha classes molt nombroses amb molta diversitat i a les hores comunes allí... amb un sol professor...”campi qui pugui”.* (Tengo la experiencia allá en el instituto que hay clases muy numerosas con mucha diversidad y que a las horas de comunes allí...con un solo profesor...”ancha es castilla”) (U.7.PED)

*“Hi ha el problema de la diversitat d’aquests nens que t’arriben i a més tens la diversitat de la mateixa canalla d’aquí que és molt forta”.* (Existe el problema de la diversidad de estos chicos que te llegan y además tienes la diversidad de los mismos alumnos de aquí que es muy fuerte...) (U.1.PED)

*“El model familiar és un altre. I això a les escoles tampoc no hi estem preparats. Ho penso, penso.”* (El modelo familiar es otro. Y esto, en las escuelas, tampoco estamos preparados. Lo pienso, lo pienso) (U.11.PED)

*“Jo crec que l’escola viu una mica al marge de la societat en aquest aspecte. La societat ha canviat molt i nosaltres encara no hi som.”* (Yo creo que la escuela vive un poco al margen de la sociedad en este aspecto. La sociedad ha cambiado mucho y nosotros aún no estamos) (U.12.PED)

*“Clar, el problema que tens dins de l’aula amb la diversitat jo crec que s’ha desvirtuat”* (Claro, el problema que tienes dentro del aula con la diversidad yo creo que se ha desvirtuado) (PU.13.PED)

### Y confiesan que todo ello les produce angustia

*“...I això també angouxa el professorat,”* (Y...esto también produce angustia al profesorado) (LS.4.PED)

*“... no ho se. Jo penso que la cosa està bastant desbordada. Dispersa. Potser amb els petitets no es nota tant.”* (...No lo sé. Yo pienso que la cosa está bastante desbordada. Dispersa. Quizás con los pequeños no se nota tanto) (U.9.PED)

*“La gent té la impressió de que li baixa el nivell i tal i s’angoixa, no?”* (La gente tiene la impresión de que le baja el nivel y tal, y se angustia, ¿no?) (LS.9.PRE)

### Dicen que esta situación está presente en los centros educativos y que les desespera y les desmotiva en numerosas ocasiones

*“... i llavors ens trobem amb realitats que dius: no sé com tractar-los, no? Vull dir... la gent es desespera a vegades, no?”* (Entonces nos encontramos con realidades que dices: no se cómo tratarlos, ¿no?. Quiero decir que... que la gente se desespera a veces, ¿no?) (LS.2.MDI)

*“Perquè llavors políticament interessava que parlessin català, ara són àrabs, no t’entens, no et pots comunicar, però... però sembla que els mestres s’ho han de fer sols. Llavors la gent es va desanimant molt, no?”* (Porque entonces políticamente interesaba que hablasen en catalán, ahora son árabes, no te entiendes, no te puedes

comunicar, pero... pero parece que los maestros se lo tiene que hacer solos. Entonces la gente se va desanimando mucho, ¿no?) (LS.1.MDI)

*“Llavors, matxaquem-nos nosaltres a fer coses i formació”.* (Entonces, machaquémonos nosotros a hacer cosas y formación) (PU.5.MDI)

*“Potser també una cosa d’autoestima també ens aniria bé.”* (Quizás también una cosa de autoestima también nos iría bien) (LS.3.MDI)

*“No solament que ens falten mitjans sinó que també ens falta una miqueta de saber nosaltres què fem amb aquesta diversitat. Jo, a dins a l’aula, què puc fer més?”.* (No solamente que nos faltan medios sino que también nos hace falta un poco saber nosotros qué hacer con esta diversidad. Yo, dentro del aula, ¿qué puedo hacer más? (LS.6.PRE)

Los docentes consultados manifiestan la necesidad de sentirse apoyados para afrontar la diversidad. Creen que las soluciones han de venir de fuera.

*“... aquí això s’hauria d’estudiar suposo molt bé, que algú... els estudiosos són els que ho han d’estudiar, no? no nosaltres, els pedagogs, no? o els que s’hi dediquen...”.* (...Aquí esto se tendría que estudiar supongo que muy bien, que alguien... los estudiosos son los que lo han de estudiar, ¿no? No nosotros, los pedagogos, ¿no? O los que se dedican...) (LS..RAV1)

*“I la societat ja veu que hi ha aquesta diversitat, però...”.* (Y la sociedad ya ve que existe esta diversidad, pero...) (LS.7.PRE)

Estos docentes solicitan y reclaman un tipo de formación que reduzca la distancia entre la teoría y la práctica.

*“No en saps o no pots atendre. A veure una cosa és la teoria i l’altre la pràctica, a veure no he fet massa cursos, n’he fet un aquest any amb pla immigrants, no? I clar, la teoria és molt bonica. Et ve un immigrant i l’has d’atendre.”.* (No sabes o no puedes atender. A ver una cosa es la teoría y la otra la práctica, a ver no he hecho demasiados cursos, he hecho uno este año en plan de inmigración, ¿no? Y claro, la teoría es muy bonita. Te viene un inmigrante y lo has de atender). (U.3.TPD)

*“És a dir, que una cosa penso que és la teoria i l’altra la pràctica, que llavors no et donen massa recursos i n’hi ha molts.”.* (Es decir, que una cosa pienso que es la teoría

y la otra la práctica, que entonces no te dan demasiado recursos y hay muchos)  
(U.4.TPD)

*“Els temes que hi ha actualment de formació són temes molt concrets a nivells molt concrets i potser no tant... en quan a formació en general que puguin donar a tu armes davant d'aquest tema a la classe.”*. (Los temas que hay actualmente de formación son temas muy concretos a niveles muy concretos y quizás no tanto... en cuanto a formación en general que puedan ofrecerte armas ante este tema a la clase). (U.5.TPD)

Consideran que la respuesta o solución a la problemática de la diversidad habría de partir de la implicación e iniciativa del y en el centro educativo y de la reflexión en equipo de los propios docentes. Para ello creen que el centro ha de poder contar con la autonomía suficiente para determinar sus necesidades y resolver sus problemas. A ello se refieren los siguientes comentarios

*“... Potser aniria més bé la reflexió dintre de cada escola o cada institut”*. (Quizás iría más bien la reflexión entro de cada escuela o cada instituto) (LS.1.SPD)

*“Ara no, ara hem d'aprendre nosaltres, no sé com, o a partir de la reflexió nostra o a partir del que sigui de com nosaltres també donar resposta amb aquesta diversitat...”*. (Ahora no, ahora hemos de aprender nosotros, no sé como, o a partir de la reflexión nuestra o a partir de lo que sea de cómo nosotros también dar respuesta a esta diversidad...) (LS.3.SPD)

*“Qualsevol iniciativa que hi ha al centre es potenciï i es dóna sortida, és a dir, n'ha de néixer de la inquietud i després...”*. (Cualquier iniciativa que haya en el centro se potencie y se dé salida, es decir, ha de nacer la inquietud y después...) (PU.7.SPD)

*“Llavors al poder ser tots a l'hora una línia penso que això doncs cohesionaria molt més i hauria fins i tot aquest canvi una mica de mentalitat i una mica aquesta conscienciació i que seria molt positiva.”*. (Entonces al poder ser todos al mismo tiempo una línea pienso que esto entonces cohesionaría mucho más y tendría lugar este cambio de mentalidad y un poco esta concienciación y que sería muy positivo) (PU.10.SPD)

*“... després valorar una mica també aquesta iniciativa que ha sortit del claustre, això donaria també molta més satisfacció als que en participessin...”*. (...Después valorar un poco también esta iniciativa que ha salido del claustro, esto daría también mucha más satisfacción a los que participasen...) (PU.8.SPD)

Estos docentes manifiestan que la diversidad desconcierta y piensan que una posible salida a esta problemática se encuentra en la actualización de su formación porque consideran que la que recibieron en su día ya no les sirve. Reclaman sobretodo formación específica para el tratamiento de la diversidad que les proporcione pautas y estrategias metodológicas de aplicación directa a la práctica.

*“Llavors, a veure, nosaltres a una classe de vint-i-cinc, què fem amb aquesta diversitat? Ja no ens serveix aquella classe que ens vam aprendre a magisteri...”*. (Entonces, a ver, nosotros en una clase de veinticinco, ¿qué hacemos con esta diversidad? Ya no nos sirve aquella clase que nos aprendimos en magisterio...) (LS.3.NEC)

*“Hi ha tantes coses amb les que ens hauríem de formar...”*. (Hay tantas cosas con las que nos tendríamos que formar...) (LS.4.NEC)

*“...I em sembla que a nivell de formació ens formen per d'altres coses però no precisament en això; i em sembla que ens haurien d'ensenyar a tractar aquests alumnes perquè a vegades no en sabem”*. (Y me parece que a nivel de formación nos forman para otras cosas pero no precisamente en esto; y me parece que nos tendrían que enseñar a tratar estos alumnos porque a veces no sabemos) (U.5.NEC)

*“...Però lo que faria és més formació específica per atendre a la diversitat...”* (...Pero lo que haría es más formación específica para atender a la diversidad) (U.6.NEC)

*“Necessitaríem una formació que ens ajudés metodològicament a nosaltres, potser els objectius teòrics tindre'ls clar perquè s'han de tenir, però també adaptar-nos una mica, a que ens ensenyessin també una miqueta, adaptar-nos nosaltres també a aquesta diversitat.”*. (Necesitaríamos una formación que nos ayudase metodológicamente a nosotros, quizás los objetivos teóricos tenerlos claros porque se han de tener, pero también adaptarnos un poco, a que nos enseñen también un poco, adaptarnos nosotros también a esta diversidad) (U.7.NEC)

*“...Però nosaltres no podem fer una feina que no estem preparats per fer-la, i per la qual no tenim formació per molt que...”*. (...Pero nosotros no podemos hacer un trabajo al que no estamos preparados para hacer, y para el cual no tenemos formación por mucho que...) (U.10.NEC)

*“I donar pautes metodològiques. Per fer les coses a vegades depèn, perquè les fem d'una determinada manera potser perquè no en coneixem cap més, i t'acomodes; si*

*te'n donen unes altres,... A més amb els anys, hem estat molts en el mateix lloc, no ens movem massa de cursos i t'estanques, vulguis o no.*". (Y dar pautas metodológicas. Para hacer las cosas a veces depende, porque las hacemos de una determinada manera quizás porque no conocemos ninguna más, y te acomodas; si te dan otras... Además, con los años, hemos estado muchos en el mismo sitio, no nos movemos demasiado de cursos y te estancas, quieras o no) (U.12.NEC)

*"El paper tradicional era la de transmetre coneixements... Bé s'ha de dir que això ha canviat, en aquest moment hi ha una diversitat, s'ha d'avaluar com has dit tu a la diversitat i això vol dir uns altres valors, uns altres esquemes , però molt professorat això no ho té gens de clar.*". (El papel tradicional era la de transmitir conocimientos... Bien, se ha de decir que esto ha cambiado, en este momento existe una diversidad, se tiene que evaluar como has dicho tu a la diversidad y esto significa otros valores, otros esquemas, pero mucho profesorado esto no lo tiene nada claro) (U.1.NEC)

## **NÚCLEO 2.**

## **NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Los docentes que asistieron a los grupos de discusión consideran, en su mayoría, que cada etapa educativa tiene problemáticas diferentes y por lo tanto requiere de un trabajo específico distinto. Reconocen que los docentes de las etapas de infantil y primaria parten con la ventaja de haber recibido una formación inicial que les proporciona un bagaje pedagógico y una sensibilización superior a la del profesorado de secundaria.

*"I és que continuo pensant i potser vaig equivocat, però que hi ha dos móns completament diferents. Els problemes, el problema és a secundària. A primària no hi ha problema. Hi ha una tasca penso que molt ben feta, amb les seves errades, evidentment, perquè ja hi ha una tradició i perquè els objectius són uns altres.*". (Y es que continuo pensando y quizás vaya equivocado, pero que hay dos mundos completamente distintos. Los problemas, el problema está en secundaria. En primaria no hay problema. Hay un trabajo pienso que muy bien hecho, con sus errores, evidentemente, porque ya existe una tradición y porque los objetivos son otros) (PU.15.DNE)



*“Que és aquell punt que dèiem entre ensenyar, que seria el de secundària tradicional i educar que és el de primària que ho continua fent, i a nosaltres potser ara se’ns demana les dues coses: ensenyar i educar; per això dic, que és un paper molt difícil perquè hem de conjugar les dues coses.”.* (Que es aquel punto que decíamos entre enseñar, que sería el de secundaria tradicional y educar que es el de primaria que lo continua haciendo, y a nosotros quizás ahora se nos pide las dos cosas: enseñar y educar, por eso digo, que es un papel muy difícil porque hemos de conjugar las dos cosas) (PU.14.DNE)

*“Jo distingiria bastant el que és el món de la primària i la sensibilització que hi ha a primària que per mi és bastant més alta que no pas la que pugui haver a secundària”.* (Yo distinguiría bastante entre el mundo de la primaria y la sensibilización que hay en primaria que para mi es bastante más alta que no la que pueda haber en secundaria) (PU.11.DNE)

*“Home la diferència que hi ha entre el professorat de primària i secundària és molt evident, perquè representa que el professor que fa magisteri té una formació pedagògica que el professor d’institut no la té.”.* (Hombre la diferencia que hay entre el profesorado de primaria y secundaria es muy evidente, porque representa que el profesor que hace magisterio tiene una formación pedagógica que el profesor de instituto no tiene) (PU.25.DNE)

Explican que los docentes de secundaria tienen más tendencia a realizar cursos de formación relacionados con su especialidad que a formación dirigida hacia temas como la tutoría, la evaluación o la diversidad

*“A part de que en el món de la secundària la majoria de professors estan més inclinats a anar a fer cursos de formació de la seva especialitat que no pas de tutories, diversitats, avaluacions, que això rellisca bastant.”.* (...Aparte de que en el mundo de la secundaria la mayoría de profesores están más inclinados a ir a hacer cursos de formación de su especialidad que de tutorías, diversidades, evaluaciones, que esto les resbala bastante) (PU.32.DNE)

Piensen que sería necesario especificar claramente a qué etapa van destinadas las actividades de formación

*“Però és que van fer unes coses tan elevades, que la majoria de gent era de parvulari, inclús de la llar d’infants i no van poder fer res amb els seus nens, d’allò”. (Pero es que hicieron unas cosas tan elevadas, que la mayoría de gente era de de parvulario, incluso del jardín de infancia y no pudieron hacer nada con sus niños) (LS.1.DNE)*

*“Si perquè arribes allà i comencen, bueno, que sou de secundària o de primària? Quan comencen a preguntar això ja l’hem liada”. (Si porque llegas allá y empiezan, bueno, ¿que sois de secundaria o de primaria? Cuando empiezan a preguntar esto ya la hemos liado) (LS.5.DNE)*

Pero también creen que no es del todo positivo aislar completamente ciclos o etapas.

*“... De vegades un es centra molt amb el treball d’aquell cicle... i estàs desconnectat de lo que es treballa amb un altre. cicle. Vull dir, de vegades ens passa. I a vegades a mi fora de l’escola em pregunten coses de cicle superior i vegades ni ho sé... Em fa vergonya però a vegades no ho sé.... Jo, per això m’agrada, de vegades, fer coses de diferents cicles, no?” (...A veces uno se centra mucho en el trabajo de ese ciclo... y quedas desconectado de lo que se trabaja en otro. Quiero decir, a veces nos pasa. Y a veces a mi fuera de la escuela me preguntan cosas de ciclo superior y a veces ni lo sé... Me da vergüenza pero a veces no lo sé... Yo, por esto me gusta, a veces, hacer cosas de diferentes ciclos, ¿no? (LS.7.DNE)*

*“Et pot donar una idea general per cada cicle i després cada cicle treballa d’acord amb lo que ell ha exposat. Llavors sí que estaria bé.”. (Te pueden dar una idea general para cada ciclo y después cada ciclo trabajo de acuerdo con lo que él ha expuesto. Eso si que estaría bien). (LS.6.DNE)*

Los docentes de los grupos de discusión consideran que la formación ha de tener en cuenta las diferentes características, problemáticas y contextos educativos existentes. Piensan que se podría partir de una base común y diversificar después la oferta formativa.

*“... I a partir d’aquestes bases sí que s’hauria de diferenciar molt bé lo que és una escola rural, lo que és una escola amb molts immigrants, lo que és una escola doncs amb una problemàtica normalment potser en barriades, familiar, i també la diversitat de les edats, no és lo mateix fins a 12 anys que fins a 16. Jo penso que una base podria*

*ser la mateixa per posar-nos a tots una mica a sobre el tema, però després s'hauria de distingir molt bé cap a on va dirigida la formació, perquè no és el mateix". (...Y a partir de estas bases si que se tendria que diferenciar muy bien lo que es una escuela rural, lo que es una escuela con muchos inmigrantes, lo que es una escuela pues con una problemática normalmente que pueden ser barriadas, familiar, y también la diversidad de las edades, no es lo mismo hasta los 12 años que hasta lo 16. Yo pienso que una base podría ser la misma para ponernos a todos un poco sobre el tema, pero después se tendria que distinguir muy bien hacia dónde va dirigida la formación, porque no es lo mismo) (U.1.DFO)*

Advierten que en muchos casos las expectativas previas a la realización de las actividades de formación no se corresponden con los resultados obtenidos y que el esfuerzo por asistir a la formación tendria que corresponder con una respuesta satisfactoria a estas expectativas, normalmente depositadas en la aplicación práctica de la actividad de formación y no tanto en el exceso de carga teórica

*“De vegades ens ha passat, val? És que esperàvem una altra cosa d'aquell curs”. (A veces nos ha pasado, ¿vale? Es que esperábamos otra cosa de aquel curso) (LS.1.EXF)*

*“Donem molt valor a aquelles hores i a aquell temps. Volem que les nostres expectatives es compleixin, quasi, al cent per cent.”. (Damos mucho valor a aquellas horas y a aquel tiempo. Queremos que nuestras expectativas se cumplan, casi, al cien por ciento) (LS.2.EXF)*

*“Varem triar un assessorament a l'escola sobre l'atenció a la diversitat i no ens va... és a dir, les expectatives que nosaltres teníem vers aquell curset no van ser lo resultat que vam obtenir.”. (Escogimos un asesoramiento a la escuela sobre la atención a la diversidad y no nos... es decir, las expectativas que nosotros teníamos respecto aquel curso no fueron el resultado que obtuvimos) (PU.4.EXF)*

*“Va ser un curs molt teòric que ens volia fer reflexionar sobre què era la diversitat, només a base de reflexionar cadascú treien coses que representa que ja estaven, que ja existien i ja hi eren. Nosaltres el que volíem era anar directa a la practicitat, a les solucions a aquell problema que teníem. Resulta que allí ens vàrem moure en un àmbit completament teòric on la gent no participava, a més hi anava molt poca gent, ves a saber qui aniria”. (Fue un curso muy teórico que nos quería hacer reflexionar sobre qué era la diversidad, sólo a base de reflexionar cada uno sacando cosas que ya estaban, que ya existían y ya estaban. Nosotros lo que queríamos era ir directos a lo práctico, a*

las soluciones a aquel problema que teníamos. Resulta que allí nos movimos en un ámbito completamente teórico en donde la gente no participaba, además iba poca gente, ve a saber quién iría) (PU.5.EXF)

Estos docentes consideran que el propio centro es el marco idóneo para que tenga lugar el proceso de formación

*“No sé, jo penso que en aquest àmbit, lo que ha d’anar més bé és la formació que sigui a centre perquè la diversitat de cada centre pot variar de l’un a l’altre i potser aniria més bé la reflexió dintre de cada escola o cada institut i a partir de... del centre”.* (No sé, yo pienso que en este ámbito, lo que ha de ir más bien es la formación que sea a centro porque la diversidad de cada centro puede variar de uno a otro y quizás iría más bien la reflexión dentro de cada escuela o cada instituto y a partir de... del centro) (LS.1.CTO)

*“Fins i tot n’hi ha alguns que es fan al centre i que pràcticament... Aquests són els millors, aquests trobo que són els millors...”.* (Incluso hay algunos que se hacen en el centro y que prácticamente... estos son los mejores, estos encuentro que son los mejores...) (LS.3.CTO)

*“És que s’hauria de prioritzar els cursos que es demanen des del centre i a partir de la necessitat que hi ha programar els cursos, no?”.* (Es que se tendrían que priorizar los cursos que se piden desde los centros y a partir de la necesidad que haya, programar los cursos, ¿no?) (LS.4.CTO)

Conviene en afirmar que la formación tiene que partir de la reflexión que se haga en cada centro y de la colaboración e intercambio de experiencias. Para ello consideran que el interés y la afinidad son condiciones que facilitan el éxito del trabajo en equipo y en colaboración.

*“...Potser aniria més bé la reflexió dintre de cada escola o cada institut”.* (...Quizás iría mejor la reflexión dentro de cada escuela o cada instituto) (LS.1.FIE)

*“Jo crec que també va bé d’intercanviar informació i experiències amb d’altres... si es vol buscar una solució concreta per a un problema concret és millor treballar primer des de dins de l’escola amb tots els companys per sistematitzar el que ens interressi.”.*

(Yo creo que también va bien intercambiar información y experiencias con otros...si lo que se quiere es buscar una solución concreta para un problema concreto es mejor trabajar primero desde dentro de la escuela con todos los compañeros para sistematizar lo que nos interese) (PU.8.FIE)

*“Jo crec que amb això aconseguim que la gent interaccionem més entre nosaltres, que no estàs tant a l’aula, que no sé, que els dubtes que tens el comparteixes amb la companya,...”*. (Yo creo que con esto conseguimos que la gente interaccione más con nosotros, que no estés tanto en el aula, que no sé, que las dudas que tienes las compartes con la compañera...) (PU.9.FIE)

*“... Però si te’n trobes dos o tres interessats, treballaries molt bé amb aquella gent, ...”*. (Pero si te encuentras dos o tres interesados, trabajarías muy bien con aquella gente...) (U.5.FIE)

*“... I a més amb gent molt propera a tu, perquè si ho has de posar en marxa tens la gent, els companys que llavors entre tots és quan treus rendiment de veritat, i no un sol. Jo ho penso així.”*. (Y además con gente muy próxima a ti, porque si lo has de poner en marcha tienes la gente, los compañeros que entonces entre todos es cuando sacas rendimiento de verdad y no uno solo. Yo pienso así) (U.6.FIE)

Consideran que las modalidades más acordes con la necesidad de formación para la atención a la diversidad son la de seminario y/o de asesoramiento que tengan lugar en el propio centro

*“La manera que m’ha resultat més de l’atenció a la diversitat seria, pensant en cursos que hem fet, en plan seminari d’escola, és a dir, tots aquells seminaris que nosaltres hem enfocat dins de l’escola amb la majoria del claustre”*. (La manera que me ha resultado más de la atención a la diversidad sería, pensando en cursos que hemos hecho, en plan seminario de escuela, es decir, todos aquellos seminarios que nosotros hemos enfocado dentro de la escuela con la mayoría del claustro) (PU.2.MOD)

*“I penso que en relació a l’activitat, perquè fos una activitat profitosa i amb futur, d’aplicació, penso que hauria de ser directament anar a formar al centre, perquè no em puc formar aquí al CRP en un curset que em sembla molt interessant i m’agrada molt i lo que vulguis però després me’l quedaré jo sola.”*. (Y pienso que en relación con la actividad, para que fuera una actividad provechosa y de futuro, de aplicación, pienso que tendría que ser directamente ir a formar al centro, porque no me puedo

formar aquí al CRP en un curso que me parece muy interesante y me gusta mucho y lo que quieras pero después me lo quedaré yo sola) (PU.4.MOD)

Crean y afirman que es necesario que se produzca un cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria a fin de poder acercarse al tipo de formación que reciben los maestros.

*“Per tant si alguna cosa s’ha de canviar seria el d’uniformar i unificar però en el sentit de posar molt més el que s’ha fet en el pla dels mestres per aquells que volen dedicar-se a l’ensenyament, clar, el que vulgui dedicar-se a economista que es dediqui a economista. S’hauria de formar més igual que s’ha fet amb els mestres...”.* (Por tanto si alguna cosa se ha de cambiar sería el de uniformar y unificar pero en el sentido de poner mucho más lo que se ha hecho en el plan de los maestros para aquellos que quieren dedicarse a la enseñanza, claro, el que quiera dedicarse a economista que se dedique a economista. Se tendría de formar más igual que se ha hecho con los maestros...) (PU.1.FIP)

Y reclaman un tipo de formación que ayude a desangustiar al profesorado que actualmente atiende a la diversidad.

*“A veure, retornant a la formació, jo dic que aquest tipus de coses són objectes de formació, aquest tipus de problemes que es plantegen en el claustre quan arriba l’avaluació i et diuen: “Jo que faig amb aquest?” I tenen aquesta mena de conflicte moral, forma part d’una formació. Si aquest senyor se li hagués dit mira vens a aquests cursos i et desangoixarem, en aquest curs t’ensenyarem que avaluar significa aquest tipus de coses i no tinguis problemes per això i això que jo sàpigui...”.* (A ver, volviendo a la formación, yo digo que este tipo de cosas son objeto de formación, este tipo de problemas que se plantean en el claustro, cuando llega la evaluación y te dicen: ¿Yo que hago con éste? Y tienen esta manera de conflicto moral, forma parte de una formación. Si a este señor se le hubiera dicho mira ven a estos cursos y te desangustiaremos, en este curso te enseñaremos que evaluar significa este tipo de cosas y no tengas problemas para esto y esto que yo sepa...) (PU.5.IDE)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los docentes participantes en los grupos de discusión manifiestan que las expectativas que los docentes tienen en relación a las actividades de formación están muy ligadas a su aplicación en la práctica diaria.

*“Si la meva expectativa era doncs que volia una cosa pràctica, com deies tu...”*. ( Si mi expectativa era, pues, que quería una cosa práctica, como decías tú...) (LS.2.TPF)

*“Jo vull que hagi més pràctica, més... t’ha de donar eines per a fer-ho. Perquè clar la teoria...”*. (Yo quiero que haya más práctica, más... te ha de proporcionar herramientas para hacerlo. Porque claro la teoría...) (U.11.TPF)

*“Que vegis que ho pots aplicar després, perquè a vegades veus que hi ha certs títols que no es corresponen a lo que esperes. El tema, el títol et sembla que és interessant i després apliques ben poc.”*. (Que veas que lo puedes aplicar después, porque a veces ves que hay ciertos títulos que no se corresponden a lo que esperas. El tema, el título te parece que es interesante y después lo aplicas muy poco) (U.14.TPF)

Explican que en algunos casos se constata una desconexión entre la problemática real y el contenido de los programas de formación, por lo que sugieren que las actividades de formación se perciban como más cercanas a los problemas reales del día a día.

*“Els programes de formació aquests no tenen res que veure amb aquest problema però sí que els plans de formació han de donar solucions a aquest problema.”*. (Los programas de formación estos no tienen nada que ver con este problema pero si que los planes de formación han de dar soluciones a este problema) (LS.2.EFI)

*“Quan hi ha una reunió interna dins el centre, si hi hagués un formador que no sé quan, toca una reunió cada mes o cada dos mesos, doncs ve a parlar, a oferir idees, a escoltar experiències, a proposar coses, aquesta formació sí que és més útil que no pas la que ens ofereix la Universitat de Barcelona a les 17h de la tarda, al campus de no sé*

*on, pagant de la meva butxaca amb el meu cotxe i...clar, d'entrada no serveix.”.* (Cuando hay una reunión interna dentro del centro, si hubiera un formador que no sé cuando, toca una reunión cada mes o cada dos meses, pues viniese a hablar, a ofrecer ideas, a escuchar experiencias, a proponer cosas, esta formación si que es más útil que la que se nos ofrece desde la Universidad de Barcelona a las 17h de la tarde, al campus de no sé donde, pagando de mi bolsillo con mi coche... claro, de entrada no sirve) (PU.5.EFI)

*“... Bé que en sabia moltíssim i ho va fer tot molt pràctic, però clar, després et trobes a la realitat i no pots aplicar.”.* (...Bien, sabía muchísimo y lo hizo todo muy práctico, pero claro, después te encuentras con la realidad y no lo puedes aplicar) (U.12.TPF)

*“Que aquests formadors et vinguin a tu, a les comarques diverses i pagant-los, i a més a més faciliten la formació probablement en horaris escolars...”.* (Que estos formadores te vengan a ti, a las comarcas diversas y pagándoles, y además faciliten la formación probablemente en horarios escolares...) (PU.8.REC)

Los profesores consultados creen que hace falta explicitar la aplicación en la práctica de los contenidos de la actividad de formación.

*“Em sembla que hi ha una cosa aniria bé amb això que hem fet aquest any, aquesta mena d'assessorament. Que vinguis algú amb la gent interessada i que en temes concrets et donés solucions o coses que poguessis aplicar.”.* (Me parece que hay una cosa que iría bien con esto, que hemos hecho este año, esta especie de asesoramiento. Que viniese alguien con gente interesada y que en temas concretos te diera soluciones o cosas que pudieses aplicar) (U.5.TPF)

*“Si, i dóna molt material que després tu pots aplicar. I això seria l'ideal. I que tu puguis explicar també la teva problemàtica, perquè la teoria està molt bé i és molt bonic, però la pràctica és això, i això estaria bé fer-ho així, amb petit grup, amb una persona que t'ho fa a la mida...”.* (Si, y da inmaterial que después tu puedes aplicar. Y esto sería ideal. Y que pudieses explicar también tu problemática, porque la teoría está muy bien y es muy bonito, pero la práctica es esto, y esto estaría bien hacerlo así, en pequeño grupo, con una persona que te lo haga a la medida) (U.6.TPF)

*“Perquè tens una teoria que no saps com portar-ho a la pràctica.”.* (Porque tienes una teoría que no sabes como ponerla en práctica) (U.9.TPF)



*“...A tu et plantegen una teoria i et quedes amb la teoria i després encara tu t’has de buscar les solucions”.* (...A ti te plantean una teoría y te quedas con la teoría y después todavía tu te has de buscar las soluciones) (PU.19.TPF)

*“Les teories per les teories, no...”.* (Las teorías por las teoría, no) (PU.22.TPF)

### Reconocen que las actividades de formación no suelen aportar soluciones prácticas

*“Perquè molta gent el que pensa és que en un curs d’aquests els donaran solucions pràctiques, perquè segons el que dius tu, anaves a buscar solucions pràctiques i les solucions pràctiques si existissin...”.* (Porque mucha gente lo que piensa es que en un curso de estos les darán soluciones prácticas, porque según lo que dices tu, ibas a buscar soluciones prácticas y las soluciones prácticas si existiesen...) (PU.17.TPF)

Manifiestan que en ámbitos como el de la diversidad la dificultad es muy grande cuando se intenta afrontar a través de la formación.

*“Jo el que vull dir que déu ser un tema bastant difícil de poder tractar perquè s’hi puguin posar. Entens? Perquè cada cas és diferent.”.* (Yo lo que quiero decir es que debe ser un tema bastante difícil de poder tratar para que se puedan poner, ¿entiendes? Porque cada caso es diferente) (U.2.VIA)

*“Oh, això us ho heu d’anar fent vosaltres... però nosaltres, clar, no hi ha cap solució, ens deia que no tenia cap vareta màgica, però nosaltres al menys volíem concretar i no ho vàrem aconseguir.”.* (¡Oh! Esto os lo tenéis que hacer vosotros mismos... pero nosotros, claro, no hay ninguna solución, nos decía que no tenía ninguna varita mágica, pero nosotros al menos queríamos concretar y no lo conseguimos) (PU.4.VIA)

Los docentes de los grupos de discusión valoran más la experiencia que el formador pueda tener en el tema que la capacidad teórica que pueda poseer sobre el mismo.

*“Jo personalment penso que l’experiència directa amb els temes et dóna molt més, a veure la teoria és molta, a veure hi ha d’haver darrere una teoria, però la persona que a lo millor per currículum no té grans títols però després té quantitat de formació personal...”.* (Yo personalmente `pienso que la experiencia directa con los temas te da mucho más, a ver la teoría es mucha, a ver tiene que haber detrás una teoría, pero la

persona que a lo mejor por currículum no posea grandes titulaciones pero después tiene cantidad de formación personal...) (PU.21.TPF)

Otro aspecto que señalan estos docentes es el de que si las actividades de formación van dirigidas a todos los niveles, éstas tenderán más a apoyarse en la teoría en detrimento de la practicidad

*“Perquè, clar, si portes una cosa que serveix per tots els nivells pues és una cosa molt teòrica! - Sí, poc aplicaràs.”* (Porque, claro, si traes una cosa que sirva para todos los niveles ¡ha de ser una cosa muy teórica! –Sí, poco aplicarás) (LS.3.TPF)

Opinan que si la actividad de formación se comparte con iguales, se sacará más rendimiento a la aplicación práctica de la misma.

*“...Amb gent molt propera a tu, perquè si ho has de posar en marxa tens la gent, els companys que llavors entre tots és quan treus rendiment de veritat, i no un sol. Jo ho penso així.”* (...Con gente más cercana a ti, porque si lo tienes que llevar a término tienes la gente, los compañeros que entonces entre todos es cuando le sacas rendimiento de verdad, y no tu solo. Yo lo pienso así) (U.8.TPF)

Estos docentes exponen que la falta de medios y recursos dificulta la puesta en práctica de lo aprendido.

*“Necessitem unes hores als centres, hi ha d’haver un personal que pugui donar hores per fer aquestes coses, per fer les altres...”*. (Necesitamos unas horas en el centro, tiene que haber un personal que pueda dar horas para hacer estas cosas, para hacer las otras...) (LS.1.REC)

*“A vegades acabes un curs, per exemple d’ordinadors, de power point, i dius mira que bé, he sortit satisfet i ho vaig a aplicar, però llavors resulta que no tens prou ordenadors o aquell programa a la classe...”*. (A veces acabas un curso, por ejemplo de ordenadores, de power point, y dices mira que bien, he salido satisfecho y lo voy a aplicar, pero entonces resulta que no tienes suficientes ordenadores o de aquel programa a la clase...) (U.6.REC)

*“Amb això de la diversitat penso que és pitjor. Com pots tractar la diversitat dels alumnes si després entres a classe i no tens material per poder-ho aplicar... Si tens diferents grups d’alumnes, a cadascun li has de donar material diferent i no el tens...”*.

(Con esto de la diversidad pienso que es peor. Como puedes tratar la diversidad se los alumnos si después entras en la clase y no tienes material para poderlo aplicar... Si tienes diferentes grupos de alumnos, a cada uno le has de dar material diferente y no lo tienes...) (U.7.REC)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los profesores participantes en los grupos de discusión creen que el formador puede condicionar e influir en el éxito o fracaso de la actividad de formación.

*“Es que a més la persona que imparteix el curs influeix, no?”* (Es que además la persona que imparte el curso influye, ¿no?) (U.1.FOA)

Opinan que el formador, aparte de estar preparado para impartir la formación, ha de tener una experiencia previa en lo que intenta transmitir.

*“Jo en principi, crec que el formador hauria de ser una persona, apart de preparada per donar aquest curs, sobretot que l’hagués experimentat ell...”* (Yo, en principio, creo que el formador tendría que ser una persona, aparte de preparada para dar este curso, sobretodo que lo hubiese experimentado él...) (PU.4. FOA)

Los docentes consultados consideran que la información de las actividades de formación sí llega a los usuarios pero que tendría que incluir más información sobre la misma.

*“... A nosaltres, de fet en el Pla de formació aquest que es fa des del CRP ens arriba d’una forma diluïda...”* (... A nosotros, de hecho en el Plan de formación este que se hace desde el CRP nos llega de una forma diluida...) (PU.24.DIF)

*“Els continguts, que s’haurien d’especificar més. El nivell i tot.”* (Los contenidos, que se tendrían que especificar más. El nivel y todo.) (LS.5.DIF)

*“I també és el que dèiem abans. Perquè quan llegeixes l’enunciat d’un curset d’aquests no està prou especificat.”* (Y también es lo que decíamos anteriormente. Porqué cuando lees el enunciado de un cursillo de estos no está lo suficientemente especificado) (LS.6.DIF)

*“A lo millor et penses que serà una cosa i quan t’hi trobes és una altra.”* (A lo mejor te piensas que será una cosa y te encuentras con otra). (LS.DIF.7)

*“No queden gens clar... I aquest any li han posat un títol tant raro i li van posar la descripció tant estranya que em sembla que ell mateix es va fer mal. Quedava com a molt específic. Tant, tant, tant, que semblava que havies de ser especialista.”* (No queda nada claro... Y este año le han puesto un título tan raro y le pusieron la descripción tan extraña que me parece que el mismo se hizo daño. Quedaba como muy específico. Tanto, tanto, que parecía que habías de ser especialista) (U.8.DIF)

*“Si, has de tenir molt clar el que vas a fer, perquè és que si no pot sortir qualsevol cosa”* (Si, has de tener muy claro lo que vas a hacer, porque si no puede salir cualquier cosa). (U.14.DIF)

*“Amb el títol no n’hi ha prou. Que surti un llistat de continguts que es tractaran al curs i també el mètode de treball, si és més teòric, més pràctic, ...”* (Con el título no es suficiente. Que salga un listado de los contenidos que se tratarán en el curso y también el método de trabajo, si es más teórico, más práctico,...) (U.16.DIF)

*“I oferir coses molt concretes, especificar exactament lo que es vol treballar en aquell curset i qui és el formador que oferís”* (Y ofrecer cosas muy concretas, especificar exactamente lo que se quiere trabajar en aquel curso y quién es el formador que se ofrece) (U.20.DIF)

Este profesorado advierte del exceso de oferta de actividades de formación que les llega por parte de las distintas entidades

*“Però en canvi si tenim un allau, cada dia m’arriba de diferents universitats cartes, plec sencers de cursos, però de l’ordre de centenars a final de curs, tots ells amb la característica comuna de... Arriben un munt de cursos...”* (Pero, en cambio si tenemos una avalancha, cada día me llegan de diferentes universidades cartas, pliegos enteros de cursos, pero del orden de centenares a finales de curso, todos ellos con la característica común de... Llegan un montón de cursos...) (PU25.DIF)

Consideran que la decisión sobre la oferta de las actividades de formación tendría que partir de la iniciativa de la administración.

*“Ens tiren la pilota a la nostra teulada. Nosaltres som els que hem de pensar quin curs ens han d’oferir, quan l’administració té l’obligació de pensar ella...”* (Nos tiran la pelota a nuestro tejado. Nosotros somos los que hemos de pensar qué curso nos han de ofrecer, cuando la administración tiene obligación de pensar en ello...) (PU18.DIF)

Explican, estos docentes, que un inconveniente que presenta la formación del profesorado es el horario. Al realizarse en tiempo no lectivo, les representa la dificultad de poder hacer compatible la vida familiar con la formación, y manifiestan que intentar cumplir con las dos les genera agobio y estrés.

*“...Sí, sí, sí, el vull fer, el vull fer. Llavors comences a mirar l’hora i dius: Ostra! no puc!, diu: aquella hora em surt la nena de no sé on, a l’altra hora tinc que recollir la padrina, no sí! vull dir, clar, és la realitat crua i dura, no?”* (...Sí, sí, sí, lo quiero hacer. Entonces empiezas a mirar la hora y dices: ¡Ostras, no puedo!, dice: aquella hora me sale la niña de no sé donde, a la otra hora tengo que recoger a la abuela, ¡no sí! Quiero decir, claro, es la realidad cruda y dura, ¿no?) (LS.1.HOR)

*Però és que havies de fer uns muntatges! Aquí que la majoria... els homes també han de fer coses, però vulguis o no, hi ha moltes mestresses de casa, no? I, clar, les veus a totes desesperades, que estan estressades perquè... Sí o no? Vull dir, que val més el curset de formació o l’estrès que agafes anant a aquell curset? Llavors, clar, tenim sort de les iaies i de tothom perquè ens ajuden i... i la família, però és que això tampoc no és! (¡Pero es que habías de hacer unos montajes! Aquí la mayoría... los hombres también han de hacer cosas, pero quieras o no, hay muchas amas de casa, ¿no? Y claro, las ves a todas desesperadas, que están estresadas porque... ¿Sí o no? Quiero decir, ¿qué vale más el curso de formación o el estrés que coges yendo a aquel curso? Entonces, claro, tenemos suerte de las abuelas y de todos porque nos ayudan y... y la familia, pero es que ¡esto tampoco no es!)* (LS.5.HOR)

*“Nosaltres el problema és que la difusió ens arriba però l’horari és terrible per fer combinacions, vaja, personalment”* (Nosotros el problema es que la difusión nos llega pero el horario es terrible para hacer combinaciones, vaya, personalmente) (LS.7.HOR)

Una de las soluciones que estos docentes apuntan para resolver este problema es el de realizar las actividades de formación dentro del horario lectivo, lo cual también influiría en el aumento de participación y por tanto de la eficacia de la FPP.

*“Jo cada vegada que arribo a casa em diuen: per què no ho feu amb hores de feina, això?”* (Yo cada vez que llego a casa me dicen: ¿por qué no lo hacéis en horas de trabajo, esto? (LS.6.HOR)

*“Sí però el tema... el tema de l'horari ho solucionaria tot.”* (Si, pero el tema... el tema del horario lo solucionaría todo) (LS.9.HOR)

*“Els que més falta els feia no s'hi ha apuntat, i evidentment com que és un horari extra i tal tampoc s'hi tornen a apuntar.”* (A los que más falta les hacía no se han apuntado y evidentemente como que es un horario extra y tal tampoco se vuelven a apuntar) (PU.22.HOR)

*“Integrat dins de l'horari i dins de les reunions sigui de cicle, de... no cal res especial, no cal redimir de d'altres hores, però si que hi ha horaris previstos per reunions de seminari,...”* (Integrado dentro del horario y dentro de las reuniones sean de ciclo, de... no hace falta nada en especial, no hace falta redimirse de otras horas, pero si que hay horarios previstos para reuniones de seminario,...) (PU.25.HOR)

Explican que en otros departamentos de la Generalitat la formación sí tiene lugar dentro del horario laboral, y que si en educación también se hiciera así, la administración podría solicitar el rendir cuentas de la formación efectuada a los docentes que hubieran asistido.

*“Perquè amb altres departaments...és que tota la formació la fan amb horari laboral!”* (Porque en otros departamentos...es que toda la formación la hacen en horario laboral) (LS.3.HOR)

*“Ara representa que nosaltres voluntàriament o del nostre temps...fem aquesta formació i llavors, clar, el departament potser no ha gosat mai demanar-nos un resultat d'això. Llavors, clar, si almenys part d'aquest horari fos laboral, per entendre'ns, no? tu a una persona que s'ha format li podries demanar, a veure, què has fet d'aquesta activitat?”* (Ahora representa que nosotros voluntariamente o de nuestro tiempo... hacemos esta formación y entonces, claro, el departamento quizás no se ha atrevido nunca a pedirnos un resultado de esto. Entonces, claro, si al menos parte

de este horario fuese laboral, para entendernos, ¿no? Tu a una persona que se ha formado le podrías pedir, a ver, ¿qué has hecho de esta actividad?) (LS.11.HOR)

Otro aspecto que señalan interesante de contemplar es el de que la oferta de actividades de formación se pudiera hacer en base a la priorización de las demandas que se efectúan desde los centros.

*“És que s’hauria de prioritzar els cursos que es demanen des del centre i a partir de la necessitat que hi ha programar els cursos, no?... Si ho demanes vol dir que ho necessites i si ho necessites ja ho veus des d’un altre punt de vista... I llavors és quan lo que fas al curs ho apliques.”* (Es que se tendría que priorizar los cursos que se piden desde el centro y a partir de la necesidad que hay de programar los cursos, ¿no?... Si lo pides quiere decir que lo necesitas y si lo necesitas ya lo ves desde otro punto de vista... Y entonces s cuando lo que haces en el curso lo aplicas) (LS.3.MOF)

Consideran que el esfuerzo de asistencia a las actividades de formación se ha de corresponder con la sensación de aprovechamiento de las mismas.

*“Si surts de classe i fas un esforç per assistir a aquell assessorament però que al davant hi ha una persona com Déu mana, doncs lo temps està ben aprofitat. Però segons amb qui, que vull dir que és omplir per omplir, doncs també t’ho qüestionen.”* (Si sales de clase y haces un esfuerzo para asistir a aquel asesoramiento pero que delante hay una persona como Dios manda, pues el tiempo está bien aprovechado. Pero según con quien, quiero decir que es rellenar por rellenar, pues también te lo cuestionas) (PU.12.MOF)

Consideran que las actividades de formación habrían de ser más accesibles a los docentes de comarcas y extrarradio.

*“Si però els hi paguen dietes i desplaçaments que això a nosaltres no ens hi entra...”* (Si pero les pagan dietas y desplazamientos que esto a nosotros no nos entra) (U.5.MOF)

*“Perquè ja t’ho dic: oh! que bonic!, que bonic! però no m’hi puc apuntar perquè... Els llocs on es fa ja t’esgarrifa!”* (Porque ya te digo: ¡Oh! ¡Qué bonito, ¡qué bonito! Pero no me puedo apuntar porque... los sitios donde se realizan te ¡escandaliza! (LS.2.COF)

*“...t’has de desplaçar, i si no, mires l’horari i és a partir de les cinc en horari extraescolar, t’has de desplaçar a Barcelona i no pots, no et dóna facilitats tampoc per aquests temes, ....”* (...Te has de desplazar, y si no, miras el horario y es a partir de las cinco en horario extraescolar, te has de desplazar a Barcelona y no puedes, no te da facilidades tampoco en para estos temas...) (U.3.COF)

Manifiestan que realizar o no las actividades de formación no influye en la promoción dentro de la profesión..

*“Després poder potser hi ha una altra cosa a ensenyament. No promociones com a l’empresa privada.”* (Hay otra cosa en educación. No promocionas como en la empresa privada) (U.6.MOF)

*“Per molts cursos, per molt que facis i per molt que diguis... Tu arribes aquí i ... I hi ha el que no fa res i està igual que tu”.* (Por muchos cursos, por mucho que hagas y por mucho que digas... Tu llegas aquí y... Y hay quien no hace nada y está igual que tú) (U.7.MOF)

Los docentes consultados dicen que tienen la sensación de que la administración da por supuesto que se cuenta con el voluntarismo del profesorado para la realización de la FPP

*“la gent que vam anar allà, bueno perquè vam tenir la voluntat, diem-ho així, de continuar...”* (La gente que fuimos allá, bien, porque tuvimos la voluntad, digámoslo así, de continuar...) (LS.1.VOL)

*“...ara representa que nosaltres voluntàriament o del nostre temps, per dir algo, fem aquesta formació”* (...Ahora representa que nosotros voluntariamente o de nuestro tiempo, por decir algo, realizamos esta formación) (LS.3.VOL)

*“Jo diria que a ensenyament està molt per voluntariat.”* (Yo diría que a la enseñanza está mucho por voluntariado) (U.7.VOL)



Y que en muchos casos la ausencia de recursos se suple precisamente con el voluntarismo del profesorado

*“Lo que no es fa fora ho hem de fer nosaltres”* (Lo que no se hace fuera lo hemos de hacer nosotros) (U.5.VOL)

*“Clar. És que ens ho hem de crear tot nosaltres i no tenim la certesa de que estem pel bon camí. Sempre hi ha aquests dubtes.”* (Claro. Es que nos lo hemos de crear nosotros todo y no tenemos la certeza de que estamos por el buen camino. Siempre hay estas dudas) (PU.12.VOL)

Reconocen que cierto sector del profesorado asiste a la formación con la finalidad de acumular puntos para méritos administrativos.

*“No sé si ens ha passat mai que ens hem apuntat a algun curs però que necessitem trenta hores. Això és lo més greu que pot passar.”* (No se si nos ha pasado nunca que nos hemos apuntado a algún curso pero que necesitamos treinta hora. Esto es lo más grave que puede pasar) (LS.1.FXP)

*“Llavors, hem vist de tot, hem vist persona que va a signar, només. Clar, potser quan parles d'aquests cursos que no hi ha cap avaluació, cap seguiment, no?”* (Entonces, hemos visto de todo, hemos visto a la persona que solamente va a firmar. Claro, quizás cuando hablas de estos cursos en que no hay ninguna evaluación, ningún seguimiento, ¿no?) (LS.3.FXP)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Los docentes participantes en los grupos de discusión manifiestan tener dudas y se muestran escépticos sobre a la utilidad de las valoraciones que se efectúan en las actividades de formación

*“Serveixen per fer alguna cosa a partir del resultat de les enquestes? Llavors, clar, com que em sembla que és així, com que no tornen i es tornen a fer els cursos, dius, bueno!”*. (¿Sirven para hacer alguna cosa a partir del resultado de las encuestas?.

Entonces, claro, como que parece que es así, como que no se retornan y se vuelven a hacer los cursos, dices: ¡Bueno!) (LS.2.EVA)

*“O aquell formador que dius, home no ha anat bé i després torna a ser formador! Dius algo no no deu rutllar aquí.”* (O aquel formador que dices, ¡hombre no ha ido bien y después vuelve a ser formador! Dices algo no debe funcionar aquí) (LS.3.EVA)

*“Llavors per l’administració no sé fins a quin punt té utilitat aquestes valoracions...”*. (Entonces para la administración no sé hasta qué punto tienen utilidad estas valoraciones) (PU.4.EVA)

Creer que sería necesario efectuar el retorno de las valoraciones que realizan al final de las A de F

*“Potser sí que si retornés et faria plantejar: Home! Aquest curset ha resultat? És que és bo! Si no va agradar a ningú!...”*. (Quizás si que si retornasen te harían plantear. ¡Hombre! ¿Este curso ha resultado? ¡Es que es bueno! ¡Si no gustó a nadie!) (LS.1.RET)

*“A mi sí que m’agradaria saber-ho”*. (A mi si que degustaría saberlo) (U.2.RET)

*“Jo crec que seria interessant plasmar en un resum que digués: l’activitat segons l’heu vist, ha sortit d’aquesta manera, esteu tots d’acord?”*.(Yo creo que sería interesante plasmar en un resumen que dijera: la actividad según la habéis visto, ha salido de esta manera, ¿estáis todos de acuerdo?) (U.4.RET)

Reconocen que uno de los factores que hacen cuestionar la validez de las valoraciones de las A de F tienen que ver con la falta de sinceridad con la que algunos asistentes realizan dichas valoraciones

*“Jo penso que sí perquè moltes vegades com que no som del tot sincers...”*. (Yo pienso que si, porque muchas veces como que no somos del todo sinceros...) (LS.5.SEV)

*“Si nosaltres ja d’entrada no som sincers, clar ens queixem de que les coses no responen a lo que volem però si després...”*. (Si nosotros ya de entrada no somos sinceros, claro nos quejamos de que las cosas no responden a lo que queremos pero si después,,,) (P.U.14.SEV)

*“També penso que això ho fem tots molt, contestant mig bé, regular, ... sempre es podria millorar... però no diem mai no som de veritat, potser sincers i clar, i llavors si ens queixem i no fem res per millorar...”*. (También pienso que esto lo hacemos todos mucho, contestando medio bien, regular... siempre se podría mejorar...pero no decimos nunca no somos de verdad quizás sinceros y claro, entonces si nos quejamos y no hacemos nada por mejorar...) (PU.15.SEV)

Y que en algunos casos se da una falta de transparencia en las valoraciones efectuadas

*“Perquè, clar, el que no faràs és dir: m’estic avorrint soberanament, no me n’entero de res i... i al final jo hauré de posar a més a més que... que molt malament al formador! Que clar això és una falta de transparència, no? Però jo he sentit comentaris així. Personalment no m’hi he trobat, a veure, et dic mentida.”*. (Porque, claro, lo que no harás será decir: me estoy aburriendo soberanamente, no me entero de nada y... y al final yo tendré que poner además que... que ¡muy mal el formador! Que claro esto es una falta de transparencia, ¿no? Pero yo he escuchado comentarios así. Personalmente no me he encontrado, a ver, te digo mentira) (LS.4.SEV)

Opinan que la presencia del formador en el momento de la evaluación final puede influir en la falta de sinceridad de las valoraciones, por lo que se cree oportuno que el formador no sea el encargado de llevar a cabo el proceso de valoración de la A de F o que al menos no esté presente en el momento de realizarla.

*“Perquè clar, home, si tu has conviscut amb un formador, per molt dolent que hagi estat, què li posaràs, li posaràs bé; i l’activitat si t’ho has passat bé... acabes posant a tot molt bé.”*. (Porque claro, hombre, si tu has convivido con un formador, por muy malo que haya sido, ¿qué le pondrás?, le pondrás bien; y la actividad si te lo has pasado bien... acabas poniendo a todo muy bien) (U.7.SEV)

*“I a més el que deies tu, que hi ha el factor que si a més a més hi ha el formador i tal, doncs, clar, no no el destrossaràs!”*. (Y además lo que tu dices, que existe el factor de que si además está el formador y tal, pues, claro, no lo destrozará) (LS.SEV1)

*“Vull dir, a vegades et trobes amb uns compromisos! Sí, és molt violent”*. (Quiero decir, a veces te encuentras con unos ¡compromisos! Sí, es muy violento) (LS.2.SEV)

*“Si amb una persona has tingut una relació no li diràs que ho està fent malament, encara que a lo millor alguna cosa no t’hagi semblat prou bé, en fi, no sé...”*. (Si con una persona has tenido una relación no le dirás que lo está haciendo mal, aunque a lo mejor alguna cosa no te haya parecido lo suficientemente bien, en fin, no sé...)  
(U.9.SEV)

*“Ja hi agafes una relació, encara que sigui més freda, i en aquest aspecte l’has de fer quedar malament? Vull dir, que si més o menys ha anat bé, doncs “clec. Clec, clec” jo em sembla que tothom més o menys si fa o no fa.”*. (Ya estableces una relación, aunque sea fría, y en este aspecto, ¿lo has de hacer quedar mal? Quiero decir que si más o menos ha ido bien, entonces “clic, clic, clic”, a mi me parece que tdo el mundo hace más o menos lo mismo) (U.12.SEV)

*“Quan ens passen aquell full ens trobem amb un handicap, que representa que nosaltres a aquella persona no li volem cap de mal”*. (Cuando nos pasan aquella hoja nos encontramos con un handicap, que representa que a nosotros aquella persona no le queremos hacer ningún daño) (PU.13.SEV)

Consideran que es importante que se realice una evaluación formativa de la A de F, ya que en algunas ocasiones no se lleva a cabo.

*“...Una avaluació formativa trobo que estaria bé.”*(Una evaluación formativa encuentro que estaría bien) (LS.2EVS)

*“Normalment no es fa. Jo als que hi he estat, no”*. (Normalmente no se hace. Yo a los que he estado, no) (LS.1.EVS)

Ya que puede servir para reconducir la actividad de formación o replantear los objetivos de la misma si fuera necesario

*“O escolta ens interessaria més cap allà. En comptes de fer això el que fem és dir, guaita, pleguem, ho deixem córrer”*. (O escucha, nos interesaría más hacia allá. En lugar de hacer esto que estamos haciendo, mira, recogemos, lo dejamos correr.)  
(LS.4.EVS)

*“Si, perquè de vegades comences amb unes expectatives i el grup de treball a vegades agafa un itinerari diferent i has de ser flexible per poder canviar i tot i que t’ha*

*interessat de bon començament, potser t'interessa més no tirar més endavant o profunditzar en un aspecte més concret o deixar de banda i tirar perquè la gent està més interessada en un altra branca. Al principi pot haver interessos comuns però que poden anar canviant a mesura que vas avançant.*”. (Si porque a veces empiezas con unas expectativas y el grupo de trabajo a veces coge un itinerario diferente y has de ser flexible para poder cambiar y aunque te haya interesado de buen principio, quizás te interesa más no tirar más adelante o profundizar en un aspecto más concreto o dejar de lado y tirar porque la gente está más interesada en otro aspecto. Al principio puede haber intereses comunes pero que pueden ir cambiando a medida que vas avanzando) (U.8.EVS)

Creen que la evaluación final es necesaria e imprescindible

*“La final hi ha de ser per força. I llavors té sentit, doncs, perquè llavors es veu l'evolució, si té una coherència o no.”.* (La final tiene que existir a la fuerza. Y entonces tiene sentido, puesto que entonces se ve la evolución, si tiene coherencia o no) (LS.3.EVF)

Ya que puede servir como guía para la optimización de la actividad de formación

*“Jo penso que una valoració de que els objectius no s'han assolit, de que les expectatives que tu tenies si ho dius ben clar i que la persona que ho ha fet... jo diria que no li estàs fent mal a la persona. Estàs dient que aquell curs tal i com està fet s'han de canviar els objectius perquè no funciona.”.* (Yo creo que una valoración de que los objetivos no se han alcanzado, de que las expectativas que tu tenias si lo dices bien claro y que la persona que lo ha hecho... Yo diría que no le estás haciendo daño a la persona. Estás diciendo que aquel curso tal y como está hecho se han de cambiar los objetivos porque no funciona) (PU.14.EVF)

Pero dudan que tal y como se realiza actualmente sea útil.

*“I llavors, clar, després tampoc no saps com posar en un paper perquè aquelles preguntes tampoc serveixen de massa i això de vegades també t'escarmenta una mica.”.* (Y entonces, claro, después tampoco no sabes como poner en un papel porque aquellas preguntas tampoco sirven demasiado y eso entonces también te escarmenta un poco) (LS.2.EVF)

*(Respecte a la utilitat del full de valoració final): “ Jo penso que no gaire... Tal com el fa la gent, no... Per estadística, per veure si ha funcionat... Si, realment no són reals... no pot servir. Sortiran molt positius”.* (Respecto a la utilidad de la hoja de valoración final): Yo pienso que no mucho...Tal y como la rellena la gente, no... Para estadística, para ver si ha funcionado...Si, realmente no son reales...no puede servir. Saldrían muchos positivos) (U.7.EVF)

Estos docentes sugieren que en la evaluación final todos los asistentes deberían poder expresarse libremente.

*“Una crítica a com ha anat aquell curs, seminari o lo que sigui, de forma que tothom es pugui expressar, perquè encara que al final posem alguna coseta, dos frases, no queda prou reflectit.”.* (Una crítica a cómo ha ido aquel curso, seminario o lo que sea, de forma que todo el mundo se pueda expresar, porque aunque al final ponemos alguna cosa, dos frases, no queda lo suficientemente reflejado) (U.6.EVF)

Creem que las preguntas se habrían de dirigir más hacia los contenidos que hacia el formador

*“Jo em sembla que si les preguntes fossin més sobre el tema o els continguts que no pas sobre el formador, no passaria això.”.* (A mi me parece que si las preguntas fuesen más sobre el tema o los contenidos y no sobre el formador, no pasaría esto) (U.5.EVF)

Y que incluyeran, además del grado de satisfacción, cuáles son las perspectivas de aplicación de lo que realmente se ha aprendido

*“Amb la satisfacció amb la que acabes, o amb la perspectiva que tens de portar-la a terme.”.* (Con la satisfacción con la que acabas, o con la perspectiva que tienes de llevarlo a término) (U.10.EVF)

Estos docentes consideran que sería necesario e interesante realizar un seguimiento y una valoración posterior sobre la aplicación en la práctica de lo aprendido en la actividad de formación.

*“Llavors si et fiques i fas un curs que després resulta que ningú aplica...”.* (Entonces si te pones y haces un curso que después resulta que nadie aplica...) (LS.2.EVI)

*“Si hi ha el material i hi ha uns senyors que han fet el curset, han fet alguna vegada alguna cosa amb aquest material del centre pel curset que van fer o no? Perquè si tampoc han fet res... potser falla alguna cosa.”.* (Si hay el material y hay unos señores que han hecho el curso, ¿han hecho alguna cosa con este material en el centro? Quizás si tampoco han hecho nada...quizás falla alguna cosa) (LS.4.EVI)

*“A l’acabar a vegades veus que el tema i el que has fet ha estat prou interessant, diu que ho portarà a terme i al final no ho porta a terme.”.* ( Al acabar a veces ves que el tema y lo que has hecho ha sido interesante, dice que lo llevará a término y al final no lo lleva a término) (U.7.EVI)

Opinan que ello podría servir también como recordatorio de lo que se aprendió

*“Això aniria bé perquè fins i tot la persona que ho ha fet quan li tornarien a recordar potser li tornaria a entrar ganes de tornar-ho a provar.”.* (Esto iría bien porque hasta la persona que lo ha hecho cuando se lo volvieron a recordar quizás le volvería a entrar ganas de volver a probarlo) (U.9.EVI)

Exponen que en la actualidad este tipo de evaluación no se realiza.

*“Només vàrem fer aquell full d’avaluació l’últim dia i en aquell moment.”.* (Sólo hicimos aquella hoja de evaluación el último día y en aquel momento) (U.10.EVI)

En cuanto a la evaluación del formador los docentes consultados opinan que tendría que ser constructiva y dirigida hacia la mejora de la actividad de formación.

*“...En quan al formador, jo penso que la valoració ha de ser, una crítica positiva evidentment, però una crítica a com ha anat aquell curs, seminari o lo que sigui, de forma que tothom es pugui expressar, perquè encara que al final posem alguna coseta, dos frases, no queda prou reflectit.”.* (...En cuanto al formador yo pienso que la valoración ha de ser, una crítica positiva evidentemente, pero una crítica a como ha ido aquel curso, seminario o lo que sea, de forma que todo el mundo se pueda expresar, porque aunque al final pongamos alguna cosa, dos frases, no quedará lo suficientemente reflejado) (U.2.EFO)

## Consideran necesaria la evaluación de los asistentes a las A de F

*“Perquè saps aquells curssets que tothom va al seu rotllo? Com si tothom ho sapigués tot, ja? Això tampoc no és! Si som una classe som com la canalla. Ens han de... ens han de valorar, ens han de governar i... i és lo mateix, no?”.* (Porque ¿Sabes aquellos cursos que todo el mundo iba a su “rollo,” como si todo el mundo lo cupiera todo ya? Esto tampoco no es. Si somos una clase somos como los críos. Nos han de... nos han de valorar, nos han de gobernar y...y es lo mismo, ¿no?) (LS.1.EVP)

Y proponen la autoevaluación como opción para la evaluación de los asistentes y para aportar más sinceridad a las valoraciones

*“Però allà la gent, clar, com que representa que t’avalues tu mateix, pues potser que sí que van ser més sincers, la gent.”.* (Pero allá la gente, claro, como que representa que te avalúas tu mismo, pues quizás si que fueron más sinceros) (LS.2.EVP)



## **4.2. La voz de la administración educativa:**



---

## 4.2. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

---

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los representantes de la administración educativa a los que se ha consultado consideran que la diversidad es un concepto tan amplio que proponen utilizar el término diversidades y no diversidad

*“Primer lo que haurien de fer és parlar de diversitats i no de diversitat, en plural.”.*  
(Primero lo que habrían de hacer es hablar de diversidades y no de diversidad, en plural). (FB.1.DDI)

Indican que la diversidad también se hace extensible al profesorado y hay que tenerlo en cuenta

*“ El professorat de secundària és divers, això és un tòpic, no?”.* (El profesorado de secundaria es diverso, esto es un tópico, ¿no?). (JB.1.DEF)

*“La primera qüestió per mi, per mobilitzar aquesta mena de paràlisi de resposta a una realitat emergent que és la diversificació del perfil de l'alumnat és de diversificar el perfil de les persones que se n'ocupen”.*(La primera cuestión para mí, para movilizar esta especie de parálisis de respuesta a una realidad emergente que es la diversificación del perfil del alumnado es de diversificar el perfil de las personas que se ocupan). (FB.3.DEF)

Esperan de la formación que sea capaz de dirigir sus objetivos hacia el componente actitudinal de los docentes en relación a la atención y tratamiento de la diversidad. Opinan que la diversidad es cuestión de todo el profesorado y por tanto todos los docentes la han de asumir

*“Totes les institucions de formació, la universitat la primera, hauria de baixar molt més i fer un esforç de proximitat al, no al cervell del professor, sinó més aviat, com*

*deies, a l'actitud al component actitudinal que és la base del quefer diària. Si no hi ha actitud per molt coneixement que hi hagi, l'actitud fracassarà. O el professor se sentirà fracassat.*". (Todas las instituciones de formación, la universidad la primera, habría de bajar mucho más y hacer un esfuerzo de proximidad al, no al cerebro del profesor, sino más bien, como dices, a la actitud al componente actitudinal que es la base del quehacer diario. Si no hay actitud por mucho conocimiento que haya, la actitud fracasará. O el profesor se sentirá fracasado). (FB.1.SPD)

## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los representantes entrevistados constatan la existencia de una serie de necesidades emergentes en materia de formación. Una de ellas es la que se relaciona con la adaptación a los nuevos cambios tecnológicos

*“Bàsicament al voltant de tres línies conductores: un l'adaptació al canvi tecnològic que és evidentment que el professorat amb condicions de treball , les instal·lacions, etc demanen l'adequació habilitadora cap el canvi tecnològic, sigui informàtic, tecnològic, audiovisual d'acompanyament de l'exposició del professor davant els alumnes, aquesta és una qüestió cabal, important, l'adaptació al canvi tecnològic”.* (Básicamente alrededor de tres líneas conductoras: una la adaptación al cambio tecnológico, sea informático, tecnológico, audiovisual de acompañamiento de la exposición del profesor ante los alumnos, esta es una cuestión, fundamental, importante, la adaptación al cambio tecnológico). (FB.1.NEC)

Otra sería la que se deriva de la necesidad de adaptación y cambio motivado por el dinamismo del currículum

*“Una segona qüestió és sempre l'adaptació al canvi curricular en el sentit que és evident que tot i les limitacions últimament imposades per la LOCE limitacions amb model d'opcionalitat del centre, és evidentment que el currículum és un contingut dinàmic i tant les UD de primària com els crèdits de secundària raonablement és anar adequant els continguts i per tant cal una adaptabilitat del currículum, en algunes*

*especialitats més que en d'altres en la seva metodologia i en la seva didàctica.*”. (Una segunda cuestión es siempre la adaptación al cambio curricular en el sentido que es evidente que todo y las limitaciones últimamente impuestas por la LOCE limitaciones con modelo de opcionalidad del centro, es evidente que el vitae es un contenido dinámico y tanto las unidades didáctica de primaria como los créditos de secundaria razonablemente es ir adecuando los contenidos y por tanto es necesaria una adaptabilidad del vitae, en algunas especialidades más que en otras, en su metodología y en su didáctica). (FB.2.NEC)

*“Una segona prioritat és posar en marxa determinades innovacions en el currículum que aquestes haurem d’esperar una mica fins que surti la nova llei”.* (Una segunda prioridad es poner en marcha determinadas innovaciones en el vitae que estas tendrán que esperar un poco hasta que salga la nueva ley). (JB.2.LIN)

*“Crec que fa falta coneixement i pràctica de metodologies diversificades dins l’aula. L’oferta de formació hauria de ser eminentment pràctica i vivencial.”.*(Creo que hace falta conocimiento y práctica de metodologías diversificadas dentro del aula. La oferta de formación tendría que ser eminentemente práctica y vivencial). (MO.6.NEC)

Y un tercer ámbito haría referencia a la necesidad de adaptación a la persona y a su entorno

*“En relació als continguts de la formació que responen a les noves necessitats: competències socials, salut del docent, tractament de la diversitat”.* (En relación a los contenidos de la formación que responden a las nuevas necesidades competencias sociales, salud del docente, tratamiento de la diversidad). (MO.5.NEC)

*“...I per tant s’hauria d’anar dedicant atenció preferent a la part més psicològica o emocional del professorat.”.*(...Y por tanto se tendría que ir dedicando atención preferente a la parte más psicológica o emocional del profesorado). (JB.2.NEC)

La necesidad de formación para poder atender al alumnado de nueva incorporación la conciben como otra de las necesidades emergentes.

*“Alumnes nou vinguts, immigrants que és el primer any que són aquí i que cal atendre aspectes de comunicació, de llengua i en fi, això és important.”*(Alumnos recién llegados, inmigrantes que es el primer año que son aquí y que es preciso atender aspectos de comunicación, de lengua y en fin, esto es importante). (JB.3.NEC)

Consideran que otro marco de actuación prioritario y urgente es el de la formación del profesorado novel.

*“L'altra cosa que posarem en marxa el curs que ve, és un programa de formació pel professorat novell, és a dir, per aquelles persones que ja són llicenciades o que ja són mestres i tenen la titulació adequada però que començaran a treballar com a ensenyants l'any que ve.”*. (La otra cosa que pondremos en marcha el curso que viene, es un programa de formación para el profesor novel, es decir, para aquellas personas que ya son licenciadas o que ya son maestras y tienen la titulación adecuada pero que comenzarán a trabajar como docentes el año que viene). (JB.9.LIN)

En relación al proceso de demandas de formación, explican que se proporciona a los claustros un cuestionario para sondear cuáles son las necesidades del profesorado.

*“Aquesta detecció es procura, en principi si estem parlant de Pla de Zona, molt propera a l'usuari i normalment s'arbitra mitjançant reunions explicatives als claustres, a través de... mantingudes per representants que nosaltres tenim a la universitat dotat per nosaltres a l'ICE o als CRP i després per qüestionaris diguéssim de sondeig de N de F que a títol personal i sobretot a títol col·lectiu els centres retornen”*. (Esta detección se procura, en principio si estamos hablando de Plan de zona, muy cercana al usuario y normalmente se arbitra medianamente reuniones explicativas a los claustros, a través de... mantenidas por representantes que nosotros tenemos en la universidad dotado por nosotros al ICE o a los CRP y después por cuestionarios digamos de sondeo de necesidades de formación que a título personal y sobretodo a título colectivo los centros retornan). (FB.2.DET)

Y que estas demandas se analizan a través de la comisión del Plan de formación

*“Les demandes són tabulades, demandes que es formulen, i finalment la comissió en funció de les pròpies valoracions, la inspecció també ajuda i del que ens diuen els centres i de les disponibilitats de formació que ens poden aportar aquestes entitats, la universitat, els programes del DE o les entitats col·laboradores s'acaba fent l'oferta per l'any vinent”*. (Las demandas son tabuladas, demandas que se formulan, y finalmente la comisión en función de las propias valoraciones, la inspección también ayuda y del que nos dicen los centros y de las disponibilidades de formación que nos pueden aportar estas entidades, la universidad, los programas del departament d'Ensenyament o las entidades colaboradoras se acaba haciendo la oferta para el año que viene). (FB.1.DEM)

Dicen que han observado que estas demandas están muy relacionadas con las necesidades emergentes citadas anteriormente

*“Les demandes estan relacionades amb les noves necessitats”.* (Las demandas están relacionadas con las nuevas necesidades). (MO.3.DEM)

Consideran que la formación tiene que situarse en un marco de cooperación entre iguales dentro del propio centro o en contacto con otros.

*“...Té el valor de que fonamenta compromisos. Aquella gent comparteixen una mateixa aspiració per una mateixa realitat d'un compromís d'intervenir-hi, d'aportar-hi més solucions o millors formes d'abordatge.... El fet que els centres poden ser generadors de formació o els col·lectius de professorat o els equips d'especialitat poden també entre ells generar formació entre iguals, entre centres, un centre de referència envers els altres, un departament, un seminari,... Aquest és un àmbit que estic convençut que la universitat ha aprofundit poc i el sistema també hi caldrà operativitzar-ho millor d'alguna forma.”.* (...Tiene el valor de que fundamenta compromisos. Aquella gente comparte una misma aspiración para una misma realidad de un compromiso de intervenir, de aportar más soluciones o mejores formas de abordaje... El hecho que los centros puedan ser generadores de formación o los colectivos de profesorado o los equipos de especialidad puedan también entre ellos generar formación entre iguales, entre centros, un centro de referencia hacia los otros, un departamento, un seminario,... Este es un ámbito que estoy convencido que la universidad ha profundizado poco y el sistema también hará falta operativizarlo mejor de alguna forma). (FB.2.FIE)

*“... I encara una dimensió que està per acabar de definir, per acabar de guanyar, que són els entorns cooperatius dels equips de formació i d'autoformació”.*(...Y aún una dimensión que está por acabar de definir, por acabar de ganar, que son los entornos cooperativos de los equipos de formación y de autoinformación). (FB.1.FIE)

*“Per tant reflexions compartides, experiències d'iguals de centres, professorat o d'aula que responguin a perfils mes o menys similars...”.* (Por tanto reflexiones compartidas, experiencias de iguales de centros, profesorado o de aula que respondan a perfiles más o menos similares...). (FB.3.FIE)

Por lo que detectan una tendencia y un incremento de la formación en centro y más concretamente hacia la modalidad de asesoramiento

*“Després un altre canvi que s’ha anat instal·lant afortunadament en la cultura de l’usuari és la dimensió no tant unipersonal de la formació com més compartida i això és constatable la dinàmica de la formació en equip docent. Si comparem els darrers cinc anys el nombre d’assessorament a centre o cursos en centre als actuals veure’m que hi ha hagut un creixement important de manera que els centres s’han anat establint com un organisme dinàmic i compartit també en la formació d’acord amb les necessitats del perfil del propi centre”.* (Después otro cambio que se ha ido instalando afortunadamente en la cultura del usuario es la dimensión no tanto unipersonal de la formación sino más compartida y esto se puede constatar la dinámica de formación en equipo docente. Si comparamos los últimos cinco años el número de asesoramiento a centro o cursos a centro a los actuales veremos que ha habido un crecimiento importante de manera que los centros se han ido estableciendo como un organismo dinámico y compartido también en la formación de acuerdo a las necesidades del perfil del propio centro). (FB.1.MOD)

*“Hi ha un cert increment dels assessoraments en centre, seminaris i grups de treball i decreixen els cursos més teòrics.”.* (Hay un cierto crecimiento de los asesoramientos a centros, seminarios y grupos de trabajo y decrecen los cursos más teóricos). (MO.3.MOD)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los representantes de la administración educativa a los que se les ha pedido la opinión señalan que a menudo la formación se presenta dentro de un marco teórico que no se corresponde a la realidad lo que dificulta el poder llevarla a la práctica.

*“ La formació que tenim ara és la d’una persona experta que parla a un professorat inexpert i això els mateixos professors i els mestres cada cop ho entenen menys, primer perquè l’expert no ho és tant en alguns casos pràctics, perquè sol ser una persona de la universitat i la persona de la universitat no es coneix tant el terreny de l’educació secundària, amb tots els respectes, i perquè aquest expert sovint es presenta com un*



*teòric de la cosa, amb la qual cosa tu demà a les vuit o a les nou no sabràs si pot aplicar o no o bé com un pràctic que dóna receptes que al final no acaben de funcionar perquè al final no és així tampoc.”.*(La formación que tenemos ahora es la de una persona experta que habla a un profesorado inexperto y esto los mismos profesores y los maestros cada vez lo entienden menos, primero porque el experto no lo es tanto en algunos casos prácticos, porque suele ser una persona de la universidad y la persona de la universidad no conoce tanto el terreno de la educación secundaria, con todos los respetos, y porque este experto a menudo se presenta como un teórico de la cosa, con lo cual tu mañana a las ocho o a las nueve no sabrás si puedes aplicar o no bien como un práctico que da recetas que al final no acaban de funcionar porque al final no es así tampoco). (JB.1.TPF)

Creem que es del todo necesario que exista colaboración y coordinación entre las distintas Subdirecciones del Departament d’Educació.

*“Aquesta formació el que pretén en aquesta etapa és el de treballar molt acuradament amb Subdirecció General d’Ordenació una mica en funció de si ens diuen “establirem aules obertes”, llavors farem formació en relació a aules obertes que s’acostarà al model que pretenem. Si ens diuen “unitats de suport per l’educació especial”, doncs farem formació per.. eh?”.*(Esta formación lo que pretende en esta etapa es el de trabajar muy cuidadosamente con la subdirección general de ordenación un poco en función de si nos dicen “estableceremos aulas abiertas”, entonces haremos formación en relación a aulas abiertas, que se acercará al modelo que pretendemos. Si nos dicen “unidades de apoyo para la educación especial”, haremos formación para...¿eh?). (JB.7.LIN)

Comentan que la planificación del PFPP guarda relación con las disponibilidades presupuestarias

*“Aquesta oferta s’acaba quantificant en una traducció pressupostària i de les disponibilitats pressupostàries s’acaba planificant tota la formació del curs següent.”.* (Esta oferta se acaba cuantificando en una traducción presupuestaria y de las disponibilidades presupuestarias se acaba planificando toda la formación del curso siguiente). (FB.2.REC)

Opinan que para que la formación sea más eficaz tendría que partir de la reflexión compartida dentro del propio centro y estar vinculada a su proyecto de centro

*“Per tant reflexions compartides, experiències d’iguals de centres, professorat o d’aula que responguin a perfils mes o menys similars, una certa recerca afavorida que ja ho preveuen les instruccions però costa de formular en els equips de centre...”*. (Por tanto reflexiones compartidas, experiencias de iguales de centros, profesorado o de aula que responden a perfiles más o menos similares, una cierta búsqueda favorecida que ya lo previenen las instrucciones pero cuesta de formular en los equipos de centro...”).  
(FB.1.FRO)

Consideran muy interesante que se pudiera realizar un seguimiento y que existiera un contacto entre formador y formado una vez terminada la actividad de formación, pero reconocen que ello repercutiría en el presupuesto y por tanto sería difícil de llevar a cabo

*“Seria molt interessant i desitjable però en tot cas això repercutiria en la despesa”*. (Sería muy interesante y deseable pero en todo caso esto repercutiría en el gasto).  
(MO.3.SEG)

Un aspecto que opinan que es importante es el de realizar un seguimiento de la transferencia al aula por parte de la inspección, pero reconocen que actualmente no se efectúa.

*“Després hi ha un altre tipus de seguiment que ha de fer la inspecció, en el propi desenvolupament de les activitats i sobretot en la transferència a l’aula.”*. (Después hay otro tipo de seguimiento que ha de hacer la inspección, en el propio desarrollo de las actividades y sobretodo en la transferencia al aula). (FB.1.INS)

*“En teoria el fa la inspecció, a la pràctica no hi ha cap acció en aquest sentit”*. (En teoría la hace la inspección, en la práctica no hay ninguna acción en este sentido).  
(MO.2.INS)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los representantes de la administración educativa consultados opinan que a pesar de que existe mucha oferta formativa, también se aprecia cierta desmotivación entre el profesorado a la hora de formarse

*“No es pot generalitzar en alguns moments però es detecta una certa desmotivació però cal tenir en compte que hi ha molta oferta formativa”.* (No se puede generalizar en algunos momentos pero se detecta una cierta desmotivación pero es preciso tener en cuenta que hay mucha oferta formativa). (MO.3.MOF)

Estos representantes consideran que es muy importante que los docentes que asisten a las actividades de formación puedan apreciar el valor y la utilidad de las mismas.

*“El que voldríem és que el professor que va als cursos de formació hi veiés el valor afegit, és a dir, que li aporta alguna cosa.”.*(Lo que querríamos es que el profesor que va a los cursos de formación viese el valor añadido, es decir, que le aporta alguna cosa). (JB.2.MOF)

Comentan que cierto sector del profesorado busca mejorar en su labor docente, en cambio otro sector persigue la mejora de su currículum a través de la acumulación de puntos y méritos.

*“Hi ha dos perfils força determinats els del professional que cerca una millora en la seva tasca educativa i el del que vol millorar abans que tot el seu currículum”.* (Hay dos perfiles bastante determinados, la de los profesionales que buscan una mejora en su tarea educativa y la de los que quieren mejorar antes que nada su vitae). (MO.4.MOF)

*“Fem una certa crítica a la FP tal com s’ha entès fins ara que s’ha entès més en el sentit de certificat que s’ha d’aconseguir que no pas un recurs per fer”.* (Hacemos una cierta crítica a la formación permanente tal y como se ha entendido hasta ahora que se

ha entendido más en el sentido de certificado que se ha de conseguir que no en un recurso para hacer). (JB.1.FXP)

Señalan también otros factores que pueden influir en la motivación de los docentes respecto a la formación como: la disponibilidad de más tiempo, la funcionalidad de las actividades, la estabilidad en el centro, la demanda conjunta del centro,....

*“Disposar de més temps, la funcionalitat de les activitats, l’estabilitat en el centre, demanda conjunta del centre,...”.*(Disponer de más tiempo, la funcionalidad de las actividades, la estabilidad en el centro, demanda conjunta el centro...). (MO.5.MOF)

Comentan que han observado que la receptividad y la disponibilidad del profesorado respecto a la formación ha ido cambiando estos últimos tiempos.

*“És cert que la tant la receptivitat com la disponibilitat del professorat respecte a la formació ha anat canviant.”.*(Es cierto que tanto la receptividad como la disponibilidad del profesorado respecto a la formación ha ido cambiando). (FB.1.PER)

En relación a la mortandad en las actividades de formación una vez éstas han empezado indican que suele ser muy baja

*“Nosaltres tenim la sort a Lleida... però conec experiències i dades de d’ares llocs que no és ben bé així, tenim la sort que potser per la proximitat o la dimensió territorial de població, etc. l’índex de mortalitat de deserció de l’alumnat en cursos de formació no és tanta alt com en altres llocs, en termes generals. És evident que hi ha activitats que poden tenir millor exposició o no i finalment també delimitar-ho. Nosaltres treballem sobre una base de 2 de cada 10 professors no acaben l’activitat com a promig.”.*(Nosotros tenemos la suerte en Lleida... pero conozco experiencias y datos de otros lugares que no es precisamente así, tenemos la suerte que quizás para la proximidad o la dimensión territorial de población, etc. El índice de mortalidad de deserción de alumnado en cursos de formación no es tan alta como en otros lugares, en términos generales es evidente que hay actividades que pueden tener mejor exposición o no y finalmente también delimitarlo. Nosotros trabajamos sobre una base de 2 de cada 10 profesores que no acaban la actividad como promedio). (FB.1.NPA)

*“En algunes activitats concretes potser si, però no d’una manera generalitzada”.*(En algunas actividades concretas quizás si, pero no de una manera generalizada). (MO.4.NPA)

Manifiestan que en general el nivel de satisfacción de los docentes respecto a las actividades de formación suele ser alto

*“Llevat casos puntuals que hi són sempre hi ha un bon nivell de satisfacció personal”.*  
(Salvo casos puntuales que siempre hay, existe un buen nivel de satisfacción personal).  
(MO.1.SAT)

Comentan que para acceder a ser formador es a través de un concurso de méritos o bien por poseer una determinada experiencia educativa en algún campo concreto

*“Els formadors propis del departament i per programes específics per diferents vies: concurs de mèrits, experiència educativa en algun camp concret. L’ICE disposa d’una base de dades de formadors i per a cada activitat contacta amb el que considera més idoni.”.* (Los formadores propios del departamento y para programas específicos por diferentes vías: concurso de méritos, experiencia educativa en algún campo concreto. El ICE dispone de una base de datos de formadores y para cada actividad contacta con el que considera más idóneo). (MO.5.FOA)

Los representantes consultados consideran que el formador ha de ser un buen comunicador, con conocimientos y dinamizador del grupo al que quiere formar

*“Bon comunicador, amb coneixements teòrics sobre el tema de formació, dinamitzador del grup, expeditiu i amb una certa flexibilitat per adequar-se a cada situació formativa.”.*(Buen comunicador, con conocimientos teóricos sobre el tema de formación, dinamizador del grupo, expeditivo y con una cierta flexibilidad para adecuarse a cada situación formativa). (MO.6.FOA)

*“Transmetre uns coneixements concrets en qualsevol activitat de formació i en els cas d’assessoraments en centre crear una dinàmica de treball en equip perquè el grup pugui seguir treballant pel seu compte en el centre”.* (Transmitir unos conocimientos concretos en cualquier actividad de formación y en el caso de asesoramientos a centros crear una dinámica de trabajo en equipo para que el grupo pueda seguir trabajando por su cuenta en el centro). (MO.8.FOA)

Crean del todo necesario que tengan una formación previa

*“Ho considero del tot necessari. En alguns casos hi ha una formació de formadors prèvia en altres casos els formadors són autodidactes”.* (Lo considero del todo necesario. En algunos casos hay una formación de formadores previa, en otros casos los formadores son autodidactas). (MO.7.FOA)

Opinan que es interesante y además necesario que se puedan celebrar reuniones conjuntas que faciliten el intercambio entre los formadores

*“Ho veig del tot necessari ja que el formador necessita retroalimentar-se. És una dinàmica que no es fa i crec que s’hauria d’implantar.”.* (Lo veo del todo necesario ya que el formador necesita retroalimentarse. Es una dinámica que no se hace y creo que se tendría que implantar). (MO.9.FOA)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Afirman que el proceso de evaluación es fundamental para la mejora de la calidad de la formación que se desea ofrecer

*“ L’avaluació és un element importantíssim de la formació i hauria de ser una avaluació diguem-ne d’expectatives, una primera part formulada ja com una avaluació d’expectatives, una avaluació d’actuacions i una avaluació de conclusions i facultar que l’input que es dóna als usuaris es basi traduïnt i sigui percebut de manera més continuada òbviament en el propi desenvolupament de la formació no pas quan te’n vas i sense saber,... entenent que això servirà per uns altres, però no per a tu mateix.”.* (La evaluación es un elemento importantísimo de la formación y tendría que ser una evaluación digamos de expectativas, una primera parte formulada ya como una evaluación de expectativas, una evaluación de actuaciones y una evaluación de conclusiones y facultar que el input que nos da a los usuarios se vaya traduciendo y sea percibido de manera más continuada obviamente en el propio desarrollo de la formación, no cuando te vas y sin saber.... Entendiendo que estos servirá para otros pero no para ti mismo). (FB.1.EVA)

Consideran que la evaluación tiene que estar ya prevista en el diseño de la actividad de formación

*“Això comporta que quan s’empren una acció de formació en el centre hi ha d’haver clarament definits en el disseny de la formació i en els objectius què volem aconseguir, com ho mesurarem, com ho avaluarem, com ho comprovarem que aquest canvi s’ha efectuat.”.* (Esto comporta que cuando se emprende una acción de formación en el centro ha de haber claramente definidos en el diseño de la formación y en los objetivos que queremos conseguir, cómo lo mediremos, cómo lo evaluaremos, cómo comprobaremos que este cambio se ha efectuado). (JB.3. EVA)

*“Si no ho fem prèviament i ho fem després nosaltres mateixos ens enganyarem, és a dir, fem una cosa que metodològicament tampoc no és correcta.”.* (Si no lo hacemos previamente y lo hacemos después nosotros mismos nos engañaremos, es decir, hacemos una cosa que metodológicamente tampoco es correcta). (JB.4.EVA)

Señalan que hasta ahora la evaluación se ha limitado a evaluar la satisfacción del docente respecto a la actividad de formación

*“Trobem que sobretot ara s’avalua la satisfacció de l’activitat concreta, el que fa a l’activitat es mesura i ja està”.* (Encontramos que sobretodo ahora se evalúa la satisfacción de la actividad concreta, lo que se refiere ala actividad se mide y ya está). (JB.2.EVA)

Consideran que es necesario diversificar los instrumentos de evaluación

*“Lo que jo he de dir és que s’han de diversificar els instruments d’avaluació...”.* (Lo que yo he de decir es que se han de diversificar los instrumentos de evaluación...). (JB.5.EVA)

Afirman que es importante que los usuarios puedan ver la utilidad de las valoraciones que han efectuado para evitar que los docentes lo vean como un trámite más.

*“Ser repetitiu moltes vegades d’intentar aplicar criteris iguals per actuacions diferents o situacions diferents i finalment davant d’això té el risc també de respostes poc convençudes més aviat de tràmit dels propis usuaris perquè no senten que això tingui un valor de refusivitat (?) que sigui revulsiu sobre la pròpia situació per alimentar*

*bones solucions. Aquest és un altre problema.*”.(Ser repetitivo muchas veces de intentar aplicar criterios iguales para actuaciones diferentes o situaciones diferentes y finalmente ante esto tiene el riesgo también de respuestas poco convencida más bien de trámite de los propios usuarios porque no sienten que esto tenga un valor revulsivo sobre la propia situación para alimentar buenas soluciones. Éste es otro problema). (FB.2.EVA)

Respecto a la evaluación del proceso, exponen que el seguimiento logístico lo realizan las entidades colaboradoras y el más directo que lo llevan a cabo los CRP

*“El seguiment de les activitats té dos nivells: hi ha un nivell logístic de suport que es el que fan les entitats encomanades d’organitzar-ho, sigui l’ICE, sigui la Subdirecció General de Tecnologia, sigui el Programa de salut, sigui la que sigui... i els treballadors dels CRP que donen suport a la realització de l’activitat. Controlen tot el tema de taules de signatures, els materials didàctics que s’han de subministrar a les sessions, etc.”.*(El seguimiento de las actividades tiene dos niveles: hay un nivel logístico de apoyo que es el que hacen las entidades encargadas de organizarlo, sea el ICE, sea la Subdirección General de Tecnología, sea el Programa de salud, sea la que sea... y los trabajadores del CRP que dan apoyo a la realización de la actividad. Controlan todo el tema de tablas, de firmas, los materiales didácticos que se han de suministrar en las sesiones, etc.). (FB.1.EVS)

Los representantes de la administración educativa consultados destacan la importancia y necesidad de poder realizar la evaluación del impacto para ver la rentabilidad de la formación, pero reconocen que actualmente no se lleva a cabo.

*“La veritat que la gran preocupació del sistema educatiu actual és potser sense cap lectura economicista la rendibilitat d’aquesta transferència a l’aula”.*(La verdad que la gran preocupación del sistema educativo actual es quizás sin ninguna lectura economicista la rentabilidad de esta transferencia al aula...). (FB.3.EVI)

*“No es fa però crec que per rendibilitzar i optimitzar els recursos seria molt interessant fer-la.”.*(No se hace pero creo que para rentabilizar y optimizar los recursos sería muy interesante hacerla). (MO.8.EVI)

*“L’avaluació de transferència, diguem de l’impacte de la formació, si la formació realment ha ajudat a canviar a modificar algunes de les pràctiques docents a l’aula, o algun aspecte de la gestió al centre, o alguna qüestió diguem que personal, però realment per mesurar això s’ha de fer en el temps, en lo que es diu diferida, en el*



*temps, per veure què realment n'ha quedat". (La evaluación de transferencia, digamos del impacto de la formación, si la formación realmente ha ayudado a cambiar a modificar algunas de las prácticas docentes al aula, o algún aspecto de la gestión al centro o alguna cuestión digamos que personal, pero realmente para medir esto se ha de hacer, en el tiempo, en lo que se denomina diferida, en el tiempo, para ver qué realmente ha quedado). (JB.2.EVI)*

Destacan la dificultad que representa valorar la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación al aula

*"...La transferència, que és lo difícil, la transferibilitat i l'aplicació a l'aula..." (...La transferencia, que es lo difícil, la transferencia y la aplicación al aula...). (FB.3.EVA)*

*"Hi ha dues coses pendents: una és avaluar la transferència, és a dir si allò es transferirà a allò que es treballa o no i després avaluar els resultats, en una avaluació més global." (Hay dos cosas pendientes: una es evaluar la transferencia, es decir, si aquello se transferirá a aquello que se trabaja o no y después evaluar los resultados, en una evaluación más global). (JB.1.EVA)*

*"Es fa difícil treballar amb això. És difícil trobar... s'ha provat en diferents estudis aplicats en algunes comarques concretes. S'ha provat de delimitar la transferència a l'aula de la formació en àmbits concrets. Aquest és el primer elements d'objectivació que no s'acaba de trobar la fórmula, es fa difícil significar la transferència, la transferibilitat." (Se hace difícil trabajar en esto. Es difícil encontrar... se ha probado en diferentes estudios aplicados en algunas comarcas concretas. Se ha probado de delimitar la transferencia al aula de la formación en ámbitos concretos. Este es el primer elemento de objetivación que no se acaba de encontrar la fórmula, se hace difícil significar la transferencia). (FB.4.EVI)*

*"He comprovat que en el món de l'empresa tampoc això està resolt, en el món de l'empresa, l'avaluació de la transferència, l'avaluació de l'impacte, doncs hi ha coses teòriques dites, però fer-la realment és impracticable, no es practica gaire, i el responsable de formació de les empreses se'n queixen d'això: quan s'hauria de fer, com s'hauria de fer, cada quan, i per tant he pensat que estem en la mateixa situació pobre, en l'administració tampoc es fa això." (He comprobado que en Edmundo de la empresa tampoco esto está resuelto, la evaluación del impacto, pues hay cosas teóricas dichas, pero hacerla realmente es impracticable, no se practica mucho, y el responsable de formación de las empresas se quejan de esto: cuando se tendría que hacer, cómo se*

tendría que hacer, cada cuando, y por tanto he pensado que estamos en la misma situación pobre, en la administración tampoco se hace esto). (JB.4.EVI)

Los representantes consultados opinan que los inspectores han de ser los agentes encargados de realizarla

*“... Després hi ha un altre tipus de seguiment que ha de fer la inspecció, en el propi desenvolupament de les activitats i sobretot en la transferència a l’aula. Aquí el model és obert”*.(...Después hay otro tipo de seguimiento que ha de hacer la inspección, en el propio desarrollo de las actividades y sobretodo en la transferencia al aula. Aquí el modelo es abierto...). (FB.1.EVI)

*“Aquí pensem que ha d’intervenir-hi la inspecció, en part perquè ho té en les seves funcions. Una de les seves funcions és avaluar l’impacte de la formació, per tant si ho té, ho poden fer.”*.(Aquí pensamos que ha de intervenir la inspección, en parte porque lo tiene en sus funciones. Una de sus funciones es evaluar el impacto de la formación, por tanto si lo tiene, lo pueden hacer). (JB.1.INS)

*“Pensem que ha d’intervenir-hi la inspecció, en part perquè ho té en les seves funcions. Una de les seves funcions és avaluar l’impacte de la formació”*.(Pensamos que ha de intervenir la inspección, en parte porque lo tiene en sus funciones. Una de sus funciones es evaluar el impacto de la formación). (JB.3.EVI)

Creen que sería interesante evaluar al profesorado que asiste a las actividades de formación

*“Seria interessant per tal de captar la rendibilitat del recurs.”*.(Sería interesante con tal de poder captar la rentabilidad del recurso). (MO.2.EVP)

Manifiestan que sí existe un retorno al formador

*“Hi ha un cert retorn, evidentment el formador si la té...”*.(Hay un cierto retorno, evidentemente el formador si la tiene...). (FB.1.RET)

Y que en algunas actividades de formación las valoraciones se publican a través del Plan de Zona

*“ En algunes activitats sobretot les més institucionals es fan públiques les valoracions i en el pla de zona també en les reunions de valoració final. “.(En algunas actividades sobretodo las más institucionalizadas se hacen públicas las valoraciones y en el plan de zona también en las reuniones de valoración final). (MO.3.RET)*

Los representantes consultados advierten, en relación a la sinceridad con la que los docentes efectúan sus valoraciones, que no existen garantías de que ésta sea fiable

*“Jo crec que aquí, si m’ho permetes Jaume, hem de millorar tots molt. Evidentment l’avaluació entesa com allò que se li deixa dir a l’usuari està minusvalorada, perquè se sol fer l’últim dia a última hora gairebé com una qüestió de tràmit i també condicionada, com deies per la consideració cap el formador o cap al centre que subministre, etc. Això és un element que hauria de canviar radicalment.”.(Yo creo que aquí, si me lo permites Jaume, hemos de mejorar todos mucho. Evidentemente la evaluación entendida como aquello que se le deja decir al usuario está minusvalorada, porque se suele hacer el último día a última hora casi como una cuestión de trámite y también condicionada, como decías por la consideración hacia el formador o hacia el que suministra, etc. Esto es un elemento que tendría que cambiar radicalmente). (FB.1.SEV)*

*“... d’això té el risc també de respostes poc convençudes més aviat de tràmit dels propis usuaris perquè no senten que això tingui un valor...”(...De esto tiene el riesgo también de respuestas poco convencidas más como trámite de los propios usuarios porque no sienten que esto tenga un valor...). (FB.2.SEV)*



### **4.3. La voz de los expertos:**

---

### 4.3. LA VOZ DE LOS EXPERTOS IMPLICADOS DIRECTA E INDIRECTAMENTE CON LA FORMACIÓN.

---

#### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Los expertos a los que se les ha pedido la opinión consideran que es importante partir de la necesidad de sensibilizar al docente hacia la atención a la diversidad

*“Sensibilizar al profesorado de la problemática de la diversidad”. (ARN.2.NEC)*

Explican que en ciertas ocasiones se utiliza el concepto de diversidad para encubrir otros aspectos que hace falta atender

*“Bajo el “paraguas” de la atención a la diversidad se está evitando realizar análisis urgentes y precisos acerca de qué escuela para qué ciudadanos/as, se está insistiendo en la igualdad de oportunidades desde una perspectiva que prescinde de análisis sociológicos y políticos que son determinantes de la situación actual, para centrarse en la perspectiva más individualista y psicologicista.”. (GAR.3.NEC)*

Opinan que es necesario disponer de tiempo y espacio para el trabajo en grupo y poder establecer estrategias de atención y tratamiento de la diversidad puesto que la diversidad es tarea de todo el profesorado y no solo de los especialistas

*“Entender la atención a la diversidad como una tarea de todos los profesores del centro y no como una tarea de los especialistas.”. (ARN.1.FRO)*

Los expertos consultados convienen en señalar que hace falta invertir en recursos para la atención a la diversidad. Apuntan la necesidad de que haya menos alumnos por aula y que se preste una atención especial a los centros que tienen escolarizados más alumnos diversos

“Menos alumnos por aula, cuidado especial a los centros que escolarizan más alumnos con riesgo de fracaso...”. (MAR.1.RED)

## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Conciben la formación permanente como una necesidad ineludible y urgente a realizar frente a los cambios sociales, de conocimientos, etc., que se suceden constantemente.

*“Parteixo del principi que la Formació Permanent del Professorat és avui una necessitat i una urgència. A diferència del que passava només fa quaranta anys, avui els canvis -en el camp dels coneixements, de les metodologies i de les necessitats dels col·lectius als quals ens adreçem- són tan ràpids que només una atenció constant -i, doncs, una formació permanent adequada- ens pot ajudar a ser responsablement competents en la nostra tasca.”.* (Parto del principio de que la Formación permanente del profesorado es hoy una necesidad y una urgencia. A diferencia del que pasaba antes solo hace cuarenta años. Hoy en día los cambios – en el campo de los conocimientos, de las metodologías y de las necesidades de los colectivos a los cuales nos dirigimos – son tan rápidos que sólo una atención constante – y, pues, una formación permanente adecuada – nos puede ayudar a ser responsablemente competentes en nuestra tarea). (TER.1.NEC)

*“Ajudar a mantenir informat i al dia no solament en la disciplina pròpia de cadascú, sinó també en l'àrea de coneixement afí a aquesta disciplina.”.* (Ayudar a mantener informado y al día no solamente en la disciplina propia de cada uno, sino también en el área de conocimiento afín a esta disciplina). (TER.2.NEC)

Los expertos consultados consideran que si se producen cambios, éstos también han de tener lugar en la FP del P.

*“ No diem que està canviant tot, que està canviant els continguts, que canvien els mètodes, que canvien els nens, que canviem nosaltres, que canvia la cultura, que canvia tal... i no diem què és necessari, què és necessari per tot això? Doncs si és necessari, cal exigències en formació”.* (¿No decimos que está cambiando todo, que están cambiando los contenidos, que cambian los métodos, que cambian los niños, que cambiamos nosotros, que cambia la cultura, que cambia tal...?, ¿Y no decimos que es

necesario, que es necesario todo esto? Pues si es necesario, hace falta exigir en formación). (COL.1.NEC)

*“Canvia la situació, les habilitats bàsiques, per tant han de canviar..”*.(Cambia la situación, las habilidades básicas, or tanto, han de cambiar...). (COL.3.LIN)

Creer que la FP del P habría de abrirse más y tomar contacto con la realidad social.

*“Tot i que no sé com s'hauria de fer, la formació permanent hauria de "desgremialitzar" el món dels mestres i professors per tal de posar-los en contacte amb realitats socials diverses, potser també amb estades en centres de treball d'altres tipus.”*. (Aunque no sé cómo se podría hacer, la formación permanente tendría que “desgremializar” el mundo de los maestros y profesores con el fin de poder ponerlos en contacto con las realidades sociales diversas, quizás también con estadas en centros de trabajo de otros tipos). (CAR.3.NEC)

*“La formación actual de los profesores necesita un enfoque más amplio que los cursos habituales”*. (MAR.1.LIN)

Opinan que las necesidades formativas son más genéricas y van más allá de la realidad inmediata. Hace falta reflexionar sobre la escuela como institución y su papel en la evolución social, el sentido de la educación, de la profesión docente y de su entorno inmediato.

*“Creo que las necesidades formativas son necesidades más genéricas. El profesorado necesita pensar sobre la escuela como institución, sobre su papel en la sociedad actual, sobre los procesos de socialización, sobre las perspectivas epistemológicas, sobre el sentido de la educación, sobre su perfil y desarrollo profesional, sobre lo genuino de la profesión docente, sobre el trabajo colaborativo, sobre los procesos reflexivos e investigativos en las aulas, etc.”*. (GAR.1.NEC)

*“Dic fonamentalment i no exclusivament perquè també és bo de tant en tant escoltar i participar i adquirir coneixements a un nivell de generalització que va més enllà de la realitat immediata, perquè si no un al final acaba prenent distància sobre la realitat immediata.”*. (Digo fundamentalmente y no exclusivamente porque también es bueno de tanto en tanto escuchar y participar y adquirir conocimientos a un nivel de generalización que va más allá de la realidad inmediata, porque si no uno al final acaba tomando distancia sobre la realidad inmediata”. (COL.4.NEC)



Creer que hace falta entender la formación permanente del profesorado como un proceso de mejora y de innovación y no centrado en el déficit

*“Entender la formación permanente no desde un modelo centrado en el déficit, sino desde una concepción curricular centrada en la mejora, innovación y desarrollo del centro”.* (ARN.3.LIN)

Consideran que el profesorado ha de ser capaz de poder participar activamente en la sociedad, en los valores de solidaridad y sostenibilidad

*“Entre aquestes competències en destacaríem de crucials: Aprendre a participar activament en societat”.* (Entre estas competencias destacaríamos como cruciales: aprender a participar activamente en sociedad). (MON.8.NEC)

*“...Actuar segons els valors de la solidaritat i la sostenibilitat.”*(... Actuar según los valores de la solidaridad y la sostenibilidad). (MON.9.NEC)

Afirman que la formación y el desarrollo personal y profesional de los docentes deben ir juntos

*“A partir de esta constatación, que depende de la Administración educativa pero también de la propia actitud del profesor, participarían más en aquellas ofertas de formación que valoren como adecuadas para resolver los problemas. Formación y desarrollo profesional de los profesores que deberían ir de la mano.”.* (MAR.1.DEM)

*“Crear oportunidades para que los profesores se sientan más fuertes y seguros en su trabajo”.* (ARN.1.LIN)

*“Contemplar valores y prácticas que favorezcan tanto el desarrollo profesional del profesorado como el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.”.* (ARN.5.LIN)

Exponen que lo realmente necesario es poder contar con una formación que facilite al docente la posibilidad de acceder al conocimiento, seleccionarlo y gestionarlo

*“En un mon on els continguts estan a l’abast i saber, ja no és posseir el coneixement, sinó ser capaç d’accedir-hi”.* (En un mundo en donde los contenidos están al alcance y saber ya no es poseer el conocimiento, sino ser capaz de acceder a él). (MON.2.NEC)

*“Cal formar als futurs ciutadans en competències que afavoreixin les seves habilitats per seleccionar, gestionar i utilitzar informació de manera crítica, ètica, solidaria i ecològica.”.* (Es preciso formar a los futuros ciudadanos en competencias que favorezcan sus habilidades para seleccionar, gestionar y utilizar información de manera crítica, ética, solidaria y ecológica). (MON.3.NEC)

*“Entre aquestes competències en destacaríem de crucials: Aprendre a seleccionar informació amb criteri”.* (Entre estas competencias destacaríamos como cruciales: aprender a seleccionar información con criterio). (MON.4.NEC)

Los expertos consultados creen conveniente que la oferta formativa responda a la diversidad de perfiles que presenta el colectivo docente

*“Proporcionar una oferta que respongui a la diversitat de perfils que pugui presentar aquest col·lectiu”.* (Proporcionar una oferta que responda a la diversidad que pueda presentar este colectivo). (FLE.1.DEP)

Explican que en el desarrollo profesional existen ritmos diversos, tienen lugar cambios actitudinales, conceptuales y procedimentales que hay que respetar

*“El desarrollo profesional es un proceso complejo, sigue ritmos diversos, se plasma en cambios tanto actitudinales como procedimentales y conceptuales. Es bastante particular y hay que respetarlo.”.* (GAR.1.DEP)

Dicen que si la homogeneidad no existe, la formación debe basarse en la heterogeneidad y en la diversidad

*“Debe basarse en la diversidad y heterogeneidad como principio de la realidad del ser humano. La homogeneidad no existe”.* (ARN.1.DEP)

Afirman que la formación no es una elección arbitraria, sino una necesidad de la escuela

*“La formación permanente no es una elección arbitraria, es una necesidad de la escuela”.* (NIC.1.NEC)

Uno de los expertos informa de que en Italia la formación se contempla ya en el contrato inicial que hace el docente

*“En Italia...En nosotros, pues no está el problema, porque es una ley, es un derecho, por tanto, las personas que no quieren la formación permanente no pueden arbitrariamente elegir porque han firmado un contrato de trabajo el profesor. En el contrato de trabajo está escrito que tiene que hacer la formación permanente”.* (NIC.3.LEA)

Dicen que la FP del P también ha de tener en cuenta los aspectos pedagógicos, psicológicos, didácticos y de comunicación que forman parte de la tarea docente.

*“Una bona Formació Permanent també ha de tenir en compte els aspectes pedagògics i didàctics de la tasca docent. El professorat s’ha de mantenir alerta i al dia també en els aspectes psicològics i pedagògics implicats en la seva feina.”.* (Una buena formación permanente también ha de tener en cuenta los aspectos pedagógicos y didácticos de la tarea docente. El profesorado se ha de mantener alerta y al día también en los aspectos psicológicos y pedagógicos implicados en su trabajo). (TER.4.NEC)

*“Aprender a comunicar-se de forma flexible i múltiple”.* (Aprender a comunicarse de forma flexible y múltiple). (MON.6.NEC)

Sugieren que la universidad debe modificar la formación que está impartiendo para hacerla más coherente.

*“Penso che la principale caratteristica che dovrebbe avere la formazione degli insegnanti, permanente o universitaria, sia la coerenza.”* (Pienso que la principal característica que ha de tener una formación permanente o universitaria dirigida a los profesores ha de ser la de coherencia). (TON.1.FIP)

Por lo que manifiestan que los objetivos y los contenidos de la formación permanente han de ser coherentes con los objetivos de la educación que se pretenda enseñar a los niños

*“è sufficiente elencare gli obiettivi principali della educazione e formazione dei bambini a scuola e realizzare momenti di formazione degli insegnanti coerenti”* (Es necesario enumerar (identificar) los objetivos principales de la educación y formación de los niños en la escuela y encontrar espacios de formación a fin de que ésta sea coherente). (TON.2.NEC)

*“Se pensiamo che i bambini debbano essere educati alla cooperazione, alla creatività, alla ricerca, le proposte di formazione degli insegnanti dovranno essere basate su esperienze di cooperazione, creatività e ricerca. “.* (Si pensamos que los niños deben ser educados en la cooperación, en la creatividad, en la investigación, la propuesta de formación de los docentes deberá basarse en el espíritu de cooperación, creatividad e investigación”. (TON.3.NEC)

Respecto a las líneas que deberá seguir la FP del P en un futuro, consideran que hay tres aspectos que son determinantes. Uno es el del perfil del nuevo alumnado:

*“En termes generals entenc que hi ha tres línies decisives: a) El perfil del nou alumnat que tindrem...”.* (En términos generales hay tres líneas decisivas: a) el perfil del nuevo alumnado que tendremos...). (MON.1.LIN)

Otro es el que hace referencia a las nuevas competencias básicas que serán necesarias en el futuro próximo

*“... b) La focalització en les competències bàsiques de tipus socio-cognitiu que hauran de dominar les noves generacions”.* (...b) La focalización en las competencias básicas de tipo sociocognitivo que habrán de dominar las nuevas generaciones). (MON.2.LIN)

Y la tercera se refiere a los sistemas de aprendizaje y de actualización profesional permanente. Comentan que el fin último de la formación del profesorado es saber mejor el qué y el cómo se ha de enseñar

*”... c) El domini de sistemes d’aprenentatge i actualització professional permanent.”.* (El dominio de sistemas de aprendizaje y de actualización profesional permanente). (MON.3.LIN)

*“En últim terme la formació del professorat és per saber millor el què ha ensenyar i com a d’ensenyar el que ha d’ensenyar”.* (En último término la formación del

profesorado es para saber mejor el qué ha de enseñar y cómo ha de enseñar el que ha de enseñar). (COL.2.NEC)

Los expertos consultados consideran una necesidad el trabajo y la reflexión en equipo de los docentes y a ello se tendría que dirigir prioritariamente la FP del P y la asignación de recursos.

*“El professorat s’ha de formar constantment en altres recursos, molt particularment en aquells que l’ajudin a ser cada dia més capaç de fer un treball cooperatiu amb els companys de departament” i que l’ajudin en la prosecució dels objectius generals del projecte educatiu del centre”.* (El profesorado se ha de formar constantemente en otros recursos, muy particularmente en aquellos que le ayuden a ser cada día más capaz de hacer un trabajo cooperativo con los compañeros de departamento y que le ayuden en la consecución de los objetivos generales del proyecto educativo del centro). (TER.5.6.NEC)

*“Abandono de la cultura profesional individualista”.* (ARN.6.NEC)

*“Crear condiciones laborales y organizativas en los centros para que los profesores puedan trabajar juntos en procesos de formación y mejora (formación en el propio centro y en horario laboral).”.* (ARN.5.NEC)

*“Hauria de ser un programa fonamentalment, no exclusivament, però si fonamentalment organitzat al voltant de lo que és el treball de centre, i la reflexió sobre l’acció, i per lo tant integrat...”.* (Tendría de ser un programa fundamentalmente, no exclusivamente, pero sí fundamentalmente organizado alrededor de lo que es el trabajo de centro, y la reflexión sobre la acción, y por lo tanto integrado...). (COL.3.NEC)

Por este motivo señalan la importancia que tiene el hecho de que el docente sea consciente del contexto y entorno en donde tiene que aplicar la formación que recibe

*“Cada docent només podrà desenvolupar la seva tasca amb sentit si té en compte, coneix i aprofundeix les condicions reals (de Centre i d’entorn social) en què està inserida la seva activitat”.* (Cada docente solo podrá desarrollar su tarea con sentido si tiene en cuenta, conoce y profundiza en las condiciones reales del centro y su entorno social en el que está inserida su actividad). (TER.1.CTO)

Y de que pueda disponer de recursos en forma de tiempo y espacio para reflexionar sobre la propia práctica docente

*“Reflexión compartida sobre cómo enseñar a todos los alumnos: gestión del aula, cuidado del bienestar emocional, estrategias de negociación...”*. (MAR.1.NEC)

*“La formació ha d’incloure (entre d’altres): La reflexió sobre la seva pràctica docent”*.(La formación ha de incluir (entre otras): la reflexión sobre la práctica docente). (MON.14.NEC)

Porque creen que un profesor se forma mejor trabajando en un proyecto que asistiendo a un curso

*“Un profesor se forma a veces mejor trabajando en torno a un proyecto que asistiendo a un curso”*. (MAR.1.SPD)

Consideran interesante preguntar a los docentes cuáles son sus necesidades, cómo valoran la formación y a qué estarían dispuestos

*“Habría que preguntar a los profesores qué necesitan, cómo valoran las estrategias de formación y a qué estarían dispuestos”*. (MAR.2.NEC)

Y que los equipos directivos organizaran la F de sus profesores a partir de las necesidades detectadas

*“Una mayor capacidad de los equipos directivos para organizar la formación de sus profesores, a partir de las necesidades detectadas, podría ser también una vía interesante”*.. (MAR.2.EVA)

Los expertos creen que hay que tender hacia la interdisciplinariedad y no tanto hacia la especificidad de una disciplina u otra

*“El que, per damunt de tot, ens ensenya la tan invocada “interdisciplinaritat” és que avui ja no hi ha cap disciplina plenament autònoma, independent i autosuficient, sinó que totes tenen fronteres borroses amb altres disciplines”*. (Lo que por encima de todo, nos enseña la tan invocada “interdisciplinariedad” es que hoy en día ya no hay ninguna

disciplina plenamente autónoma, independiente y autosuficiente, sino que todas tienen fronteras borrosas con otras disciplinas). (TER.4.NEC)

*“Aumentar su repertorio de habilidades de trabajo en el aula (adaptación del currículum, aprendizaje cooperativo, enseñanza tutorada, adaptación de materiales)”*. (ARN.7.NEC)

*“Recibir una formación no centrada en los conocimientos académicos de una materia en particular, sino centrada primero en el desarrollo profesional en tanto educadores.”*. (ARN.2.NEC)

Consideran necesario que la FP del P atienda aspectos como la acción tutorial, la comunicación con las familias y la función mediadora en la resolución de conflictos.

*“El professorat s’ha de formar en les habilitats pròpies del caràcter tutorial inherent a qualsevol tasca docent”*. (El profesorado se ha de formar en las habilidades propias del carácter tutorial inherente a cualquier tarea docente). (TER.7.NEC)

*“El professorat rebí formació continuada per al necessari contacte (de complicitat) amb les famílies.”*. (El profesorado reciba formación continuada para el necesario contacto (complicidad) con las familias). (TER.9.NEC)

*“La formació ha d’incloure (entre d’altres): seva funció tutorial i d’animació de l’aprenentatge”*. (la formación ha de incluir (entre otras) su función tutorial y de animación del aprendizaje). (MON.13.NEC)

*“Conocer diferentes modelos de apoyo familiar”*. (ARN.9.NEC)

*“El professorat rebí formació continuada per a una bona intermediació, per a la resolució de conflictes”*. (El profesorado reciba formación continuada para la resolución de conflictos). (TER.8.NEC)

Otra necesidad de formación que consideran ineludible es la preparación para las actuaciones a llevar a cabo en materia de atención a la diversidad

*“Capacidad para reconocer la diversidad que presenta el alumnado y las necesidades diferenciales de éste en los procesos de enseñanza-aprendizaje”*. (GIL.1.NEC)

*“El diseño de adaptaciones curriculares para facilitar el refuerzo o la proacción con alumnos que lo requieran.”. (GIL.2.NEC)*

*“La atención a alumnos con déficit de aprendizaje o alumnos con un ritmo de aprendizaje superior a la media de la clase, integrando la intervención sobre los mismos en el contexto del trabajo en el aula ordinaria.”. (GIL.3.NEC)*

*“Habilidades para afrontar las nuevas realidades diferenciales que se presentan en las aulas, como consecuencia de la presencia de alumnos de distintas nacionalidades o etnias.”. (GIL.4.NEC)*

*“Tener un mayor conocimiento de determinados contenidos relacionados directamente con la atención a la diversidad (principios legales y éticos, características y condiciones de las necesidades educativas especiales, procesos de adaptación del currículum en función de las necesidades especiales, estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo y destrezas de comunicación)”. (ARN.3.NEC)*

*“Que los formadores conozcan las prácticas inclusivas y enfoquen la formación desde esta perspectiva.”. (ARN.4.NEC)*

Consideran fundamental que la formación parta del concepto y modelo de escuela inclusiva

*“Formar desde el modelo de la educación inclusiva, no articulada desde la especialización o divisiones artificiales de la realidad educativa.”. (ARN.6.LIN)*

Señalan que no hay que olvidar la actualización de los conocimientos de su especialidad

*“Cal no perdre de vista la formació permanent en les matèries en les quals se suposa que el un professor ha de ser autoritat davant dels alumnes. I, per tant, un professor d'Història, o un Biologia o de qualsevol altra especialitat, hauria de posar-se al dia en els coneixements que ha de transmetre i sobre els quals ha d'orientar.”. (Es preciso no perder de vista la formación permanente en las materias en las cuales se supone que un profesor ha de ser autoridad ante los alumnos. Y, por tanto, un profesor de historia, o uno de biología o de cualquier otra especialidad, tendría que ponerse al día en los conocimientos que ha de transmitir y sobre los cuales ha de orientar). (CAR.2.NEC)*



*“La formació ha d’incloure (entre altres) la formació dels docents en estratègies d’aprenentatge, gestió i actualització sobre els aspectes epistemològics, conceptuals i metodològics de la seva matèria o especialitat”.* (La formación ha de incluir (entre otras) la formación de los docentes en estrategias de aprendizaje, gestión, y actualización sobre los aspectos epistemológicos, conceptuales y metodológicos de su materia o especialidad). (MON.11.NEC)

### Aconsejan y sugieren la formación en idiomas y la actualización en las nuevas TIC

*“Noves línies de coneixement a la formació del mestre, com pot ser tot allò que té a veure amb les noves tecnologies, els idiomes, etc.”.* (Nuevas líneas de conocimiento a la formación del maestro, como puede ser todo aquello que tiene a ver con las nuevas tecnologías, los idiomas, etc.). (CAR.1.NEC)

*“El professorat ha de tenir coneixements actualitzats de les TIC, sobretot amb caràcter instrumental i amb finalitats docents i pràctiques.”.* (El profesorado ha de tener conocimientos actualizados de las TIC, sobretodo con carácter instrumental y con finalidades docentes y prácticas). (TER.10.NEC)

*“Ens haurem d’enfrontar a unes noves formes de pensar i processar la informació del que hem denominat “nadius tecnològics amb ments virtuals” que tenen característiques força diferents als que provenim de la “galaxia gütemberg”, emigrants tecnològics amb ments lletrades.”.* (Nos tendremos que enfrentar a unas nuevas formas de pensar y procesar la información de lo que hemos denominado “nativos tecnológicos con mentes virtuales” que tienen características bastante diferentes a los que provenimos de la “galaxia Gutenberg”, emigrantes tecnológicos con mentes letradas). (MON.1.NEC)

Los expertos consultados opinan que la formación permanente del profesorado no universitario habría de poder abrir nuevas perspectivas en materia de educación: contacto con las facultades, debates internacionales,...

*“La formació permanent els hauria d’acostar a les facultats de medicina, o de polítiques i sociologia, o d’economia...”.* (La formación permanente les habría de acostar a las facultades de medicina, o de políticas i sociología, o de economía,...). (CAR.4.NEC)

*“La formació permanent hauria de permetre obrir perspectives i, en aquest sentit, seria urgent obrir el professorat als debats internacionals sobre educació.”.* (La formación

permanente habría de permitir abrir perspectivas y en este sentido, sería urgente abrir el profesorado a los debates internacionales sobre educación). (CAR.5.NEC)

*“... Colaboración entre centros para reflexionar sobre la solución a los problemas...”*. (MAR.1.LIN)

Facilitar y cultivar el dominio del aprender a aprender: estrategias de autorregulación del propio aprendizaje

*“Entre aquestes competències en destacariem de crucials: aprendre a aprendre (dominar estratègies d'autoregulació del propi aprenentatge, altrament dites metacognitives)”*. (Entre estas competencias se destacarían como cruciales: aprender a aprender (dominar estrategias de autorregulación del propio aprendizaje, también dichas metacognitivas). (MON.5.NEC)

También manifiestan que no hace falta buscar nuevos temarios para las actividades de formación porque aún hay muchas cuestiones de base pendientes de revisar, reflexionar y debatir para buscar su mejora

*“La oferta de estrategias y actividades de formación permanente no precisa de nuevos temas, hay muchas cuestiones de base por debatir, analizar, revisar, mejorar...”*. (GAR.2.NEC)

Un aspecto que señalan como fundamental es el de que la FPP se ha de concebir como una continuación de la Formación Inicial, por lo que afirman que es necesario poder asegurar una transición coherente entre las dos. Consideran que hace falta revisar y si es preciso replantear la formación inicial antes que efectuar grandes cambios en la formación permanente

*“Si és una formació permanent vol dir que lliga amb una formació inicial i per tant aquest és un problema cabdal quan es planteja activitats de FP que no se sol plantejar”*. (Si es una formación permanente quiere decir que liga con una formación inicial y por tanto este es un problema capital cuando se plantean actividades de formación permanente que no se suele plantear). (COL.4.LIN)

*“Yo curiosament el que primer faria, si hagués de ficar-me a pensar responsabilitats de com organitzar la FP, seria com assegurar un vincle amb la formació inicial”*. (Yo

curiosamente lo primero que haría, si tuviera que ponerme a pensar responsabilidades de cómo organizar la formación permanente, sería cómo asegurar un vínculo con la formación inicial). (COL.5.LIN)

*“Em plantejaria un canvi menys radical en la FP i que em portés a lligar una mica més i assegurar la coherència i la continuïtat en la F inicial.”.* (Me plantearía un cambio menos radical en la formación permanente y que me llevase a ligar un poco más y asegurar la coherencia y la continuidad en la formación inicial). (COL.6.LIN)

Puesto que no sirve de mucho transformar la formación permanente si previamente no se transforma la formación inicial

*“Transformar la FP encara que sigui molt encertada la forma en que es faci si no es transforma la F inicial no serveix de res”.*(Transformar la formación permanente aunque sea muy acertada la forma en que se haga si no se transforma la formación inicial no sirve de nada). (COL.1.FIP)

*“Ja pots fer “virgueries” amb perdó, amb la FP que si deixes la F inicial igual serà més aviat un “parxe” que no hi treuras res de profit.”.* (Ya puedes hacer “virguerías” con perdón, con la formación permanente, que si dejas la formación inicial igual será más bien un parche del que no se sacará nada de provecho). (COL.2.FIP)

Y recuerdan que esto no se ha hecho nunca, ni siquiera en la entrada de la LOGSE

*“I això no s’ha fet mai, i tampoc es va fer amb la LOGSE. La LOGSE no es va tocar la formació inicial i això va ser... I no em refereixo només a secundària, sinó també a primària i això va ser un horror!”.* (Y esto no se ha hecho nunca, y tampoco se hizo con la LOGSE. La LOGSE no tocó la formación inicial y esto fue...Y no me refiero sólo a secundaria, sino también a primaria y ¡esto fue un horror!). (COL.3.FIP)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los expertos consultados consideran importante que se puedan abrir canales de comunicación y diálogo que permitan poder contar con el colectivo docente tanto para el diseño del Plan de Formación como para su evaluación

*“Considero que en el plantejament d’una formació permanent dirigida a professorat és important comptar amb la participació d’aquest col·lectiu tant en el disseny com en l’avaluació dels programes que s’ofereixin.”.*(Considero que en el planteamiento de una formación permanente dirigida a profesorado es importante contar con la participación de este colectivo tanto en el diseño como en la evaluación de los programas que se ofrecen). (FLE.1.PLA)

*“Creació de canals de diàleg que facilitin un intercanvi enriquidor tant pels beneficiaris de la formació com per els que l’ofereixen.”.* (Creación de canales de diálogo que faciliten un intercambio enriquecedor tanto para los beneficiarios de la formación como para los que la ofrecen). (FLE.2.PLA)

En su opinión consideran necesario que la formación no tenga un carácter abstracto en el que los docentes no perciban su aplicación práctica

*“És important que aquesta formació no es faci en abstracte, prescindint de la tasca docent que realment es té entre mans.”.*(Es importante que esta formación no se haga en abstracto, prescindiendo de la tarea docente que realmente tiene entre las manos). (TER.2.TPF)

*“Només una Formació Permanent concreta i aplicada a la situació en què realment es troba el docent podrà oferir ajudes reals per elaborar reptes, problemes i projectes. Perquè és tot això el que s’ha d’aconseguir integrar en l’experiència docent diària.”.* (Solo una formación permanente concreta y aplicada a la situación en que realmente se encuentra el docente podrá ofertar ayudas reales para elaborar retos, problemas y proyectos. Porque es todo esto lo que se ha de conseguir: integrar en la experiencia docente diaria). (TER.4.TPF)

*“La mejor motivación es que los profesores perciban que se les ayuda a resolver los problemas de educar a todos los alumnos.”. (MAR.1.TPF)*

Por lo que creen conveniente sugerir que la formación permanente del profesorado sea de tipo práctico, metódica y tutelada.

*“Treballs de tipus pràctic de forma constant, metòdica, regular i controlada i tutelada.”. (Trabajos de tipo práctico de forma constante, metódica, regular y controlada y tutelada). (SOL.1.TPF)*

Creen que la participación puede aumentar si los docentes ven una aplicación práctica de las actividades de formación

*“... Participarán más en aquellas ofertas de formación que valoren como adecuadas para resolver los problemas”.* (MAR.2.MOF)

Opinan que para cambiar aspectos de la formación permanente hace falta preguntarse si lo que se pretende enseñar a los niños tiene sentido o no.

*“Voler canviar la FP sense plantejar-se si en l'educació bàsica allò que intentem ensenyar i allò que intentem que els alumnes aprenguin té encara sentit o no, em sembla realment absurd.”.* (Querer cambiar la formación permanente sin plantearse si en la educación básica aquello que intentamos enseñar y aquello que intentamos que los alumnos aprendan tenga sentido o no, me parece realmente absurdo). (COL.1.VIA)

El parecer de los expertos a los que se les ha pedido la opinión es de que los planes de formación han de tener en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el acto educativo

*“O fem plans de formació que realment tinguin en compte diguem-ne aquells diferents aspectes o haurem d'estar un cop més corregint contínuament en funcions.”.* (O hacemos planes de formación que realmente tengan en cuenta digamos aquellos diferentes aspectos o tendremos que estar una vez más corrigiendo continuamente funciones). (COL.1.PLA)

*“Escolti, no toquin només la FP, perquè si toquen la FP i no toquen el resto, no se'n sortiran.”.* (Escuche, no toquen más la formación permanente, porque si tocan la formación permanente y no el resto, no lograrán el éxito). (COL.2.VIA)

Indican que la formación del profesorado tiene que conectar directamente con el centro

*“La Formació Permanent s’ha de fer sempre en connexió amb el Centre i amb l’entorn en què s’està treballant, a fi de respondre a les seves necessitats i als seus reptes.”.* (La formación permanente se ha de realizar siempre en conexión con el centro y con el entorno en que está trabajando, a fin de poder responder a sus necesidades y a sus retos). (TER.3.TPF)

Sugieren que sería interesante difundir entre el profesorado innovaciones que han llevado a la práctica otros docentes como consecuencia de la formación recibida

*“La difusió de experiències de altres professors que hagin introduït innovacions en su pràctica com conseqüència de la formació rebuda”.* (GIL.1.TPF)

Señalan la importancia que puede tener el realizar un seguimiento y apoyo posterior a la realización de la actividad de formación a fin de poder orientar la aplicación práctica de las competencias adquiridas

*“El seguiment i suport posterior a la activitat de formació, per orientar el desenvolupament en la pràctica de les competències adquirides”.* (GIL.1.SEG)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Opinan los expertos a los que hemos consultado que la formación permanente del profesorado tendría que utilizar un método más dirigido hacia la búsqueda e indagación y no tanto a la repetición o a la simple escucha

*“Se pensiamo che i bambini debbano essere educati alla cooperazione, alla creatività, alla ricerca, le proposte di formazione degli insegnanti dovranno essere basate su esperienze di cooperazione, creatività e ricerca.”.* (Si pensamos que los niños han de ser educados en la cooperación, en la creatividad, en la investigación, la propuesta de

formación de los enseñantes deberá estar basada en su espíritu de cooperación, creatividad e investigación). (TON.1.MEF)

#### Afirman que la FPP actual se basa en el voluntarismo

*“L'actual estructura de formació permanent és fonamentalment voluntarista”.* (La actual estructura de formación permanente es fundamentalmente voluntaria). (CAR.1.MOF)

#### Y creen que no tendría que ser así

*“Una de les coses que hauríem de fer és miri, escolti, la formació no és voluntària, és obligatòria”.* (Una de las cosas que habríamos de hacer es: mire, escuche, la formación no es voluntaria, es obligatoria). (COL.2.MOF)

*“La primera reivindicació, el primer incentiu que s'ha de fer és no deixar-ho només al voluntarisme, sinó incloure-ho dintre de lo que és la responsabilitat d'un docent...”.* (La primera reivindicación, el primer incentivo que se ha de hacer es no dejarlo solo al voluntarismo, sino incluirlo dentro de lo que es la responsabilidad de un docente). (COL.4.MOF)

#### Consideran desfasado y negativo que la formación se relacione con la obtención de puntos para méritos administrativos

*“Lligada a un sistema d'acumulació de punts d'efectes perversos. Tothom sap com va això de fer punts! El model actual té a veure amb unes circumstàncies socials i polítiques diferents que ara ja no existeixen.”.* (Ligada a un sistema de acumulación de puntos de efectos perversos. ¡Todo el mundo sabe como va esto de hacer puntos! El modelo actual tiene a ver con unas circunstancias sociales y políticas diferentes que ahora ya no existen). (CAR.1.FXP)

#### Porque el docente puede acabar buscando la manera menos costosa de acceder a los puntos sin tener en cuenta el valor que conlleva la formación

*“Passa com tot, amb el temps o ho canvies o acaba pervertint-se, perquè clar, això porta, vulguis o no, a la burocratització de la certificació de les activitats de formació, i tampoc em sembla evidentment la millor manera de motivar, diguem que la gent lo que li comporta és que cadascú fa la formació de la manera menys costosa possible.”.*

(Pasa como en todo, con el tiempo o lo cambias o acaba pervirtiéndose, porque claro, esto conduce, quieras o no, a la burocratización de la certificación de las actividades de formación, y tampoco me parece evidentemente la mejor manera de motivar, digamos que la gente lo que le importa es que cada uno hace la formación de la manera menos costosa posible). (COL.6.MOF)

Consideran que el profesor, como persona de cultura, ha de pretender la formación permanente

*“Nosotros hablamos de personas que tienen cultura, de profesores que tienen cultura. Entonces un profesor que es una persona que tiene cultura pretende la formación permanente.”*. (NIC.5.MOF)

Por lo que piensan que la formación ha de partir del propio deseo del docente. Y que tiene que sensibilizarse ante esta premisa.

*“Tiene que ser una pregunta, un deseo permanente del profesorado, si no existe esta pregunta, este deseo permanente del profesorado yo sospecho, pienso que el profesorado no desea ser profesor”*. (NIC.1.MOF)

*“Entonces la prerrogativa está en que si el profesor es de cultura, es una persona que siente su responsabilidad entonces esto va bien. Si el profesor... esto existe igual en España, como en Italia, como en Alemania, y como en todo el mundo. ¿Cuál es nuestra acción? Sensibilizar a los estudiantes.”*. (NIC.4.MOF)

Consideran necesario que exista un reconocimiento y distinción y que se ayude a las personas que se forman

*“Nosotros tenemos que distinguir, subrayar, ayudar estas personas. Nosotros universitarios, nosotros ciudadanos, nosotros políticos,...”*. (NIC.6.MOF)

Ayudándoles a encontrar el sentido de mejora a través de la formación que realizan

*“La ayuda, la comprensión, que sientan que tiene sentido lo que hacen, que se vean acompañados en sus procesos de mejora.”*. (GAR.1.MOF)



Opinan que la satisfacción de los usuarios es un aspecto importante a tener en cuenta pero advierten que puede suceder que el docente esté muy satisfecho con la actividad de formación pero carecer ésta de calidad

*“El grau de satisfacció de l’usuari és un dels aspectes importants. Ara, un pot estar molt satisfet, molt content del que se li dóna i lo que se li dóna és una porqueria, això ens ve del model aquest de qualitat de la satisfacció de l’usuari.”*. (El grado de satisfacción del usuario es uno de los aspectos importantes. Ahora bien, puede estar muy satisfecho, muy contento de lo que se le da y lo que se le da es una porquería, esto nos viene del modelo este de calidad de la satisfacción del usuario). (COL.1.SAT)

Creer que hace falta introducir medidas que ayuden a la promoción profesional.

*“Mesures relatives a la carrera docent: és evident que cal potenciar a aquells docents que es formen i actualitzen i això hauria de tenir conseqüències econòmiques, laborals (accés a càrrecs) i promocionals (mèrits per trasllats, oposicions, per llicències d’estudis, per treballar a la universitat o en instituts de recerca, per fer viatges formatius, etc.)”*. (Medidas relacionadas con la carrera docente: es evidente que es necesario incentivar a aquellos docentes que se forman y actualizan y esto habría de tener consecuencias económicas, laborales (acceso a cargos) y promocionales (méritos para traslados, oposiciones, para licencias de estudios, para trabajar a la universidad o en institutos de investigación, para hacer viajes formativos, etc.). (MON.1.MOF)

*“El reconocimiento de la formación como mérito a efectos de la promoción profesional”*. (GIL.2.MOF)

Y que también se potencien y motiven a los equipos docentes y los centros que entren en dinámicas colectivas de formación e indagación de la propia práctica

*“Caldria que alguns incentius s’orientessin als grups i als centres docents a través de subvencionar i privilegiar a aquells departaments, cicles, equips de tutors, centres educatius que entressin en dinàmiques col·lectives de formació i recerca sobre la seva pràctica.”*(Haría falta que algunos incentivos se orientasen hacia los grupos y los centros docentes a través de subvencionar y privilegiar a aquellos departamentos, ciclos, equipos de tutores, centros educativos que entrasen dinámicas colectivas de formación e investigación sobre su práctica). (MON.3.MOF)

Consideran que la formación se tendría que realizar dentro del horario laboral de los docentes

*“...S’hauria de contemplar dins de l’horari laboral i en conseqüència exigir, que per això està dins de l’horari laboral...”*. (...Se tendría que contemplar dentro del horario laboral y en consecuencia exigir, que para eso está dentro del horario laboral...). (COL.7.HOR)

Y que se podrían introducir permisos sabáticos sometidos a evaluación para incentivar el proceso de formación de los docentes

*“La formació permanent hauria d’anar lligada a, primer, un sistema de permisos sabàtics regulars orientats a aquesta formació”*. (La formación permanente tendría que ir ligada a, primero, un sistema de permisos sabáticos regulares orientados a esta formación). (CAR.2.MOF)

*“La formació permanent hauria d’anar lligada a una oferta d’estudis universitaris organitzada en etapes i itineraris diversos, però ben estructurada i amb sistemes d’avaluació objectius que s’hauria de desenvolupar principalment dins d’aquests períodes sabàtics”*. (La formación permanente habría de ir ligada a una oferta de estudios universitarios organizada en etapas e itinerarios diversos, pero bien estructurada y con sistemas de evaluación objetivos que se tendría que desarrollar principalmente dentro de estos periodos sabáticos). (CAR.3.MOF)

*“La formació permanent hauria d’anar lligada a una combinació d’estades d’estudi i petits projectes de recerca, sempre sotmesos a avaluació”*. (La formación permanente habría de ir ligada a una combinación de estadas de estudio y pequeños proyectos de investigación, siempre sometidos a evaluación). (CAR.4.MOF)

Advierten que la formación de calidad necesita inversión en dinero y en recursos para llevarla a cabo

*“Para la formación permanente se necesita dinero. ¿De quién? De los padres, de los padres. Yo para el profesor que tiene buena formación yo puedo dar dinero, independientemente del estado, el estado da el dinero que puede porque los estados dan dinero, porque naturalmente están los políticos que son favorables al desarrollo de la cultura, esto en todo el mundo...”*. (NIC.1.RAD)

*“La vinculación de complementos retributivos a la realización de actividades formativas”.* (GIL.3.MOF)

Y comentan la necesidad de poder disponer de tiempo para reflexionar sobre la labor que realizan bien a nivel individual o bien en equipo

*“Tener tiempo para discutir el trabajo que se realiza, las dudas, dificultades, limitaciones, descubrimientos.”.* (ARN.1.REC)

*“Establecer reuniones semanales o quincenales que propicien el establecimiento de grupos de trabajo con la finalidad de aprender a adaptar el currículum e introducir cambios metodológicos.”.* (ARN.2.FRO)

Señalan la conveniencia de que la formación pierda su carácter puntual y de aislamiento

*“Que la formación permanente pierda el carácter puntual, que sean itinerarios a medio plazo con un hilo conductor.”.* (GAR.3.MOF)

*“...No plantejar-ho aïlladament, perquè si es planteja aïlladament, ni incentius, ni canvis, ni jo.... crec que en treure'm poc.”.* (...No plantearlo aisladamente, porque si se plantea aisladamente, ni incentivos, ni cambios, ni yo...creo que sacaríamos poco). (COL.7.MOF)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Respecto al proceso de evaluación los expertos a los que se les ha pedido su opinión piensan que hace falta plantearse el motivo por el cual se evalúa y que ésta sea funcional y útil. Ha de servir para poder extraer conclusiones a partir del análisis de los datos recogidos

*“Lo primero es plantearse: evaluación ¿para qué?, ¿con qué miras?”.* (GAR.1.EVA)

*“Evaluar para conocer, comprender y actuar, no para generar más burocracia y más visiones “tergiversadas” de las distintas realidades.”. (GAR.2.EVA)*

*“Si volem anar al fons del problema i no contentar-se diguem-ne fent propostes políticament correctes, i tal, doncs hem de valorar tot això que són dades, i a partir d’allí podem arribar a fer conclusions diferents”.(Si queremos ir al fondo del problema y no contentarnos digamos haciendo propuestas políticamente correctas, y tal, pues hemos de valorar todo esto que son datos, y a partir de allí podemos llegar a hacer conclusiones diferentes). (COL.1.EVA)*

Afirman que para que la evaluación de la formación sea de calidad tiene que atender a todas sus fases: diseño, proceso, resultados e impacto

*“La evaluación de la calidad de la formación permanente del profesorado podría enfocarse atendiendo a los aspectos que suelen incluirse como diseño, proceso, resultados e impacto”. (GIL.1.EVA)*

Consideran que sí es necesario evaluar la satisfacción de los docentes puesto que la satisfacción del usuario es un indicador de calidad pero que no ha de ser el único. Dicen que el proceso de evaluación ha de ir más allá de saber si la actividad de formación gusta o no gusta

*“Que la satisfacció de l’usuari és un model de qualitat no hi ha cap dubte”. (Que la satisfacción del usuario es un modelo de calidad no hay ninguna duda). (COL.3.EVA)*

*“En realitat no s’avalua lo que els alumnes aprenen, són els alumnes els que avaluen diguem-ne si lo que se’ls ha ofert els ha agradat o no els ha agradat.”. (En realidad no se evalúa lo que los alumnos han aprendido, son los alumnos los que evalúan digamos si lo que se les ha ofrecido les ha gustado o no les ha gustado). (COL.2.EVA)*

*“Que la satisfacció de l’usuari és l’únic indicador de qualitat, o el més important, això ja només es pot acceptar des d’una certa perspectiva ideològica.”.(Que la satisfacción del usuario es el único indicador de calidad, o el más importante, esto ya solo se puede aceptar desde una cierta perspectiva ideológica). (COL.4.EVA)*

Advierten que si nos limitamos a evaluar la satisfacción no podremos saber si lo aprendido ha sido funcional y significativo.

*“El que s’hauria de valorar és fins a quin punt els que participem en aquestes activitats de formació han fet aprenentatges funcionals i significatius o no els han fet, perquè si no els han fet no poden estar satisfets, perquè la seva capacitat per modificar la pràctica serà nul·la.”*.(Lo que se tendría que valorar es hasta qué punto los que participan en estas actividades de formación han hecho aprendizajes funcionales y significativos o no los han hecho, porque si no los han hecho no pueden estar satisfechos, porque su capacidad para modificar la práctica será nula). (COL.7.EVI)

Consideran fundamental introducir medidas relacionadas con el control del impacto de la formación en el propio docente, en la institución y en el alumnado

*“Mesures relatives al control del impacte de la formació rebuda: Perquè...tingui sentit és imprescindible establir sistemes d’avaluació de la qualitat de la formació que s’imparteix.”* (Medidas relativas al control del impacto de la formación recibida: Para que...tenga sentido es imprescindible establecer sistemas de evaluación de la calidad de la formación que se imparte). (MON.1.EVI)

*“Valorant la seva incidència en el propi professor format (aprofitament), en el seu equip de treball i en els alumnes o estudiants que atén”.* (Valorando su incidencia en el propio profesor formado (aprovechamiento), Ens. Equipo de trabajo y en los alumnos o estudiantes que atiende). (MON.2.3.4.EVI)

*“Creo que la evaluación de la FP pasa por valorar el trabajo que se hace en las sesiones desde la perspectiva de vislumbrar qué remueve en el profesorado, en qué medida le cuestiona y le aporta planteamientos que puedan tener reflejo a corto o medio plazo en su quehacer cotidiano.”.* (GAR.1.EVI)

*“El modo en que repercute la formación obtenida sobre el desempeño profesional del profesorado. Es decir, en qué medida el aprendizaje logrado se traduce en actuaciones concretas en la práctica”.* (GIL.1.EVI)

*“Analizar cómo la formación influye en las actitudes y prácticas del profesorado (mayor sentimiento de colegialidad, oportunidades de aprendizaje profesional, aumento de la responsabilidad)”.* (ARN.1.EVI)

*“Y en el aprendizaje de los alumnos (mejor pensamiento crítico, mayor capacidad de aprendizaje, mejora de la autoestima, mejora en los resultados de los exámenes)”.* (ARN.2.EVI)

En cuanto a la necesidad de evaluar al profesorado asistente a las actividades de formación opinan que se tendrían que valorar las competencias que han adquirido.

*“Las competencias desarrolladas por el profesorado que participa en las actividades de formación”.* (GIL.1.EVP)

*“Què és el que li diem que ha d’avaluar? Primer, quantes coses ha après?”.* (¿Qué es lo que le decimos que ha de evaluar? Primero, ¿cuántas cosas has aprendido? (COL.5.EVA)

*“I segon si les coses que ha après són funcionals o no, és a dir, si les ha après significativament o no? Però aquí que vol dir si ha après significativament o no? Si és capaç d’aplicar-les o no, si és capaç d’utilitzar-les o no?”.* (Y segundo si las cosas que ha aprendido son funcionales o no, es decir, si las ha aprendido significativamente o no. Pero aquí ¿qué quiere decir si las ha aprendido significativamente o no? Si es capaz de aplicarlas o no, si es capaz de utilizarlas o no). (COL.6.EVA)

Comentan que es difícil evaluar la significatividad de lo aprendido, pero que nosotros, los profesores, bien que nos vemos capaces de hacerlo con nuestros alumnos

*“I seria difícil, però com també és difícil valorar l’aprenentatge significatiu dels alumnes, oi? I que tot professor ens creiem capacitats de poder realitzar-ho amb els nostres alumnes”.* (Y sería difícil, pero también es difícil valorar el aprendizaje significativo de los alumnos, ¿verdad? Y que todo profesor nos creemos capacitados para poder realizarlo con nuestros alumnos). (COL.5.EVI)

Por lo que opinan que se podría evaluar de forma parecida a como un profesor evalúa a su alumno

*“Jo crec que el que s’hauria d’avaluar realment, lo mateix que els profes avaluen als seus alumnes quan intenten ensenyar-los algo i que diem que avalua un profe... ara no m’estic referint a l’avaluació formativa sinó a la sumativa.”.* (Yo creo que lo que se habría de evaluar realmente, lo mismo que los profesores evalúan a sus alumnos cuando intentan enseñarles algo y que decimos que evalúa un profesor... ahora no me estoy refiriendo a la evaluación formativa sino a la sumativa). (COL.2.EVF)

Consideran y creen que hay un desfase entre la cantidad de inversión y el producto resultante

*“Hi ha un desfasament entre la quantitat d’inversió i els productes que recullen.”.*  
(Hay un desfase entre la cantidad de inversión y los productos que se recogen).  
(COL.1.EVI)

*“La inversió que es fa mai és proporcional als resultats que s’obté.”.* (La inversión que se hace nunca es proporcional a los resultados que se obtienen). (COL.2.EVI)





## **4.4. La voz de los formadores:**

#### 4.4. LA VOZ DE LOS FORMADORES.

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los formadores entrevistados opinan que la heterogeneidad del alumnado en las aulas preocupa a los claustros y hace que los docentes vean la diversidad más como un problema a solucionar que como una fuente de enriquecimiento.

*“Perquè sempre per a mi la diversitat ha estat vista com a problema, no com a font d’enriquiment.”.* (Porque siempre para mi la diversidad ha sido vista como un problema, no como fuente de enriquecimiento) (GJ.1.PED)

*“La diversitat que ens preocupa és la diversitat que no sabem què fer-ne d’ella”.* (Y la diversidad que nos preocupa es la diversidad que no sabemos qué hacer con ella) (X.5.PRE)

Creem que tener que dar una respuesta a la diversidad a través de la búsqueda de estrategias organizativas y didácticas hace que los docentes acudan a actividades de formación relacionadas con esta temática para que les ayude a encontrar una solución a este problema, aunque se da el caso de que la mayoría del profesorado que acaba inscribiéndose coincide, precisamente, con los que están más concienciados de la necesidad de atender a la diversidad.

*“Darrerament la incorporació d’alumnat forani, ha reclamat als centres variar la seva dinàmica i cercar estratègies organitzatives i didàctiques per respondre a aquesta realitat. Aquestes realitats de vegades han desbordat als centres, i la formació ha estat una manera de sol·licitar ajut.”.* (Últimamente la incorporación de alumnado foráneo, ha reclamado a los centros variar su dinámica y buscar estrategias organizativas y didácticas para responder a esta realidad. Estas realidades a veces han desbordado a los centros y la formación ha sido una manera de solicitar ayuda) (JC.2.PRE)

*“Però crec que la majoria s’hi apunten perquè són “temes” o “qüestions” que els preocupen vivament. Per la meva experiència, crec que els que venen a activitats formatives sobre la diversitat ja estan “convençuts” sobre la necessitat d’atendre la*

*diversitat.*”. (Pero creo que la mayoría se apuntan porque son “temas” o “cuestiones” que les preocupan vivamente. Por mi experiencia, creo que los que vienen a las actividades de formación sobre diversidad ya están “convencidos” sobre la necesidad de atender la diversidad) (PP.3PRE)

Afirman que para los claustros lo que prima son las estrategias organizativas de la diversidad

*“El que passa és que de cara els claustres primer és l’organitzatiu. És a dir, la recepta ràpida”.* (El que pasa es que de cara a los claustros primero es lo organizativo. Es decir, la receta rápida) (GJ.2.TPD)

Creer que la no existencia de recetas rápidas de aplicación directa a la práctica frustra a los docentes.

*“Respecte la diversitat sovint s’esperen respostes concretes i en un cert sentit que solucionin el problema concret de l’aula o el centre...No existeixen respostes concretes, exactes, ... receptes miraculoses. A canvi s’ofereix un lloc i un espai per reflexionar conjuntament, i això és viscut com a insuficient i per alguns com a frustrant.”.* (Respecto a la diversidad a menudo se esperan respuestas concretas y en cierto sentido que solucionen el problema concreto del aula o del centro...No existen respuestas concretas, exactas,... recetas milagrosas. A cambio se ofrece un lugar y un espacio para reflexionar conjuntamente, y esto es vivido como insuficiente y para algunos como frustrante) (JC.4.TPD)

Los formadores advierten que la atención a la diversidad implica la decisión de cambio de actitud en primer lugar, y técnico – didáctico en segundo lugar, y ello es dificultoso de llevar a cabo.

*“Però és que la diversitat toca en la manera de fer. Llavors jo penso que la principal causa és aquesta. La gent té por, té por al canvi i...”.* (Pero es que la diversidad toca la manera de hacer. Entonces yo pienso que la principal causa es ésta. La gente tiene miedo al cambio y...) (GJ.3.SPD)

*“Llavors la diversitat és un canvi totalment ideològic, lo tècnic ve després.”.* (Entonces la diversidad es un cambio totalmente ideológico, lo técnico viene después) (GJ.5.SPD)

Y señalan que la finalidad de la formación para la atención a la diversidad precisamente consiste en lograr ese cambio de actitud en el docente, desplazando la concepción de dificultad de aprendizaje a la de dificultad de enseñanza y aprendizaje.

*“És a dir l’objectiu... de la formació amb atenció a la diversitat, per mi, és intentar que el mestre canvi la seva visió”.* (Es decir que el objetivo de la formación de atención a la diversidad, para mi, es intentar que el maestro cambie su visión) (GJ.6.SPD)

*“Aquí està el quid de la qüestió, vale? És, penso jo, desplaçar la concepció de dificultats d’aprenentatge a dificultats d’ensenyament i d’aprenentatge.”.* (Aquí está el quid de la cuestión, ¿vale? Es, pienso yo, desplazar la concepción de dificultad de aprendizaje a dificultad de enseñanza y de aprendizaje) (GJ.7.SPD)

Opinan que la diversidad ha de ser un tema prioritario para reflexionar y tratar en los claustros de los centros.

*“Jo crec almenys amb el tema d’atenció a la diversitat és una cosa de claustre i transversal.”* (Yo creo que al menos en el tema de la atención a la diversidad es una cosa de claustro y transversal) (GJ.1.SPD)

*“Què no hi ha una reflexió amb profunditat sobre com dintre de la meva prioritització educativa incorporo la diferència, la igualtat, la solidaritat, la justícia...”.* (Que no hay una reflexión en profundidad sobre cómo dentro de mi priorización educativa incorporo la diferencia, la igualdad, la solidaridad, la justicia...)( X.15.SPD)

*“Jo crec que en tots els centres educatius hauria d’haver-hi un seminari permanent, si?, un seminari permanent que volia dir que tot això que moltes vegades diem en les reunions dels professors de “oh, és que no tenim temps per a la reflexió pedagògica, és que no tenim temps per no sé que... sempre només fem que gestió, que gestió”.* (Yo creo que en todos los centros educativos tendría que haber un seminario permanente, ¿si?, un seminario permanente que quiero decir que todo esto que muchas veces decimos en las reuniones de profesores de “¡Oh! Es que no tenemos tiempo para la reflexión pedagógica, es que no tenemos tiempo para no sé que... siempre sólo hacemos gestión y gestión...)( X.16.SPD)

*“lo que hauríem de fer és anar a parlar sobre com nosaltres encaixem la diferència”* (Lo que habrían de hacer es ir a hablar sobre cómo nosotros encajamos la diferencia) (X.6.SPD)

En este sentido reclaman a la administración que tenga la voluntad política de proporcionar recursos que faciliten el encuentro de espacios de reflexión para los docentes

*“També es podria estudiar si és factible donar altres facilitats al professorat per poder-se trobar, això depèn de la voluntat política per invertir recursos en formació.”.*  
(También se podría estudiar si es factible dar otras facilidades al profesorado para poderse encontrar, esto depende de la voluntad política para invertir recursos en formación) (JC.1.RAV)

De todas formas los formadores consultados señalan dos puntos que consideran clave: Partir de la vocación - pasión del docente y de la motivación constante hacia lo que está haciendo

*“Jo penso que la clau està amb que els mestres si realment senten la passió de la seva feina...”* (Yo pienso que la clave está en que los maestros si realmente sienten la pasión de su trabajo...) (GJ.1..MDI)

*“Jo penso que s’evitarien moltes baixes en el món de l’ensenyament si realment la gent quan està treballant disfruta del que està fent.”.* (Yo pienso que se evitarían muchas bajas en el mundo de la enseñanza si realmente la gente cuando esté trabajando disfrute de lo que esté haciendo) (GJ.2.MDI)

Lo cual piensan que requiere que el docente no sólo se implique en la diversidad sino que también se comprometa con ella.

*“I els professors volen implicar-se en el tema de la diversitat però no sé si volen comprometre’s perquè clar el compromís suposa, un grau de..., d’interacció, de dedicació, de..., de modificació que a lo millor...”.* ( Y los profesores quieren implicarse en el tema de la diversidad, pero no sé si quieren comprometerse porque claro el compromiso supone, un grado de..., de interacción, de dedicación, de..., de modificación que a lo mejor...) (X.4.MDI)

Los formadores a los que se les ha pedido la opinión consideran que es imprescindible poder contar con un tipo de formación que reduzca la distancia entre práctica y teoría.

*“Penso que la innovació surt de la pràctica, és a dir, des de la facultat no podem fer res, entens?, vull dir, a veure, podem fer molt poqueta cosa.”. (Pienso que la innovación sale de la práctica, es decir, desde la facultad no podemos hacer nada, ¿entiendes? Quiero decir, a ver, podemos hacer muy poca cosa) (GJ.3.TPD)*

*“I fins que no mostrem, i demostrem, des de la pràctica que això és possible, difícilment s’acceptarà i s’assumirà amb convicció aquest model inclusiu. Són dos aspectes estretament lligats: l’un porta a l’altre, i viceversa.”. (Y hasta que no mostremos, y demostremos, desde la práctica que esto es posible, difícilmente se aceptará y se asumirá con convicción este modelo inclusivo. Son dos aspectos estrechamente ligados: uno lleva al otro y viceversa) (PP.5.TPD)*

*“El que necessiten, fonamentalment, són “arguments” sòlids a favor d’una atenció “inclusiva” dels “diversos”. (Lo que necesitan, fundamentalmente, son argumentos sólidos a favor de una atención “inclusiva” de los diversos) (PP.6.TPD)*

## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los formadores consultados creen que pueden colaborar exponiendo las necesidades de formación que ellos detectan y promoviendo iniciativas de formación no previstas por el profesorado.

*“En exposar la seva visió sobre les necessitats de formació del professorat. El professorat expressa les seves necessitats – necessitats expressades - que poden correspondre a diferents problemàtiques més o menys properes. El formador pot “mirar” de diferent manera la realitat i determinar altres necessitats que els professionals dels centres encara no s’han plantejat – necessitats normatives. L’experiència del formador sobre la temàtica pot proporcionar temes, ajuts, promoure iniciatives que no poden estar previstes pels docents que sol·liciten la formació.”. (En exponer su visión sobre las necesidades del profesorado. El profesorado expresa sus necesidades – necesidades expresadas – que pueden corresponder a diferentes problemáticas más o menos cercanas. El formador puede mirar de diferente manera la realidad y determinar otras necesidades que los profesionales de los centros aún no se han planteado – necesidades normativas – La experiencia del formador sobre la*

temática puede proporcionar temas, ayudas, promover iniciativas que no pueden estar previstas por los docentes que solicitan la formación) (JC.1.NEC)

*“Des del seu paper de formadors, també poden copsar “necessitats formatives” del professorat, a vegades sense que aquest les manifesti explícitament.”*. (Desde su papel de formadores, también pueden detectar “necesidades formativas” del profesorado, a veces sin que éste las manifieste explícitamente) (PP.4.NEC)

*“Jo penso que no hi hauria d’haver disseny de la formació sense la visió dels formadors”*. (Yo pienso que no tendría que haber diseño de la formación sin la visión de los formadores) (GJ.2.PLA)

Opinan que los formadores podrían aconsejar sobre qué modalidades son más apropiadas a las necesidades de la demanda

*“Els formadors podrien participar fent aportacions sobre les diferents modalitats de formació (quina modalitat consideren més adient per arribar a introduir canvis, des de la formació, en la pràctica docent)”*. (Los formadores podrían participar haciendo aportaciones sobre las diferentes modalidades de formación (qué modalidad consideran más adecuada para llegar a introducir cambios, desde la formación, en la práctica docente) (PP.7.MOD)

Creer que es necesario analizar cómo se hace el proceso de detección de necesidades, porque una cosa es la detección y otra la demanda

*“Jo crec que hi ha un tema que, que podríem pensar-lo i és com es fa tota la detecció de necessitats, eh? Vull dir que una cosa és la detecció de necessitats i una altra les demandes que els docents fem quan volem formar-nos, si?”*. (Yo creo que hay un tema que, que podríamos pensar y es cómo es realiza la detección de necesidades, ¿eh? Quiero decir que una cosa es la detección de necesidades y otra las demandas que los docentes hacemos cuando queremos formarnos, ¿si?) (X.3.DET)

Opinan que la oferta actual es demasiado grande

*“...Les modalitats aquestes formatives: de seminaris, de cursos, de tot això, haurien de ser molt petites, molt poques i jo crec que hi ha una oferta molt, massa gran”*. (...Las estas formativas de seminarios, de cursos, de todo esto, tendrían que ser muy

pequeñas, muy pocas y yo creo que hay una oferta muy, demasiado grande...)  
(X.5.DET)

Y que en algunos casos aparecen temas que se consideran ya muy “gastados” si se quieren atender sin cambiar el modelo

*“Per això dic que són temes “gastats”: fins allà on es podia arribar –per atendre la diversitat i avaluar l’alumnat- sense canviar de model, ja s’hi ha arribat... Per anar més enllà –que és el que pertocaria fer- cal canviar el model...”. (Por esto digo que son temas “gastados”: hasta allá donde se podía llegar – para atender la diversidad y evaluar el alumnado – sin cambiar de modelo, ya se ha llegado... Para ir más allá – que es lo que tocaría hacer – es preciso cambiar el modelo...) (PP.4.L)*

Creo que sería interesante que cada institución encargada de la formación tuviera unos criterios propios en materia de formación.

*“... Jo crec que lo important és que des de les institucions que contracten puguin fer uns plantejaments de treballar els criteris que la institució vol promoure, si?”. (...Yo creo que lo importante es que desde las instituciones que contratan puedan hacer unos planteamientos de trabajar los criterios que la institución quiere promover, ¿si?)  
(X.5.LIN)*

Los formadores entrevistados coinciden en señalar que la formación es más interesante si tiene lugar en el centro, bien sea en la modalidad de asesoramiento, la de grupos de trabajo o la de seminario, porque facilitan la implicación y participación del docente.

*“Les diferents modalitat són adequades. Crec, però, que l’efectivitat serà més gran quan tingui una connexió directa amb unes necessitats concretes: les del centre. Per això l’assessorament a centres pot ser la més efectiva perquè condueix al grup a debatre sobre allò que els preocupa i per tant han de consensuar un diagnòstic comú, cercar alternatives i prendre decisions per a la millora. Aquesta opció és més interessant que la del curs, ja que posa a l’equip educatiu de centre en una situació activa, no de recepció solament del “saber” d’un expert o especialista, sinó en situació de manipular la informació de la realitat, la informació teòrica mitjançant el debat, i d’aquesta manera es possible construir una alternativa al funcionament i organització del centre.”. (Las diferentes modalidades son adecuadas. Creo, pero, que la afectividad será mayor cuando tenga conexión directa con unas necesidades concretas: las de centro. Por esto el asesoramiento a centros puede ser más efectiva*



porque conduce al grupo al debate sobre aquello que les preocupa y por tanto han de consensuar un diagnóstico común, buscar alternativas y tomar decisiones para la mejora. Aquella opción es más interesante que la del curso, ya que pone al equipo educativo de centro en una situación activa, no de recepción solamente, del saber de un experto o especialista, sino en situación de manipular la información de la realidad, la información teórica mediante el debate y de esta forma es posible construir una alternativa al funcionamiento y organización del centro) (JC.4.MOD)

*“Les diferents opcions no són excloents, són complementàries, però en tot cas jo crec que la més productiva és la formació en centres a partir de l’assessorament.”.* (Las diferentes opciones no son excluyentes, son complementarias, pero en todo caso yo creo que la más productiva es la formación en centros a partir del asesoramiento) (JC.6.MOD)

*“He vist que, quan el docent participa més en les activitats de formació, és quan la formació respon a problemes reals, quan està lligada directament amb la seva pràctica docent... Això es dona quan la formació pren forma –o està en la línia- de la recerca-acció...”.* (He visto que cuando el docente participa más en las actividades de formación, es cuando la formación responde a problemas reales, cuando está ligada directamente con su práctica docente. Esto se da cuando la formación toma forma – o está en la línea – de la investigación – acción) (PP.8.MOD)

*“...El treball amb equip, amb equips docents de centres que poden ser o tallers o seminaris de centre o assessorament de centre, projectes de centre, que llavorens si que dius hi ha una preocupació des de la institució, des del centre i des del formador per tal d’ajustar un pla que realment sí que es porta a terme i que llavorens sí que és veritat que llavorens participen gent en aquestes històries.”.* (...El trabajo en equipo, con equipos docentes de centros que pueden ser talleres o seminarios de centro o asesoramiento de centro, proyectos de centro, que entonces si que dices hay una preocupación desde la institución, desde el centro y desde el formador para ajustar un plan que realmente si que se lleva a cabo y que entonces si que es verdad que entonces participa gente en estas historias) (X.10.MOD)

Afirman que para ello es necesario conocer bien el contexto en donde se ha de desarrollar la formación

*“Conèixer molt bé el “context”: les característiques, la idiosincràsia, dels centres (CEIP, IES, públics o privats concertats...)”.* (Conocer muy bien el contexto, las características, la idiosincrasia, de los centros (CEIP, IES, públicos o privados concertados...)) (PP.2.CTO)

*“Jo crec, a veure, tu no pots ser formador, primer que tot, si no coneixes els contextos”.* (Yo creo, a ver, que tu no puedes ser formador, primero que todo, si no conoces los contextos) (GJ.1.CTO)

Los formadores consultados opinan que la capacidad de flexibilidad, de innovación y de concepción de la diversidad disminuye en cuanto se sube de etapa educativa

*“No, no el veig igual. Jo, per a mi, a mesura que anem pujant és inversament proporcional la capacitat de flexibilització que es té, per mi. Jo penso que la gent d’infantil té més capacitat de flexibilització perquè realment, a veure, és una realitat.”.* (No, no lo veo igual. Yo, para mi, a medida que vamos subiendo es inversamente proporcional la capacidad de flexibilización que se tiene, para mi. Yo pienso que la gente de infantil tiene más capacidad de flexibilidad porque realmente, a ver, es una realidad) (GJ.2.DNE)

*“La capacitat d’innovació que puguem tenir els mestres penso que és inversament proporcional a la etapa en què estan”.* (La capacidad de innovación que podamos tener los maestros pienso que es inversamente proporcional a la etapa en la que están) (GJ.4.DNE)

*“Jo, amb infantil crec més amb la possibilitat d’innovació que no pas amb la primària. La primària és més complicada...”.* (Yo, en infantil, creo más en la posibilidad de innovación que no en primaria. La primaria es más complicada) (GJ.6.DNE)

*“... A compartir un projecte formatiu... Crec que això ocorre de forma més natural en els CEIP que no pas en els IES.”.* (... A compartir un proyecto formativo... Creo que esto ocurre de forma más natural en los CEIPs que no en los IES...) (JC.10.DNE)

*“Tinc la percepció que a secundària hi ha més varietat en la sensibilitat professional respecte el tema de l’atenció a la diversitat. A Educació Infantil i Primària en general és un tema més assumit des de sempre, ja que l’educació al llarg d’aquestes edats sempre ha estat més comprensiva i integradora.”.* (Tengo la percepción de que en secundaria hay más variedad en la sensibilidad profesional respecto al tema de la atención a la diversidad. En educación infantil y primaria en general es un tema más asumido desde siempre, ya que la educación a lo largo de estos años siempre ha sido más comprensiva e integradora) (JC.11.DNE)

Y consideran que estas diferencias no son atribuibles a las distintas etapas directamente, sino a la formación pedagógica y a la “vocación docente” de los profesionales que están en estos niveles. A la identidad profesional que se adquiere en la formación inicial

*“No crec que les diferències es puguin atribuir directament al nivell en el qual duen a terme la seva tasca docent. Més aviat crec que està relacionat amb la seva formació “pedagògica” i amb la seva “vocació docent”. Per exemple, un mestre o una mestra, d’entrada, tenen més formació pedagògica que un professor o una professora de secundària, i, en general, més “preocupació” per a la seva pràctica professional. Per tant, els temes relacionats amb la diversitat i l’avaluació són temes que “preocupen” més a uns que als altres.”.* (No creo que las diferencias se puedan atribuir directamente al nivel en el que se lleve a cabo la tarea docente. Más bien creo que está relacionado con su formación pedagógica y con su vocación docente. Por ejemplo, un maestro o maestra, de entrada tienen más formación pedagógica que un profesor o una profesora de secundaria y, en general, más preocupación por su práctica profesional. Por tanto, los temas relacionados con la diversidad y la evaluación son temas que preocupan más a unos que a otros) (PP.8.DNE)

Es por ello que estos formadores señalan que una de las claves del cambio se encuentra en la revisión de la formación inicial.

*“...Perquè clar tu estàs fent formació permanent, contínua, vale? Però jo crec que la base està amb la formació inicial”.* (...Porque claro tu está haciendo formación permanente, continua, ¿vale? Pero yo creo que la base está en la formación inicial) (GJ.2.FIP)

*“Però totes aquestes inseguretats i pors jo crec que està, la clau està en la formació inicial.”.* (Pero todas estas inseguridades y miedos yo creo que está, la clave está en la formación inicial) (GJ.3.FIP)

*“Amb contínua sóc molt pessimista perquè amb una vegada al mes que tu vas a un claustre, no pots. En canvi, amb formació inicial... hi crec més.”.* (Con la continua soy muy pesimista, porque con una vez al mes que vas a un claustro, no puedes. En cambio, con formación inicial... creo más) (GJ.5.FIP)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los formadores entrevistados muestran cierto escepticismo con la formación permanente. Notan que las actividades de formación dan poco fruto, que los profesores introducen pocos cambios en sus prácticas, lo que les lleva a afirmar que sólo con la formación no se soluciona todo y que hacen falta recursos y saber gestionarlos.

*“Sí que noto, en canvi, que les activitats formatives donen poc fruit: no em consta que gaire professors acabin introduint canvis en la seva pràctica docent.”.* (Si que noto, en cambio, que las actividades de formación dan poco fruto: no me consta que muchos profesores acaben introduciendo cambios en su práctica docente) (PP.1.VIA)

*“Amb la formació no ho resolem tot, eh? Vull dir, no ho resolem tot, resolem coses però no tot perquè també cal que tinguis recursos materials, també cal que hagi recursos personals, també cal que plantejem uns sistemes de control de què fem amb aquests recursos, de com la formació s’està implementant, perquè, clar, aquesta és un altre tema, com avaluem aquesta formació, que fem.”.* (Con la formación no lo resolvemos todo, ¿eh? Quiero decir, no lo resolvemos todo, resolvemos cosas pero no todo porque también hace falta que tengas recursos materiales, también hace falta recursos personales, también que nos planteemos unos sistemas de control de qué hacer con estos recursos, de cómo la formación se está implementando, orque claro, éste es otro tema, ¿cómo evaluamos esta formación que hacemos?) (X.2.REC)

Exponen que en numerosas ocasiones la formación recibida no tiene repercusión en la práctica. Tanto es así que llegan a considerar que si en todos estos años que se ha realizado formación, repercutiera alguna parte de ella en la práctica, las escuelas no estarían como están ahora.

*“Perquè és lo que diem, si tots els anys de formació que s’han fet haguessin repercutit en algo a la pràctica, les escoles no estarien com ara estan.”.* (Porque es lo que decimos, si todos los años de formación que se han hecho hubiesen repercutido en algo a la práctica, las escuelas no estarían como están ahora) (GJ.2.TPF)

*“Així passa que moltes vegades la formació rebuda en el curs no té implicacions posteriors en la pràctica diària.”.* (Así pasa que en muchas ocasiones la formación recibida en el curso no tiene implicaciones posteriores en la práctica diaria) (JC.3.TPF)

Los formadores entrevistados indican que la formación ha de considerarse como un proyecto de centro común a todo el profesorado y por tanto que se ha de contemplar en el plan anual del centro.

*“És una qüestió de voluntat, d’actitud i de priorització del temps en el Pla Anual de Centre: Ens ho creiem o no que la formació continuada és important? Planifiquem a començaments de curs considerant això i reservant el temps necessari? L’equip directiu i el claustre ho promouen? .”* (Es una cuestión de voluntad y de priorización del tiempo en el Plan anual de centro: ¿nos lo creemos o no que la formación continua es importante? ¿Planificamos al empezar el curso considerando esto y reservando el tiempo necesario? ¿El equipo directivo y el claustro lo promueven?) (JC.1.FRO)

*“La formació a partir d’assessoraments suposa una disposició dels mestres o professors a compartir un projecte formatiu per respondre a necessitats que són viscudes com a tals de forma comuna en el centre.”.* (La formación a partir del asesoramiento supone una disposición de los maestros o profesores a compartir un proyecto formativo para responder a necesidades que son vividas como tales de forma común en el centro) (JC.2.FRO)

*“Jo crec que podria ser molt més interessant que seria que els projectes de formació en el centre fossin projectes de recerca-acció, si? I fossin projectes de triangular”.* (Yo creo que podría ser mucho más interesante que sería que los proyectos de formación en el centro fuesen proyectos de investigación – acción, ¿si? Y fuesen proyectos de triangular) (X.5.FRO)

Opinan que sería interesante que el formador estuviera en contacto con los docentes al acabar la actividad de formación a fin de asegurar la eficacia de la formación.

*“Doncs jo faria un seguiment o una modalitat com aquesta que et dic que va sorgir espontàniament però que funciona molt bé, dos anys d’assessorament a un centre, dos anys sense res passant comptes, i al cap de dos anys es reorganitza l’assessorament amb aquella persona o una altra per una altra “espenteta””.* (Pues yo haría un seguimiento o una modalidad como esta que te digo que surgió espontáneamente pero que funciona muy bien: dos años de asesoramiento a un centro, dos años sin nada

pasando cuentas, y al cabo de dos años se reorganiza el asesoramiento con aquella persona u otra para otro “empujoncito”) (GJ.1.SEG)

*“Seria interessant que amb posterioritat a la realització d’una activitat de formació, els professors assistents a la mateixa estiguin en contacte amb el formador per tal de que aquest tutoritzi el seguiment de l’aplicació dels aprenentatges rebuts en la seva pràctica docent..”.* (Sería interesante que con posterioridad a la realización de una actividad de formación, los profesores asistentes a la misma estuviesen en contacto con el formador con tal de que este autorizase el seguimiento de la aplicación de los aprendizajes recibidos en su práctica docente...) (JC.2.SEG)

*“Crec que és molt interessant aquest “contacte” entre formador i participants a partir de les experiències pràctiques dutes a terme per aquests darrers..”.* (Creo que es muy interesante este contacto entre formador y participantes a partir de las experiencias prácticas llevadas a término por estos últimos...) (PP.3.SEG)

Creem que sería interesante que los centros de recursos adquirieran más importancia y protagonismo en el proceso de planificación de la formación del profesorado.

*“En altres comunitats autònomes de l’estat espanyol he vist que els Centres de Professors (que reben diferents noms) tenen una autonomia molt gran a l’hora de planificar la formació, molt més –pel que jo conec- que la que tenen aquí els CRP, que es converteixen –si no ho tinc mal entès- en simples executors o organitzadors de la infraestructura de les activitats de formació...”.* (En otras comunidades autónomas del estado español he visto que los centros de profesores (que reciben diferentes nombres) tienen una autonomía mucho mayor a la hora de planificar la formación, mucho más – por lo que yo conozco – que la tienen aquí los CRP, que se convierten – si no lo tengo mal entendido – en simples ejecutores o organizadores de la infraestructura de las actividades de formación...) (PP.1.ENT)

Opinan que a veces da la sensación de que la planificación de la formación está demasiado condicionada al presupuesto

*“...Hi ha tants cursos, toca tant, aquesta és la sensació que he tingut sempre del departament d’Ensenyament. Lo que passa és que, com tot, depèn de les persones que ho gestionen....”* (...Hay tantos cursos, toca a tanto, esta es la sensación que he tenido siempre del departamento d’Ensenyament. Lo que pasa es que, como todo, depende de las personas que lo gestionen...) (GJ.1.PLA)

Por lo que insisten en la importancia de poder contar con la experiencia de los formadores en el proceso de planificación de la formación

*“Crec que és del tot necessari comptar amb els formadors en la planificació ja que ells poden aportar la seva visió al respecte des de la seva experiència.”.* (Creo que es del todo necesario poder contar con los formadores en la planificación ya que ellos pueden aportar su visión al respecto desde su experiencia) (JC.5.PLA)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los formadores entrevistados consideran que la motivación del docente es fundamental para llevar a buen término la FPP y que el nivel de implicación y de compromiso con la actividad de formación es un factor determinante en la motivación.

*“Hi hauria un altre factor que a mi me sembla important que és els nivells d’implicació que suposa la participació en determinades activitats.”.* (Habría otro factor que a mi me parece importante que son los niveles de implicación que supone la participación en determinadas actividades) (X.10.MOF)

Pero no están seguros de hasta qué punto los docentes están dispuestos a asumir el cambio a través de las actividades de formación

*“Jo crec que en aquest sentit tots els processos de formació han de considerar-se com a processos de canvi i bueno jo no sé fins a quin punt volem canviar”.* (Yo creo que en este sentido todos los procesos de formación han de considerarse como procesos de cambio y bueno yo no sé hasta qué punto queremos cambiar) (X.12.MOF)

Explican que la implicación y la participación suele coincidir con el desarrollo de actividades de formación que responda a problemas reales que afecten directamente a los docentes

*“He vist que, quan el docent participa més en les activitats de formació, és quan la formació respon a problemes reals, quan està lligada directament amb la seva pràctica docent...”.* (He visto que cuando el docente participa más en las actividades de formación es cuando la formación responde a problemas reales, cuando está relacionada directamente con su práctica docente...) (PP.8.MOF)

Señalan que en algunos casos y en temas como la diversidad se espera que las actividades de formación proporcionen soluciones rápidas y al no producirse, les genera frustración.

*“Molt sovint el docent espera aquesta recepta impossible i llavors es produeix una certa frustració al no respondre a les expectatives inicials.”.* (A menudo el docente espera esta receta imposible y entonces se produce una cierta frustración al no responder a las expectativas iniciales) (JC.5.MOF)

También comentan que la motivación de ciertos docentes se dirige únicamente hacia la adquisición de puntos para la acreditación de méritos

*“Hi ha gent que busca els punts que li falten, que s’hi apunta perquè li “obliguen” d’alguna manera (això passa en centres privats concertats, sobretot)...”.* (Hay gente que busca los puntos que le faltan, que se apunta porque le obligan de alguna manera (esto pasa en centros privados concertados, sobretodo)... (PP.5.FXP)

*“I diu “m’he apuntat perquè clar arribo al sexenni i no arribo a la formació que necessito”. Què promou aquest sistema que tenim d’incentivació? Promou també això, també això, si?”.* (Y dice: “me he apuntado porque claro no llego al sexenio y no llego a la formación que necesito”. ¿Qué promueve este sistema que tenemos de incentivar? Promueve también esto, también esto, ¿si?) (X.7.FXP)

Consideran que la asistencia a las actividades de formación no tendría que basarse únicamente en otorgar puntos para justificar un sexenio, ya que una vez se alcanza el sexenio....La verdadera motivación no consiste en la adquisición de puntos, sino en evitar que el mundo de la enseñanza se viva como un problema

*“Si tu fas...una política de donar punts pels sexennis, això és el que s’ha fet i això és un model esgotadíssim! Per què? Doncs perquè arriba un moment que ja tenen tots els sexennis, ja tenen tots els punts i ja ho tenen tot.”.* (Si tu haces una política de dar



puntos por los sexenios, esto es lo que se ha hecho y esto es un modelo agotado, ¿Por qué? Pues porque llega un momento en que ya tienen todos los sexenios, ya tienen todos los puntos y ya lo tienen todo) (GJ.1.FXP)

*“...No està tant en que et donin punts o no et donin punts.”* (...No está tanto en que te den puntos o no te den puntos) (GJ.2FXP)

*“Jo amb el sistema d’incentius penso que sí però si volen realment una bona formació és canviar el xip de que la gent no visqui el món de l’ensenyament com a problema.”.* (Yo con el sistema de incentivos pienso que sí pero si queremos realmente una buena formación es cambiar el chip de que la gente no viva al mundo de la enseñanza como un problema) (GJ.2MOF)

Los formadores consultados describen el perfil de los asistentes a las actividades de formación como docentes con inquietudes formativas, gente inquieta, con ganas de perfección profesional y con vocación docente

*“Al curs em sembla que s’inscriu més o menys tothom per satisfer necessitats formatives, però que no sempre es corresponen amb requeriments d’actualització respecte la feina, sinó amb motivacions personals i per tant té un tarannà més individualista”.* (Al curso me parece que se inscribe más o menos todo el mundo para satisfacer necesidades formativas, pero no siempre se corresponde con requerimientos de actualización respecto a la tarea, sino con motivaciones personales y por tanto tiene un matiz más individualista) (JC.1.PER)

*“Penso que fonamentalment el perfil del professorat que s’inscriu en aquestes activitats formatives...no ha variat: són gent inquieta, amb ganes de perfeccionar-se professionalment, que són docents amb vocació de ser-ho, i que mai no acaben de quedar satisfets amb els resultats: sempre pensen que poden anar més enllà, fer-ho una mica millor.”.* (Pienso que fundamentalmente el perfil del profesorado que se inscribe en estas actividades formativas...no ha variado: son gente inquieta, con ganas de perfeccionarse profesionalmente, que son docentes con vocación de serlo, y que nunca no acaban de quedar satisfechos con los resultados: siempre piensan que pueden ir más allá, hacerlo un poco mejor) (PP.2.PER)

Consideran que la diversidad se observa en la cantidad de actividades de formación que el profesorado realiza. Incluso comentan, de forma irónica, la existencia de docentes

que se podrían considerar “obesos” en formación frente a otros que serían “anoréxicos” en formación

*“Perquè ara estic veient que és veritat: hi ha mestres que són obesos formatius i hi ha mestres que són anorèxics formatius.”*. (Porque ahora estoy viendo que es verdad: hay maestros que son obesos formativos y hay maestros que son anoréxicos formativos) (X.3.NPA)

Los formadores a los que se les ha pedido la opinión consideran que tendría que existir un estímulo que incentive la participación del docente, que podría consistir, aparte de la acreditación de méritos, en la posibilidad de realizar la formación dentro del horario lectivo.

*“Una motivació per aquesta formació és l’acreditació pel reconeixement dels sexennis, que actua com incentiu i això sembla positiu, però per si sol no és suficient.”*. (Una motivación para esta formación es la acreditación para el reconocimiento de los sexenios, que actúa como incentivo y esto parece positivo, pero por si solo no es suficiente) (JC.4.FXP)

*“Un bon incentiu crec que podria ser que part de la formació es desenvolupés en horari lectiu”*. (Un buen incentivo creo que podría ser que parte de la formación se desarrollase en horario lectivo) (JC.6.HOR)

*“Un dels aspectes que s’haurien de canviar és, precisament, aquest: la franja horària... He participat en activitats formatives, com a formador, que s’han dut a terme dins l’horari lectiu del professorat (de les 9 a la 1 del matí i de 3 a 5 de la tarda). L’experiència ha estat molt positiva: l’atenció, la disponibilitat, la participació... del professorat han estat molt diferents”*.(Uno de los aspectos que se tendrían que cambiar es, precisamente este: la franja horaria...He participado en actividades formativas, como formador, que se han llevado a cabo dentro del horario lectivo del profesorado (de las 9h a la 1h de la mañana y de 3h a 5h de la tarde). La experiencia ha sido muy positiva: la atención, la disponibilidad, la participación... del profesorado ha sido muy diferente) (PP.7.HOR)

En cuanto a la metodología que siguen los formadores, manifiestan que ésta depende de las características que haya de tener la actividad de formación solicitada

*“Depèn molt de les condicions de l’activitat de formació sol·licitada: durada, assistents, extensió o intensitat del curs, si es fa de forma intensiva, en molt pocs dies, o*

*de forma més extensiva, al llarg de més o menys mesos, encara que la durada final, en hores, sigui la mateixa, etc.”.* (Depende mucho de las condiciones de la actividad e formación solicitada: duración, asistentes, extensión o intensidad del curso, si se hace de forma intensiva, en pocos días, o e forma más extensiva, a lo largo de más o menos meses, aunque la duración final, en horas, sea la misma, etc.) (PP.12.MEF)

Afirman que hay una diferencia notable entre curso y asesoramiento ya que este último requiere de más implicación por parte del docente

*“Diferencio el curs i l’assessorament. En el curs pràcticament tot està ja precuinat, i en teoria els docents s’inscriuen coneixent d’antuvi el programa que defineix més o menys els continguts... A l’assessorament, l’assessor ha de ser molt flexible i pactar abans de començar sobre allò que es tractarà, això sí, dins de la seva especialitat; hauria de quedar clar que no es tracta d’un curs i que l’assessor pot conduir i reconduir, proporcionar informació, aportar estratègies pel desenvolupament del treball. Però a diferència del curs els participants han de mostrar-se actius i com a grup han d’arribar a la presa de decisions.”.* (Diferencio el curso y el asesoramiento. En el curso prácticamente todo está ya precocinado i, en teoría los docentes se inscriben conociendo de antemano el programa que define más o menos los contenidos... En el asesoramiento, el asesor ha de ser más flexible y pactar antes de empezar sobre aquello que se tratará, esto si, dentro de su especialidad, tendría que quedar claro que no se trata de un curso y que el asesor puede conducir y reconducir, proporcionar información, aportar estrategias para el desarrollo del trabajo. Peo a diferencia del curso los participantes han de mostrarse activos y como grupo han de llegar a la toma de decisiones) (JC.7.MEF)

Indican que enseguida se puede detectar cuando un equipo está preparado para afrontar cambios metodológicos y cuando no.

*“Ja veus de seguida quan un cicle o quan un grup de mestres està preparat per afrontar un canvi metodològic sèrio o quan no, vale?”.* (Ya ves enseguida cuando un ciclo o cuando un grupo de maestros está preparado para afrontar un cambio metodológico serio o cuando no, ¿vale?) (GJ.4.MEF)

Explican que suelen empezar por las estrategias organizativas y terminan con las metodológicas, ya que estas últimas conllevan el corregir la manera de hacer propia de cada docente. Y esto último incomoda y da miedo.

*“...Nosaltres comencem, estratègies organitzatives, molt bé. Pues les organitzatives, pues, tens projectes, tens racons, tens no sé què, però acabes amb lo metodològic. I lo metodològic és tocar la teva manera de fer.”. (...Nosotros empezamos, estrategias organizativas, muy bien. Pues las organizativas, pues, tienes proyectos, tienes rincones, tienes no sé qué, pero acabas con lo metodológico. Y lo metodológico es tocar tu manera de hacer...) (GJ.1.MEF)*

*“Tocar lo metodològic primer no funciona, no funciona.”. (Tocar lo metodológico primero no funciona, no funciona) (GJ.3.MEF)*

En relación a los contenidos afirman que lo ideal sería dar contenidos procedimentales bien fundamentados conceptualmente para producir cambios actitudinales, pero que en realidad suelen tener más éxito los contenidos de tipo procedimental, aunque como bien señala uno de los formadores, que sea lo que más piden no quiere decir que sea lo que realmente necesiten

*“No podem parlar de “prioritzar” uns continguts per damunt dels altres. Estic plenament convençut que es tracta de continguts molt relacionats: continguts “procedimentals”, ben fonamentats “conceptualment”, per introduir canvis “actitudinals” davant la pràctica docent, és a dir, per acabar transformant la pràctica docent.”. (No podemos hablar de priorizar unos contenidos por encima de otros. Estoy plenamente convencido de que se trata de contenidos muy relacionados: contenidos procedimentales, bien fundamentados conceptualmente, para introducir cambios actitudinales ante la práctica docente, es decir, para acabar transformando la práctica docente) (PP.11.MEF)*

*“Crec que predominen els continguts de caire “procedimental”, justament perquè es vol respondre amb això a les demandes dels docents. Que sigui el que més demanen no vol pas dir, però, que sigui el que més realment necessitin, o –potser dit amb més precisió– no vol pas dir que sigui l’única cosa que necessiten.”. (Creo que predominan los contenidos de tipo procedimental, justo porque se quiere responder con esto a las demandas de los docentes. Que sea lo que más pidan no quiere decir que sea lo que más realmente necesiten, o – quizás dicho con más precisión – no quiere decir que sea la única cosa que necesiten) (PP.10.MEF)*

Los formadores entrevistados piden y reclaman que las actividades de formación no sean de corta duración, puesto que los cambios en educación requieren su tiempo, pero

existe la percepción de que la administración precisamente prefiere lo contrario: actividades de formación de corta duración

*“Jo penso que en una activitat de formació menys de dos hores no té sentit fer-la.”.*  
(Yo pienso que en una actividad de formación menos de dos horas no tiene sentido de hacerla) (GJ.1.HOR)

*“I les institucions tampoc les afavoreixen perquè jo ara cada vegada que me truquen per fer un assessorament jo dic “no, no, és que mínim tres anys”, me diuen “Ui, no”.”.*  
(Y las instituciones tampoco los favorecen porque yo ahora cada vez que me llaman para hacer un asesoramiento yo digo: “no, no, es que mínimo tres años”, me dicen: “Uy, no”) (X.5.RAD)

*“Els canvis en l’educació no són immediats i llavors clar, per això també els polítics parlen de fer polítiques estables que afectin el sistema perquè sinó, llavors, cada vegada que ve el polític de torn nou s’inventa un invento nou”.-* (Los cambios en educación no son inmediatos y entonces claro, por esto también los políticos hablan de hacer políticas estables que afecten el sistema porque sino, entonces, cada vez que viene el político de turno nuevo se inventa un invento nuevo) (X.6.RAD)

En relación a la detección de necesidades, el seguimiento y el impacto de la formación estos formadores opinan que es tarea de la inspección

*“Hi ha un tema molt important que quan jo vaig fer la Tesi Doctoral vaig posar de manifest i que encara ara jo crec que cal tornar a insistir, que és el paper que juga el Servei en Inspecció tècnica”.* (Hay un tema muy importante que cuando yo hice la tesis doctoral puse de manifiesto y que aún yo creo que hace falta volver a insistir, que es el papel que juega el Servicio de Inspección Técnica) (X.7.INS)

*“El seguiment...clar, això ho podria fer la inspecció, claríssim..”.* (El seguimiento...claro, esto lo podría hacer la inspección, clarísimo...) (GJ.1.INS)

Manifiestan que es indispensable que en la planificación de la FPP se cuente con los formadores

*“Jo crec indispensable que en l’elaboració del pla de formació permanent es compti amb l’aportació dels formadors”.* (Yo creo indispensable que en al elaboración del plan de formación se cuente con la aportación de los formadores) (GJ.1.FOA)

*“Ara jo penso que no hi hauria d’haver disseny de la formació sense la visió dels formadors”.* (Ahora yo pienso que no tendría que existir diseño de la formación sin la visión de los formadores) (GJ.4.FOA)

*“Sens dubte crec necessari que en l’elaboració del PFPP es compti amb l’aportació els formadors”.* (Sin duda creo necesario que en la elaboración del PFPP se cuente con la aportación de los formadores) (PP.16.FOA)

*“En les comissions dels plans de formació hi hagués la veu dels formadors, però clar, com que els formadors tampoc estem col·legiats, no treballem de manera col·legiada...”.* (En las comisiones de los planes de formación si hubiese la voz de los formadores, pero claro, como que los formadores tampoco estamos colegiados no trabajamos de forma colegiada...) (X.35.FOA)

Consideran estos formadores que es fundamental que el formador tenga una formación inicial de calidad

*“Per tant, això vol dir que aquí falla la formació inicial o dis-li com vulguis, i després molta formació permanent, perquè a veure hi ha molta gent que va pels centres a fer formació i no serveixen per res, eh?”.* (Por tanto, esto quiere decir que aquí falla la formación inicial o dile como quieras, y después mucha formación permanente, porque a ver, hay mucha gente que va por los centros a hacer formación y no sirven para nada, ¿eh?) (GJ.15.FOA)

Explican que actualmente la elección de formador se realiza a partir de la pertenencia de éste a un grupo de trabajo de la propia institución o bien porque se le ha pedido directamente

*“Jo estava a la facultat treballant aquest tema i... me van cridar i em van dir mira! han demanat un assessorament d’atenció a la diversitat, tu que treballes aquests temes, i això suposo que és el que passa...”.* (Yo estaba a la facultad trabajando este tema i... me llamaron y me dijeron: mira han pedido un asesoramiento de atención a la diversidad, tu que trabajas estos temas, y esto supongo que es lo que pasa...) (GJ.5.FOA)

*“Vaig accedir a ser formador a partir d’un grup de treball de l’ICE al qual se li va demanar que donés resposta a diferents demandes d’assessorament a centres sobre l’atenció a la diversitat de l’alumnat”.* (Accedí a ser formador a partir de un grupo de trabajo del ICE al cual se le pidió que diese respuesta a diferentes demandas de asesoramiento a centros sobre la atención a la diversidad del alumnado) (JC.25.FOA)

*“Arriba una demanda amb un formador, o amb un equip de treball d’un ICE i diuen, pues això, moltes vegades és com un repartiment de pastís, no?”.* (Llega una demanda con informador, o con un equipo de trabajo de un ICE y dicen, pues esto, muchas veces es como un reparto de pastel, ¿no? (X.33.FOA)

Sugieren la figura del profesor asociado en las facultades como idónea para la labor de formador, ya que podría existir una mayor cooperación y coordinación entre administración, departamento y universidad

*“Jo penso que la batuta l’hauria de portar la gent de la facultat però realment amb conveni amb... amb l’administració. I realment no són gent de la facultat sinó que... jo per això crec molt amb tota la figura dels associats.”.* (Yo pienso que la batuta la tendría de llevar la gente de la facultad pero realmente en convenio con... con la administración. Y realmente no son gente de la facultad sino que...yo por esto creo mucho en la figura del asociado) (GJ.8.FOA)

*“Llavors aquestos altres professors que et vénen a col·laborar amb unes hores pues alhora s’haurien de convertir amb formadors, m’entens?, vull dir... que és aquesta relació entre administració, departament d’ensenyament i facultat.”.* (Entonces estos otros profesores que te vienen a colaborar con unas horas pues ahora se tendrían que convertir en formadores, ¿me entiendes? Quiero decir... que es esta relación entre administración, departamento de enseñanza y facultad) (GJ.9.FOA)

También señalan que sería interesante la existencia de especialistas formadores para educación infantil, primaria y secundaria.

*“M’agrada més el model espanyol, diguéssim, el model del territori MEC dels centres de professors. Que als centres de professors hi havia com una mica l’especialista amb infantil, amb primària, amb secundària i l’especialista amb educació especial o atenció a la diversitat.”.* ( me gusta más el modelo español, quiero decir el modelo del territorio MEC de los centros de profesores. Que en los centros de profesores había como un poco de especialización en infantil, en primaria, en secundaria y el especialista en educación especial o atención a la diversidad). (GJ.2.FOA)

Afirman que es fundamental que el formador conozca el contexto en donde ha de desarrollar su labor y la teoría sobre la temática que ha de dar

*“Tu no pots ser formador, primer que tot, si no coneixes els contextos i si no has treballat amb el context”.* (Tu no puedes ser formador, en principio porqué no conoces los contextos y si no has trabajado en el contexto ). (GJ.6.FOA)

*“Per tant, jo no crec amb els formadors de facultat sense que coneguin els contextos. Però tampoc crec amb formadors que sols coneixen els contextos si no tenen algun espai per teoritzar sobre la feina, és a dir, el problema està aquí, no?”.* (Por lo tanto, yo no creo en los formadores de facultad sin que conozcan los contextos. Pero tampoco creo en formadores que solo conocen los contextos si no tienen algún espacio para teorizar sobre el trabajo, es decir, el problema está aquí, ¿no? (GJ.7.FOA)

Señalan la necesidad de que el formador también se implique y se comprometa con su trabajo

*“Als formadors també ens passa això moltes vegades. Que podem estar preocupats i podem estar implicats, però de compromisos no en volem, ni un, eh?”.* (A los formadores también nos pasa eso muchas veces. Que podemos estar preocupados y podemos estar implicados, pero de compromisos no queremos, ni uno, ¿eh? ) (X.39.FOA)

Creer que ha de ser una persona capaz de poder reflexionar sobre su propia labor formativa, mostrar entusiasmo por lo que explica y mantener una postura dialogante y abierta en todo momento.

*“Ser capaç de reflexionar sobre la teva pròpia “pràctica formadora” (de la mateixa manera que un professor o una professora ha de ser capaç de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica docent), per millorar la teva pròpia pràctica com a formador en activitats posteriors”.* (Ser capaz de reflexionar sobre tu propia “práctica formadora”(de la misma forma que un profesor o una profesora ha de ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente) para mejorar su propia practica como formador en actividades posteriores.) (PP.19.FOA)

*“Capacitat per a pactar, saber escoltar i deixar parlar, no donar solucions sinó afavorir el diàleg per arribar a les solucions.”.* ( capacidad para pactar , saber escuchar y dejar hablar, no dar soluciones sino favorecer el diálogo para llegar a las soluciones). (JC.26.FOA)



Opinan que sería fundamental que tuvieran lugar reuniones de intercambio entre formadores

*“Crec que és bàsic i que és necessari que hi hagi intercanvis, reunions entre formadors... Abans es feien. Hi havia grups de treball. Ara em sembla que no, no hi ha res d'això...”*. (Creo que es básico y que es necesario que haya intercambios, reuniones entre formadores.... Antes se hacían. Había grupos de trabajo. Ahora me parece que no, no hay nada de eso....) (GJ.10.FOA)

*“És necessari, i no em consta que es facin. Potser, però, cal anar més enllà i crear “equips de formadors” sobre un mateix tema.”* (Es necesario, y no me consta que se hagan. Quizás, pero, haya que ir más allá y crear equipos de formadores sobre un mismo tema.) (PP.2.FOA)

*“Crec que podria ser molt interessant que altres formadors amb més experiència expliquessin les seves experiències a partir de casos concrets i expressessin les seves reflexions sobre allò que els va ajudar i allò que no els va ajudar. I després crec molt interessant la supervisió d'un expert o d'un grup de companys que també fan de formadors. Segur que la formació podria ajudar molt.”*. (Creo que podría ser muy interesante que otros formadores con más experiencia explicaran sus experiencias a partir de casos concretos y expresaran sus reflexiones sobre aquello que les ayudó y aquello que no les ayudó. Y después creo muy interesante la supervisión de un experto o de un grupo de compañeros que también hacen de formadores. Seguro que la formación podría ayudar mucho. ) (JC.27.FOA)

*“Els primers moments no són fàcils, requereixen experiència. Quan aquesta falta la supervisió pot ser força interessant.”*. (Los primeros momentos no son fáciles, requieren experiencia. Cuando esta falta la supervisión puede ser muy interesante.) (JC.28.FOA)

*“Crec que l'intercanvi és necessari. No sé si es fan actualment, però a mi em van resultar útils els comentaris i opinions d'altres companys davant l'assessorament.”*. (creo que el intercambio es necesario. No se si se hacen actualmente, pero a mi me van a resultar útiles los comentarios y opiniones de otros compañeros respecto al asesoramiento.) (JC.29.FOA)

## NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Los formadores consultados creen que es necesario dar a conocer la utilidad de los resultados que se obtienen de la evaluación, puesto que en caso contrario da la sensación de que el proceso de evaluación se reduce a poco más que cumplimentar un trámite burocrático

*“...Jo no sé què en fan d’aquelles dades exactament”. ( Yo no sé que hacen de esos datos exactamente) (GJ.1.EVA)*

*“És possible que tingui un ús burocràtic, però també podria ser una eina útil, depèn de l’ús que se’n faci. L’entitat organitzadora podria contrastar la informació i requerir al formador millores en la seva proposta, ... no sé si això es fa, en el meu cas no, perquè no vaig rebre cap informació d’aquest tipus.”. (Es posible que tenga un uso burocrático, pero también podría ser un instrumento útil, depende del uso que se haga. La entidad organizadora podría contrastar la información y requerir al formador mejoras en su propuesta,... no sé si estos e hace, en mi caso no, porque no recibí ninguna información de este tipo) (JC.7.EVA)*

*“L’avaluació de les activitats incloses en el Pla de Formació crec que respon a un model merament “burocràtic”. No em consta que l’avaluació serveixi per millorar el propi pla de formació.”. (La evaluación de las actividades incluidas en el Plan de formación creo que responde a un modelo meramente “burocrático”. No me consta que la evaluación sirva para mejorar el propio plan de formación) (PP.8.EVA)*

Opinan que no es suficiente con que la evaluación final se limite a pasar un cuestionario al finalizar la actividad de formación, sería necesario definir unos indicadores de calidad

*“Caldria definir uns indicadors de qualitat (impacte del projecte – formació en els alumnes, grau de participació i implicació dels professionals del centre, de les famílies....) Formació lligada a necessitats del centre.”. (Sería preciso definir unos indicadores de calidad (impacto del proyecto – formación en los alumnos, grado de*

participación e implicación de los profesionales del centro, de las familias,...)  
Formación ligada a las necesidades del centro) (JC.5.EVA)

Creer que la evaluación está influida por la política de formación

*“Jo crec que l’avaluació passa per les polítiques de formació, o sigui com plantejem les polítiques de formació”.* (Yo creo que la evaluación pasa por las políticas de formación, o sea cómo planteamos las políticas de formación) (X.11.EVA)

Y que esta evaluación debería estar en manos de un equipo de profesionales

*“Jo crec que hauria de ser tot un equip de persones, totes elles implicades en les activitats de formació, coordinat per algun responsable de la formació: algú que conegués el centre i el professorat, els mateixos participants (o al menys alguns) en la futura activitat de formació, algun responsable de la infraestructura, el formador o la formadora”.* (Yo creo que tendría que ser todo un equipo de personas, todas ellas implicadas en las actividades de formación coordinado por algún responsable de la formación, alguien que conociese el centro y el profesorado, a los mismos participantes (o al menos algunos) en la futura actividad de formación, algún responsable de la infraestructura, el formador o la formadora) (PP.9.EVA)

También opinan que podría ser interesante introducir la práctica de la autoevaluación

*“Crec que estaria bé introduir l’auto-avaluació individual i l’auto-avaluació del grup.”.* (Creo que estaría bien introducir la auto evaluación individual y la auto evaluación del grupo) (JC.6.EVA)

Respecto a la evaluación inicial, los formadores que dieron su opinión consideran que es muy importante para poder determinar si la demanda corresponde a las necesidades reales de los docentes en aquel ámbito, para dejar claro las intenciones que hay detrás de la demanda de la actividad de formación y para saber desde donde se puede partir.

*“Per això és tan important el full de demanda que fan els claustres de cara al formador i la primera sessió de formació jo la faig amb la coordinadora i l’equip directiu per concretar amb quin nivell estan ells... quina és la seva zona de desenvolupament institucional?”.* (Por eso es tan importante la hoja de demanda que hacen los claustros de cara al formador y la primera sesión de formación yo la hago con

la coordinadora y el equipo directivo para concretar en qué nivel están ellos... cuál es la zona de desarrollo institucional) (GJ.1.AVI)

*“Crec que en l’assessorament inicialment s’hauria de pactar o concretar les tasques que es realitzaran i deixar clar que no es subministraran receptes ni es solucionaran els problemes”.* (Creo que en el asesoramiento inicialmente se tendría que pactar o concretar las tareas que se realizarán y dejar claro que no se suministrarán recetas ni se solucionarán los problemas) (JC.6.AVI)

Afirman que el agente encargado del proceso de evaluación inicial ha de ser el formador.

*“Per efectuar la valoració de l’inici de l’activitat és el formador qui ho ha de fer.”*(Para efectuar la valoración del inicio de la actividad es el formador quien lo ha de hacer) (GJ.5.AVI)

Manifiestan que es totalmente necesario realizar una evaluación de seguimiento de la actividad de formación a fin de proporcionar información acerca del desarrollo de la misma y de cómo se van concretando los objetivos propuestos o bien si, por el contrario, es necesario realizar un feedback.

*“Lo que sí ha d’haver és una devolució al mig del procés....”.*(Lo que sí ha de haber es una devolución a la mitad del proceso) (GJ.2.EVS)

*“La informació que m’interessaria saber és, entre altres, la de seguiment: adequació de les activitats que es desenvolupen, de la informació que es subministra, de la coherència de la dinàmica amb els objectius que es persegueixen.”.* (La información que me interesaría conocer es, entre otras, la del seguimiento: adecuación de las actividades que se desarrollan, de la información que se suministra, de la coherencia de la dinámica con los objetivos que se persiguen) (JC.3.EVS)

Consideran que los encargados de realizar esta evaluación han de ser los formadores y el equipo directivo, aunque también podría ser interesante introducir la evaluación externa en el seguimiento.

*“Els encarregats de realitzar el seguiment de l’activitat haurien de ser els equips docents i els professionals assessors o formadors”.* (Los encargados de realizar el seguimiento de la actividad tendrían que ser los equipos docentes y los profesionales asesores o formadores) (JC.4.EVS)

*“L’assessor al llarg de l’assessorament hauria d’assegurar la coherència de les activitats”.* (El asesor a lo largo del asesoramiento tendría que asegurar la coherencia de las actividades) (JC.5.EVS)

*“El formador pot anar preguntant, etc. però que algú de l’organisme.. un agent extern, si. Anar allà i no passar una enquesta; això ho feien als Estats Units i m’agradava molt. Fer una xerrada amb els alumnes: punts forts, punts febles, aspectes que voldríeu millorar, sense el formador davant. Llavors amb això es fa una devolució al formador. I el formador pot reconduir. Això estaria molt bé.”.* (El formador puede ir preguntando, etc. Pero que alguien del organismo... un agente externo, si. Ir allá y no pasar una encuesta; esto lo hacían en Estados unidos y me gustaba mucho. Hacer una charla con los alumnos: puntos fuertes, puntos débiles, aspectos que querríais mejorar, sin el formador delante. Entonces con esto se hace una devolución al formador. Y el formador puede reconducir. Esto estaría muy bien) (GJ.1.EVS)

En cuanto a la evaluación final, opinan que el hecho de limitarla a cumplimentar un cuestionario de satisfacción contribuye más a dar la imagen de trámite burocrático que a la finalidad formativa que ha de tener el proceso de evaluación. Opinan que la evaluación final tendría que poder diversificar con otros instrumentos de recogida de información.

*“En aquest sentit, crec que els fulls de valoració que el professorat assistent omple a l’acabament de l’activitat de formació (senyalar uns ítems estandarditzats) contribueix molt poc al caràcter formatiu que hauria de tenir l’avaluació (per millorar activitats posteriors) i accentua el seu caràcter “burocràtic”, merament formal. Es podria millorar, per exemple, mantenint alguna entrevista més en profunditat amb alguns dels participants, no substituint amb això, sinó complementant, l’avaluació més estandarditzada.”.* (En este sentido, creo que las hojas de valoración que el profesorado asistente llena al término de la actividad de formación (señalar unos ítems estandarizados) contribuye muy poco al carácter formativo que tendría que tener la evaluación (para mejorar actividades posteriores) y acentúa el carácter “burocrático”, meramente formal. Se podría mejorar, por ejemplo, manteniendo alguna entrevista más en profundidad con algunos de los participantes, no substituyendo con esto, sino complementando, la evaluación más estandarizada) (PP.7.EVF)

*“Què opines. Això és un tema d’opinió, lo que s’està recollint ara, m’ha agradat o no m’ha agradat la camisa que porta el formador, m’ha agradat o no m’ha agradat la carpeta que portava, m’ha agradat o no m’ha agradat les activitats, ara ho ridiculitzo,*

*però està en aquest sentit, eh? Una mica. Estic content o no del ritme, molt bé i quina música ens ha posat, pues bueno. Jo aquesta opinió no m'interessa. Ho dius així de cru.*”. (Qué opinas. Esto es un tema de opinión, lo que se está recogiendo ahora me ha gustado o no me ha gustado la camisa que lleva el formador, me ha gustado o no la carpeta que llevaba, me ha gustado o no las actividades, ahora lo ridiculizo, pero está en este sentido, ¿eh? Un poco. Estoy contento o no del ritmo, muy bien y qué música nos ha puesto, pues bueno. Yo esta opinión no me interesa. Lo dices así de crudo) (X.9.EVF)

*“A veure, a més l'últim dia que estàs fent l'activitat, que marquis allí, m'entens? Vull dir, a veure, pues molts ho fan com una quiniela, no?”.* (A ver, además el último día que estás haciendo la actividad, que marques allí, ¿me entiendes? Quiero decir, a ver, pues muchos lo hacen como una quiniela, ¿no?) (GJ.1.EVF)

Estos formadores afirman que la evaluación final se tendría que realizar en función de los objetivos propuestos al principio de la actividad de formación y constatar hasta qué punto se han logrado

*“En quin grau l'activitat ha satisfet els objectius fixats en la concreció de la demanda – subratllo: aquells objectius que es van concretar a la demanda. Per tant tothom l'ha de conèixer, no solament l'equip directiu o el cap d'estudis.”.* (En qué grado la actividad ha satisfecho los objetivos fijados en la concreción de la demanda – subrayo: aquellos objetivos que se concretaron en la demanda. Por tanto, todos la han de conocer, no solamente el equipo directivos o el jefe de estudios) (JC.5.EVF)

*“L'avaluació d'aquestes activitats s'ha de fer –al menys en part- en funció dels objectius o de la finalitat de l'activitat”.* (La evaluación de estas actividades se ha de hacer – al menos en parte – en función de los objetivos o de la finalidad de la actividad) (PP.8.EVF)

Consideran que los equipos directivos y los formadores tendrían que ser los encargados de realizar la evaluación final

*“Els equips docents i els professionals assessors o formadors haurien de ser els encarregats d'efectuar l'avaluació final de l'activitat de formació”.* (Los equipos docentes y los profesionales asesores o formadores tendrían que ser los encargados de efectuar la evaluación final de la actividad de formación) (JC.6.EVF)

Respecto a la evaluación diferida del impacto de la actividad de formación, los formadores consultados consideran necesario que se realice y manifiestan que actualmente no se lleva a cabo

*“Jo aquesta sí que... aquesta no s’ha fet mai. Jo penso que s’hauria de fer”.* (Yo esta sí que... esta no se ha hecho nunca. Yo pienso que se tendría que hacer) (GJ.4.EVI)

*“Penso que s’hauria de fer aquesta avaluació d’impacte a llarg termini, Al cap d’un any, al cap de dos”.* (Pienso que se tendría que hacer esta evaluación de impacto a largo término, al cabo de un año, al cabo de dos) (GJ.6.EVI)

*“D’aquest assessorament què hem aprofitat? Què hem canviat amb aquests anys? I també penso que aniria molt bé de cara al docent de poder veure lo que ha millorat, lo que no ha millorat, lo que ha canviat, lo que ha deixat de canviar.”.* (De este asesoramiento ¿qué hemos aprovechado? ¿Qué hemos cambiado en estos años? Y también pienso que iría muy bien de cara al docente el poder ver qué ha mejorado, lo que no ha mejorado, lo que ha cambiado, lo que ha dejado de cambiar) (GJ.7.EVI)

*“Seria interessant saber en l’avaluació d’impacte: quines accions s’han desenvolupat a partir del treball realitzat a l’assessorament i quina previsió d’activitats es fa.”.* (Sería interesante saber en la evaluación del impacto: qué acciones se han desarrollado a partir del trabajo realizado en el asesoramiento y qué previsión de actividades se hace) (JC.10.EVI)

*“No conec que se n’hagi fet cap d’avaluació d’impacte. Però em sembla necessari que les formacions es lliguin a realitats concretes i que d’elles surtin intervencions, propostes a desenvolupar. És necessari concretar les accions posteriors a la formació per a que arribi d’una o una forma als alumnes, a les famílies o a l’equip docent.”.* (No conozco que se haya hecho ninguna evaluación de impacto. Pero me parece necesario que las formaciones lleguen a realidades concretas y que de ellas salgan intervenciones, propuestas a desarrollar. Es necesario concretar las acciones posteriores a la formación para que llegue de una u otra forma a los alumnos, a las familias o al equipo docente) (JC.12.EVI)

*“Crec que s’hauria de fer un especial èmfasi en la informació sobre l’impacte de l’activitat, en el sentit que jo entenc aquesta expressió: veure fins a quin punt i perquè s’ha aconseguit, o no s’ha aconseguit, la finalitat última de la formació, tal com jo la concebo: la millora de la pràctica docent del professorat, o el que s’anomena també el*

*“desenvolupament professional” del professorat.”. (Creo que se tendría que hacer un especial énfasis en la información sobre el impacto de la actividad, en el sentido que yo entiendo esta expresión: ver hasta qué punto y porqué se ha conseguido, o no se ha conseguido, la finalidad última de la formación, tal y como yo la concibo: la mejora de la práctica docente del profesorado, o lo que se denomina también, el desarrollo profesional del profesorado) (PP.15.EVI)*

*“Considero molt interessant que es faci aquest tipus d’avaluació, ja que no crec que es faci (al menys, a mi no em consta).”.* (Considero muy interesante que se haga este tipo de evaluación, ya que no creo que se haga (al menos a mi no me consta) (PP.16.EVI)

Creer que esta fase de la evaluación la tendrían que llevar a cabo la inspección, los equipos directivos y/o las entidades organizadoras

*“Clar i això ho podria fer la inspecció, claríssim. Que bueno això és una mica el model d’inspector. Que es preocupa pel que fan, que deixen de fer, i això com ha anat, amb què ha repercutit, amb què no.”.* (Claro y esto lo podría hacer la inspección, clarísimo. Que bueno, esto es un poco el modelo de inspector. Que se preocupa del qué hacen, qué dejan de hacer, y esto cómo ha ido, en qué ha repercutido, en qué no) (GJ.5.EVI)

*“En l’avaluació d’impacte de l’activitat se’n podrien encarregar els equips docents i l’entitat organitzadora.”.* (En la evaluación del impacto de la actividad se podrían encargar los equipos docentes y la entidad organizadora) (JC.11.EVI)

También señalan la conveniencia de evaluar al profesorado asistente, aunque advierten que es un tema delicado y que ésta se podría hacer pasado un tiempo de la finalización de la actividad de formación para comprobar la aplicación que hacen los docentes a la práctica.

*“Jo avaluar-lo en aquell moment no, definitivament no, i menys en el tema de la diversitat. Ara a llarg termini sí”.* (Yo evaluar en aquel momento no, definitivamente no, y al menos en el tema de la diversidad. Ahora bien, a largo término si) (GJ.1.EVP)

*“És un tema delicat.”* (Es un tema delicado) (JC.2.EVP)

*“Més que avaluar el professorat assistent a les activitats de formació (en el sentit de si han “après” allò que se’ls ha volgut transmetre), s’ha de potenciar les experiències d’aplicació pràctica, i engrescar al professorat perquè en duguin a terme, i després avaluar (valorar, analitzar, i treure conclusions o prendre decisions) les experiències*



*pràctiques dutes a terme.*”. (Más que evaluar el profesorado asistente a las actividades de formación (en el sentido de si han aprendido aquello que se les ha querido transmitir), se ha de potenciar las experiencias de aplicación práctica, y animar al profesorado para que las lleve a término, y después evaluar (valorar, analizar, y sacar conclusiones o tomar decisiones) las experiencias prácticas llevadas a cabo) (PP.3.EVP)

Sugieren la posibilidad de realizar la evaluación final mediante la auto-evaluación.

*“Crec que l’auto-avaluació individual pot ser d’utilitat si es proporcionen alguns indicadors, o es decideixen conjuntament, inclòs al començament del procés. L’auto-avaluació pot ser un tema interessant per la reflexió. Però veig delicat que el formador hagi d’avaluar als docents que participen en la formació.”.* (Creo que la autoevaluación individual puede ser de utilidad si se proporcionan algunos indicadores, o se deciden conjuntamente, incluido en el comienzo del proceso. La autoevaluación puede ser un tema interesante para la reflexión. Pero veo delicado que el formador tenga que evaluar a los docentes que participan en la formación) (JC.2EVP)

Respecto a la sinceridad con que los docentes efectúan sus valoraciones, los formadores entrevistados reconocen que no están seguros de si son francos o no

*“No sé ben bé si les valoracions que es fan actualment són sinceres o estan influïdes pel desig de no perjudicar al formador. Nosaltres els hi vam fer saber la nostra avaluació i això segurament els va influenciar i va contaminar la seva avaluació.”.* (No sé a ciencia cierta si las valoraciones que se realizan actualmente son sinceras o están influenciadas por el deseo de no perjudicar al formador. Nosotros les hicimos saber nuestra valoración y esto seguramente les influenció y contaminó su evaluación) (JC.2.SEV)

*“No sabria què dir, francament. A vegades sí que tinc la sensació que no són gaire sincers, o almenys que es poden donar les circumstàncies per sospitar que no ho són, de sincers, quan és el mateix formador l’encarregat de donar i recollir els fulls de valoració.”.* (No sabría qué decir francamente. A veces sí tengo la sensación de que no son muy sinceros, o al menos que se pueden dar circunstancias para sospechar que no lo son, de sinceros, cuando es el mismo formador el encargado de dar y recoger las hojas de valoración) (PP.3.SEV)

Los formadores encuestados manifiestan que el sistema de evaluación basado en el cuestionario de satisfacción no facilita ni garantiza, precisamente, la profundización y el proceso de reflexión de las respuestas

*“Perquè a veure si és de creuetes tornem a lo mateix, no? Perquè, a veure, a més l’últim dia que estàs fent l’activitat, que marquis allí, m’entens? Vull dir, a veure, pues molts ho fan com una quiniela, no?”.* (Porque a ver, si es de crucecitas volvemos a lo mismo, ¿no? Porque a ver, además el último día que estás haciendo la actividad, que marques allí, ¿me entiendes? Quiero decir, a ver, pues muchos lo hacen como una quiniela, ¿no?) (GJ.1.SEV)

En cuanto al retorno de las valoraciones efectuadas en las actividades de formación consideran que no sólo es interesante sino conveniente que exista, ya que en bastantes casos no se suele hacer

*“Que tothom sapigués pues com ha sortit aquella activitat, quins punts han considerat, quins no”.* (Que todo el mundo sepa cómo ha salido aquella actividad, qué puntos han considerado y cuáles no) (GJ.3.RET)

*“Sí, el procés ha de ser transparent fins al final. Una avaluació dirigida a la millora beneficia als diferents elements de la formació.”.* (Sí, el proceso ha de ser transparente hasta el final. Una evaluación dirigida a la mejora beneficia a los diferentes elementos de la formación) (JC.7.RET)

*“De fet, trobo a faltar que es faci alguna “devolució” al formador del que han dit els assistents al curs o a l’activitat en l’avaluació final.”.* (De hecho, encuentro a faltar que se realice alguna devolución al formador de lo que han dicho los asistentes al curso o a la actividad en la evaluación final) (PP.8.RET)

*“Hi ha retorn de les valoracions efectuades als formadors? - A mi no em va arribar.”.* (¿Hay retorno de las valoraciones efectuadas a los formadores? – A mi no me llegó) (JC.5.RET)

*“A mi no em consta que hi hagi aquest retorn. Al menys a mi, com a formador, no m’arriba; això sí que ho sé. I sospito que tampoc arriba als assistents, però això no ho sé del cert.”.* (A mi no me consta que haya este retorno. Al menos a mi, como formador, no me llega; esto sí que lo sé. Y sospecho que tampoco llega a los asistentes, pero esto no lo sé del todo cierto) (PP.9.RET)

## **4.5. La voz de los Institutos de Ciencias de la Educación:**

#### 4.5. LA VOZ DE LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE). ANÁLISIS DE RESULTADOS.

---

##### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Los representantes de los ICEs a los que se les pidió su opinión afirman que la diversidad continua siendo un tema solicitado, actualmente en lo referente a la atención a la inmigración.

*“La diversitat, entesa de moltes maneres, continua sent un tema molt demanat. Ara, en relació als nouvinguts, multiculturalitat...”.* (La diversidad, entendida de muchas maneras, continúa siendo un tema muy solicitado. Ahora, en relación a los recién incorporados, multiculturalidad,...) (NS.1.DDI)

Y piensan que la solución al problema de la diversidad se ha de hallar en el propio centro, no en la persona que viene de fuera

*.-“Moltes vegades quan vas a un centre com a formador els professors que estan allà estan esperant al formador com a la persona que té la solució a la majoria dels problemes que té el centre i això també és una cultura que hem d'intentar treballar amb els professors: que la solució la tenen ells no el que ve de fora.”.* (Muchas veces cuando vas a un centro como formador los profesores que están allí están esperando al formador como la persona que tiene la solución a la mayoría de los problemas que tiene el centro y esto también es una cultura que hemos de intentar trabajar con los profesores que la solución la tienen ellos no el que viene de fuera) (IS.1.SPD)

##### **NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Desde los ICE consultados se cree que la formación ha de responder a las necesidades reales del profesorado y que éstas se tendrían que contemplar en un proyecto de formación de centro

*“Penso que la formació ha de respondre a veritables necessitats, o sigui ha de sortir des de baix i els centres i els professors són el que han de dir i marcar que un centre educatiu o un equip de direcció quan es presenti, paral·lelament al projecte de direcció hauria de presentar un projecte de formació per al seu claustre i que això ajudarà a reflexionar a tots.”.* (Pienso que la formación ha de responder a verdaderas necesidades, o sea ha de surgir des de abajo y los centros y los profesores son los que han de decir y marcar que un centro educativo o un equipo de dirección cuando se presente, paralelamente al proyecto de dirección habrían de presentar un proyecto de formación para su claustro y que eso ayudará a reflexionar a todos). (IS.1.NEC)

Explican que las necesidades han ido cambiando estos últimos cinco años y que van en sintonía con los cambios que experimentan los centros.

*“Les necessitats formatives el docent aquests darrers cinc anys varien contínuament”.* (Las necesidades formativas del docente estos cinco años varían continuamente.) (CS.2.NEC)

*“Les demandes van amb sintonia amb els canvis experimentats en els centres.”.* (Las demandas van en sintonía con los cambios experimentados en los centros). (CS.3.DEM)

Comentan que cada vez más las demandas se vinculan con las habilidades sociales básicas: problemas de conducta, resolución de conflictos, motivación de los alumnos de secundaria y también cada vez más se relacionan con aspectos de estrés.

*“...Cada vegada més es relacionen amb aspectes d'estres, conflictes... i menys amb la didàctica de les disciplines (...Cada vez más se relacionan con aspectos de estrés, conflictos... y menos con la didáctica de las disciplinas). (NS.3.NEC)*

*“Els cursos que tenen més demanda solen ser de temàtica més general: problemes de conducta a l'aula, motivació a secundària, tots els lligats amb logopèdia, maltractaments,...”.* (Los cursos que tienen más demanda suelen ser de temática más general: problemas de conducta en el aula, motivación en secundaria, todos los relacionados con la logopedia, malos tratos). (JJM.4.PER)

Dicen que sería más interesante que las necesidades surgieran de los propios centros y que se recogieran en un plan de formación de centro.

*“Volíem lluitar per que la detecció de necessitats sortís dels propis centres. Llavors via els centres educatius dissenyessin un pla de formació de centre on estiguessin ben definides les seves N i això es traslladés als CRPs”.* (Queríamos luchar para que la detección de necesidades surgiera de los propios centros. Entonces vía los centros educativos diseñaran un plan de formación del centro donde estuvieran bien definidas sus N y eso se trasladara a los CRPs). (IS.1. DET)

Apuntan que en el caso de propuestas innovadoras de formación que los centros desconocen, los ICEs presentan su propuesta y se intenta su aprobación a través de la comisión

*“Lo que sí es cierto es que a veces formación que no había sido pedida en número suficiente se estudiaba dentro la comisión por consenso y quizás si era una propuesta de l’ICE se defendía para que continuara, porque al menos por un curso para ver si eso al menos entraba. A lo mejor una propuesta era muy innovadora y que los centros desconocían intentábamos el consentimiento de la comisión”.* ( Lo que sí es cierto es que a veces formación que no había sido pedida en número suficiente se estudiaba dentro la comisión por consenso y quizás si era una propuesta de l’ICE se defendía para que continuara, porque al menos por un curso para ver si eso al menos entraba. A lo mejor una propuesta era muy innovadora y que los centros desconocían intentábamos el consentimiento de la comisión). (IS.1.DEM)

Dicen que en el Departament d’Educació el criterio económico influye a la hora de aprobar el número de actividades de formación que se consideran definitivas

*“Després hi ha més filtres, perquè a més de les comissions de zona, passa al departament d’ensenyament i allà a part de, entre cometes possibles criteris pedagògics, influeix molt els criteris econòmics i llavors hi ha moltes activitats que es redueixen, s’eliminen o que es redueixen en hores en funció de criteris econòmics, que en última instància són els que contenen”.* (Después hay más filtros, porque además de las comisiones de zona, pasa al Departamento d’ Ensenyament y allí a parte de, entre comillas, posibles criterios pedagógicos, influyen mucho los criterios económicos, y entonces hay muchas actividades que se reducen, se eliminan, o que reducen su horario en función de criterios económicos, que el última instancia son los que cuentan). (IS.2.DEM)

En cuanto a las líneas de actuación que se proponen para las actividades de formación observan que existe una mayor tendencia hacia la formación a centros

*“Jo el que si he notat és un canvi en quan a que la formació penso que abans era més individual, de curssets i ara la formació, al menys els professors implicats volen una formació a centres; i és més, aquesta idea també és més potenciada pel departament d’educació.”.* (Yo el que si he notado es un cambio en cuanto a que la formación pienso que antes era más individual, de cursillos y ahora la formación, al menos los profesores implicados quieren una formación de centros; y es mas, esta idea también esta mas potenciada por el Departament d’Educació.) (IS.1.LIN)

*“...Abans l’oferta era i obeïa bàsicament a una demanda casi de individual que ara es prioritzen bàsicament les ofertes que incideixen en el col·lectiu, en un centre o en un grup de professors, jo crec que és la bona línia”.*( ...Antes la oferta era y obedecía básicamente a una demanda casi individual que ahora se priorizan básicamente las ofertas que inciden en el colectivo, en un centro o en un grupo de profesores, jo creo que es la buena línea.) (UB.8.LIN)

#### Y que se intenta potenciar la formación de proyectos o planes de zona

*“A la darrera reunió que vàrem tenir amb el departament d’educació volen potenciar, inclòs, la formació amb projectes de zona, és a dir, els centres de secundària i de primària que tinguin un projecte de formació conjunta que jo trobo molt interessant..”.* (En la última reunión que tuvimos con el Departament d’Educació quieren potenciar, incluso, la formación con proyectos de zona, es decir, los centros de secundaria y de primaria que tengan un proyecto de formación conjunta que lo encuentro muy interesante.) (IS.2.LIN)

*“...Hi ha uns elements del que pot ser els plans de Zona que pot ser interessant”.*(...Hay unos elementos del que pueden ser los planes de Zona que pueden ser interesantes.) (UB.6.LIN)

*“És molt interessant arribar a un projecte de zona on coordinem als professors per dir algo de matemàtiques de la zona, i crec que és interessant la proposta del departament. I de fet el departament i els ICEs quan surtin coses d’aquestes tindran prioritat. Doncs això crec que té més solidesa com a formació i com a impacte després en l’activitat docent que no pas aquestos cursos individuals que jo no dic que s’han d’eliminar però que...”.* (Es muy interesante llegar a un proyecto de zona donde coordinamos a los profesores, por decir algo de matemáticas de la zona, y creo que es interesante la propuesta del Departamento. Y de hecho el Departamento y los ICEs cuando salgan cosas de esas tendrán prioridad. Pues creo que eso tiene más solidez como formación y como impacto después en la actividad docente que no esos cursos individuales que no digo que se hayan de eliminar pero que...) (IS.1.MOD)

Encuentran interesante que exista un intercambio de reflexión y de innovación educativa entre las etapas secundaria y primaria

*“aquesta proposta que va fer el departament la vaig trobar molt interessant: que un centre de secundària es combini amb escoles de la seva zona, no solament per passar historials dels seus alumnes sinó per a veure de matemàtiques: competències bàsiques, com estem fent vosaltres. Per què a la pública passa una cosa que no passa a les privades. A la pública van centres diferents que poden treballar les matemàtiques de forma diferent o bé no toquen les diferents apartats de la mateixa manera, i jo penso que és molt interessant arribar a un projecte de zona on coordinem als professors”.* (... esta propuesta que hizo el Departamento la encontré muy interesante: que un centro de secundaria se organice con las escuelas de su zona, no solamente para pasar historiales de sus alumnos sino para conocer en matemáticas: competencias básicas, como estáis haciendo vosotros. Porque en la pública pasa una cosa que no ocurre en las privadas. En la pública van diferentes centros que pueden trabajar las matemáticas de forma diferente o bien no tocan los diferentes apartados de la misma manera, y yo pienso que es muy interesante llegar a un proyecto de zona donde coordinen a los profesores.) (IS.5.DNE)

*“L'ICE de la Universitat de les Illes Balears creu fermament en establir un contacte fluid entre l'educació primària i secundària i la universitària. Per això ha creat un espai de reflexió, d'innovació educativa, de creació de nous materials didàctics, de punt de trobada”.* (El ICE de la Universitat de les Illes Balears cree firmemente en establecer un contacto fluido entre la educación primaria y secundaria y la universitaria. Por eso ha creado un espacio de reflexión, de innovación educativa, de creación de nuevos materiales didácticos, de punto de encuentro.) (JJM.8.DNE)

Comentan que aunque las temáticas sean parecidas, el Departament propone líneas de actuación formativa que den respuesta a temas emergentes como en el caso de las competencias sociales

*“Després en quan a temàtiques, jo penso que les temàtiques són sempre més o menys les mateixes, però que després hi ha també temes recurrents que han vingut donats també per línies que ha reforçat el departament d'educació, per exemple el tema de competències socials bàsiques que el departament d'educació va apostar, el tema de les competències bàsiques sortiran perquè com a conseqüència de l'avaluació que s'ha fet.”.* (Después en cuanto a temáticas, yo pienso que las temáticas son siempre mas o menos las mismas, pero que después hay también temas recurrentes que han sido dados también por líneas que ha reforzado el Departament d'Educació, por ejemplo en el



tema de competencias sociales básicas que es una apuesta del Departament d'Educació, en tema de las competencias básicas saldrá bien como consecuencia de la evaluación que se hizo) (IS.3.CTO)

### Aunque insisten en que el ámbito de la diversidad continúa preocupando

*“El tema de la diversitat evidentment és una necessitat que té el professorat com a conseqüència de la realitat que té al centre...”*. (El tema de la diversidad evidentemente es una N que tiene el profesorado como consecuencia de la realidad que tiene en el centro...) (IS.4.LIN)

*“Va haver professors de secundària que el problema no era de continguts sinó estructural, o sigui ells no donen la culpa a una no formació, ells ja ho saben fer, el problema és que a la classe tenen alumnes diversos i no poden fer-ho com ells ho saben fer i llavors ells em deien que lo que havien de fer és netejar les classes, entre cometes, i llavors ja no hi hauria cap problema. O sigui, mai donen una raó a canvis metodològics per millorar o a canvis d'avaluació de l'alumnat per millorar, tenen una forma de fer i penso que això, a certs nivells educatius es pensa més en conceptes i transmissió de coneixements que a lo que envolta la transmissió de coneixements.”*. (Hubo profesores de secundaria que el problema no era de contenidos sino estructural, o sea ellos no dan la culpa a una no formación , ellos ya saben hacerlo, el problema es que en clase tienen alumnos diversos y no pueden hacerlo como ellos saben y entonces ellos me decían que lo que debía hacerse era limpiar las clases, entre comillas, y entonces ya no habría problema. O sea , nunca dan una razón a cambios metodológicos para mejorar o a cambios en la evaluación del alumnado para mejorar, tienen una forma de actuar y pienso que eso, a ciertos niveles educativos se piensa mas en conceptos y transmisión de conocimientos que en lo que circunda la transmisión de conocimientos) (IS.4.DNE)

### Afirman que cada nivel educativo es diferente

*“Cada nivell educatiu és diferent. També depèn si és una activitat de centre o intercentres.”*. (Cada nivel educativo es diferente. También depende si es una actividad de centro o intercentros.) (CS.2.MOD)

Consideran que existen diferencias en cuanto a las necesidades y el quehacer de las distintas etapas educativas (infantil, primaria y secundaria). Opinan que cuanto más “alta” es la etapa educativa, menos participación hay

*“En general, alta demanda a l’escola bressol, a infantil i primària més demandes d’especialistes que de generalistes i a secundària més demanda específica d’àrees que de temes transversals.”*.(En general, alta demanda en la (escuela bressol), en infantil y primaria mas demandas de especialistas que de generalistas y a secundaria mas demanda de áreas que de temas transversales.) (CS.7.DNE)

*“Això és un tema que fa temps que reflexiono, perquè tinc una teoria pròpia que, a més no és una teoria perquè és una evidència que la formació del professorat o el fet que un docent es formi està... és inversament proporcional al nivell en el que es troba. És a dir, que trobarem més ganes de participar i formar-se en seminaris o grups a infantil i primària, es va reduint a secundària i a la universitat és un desastre.”*. ( Ese es un tema en el cual hace tiempo que reflexiono, porque tengo una teoría propia que, además no es una teoría porque es una evidencia que la formación del profesorado o el hecho que un docente se forme esta..... es inversamente proporcional al nivel en el que se encuentra. Es decir, que encontraremos mas ganas de participar y formarse en seminarios o grupos a infantil i primaria, se va reduciendo en secundaria y en la universidad es un desastre.) (IS.1.DNE)

*“A vegades penso que egoïstament arribem a uns nivells educatius que considerem que no ens cal aprendre res més, que ja ho sabem tot, en uns nivells educatius on es donen més valors als coneixements de conceptes i es deixa en un segon terme, tercer o quart, no sé... els procediments, les actituds o valors, amb lo qual no és necessari aprendre res més”*. (A veces pienso que egoístamente llegamos a unos niveles educativos que consideramos que no nos hace falta aprender nada más, que ya lo sabemos todo, en unos niveles educativos donde se dan mas valor en los conocimientos de conceptos y se deja en un segundo lugar, tercer o cuarto, no lo sé....los procedimientos, las actitudes o valores, con lo cual no es necesario aprender mas.) (IS.2.DNE)

En relación a las distintas modalidades piensan que todas tienen su razón de ser

*“El meu punt de vista és que no hi ha un “model” únic. Tot és important i necessari, sobretot si es fa un treball més coordinat, hi ha moments en què s’interacciona...”*. (Mi punto de vista es que no hay un “modelo” único. Todo es importante y necesario, sobretodo si se hace un trabajo más coordinado, hay momentos en que se interacciona...) (NS.4.MOD)

*“Crec que hi ha d’haver “cursos” o similars per llençar nous temes, perquè els professors puguin percebre altres línies d’actuació (si no les coneixen, demanen sempre el mateix o allò que s’ha posat de moda).”.* (Creo que tiene de haber “cursos” o similares para lanzar nuevos temas, perché los profesores puedan percibir otras líneas de actuación (si no las conocen, piden siempre lo mismo o aquello que se ha puesto de moda) (NS.5.MOD.)

*“També assessoraments a centres, per transformar la pràctica, sempre que una majoria del professorat hi participi i hi hagi al centre un líder que estimuli posar en pràctica allò que es treballa a l’assessorament.”.* (También asesoramientos a centros, para transformar la práctica, siempre que una mayoría del profesorado participe y haya en el centro un líder que estimule poner en práctica aquello que se trabaja en el asesoramiento.) (NS.6.MOD)

*“I també hi ha d’haver grups de treball-recerca/acció i postgraus els professors que volen aprofundir més (i que poden ser els líders a la seva escola del tema o assessorar a d’altres escoles).”.* (Y también tiene que haber grupos de trabajo-investigación/acción y postgrados los profesores que quieren profundizar (y que pueden ser los líderes en su escuela del tema o asesorar a otras escuelas) (NS.7.MOD)

*“En cada moment del procés el tipus d’activitat més adequat varia. Ara bé, tant la formació a centres com els seminaris me semblen els models més eficients.”.* (En cada momento del proceso el tipo de actividad más adecuado varía. Ahora bien, tanto la formación a centros como los seminarios me parecen los modelos más eficientes.) (JJM.8.MOD)

Respecto al contexto opinan que es necesario valorar donde ha de tener lugar la formación pero que se habrían de establecer criterios para dicha valoración

*“Nosaltres valorem el context a l’hora d’assignar un lloc, però ho valorem a nivell propi de l’equip, però s’hauria d’establir criteris, ... i això no està fet.”.* (Nosotros valoramos el contexto a la hora de asignar un lugar, pero lo valoramos a nivel propio del equipo, pero se habría de establecer criterios... y eso no está hecho.) (IS.1.CTO)

*“Sí, es procura en la mesura del possible fer una formació a mida.”.* (Sí, se procura en la medida de lo posible hacer una formación a medida.) (CS.2.CTO)

*“L’espai també és un ítem valorat pels alumnes. És interessant fer-ho però no pot tenir conseqüències directes d’intervenció en el cas que no resulti còmode o adequat ateses les limitacions pressupostàries en aquest capítol”.*(El espacio también es un ítem valorado por los alumnos. Es interesante hacerlo pero no puede tener consecuencias directas de intervención en el caso que no resulte cómodo o adecuado atendiendo las limitaciones presupuestarias en este capítulo) (JIM.4.CTO)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Desde el punto de vista de los ICEs se considera que hay un hábito de consumo de actividades pero no de transformar la práctica

*“El problema és que hi ha com un hàbit de “consumir” activitats, però no de transformar la pràctica (o fer-ho en coses molt superficials). Els canvis requereixen temps, i les activitats de formació són curtes, es canvia cada any de tema...”.* (El problema es que hay como un hábito de “consumir” actividades, pero no de transformar la práctica (o de hacerlo en cosas superficiales). Los cambios requieren tiempo, y las actividades de formación son cortas, se cambia cada año de tema...) (NS.1.TPF)

Por lo que intuyen que hay poca incidencia de la formación en la práctica

*“Una altra cosa és que “aprofitin”.”.* (Otra cosa es que la “aprovechen”) (NS.1.VIA)

*“La majoria de la formació que es fa té molt poca incidència i és una pèrdua de diners i de temps”.*(La mayoría de la formación que se hace tiene muy poca incidencia y es una pérdida de dinero y tiempo) (NS.2.VIA)

Consideran que la formación ha de responder a las necesidades reales del centro y que éstas han de estar recogidas en el proyecto del equipo de dirección

*“Penso que la formació ha de respondre a veritables necessitats, o sigui ha de sortir des de baix i els centres i els professors són el que han de dir i marcar que un centre educatiu o un equip de direcció quan es presenti, paral·lelament al projecte de direcció*

*hauria de presentar un projecte de formació per al seu claustre i que això ajudarà a reflexionar a tots.*”.(Pienso que la formación ha de responder a verdaderas necesidades, o sea, ha de salir desde abajo y los centros y los profesores son los que han de decir y marcar que un centro educativo o un equipo de dirección cuando se presenta, paralelamente al proyecto de dirección habría de presentar un proyecto de formación de centro para su claustro y que eso ayudara a reflexionar a todos.) (IS.1.FRO)

*“Si, un projecte de formació. Que al seu projecte de direcció vagi unit a un projecte de formació. Que si un equip directiu entra amb unes línies marcades ha d’anar afegides d’aquestes línies de formació.”.*(Si, un proyecto de formación. Que a su proyecto de dirección vaya unido a un proyecto de formación. Que si un equipo directivo entra con unas líneas marcadas han de ir añadidas de estas líneas de formación.) (IS.3.FRO)

Creen que el hecho de que la formación se incluya en el proyecto de centro ayudaría a rentabilizar la formación en cuanto a la incidencia en la docencia

*“La línia de direcció és aquesta i per fer això necessitem aquest tipus de formació i jo penso que això també ajudarà a plantejar-se la formació i el profit d’aquesta formació i la incidència en la docència”.*(La línea de dirección es esta y para hacer esto necesitan este tipo de formación y yo pienso que eso también ayudará a plantearse la formación y el provecho de esta formación y la incidencia en la docencia.) (IS.2.FRO)

Opinan que sería interesante poder contar, en el proceso de detección, con los propios docentes, con los grupos de renovación pedagógica, con los sindicatos de enseñanza o con otras entidades implicadas en la formación

*“Seria interessant poder comptar en els processos de detecció de N, planificació, etc amb sindicats, grups de renovació pedagògica, els propis docents”.* (Sería interesante poder contar en los procesos de detección de N, planificación, etc. con sindicatos, grupos de renovación pedagógica, los propios docentes.) (IS.2.ENT)

*“Sempre és interessant conèixer i contrastar l’opinió de diferents experts. En el nostre cas cada un dels grups que s’anomenen disposen del recursos o canals propis de formació que moltes de vegades es solapen els uns amb els altres”.* (Siempre es interesante conocer y contrastar la opinión de diferentes expertos. En nuestro caso cada uno de los grupos que se denominan disponen de los recursos o canales propios de formación que muchas veces se solapan los unos con los otros.) (JJM.17.ENT)

*“Unes poden ser els ICEs, les universitats, però també poden ser qualsevol col·lectiu de moviments de renovació, col·legis de llicenciats, altres instàncies.”.* (Unos pueden ser los ICEs, las universidades, pero también pueden ser cualquier colectivo de movimientos de renovación, colegios de licenciados, otras instancias...) (UB.19.ENT)

Aunque también advierten que ampliar demasiado la comisión técnica es poco aconsejable porque perdería operatividad.

*“Els propis docents i els grups de renovació que actuen en la zona ja hi són presents. D'altra banda no convé ampliar massa una comissió tècnica perquè aleshores es poc operativa.”.* (Los propios docentes y los grupos de renovación que actúan en la zona ya son presentes. Por otro lado no conviene ampliar demasiado una comisión técnica porque entonces es poco operativa.) (CS.7.ENT)

Consideran que es importante el contacto con los otros ICE, pero que aún no está del todo regulado

*“La coordinació amb els ICEs catalans jo penso que és un camp que hem guanyat perquè abans no existia”* (la coordinación con los ICEs catalanes yo pienso que hemos ganado porque antes no existía.) (IS.3.ENT)

*“L'intercanvi amb d'altres ICEs: - Poc, pel que fa al funcionament “rutinari”, excepte quan es comparteix alguna zona. També hi ha més contacte amb alguns que d'altres, però no està regulat.”.*(El intercambio con otros ICEs: - Poco, por lo que hace al funcionamiento “rutinario”, excepto cuando se comparte alguna zona. También hay mas contacto con algunos que otros, pero no está regulado.) (NS.11.ENT)

*“En general no en tenim de manera regular. S'han fet contactes puntals per a la impartició de seminaris, per exemple amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (Dra. Neus Sanmartí), amb l'ICE de la Universitat de Múrcia (Dr. Escudero i Dra. González)”* (En general no tenemos de manera regular. Se han hecho contactos puntuales para la impartir seminarios, por ejemplo con el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (Dra. Neus Sanmartí), con el ICE de la Universidad de Murcia (Dr. Escudero y Dra. González.) (JJM.16.ENT)

Indican que no existe intercambio con los otros estamentos que participan en el PFPP aparte de la reunión que celebra la comisión

*“Fora de la comissió que es reuneix per elaborar les propostes i per avaluar la realització de les activitats, no existeix cap tipus de comunicació o d’intercanvi entre els diferents estaments que participen en el PFPP”.* (Fuera de la comisión que se reúne para elaborar las propuestas y para evaluar la realización de las actividades, no existe ningún tipo de comunicación o de intercambio entre los diferentes estamentos que participan del PFPP.) (CS.5.ENT)

Manifiestan que sería interesante que el formador realizase un seguimiento al acabar la actividad de formación, aunque reconocen que no es fácil de llevar a cabo

*“La pregunta hauria de canviar. La formació no pot separar la teoria i l’aplicació. De fet la pràctica ha d’anar per endavant i alimentar la teoria (o donar-se molt alhora). El problema, és la durada de l’activitat. Totes les experiències reixides, impliquen treballs continuats de 4 anys com a mínim amb el grup. Reixides, per mi, vol dir que la inversió feta en formació té com a resultat un canvi real de la pràctica i de les idees. La majoria de la formació que es fa té molt poca incidència i és una pèrdua de diners i de temps”.* (La pregunta habría de cambiar . La formación no puede separar la teoría y la aplicación. De hecho la práctica ha de ir por delante y alimentar la teoría (o darse muy a la vez). El problema, es la duración de la actividad. Todas las experiencias que han tenido éxito, implican trabajos continuados de 4 años como mínimo con el grupo. Éxito, para mi, significa que la inversión hecha en formación tiene como resultado un cambio real de la práctica y de las ideas. La mayoría de la formación que se hace tiene poca incidencia y es una pérdida de dinero y de tiempo.) (NS.3.SEG)

*“Fer un seguiment no és fàcil, perquè hi ha un canvi notable de plantilles...”.* (Hacer un seguimiento no es fácil, porque hay un cambio notable de plantillas) (UB.6.SEG)

También opinan que es necesario aportar más recursos para que lo aprendido en la formación se pueda trasladar a la práctica

*“Es podria fer molt més, però el personal de l’ICE no té temps. Hi ha massa feina per poca gent (el Dep. ha anat eliminant comissions de servei i han augmentat les activitats de formació)”.* (Se podría hacer mucho mas, pero el personal del ICE no tiene tiempo. Hay demasiado trabajo para poca gente (el Dep. ha ido eliminando comisiones de servicio y han aumentado las actividades de formación.) (NS.4.REC)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los representantes de los ICE consultados consideran que hasta ahora la formación no ha sido suficientemente valorada

*“Fins ara el tema de la formació no era una cosa que estigués valorada suficientment”.* (Hasta ahora el tema de la formación no era una cosa que estuviera valorada suficientemente.) (IS.1.MOF)

*“Pot ser que aquest pugui ser molt bon docent i formar-se però que un altre sigui un docent dolent i no passi res.”.* (Puede ser que este pueda ser muy buen docente y formarse pero que otro sea un docente muy malo y no pase nada.) (IS.2.MOF)

Exponen que probablemente sea debido a que los modelos de formación que ha habido hasta la fecha se han basado en el voluntarismo del profesorado

*“El model que hem anat és que la formació es fa per pur voluntarisme”.*(El modelo al que hemos ido es que la formación se hace por puro voluntarismo.) (UB.1.VOL)

Si bien creen que la adquisición de méritos es una motivación para el profesorado, se preocupan por el peso que la simple asistencia a la actividad de formación puede tener

*“I després hi ha el tema del reconeixement, però el tema del reconeixement estaria també lligat amb un tema que també és preocupant, i és que la certificació actual es basa en la pura presència, o sigui que els mecanismes que tenim per avaluar en una bona part de la formació és la assistència més o menys activa”.* (Y después hay el tema del reconocimiento, pero el tema del reconocimiento estaría también ligado con un tema que también es preocupante, y es que la certificación actual se basa en la pura presencia, o sea que los mecanismos que tenemos para evaluar en buena parte la formación es la asistencia mas o menos activa.) (UB.11.MOF)

Por lo que advierten que hay un sector de profesorado que acude a las actividades de formación simplemente por este motivo.



*“Hi ha un % que no tinc dades però que venen a fer un curs determinat pel tema de tenir uns mèrits d’ascens”.*(Hay un % que no tengo datos pero que vienen a hacer un curso determinado por el tema de tener unos meritos de ascenso.) (IS.1.FXP)

*“Cal recordar que darrera hi ha un certificat (que per a una bona part és l’únic objectiu de fer la formació).”.*( Hay que recordar que detrás hay un certificado (que por una buena parte es el único objetivo de hacer formación) (NS.3.FXP)

*“Tots els cursos que s’oferten tenen el reconeixement de la Conselleria d’Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a efectes d’homologació com a crèdits de formació permanent”.* (Todos los cursos que se ofertan tienen el reconocimiento de la Conselleria d’Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a efectos de homologación como créditos de formación permanente.) (JJM.4.FXP)

Los representantes de los ICE consultados consideran que sería interesante llevar a cabo un estudio sobre las distintas tipologías del profesorado que asiste a las diferentes actividades de formación para poder plantear mejor los planes de formación

*“Precisament crec que falta un estudi per definir les grans tipologies de professorat i poder tenir-les en compte al plantejar plans de formació (novells, els que volen receptes, els que no creuen que ningú els pugui ensenyar res de nou, els que tenen problemes familiars i voldrien però no poden, etc. etc)”.* (Precisamente creo que falta un estudio para definir las grandes tipologías de profesorado y poder tenerlas en cuenta al plantear planes de formación (noveles, los que quieren recetas, los que creen que nadie les pueda enseñar nada nuevo, los que tienen problemas familiares y querrían pero no pueden, etc. etc.) (NS.3.PER)

Comentan que el perfil del profesorado que se inscribe en un grupo de trabajo suele corresponder a docentes innovadores y con unos valores y gusto por la profesión más bien alto

*“Els que s’inscriuen en grups de treball acostumen a ser persones que tenen uns valors i un gust per la professió alts. També són els més innovadors. La resta és un altre món.”.* (Los que se inscriben en grupos de trabajo acostumbran a ser personas que tiene unos valores y un deleite por la profesión altos. También son los más innovadores. El resto es otro mundo.) (NS.3.PER)

Explican que el profesorado asistente a cursos suelen ser docentes acabados de diplomar y que la edad aumenta si se hace referencia a profesores que asisten a jornadas, grupos de trabajo o seminarios.

*“En el terreny de l’oferta de cursos de FPP, el més destacable és l’edat dels alumnes que participen en aquestes activitats que solen ser acabats de diplomar o de llicenciar. En relació a les jornades, grups de treball, seminaris sí que detectam que la franja d’edat augmenta.”* (En el terreno de la oferta de cursos de la FPP, lo mas destacable es la edad de los alumnos que participan en estas actividades que suelen ser recién diplomados o licenciados. En relación a las jornadas, grupos de trabajo, seminarios sí que detectamos que la franja de edad aumenta.) (JJM.4.PER)

Crean que la necesidad y el interés por resolver problemas, entre ellos el que les supone la diversidad, son los componentes esenciales que les motiva a formarse. También consideran que hace falta un cambio de actitud para afrontar la diversidad y una disposición a modificar, si es preciso, su actuación docente cuando en realidad lo que esperan los profesores son recetas de rápida aplicación.

*“Me sembla que cada vegada més els docents si participen en les activitats relacionades amb la diversitat, perquè aquesta es tan evident i se trobem tant perduts, que necessiten estratègies i alternatives d’actuació. El problema es que volen receptes, sense modifica el fons de les seves actuacions docents i això es incompatible amb l’atenció a la diversitat.”* (Me parece que cada vez mas los docentes si participan en las actividades relacionadas con la diversidad, porque esta es tan evidente y se encuentran tan perdidos, que necesitan estrategias y alternativas de actuación. El problema es que quieren recetas, sin modificar el fondo de sus actuaciones docentes y eso es incompatible con la atención a la diversidad.) (JJM.8.MOF)

*“La resposta es molt complexa, perquè la motivació ve provocada per la necessitat i l’interès. El canvi d’actituds es imprescindible per possibilitar una participació real del professorat en la formació relativa a la diversitat.”* (La respuesta es muy compleja, porque la motivación viene provocada por la necesidad y el interés. El cambio de actitudes es imprescindible para posibilitar una participación real del profesorado en la formación relativa a la diversidad.) (JJM.9.MOF)

Comentan que las actividades de formación se organizan a partir de la demanda de los docentes

*“En el nostre cas això no passa perquè organitzem les activitats de formació, també les de diversitat i/o avaluació si escau, a demanda dels docents.”.* (En nuestro caso eso no pasa porque organizamos las actividades de formación, también las de diversidad i/o evaluación si es el caso, a demanda de los docentes.) (CS.5.MOF)

Consideran que los horarios en que se realizan las actividades de formación influyen en la decisión de participación en las mismas

*“Per mi facilitar seria, entre altres, fer-ho en horaris que facilitin aquesta formació”.* (Para mi facilitar sería, entre otros, hacerlo en horarios que faciliten esta formación.) (UB.10.MOF)

Crean que valorar la innovación en educación y potenciar los grupos de trabajo puede incentivar la participación de los docentes.

*“Per incentivar la participació passa per valorar la innovació educativa i potenciar grups de treball”.* (Para incentivar la participación pasa por valorar la innovación educativa y potenciar grupos de trabajo.) (CS.6.MOF)

Aseguran que la participación en las actividades de formación suele ser alta

*“Com que s’intenta donar resposta a les demandes, la participació és alta.”.* (Como se intenta dar respuesta a las demandas, la participación es alta.) (CS.2.NPA)

*“Des del meu punt de vista, crec que a Catalunya els docents participen molt en activitats de formació. Tot i que no hi ha dades, diria que potser un 75% com a mínim participa en alguna activitat de formació al llarg de l’any”.* (Des de mi punto de vista, creo que en Cataluña los docentes participan mucho en actividades de formación. Aunque no hay datos, diría que quizás un 75% como mínimo participa en alguna actividad de formación a lo largo del año.) (NS.5.NPA)

Comentan que en grupos y seminarios la mortalidad es baja. En los cursos depende del formador. Explican también que la mortalidad está relacionada con la no respuesta a las expectativas que el docente tenía depositadas

*“Quan es tracta de grups, seminaris... la mortalitat és molt baix. Quan es tracta de cursos que ja és una cosa més individual la mortalitat és més alta. Llavors o el formador ho fa molt bé i és molt interessant o si no si que hi ha mortalitat.”*.(Cuando se trata de grupos, seminarios, ... la mortalidad es muy baja. Cuando se trata de cursos que ya es una cosa más individual la mortalidad es más alta. Entonces o el formador lo hace muy bien y es muy interesante o sino sí que hay mortalidad.) (IS.1.NPA)

*“Hi ha un petit tant per cent (no arriba al 10%) que es despenja perquè l'activitat no respon a les seves expectatives.”*.(Hay un pequeño tanto por ciento (no llega al 10%) que se descuelgan porque la actividad no responde a sus expectativas.) (CS.3.NPA)

Opinan que el nivel de satisfacción del profesorado respecto a la formación es alto

*“Segons les valoracions que nosaltres tenim és molt satisfactòria i la gent està molt contenta de la formació que fa... Evidentment hi ha coses que es poden millorar moltíssim però crec que estan contents.* (Según las valoraciones que nosotros tenemos es muy satisfactoria y la gente esta muy contenta de la formación que hace... Evidentemente hay cosas que se pueden mejorar muchísimo pero creo que están contentos.) (IS.1.SAT)

En relación a la difusión que se hace de las actividades de formación creen que el problema no es la difusión, sino el cómo animar al profesorado a participar

*“El problema no crec que sigui la difusió, sinó com engrescar la gent”*. (El problema no creo que sea de la difusión, sino como motivar a la gente.) (NS.12.DIF)

Consideran necesario que el Departament d'Educació evalúe el costo de la inversión en formación

*“Una empresa té l'obligació, ensenyament en aquest cas, que gasta per als seus treballadors i després no s'avalua ni res.”*. (Una empresa tiene la obligación, enseñanza en este caso, que gasta para sus trabajadores y después no se evalúa ni nada) (IS.2.RAD)

Y piensan que el papel del Departament d'Educació ha de ser el de facilitar la formación confiando en las instituciones que se dedican a este menester

*“L’administració lo que hauria de fer és respectar la formació, apart de lògicament de fer prioritizació, de posar a disposició recursos, i tal, és de facilitar la formació, més que el de ser organitzador, o sigui, jo crec que en un país democràtic s’hauria de confiar en les institucions que es dediquen a aquestes coses, que poden ser molt variades”.* (La administración lo que tendría que hacer es respetar la formación, aparte lógicamente de priorizar, de poner a disposición recursos y tal, es de facilitar la formación, más que el de ser organizador, o sea, yo creo que en un país democrático se tendría que confiar en las instituciones que se dedican a estas cosas, que pueden ser muy variadas) (UB.3.RAD)

Refiriéndose a la figura del formador señalan que existen diferentes vías de acceso para serlo.

*“Quan després l’ICE s’ha de fer càrrec d’alguna de les formacions, com per exemple de competència social, el DE ens dona la llista de gent formada i llavors hem de tirar de la llista.”.* (Cuando después el ICE se ha de hacer cargo de alguna de las formaciones, como por ejemplo de competencia social, el Departament d’Educació nos da una lista de gente formada y entonces hemos de tirar de la lista) (IS.4.FOA)

*“Una altra: En aquest ICE ara fa uns quant anys que no ho fem però per l’any que ve ho hem d’estudiar fem formació de formadors perquè nosaltres considerem que són rellevants i hem de tenir formadors en aquest tema, i llavors d’aquesta bossa de formadors entrem després a treballar.”.* (Otra: en este ICE ahora hará unos cuantos años que no lo hacemos pero el año que viene lo hemos de estudiar hacemos formación de formadores porque nosotros consideramos que son relevantes y hemos de tener formadores en este tema, y entonces de esta bolsa de formadores entramos después a trabajar) (IS.5.FOA)

*“Una altra via: nosaltres hi ha temes que els desenvolupem... ja saps dins el programa d’activitats tenim un apartat que diem iniciatives ICE, que també ho hem d’estudiar per l’any que ve, hi ha uns equips que es diuen equips ICE que per nosaltres són els motors del nostre ICE en temes rellevants i són uns equips que treballen, es formen, que treballen dins la recerca i que es formen per ser futurs formadors. I amb aquest equips tenim diferents temàtiques que desenvolupem: matemàtiques, educació intercultural, ...I aquestos són formadors.”.* (Otra vía: nosotros hay temas que los desarrollamos... ya sabes dentro del programa de actividades tenemos un apartado que decimos iniciativas ICE, que también lo hemos de estudiar para el año que viene, hay unos equipos ICE que para nosotros son los motores de nuestro ICE en temas relevantes y son unos equipos que trabajan, se forman, que trabajan en la investigación y que se forman para ser futuros formadores. Y con estos equipos tenemos diferentes

temáticas que desarrollamos: matemáticas, educación intercultural,...Y estos son formadores) (IS.6.FOA)

*“Després queda un % no molt alt de gent que ens ve amb el currículum que nosaltres estudiem i si ens fan una oferta educativa que ens sembla interessant la proposem”.* (Después queda un % no muy alto de gente que nos viene con el currículum que nosotros estudiamos y si nos hacen una oferta educativa que nos parece interesante la proponemos) (IS.7.FOA)

*“També hem de recórrer a vegades a formadors de d’altres ICEs.”.* (También hemos de recorrer a veces a formadores de otros ICEs) (IS.8.FOA)

*“Pel nostre ICE, són els grups de treballs la font de formadors.”.* (Por nuestro ICE, son los grupos de trabajo la fuente de formadores) (NS.21.FOA)

Consideran que el formador ha de ser una persona poseedora de conocimiento, de la dinámica de grupos, buen comunicador, con empatía, con experiencia e innovador

*“Penso que el formador hauria de tenir primer coneixements sobre tècniques de dinàmica de grups, i més si és un formador que després va a claustres, és a dir a grups de centres. Ha de saber escoltar, ha de saber detectar fàcilment quines són les N reals”.* (Pienso que el formador habría de tener primero conocimientos sobre técnicas de dinámica de grupo, y más si el formador que después va a los claustros, es decir a grupos de centros. Hade saber escuchar, ha de saber detectar fácilmente cuáles son las necesidades reales) (IS.10.FOA)

*“Bàsicament ha de ser una persona bona comunicadora amb domini de la matèria específica que ha de transmetre. L’entusiasme derivat del domini de la matèria, metodologia o tècnica és fonamental”.* (Básicamente ha de ser una persona buen comunicadora con dominio de la materia específica que ha de transmitir. El entusiasmo derivado del dominio de la materia, metodología o técnica es fundamental) / (CS.16.FOA)

*“Sobretot dinamització del grup per tal d’encomanar-li la necessitat de dur a la pràctica allò que s’està exposant”.* (Sobretudo dinamización del grupo con tal de encargarle la necesidad de llevar a la práctica aquello que se está exponiendo) (CS.18.FOA)

*“Un bon professor/a d’aula, innovador, que posa en pràctica allò que “predica”, i amb coneixements teòrics per fonamentar allò que fa. Un bon comunicador, amb empatia, capacitat de posar-se enlloc de l’altre i acollir totes les maneres de ser i fer (o la majoria), exigent però oferint ajuda... I una persona responsable, que fa allò que s’ha compromés, que es prepara a fons les sessions...”*. (Un buen profesor de aula, innovador, que pone en práctica aquello que predica, i con conocimientos teóricos para fundamentar aquello que hace. Un buen comunicador, con empatía, capacidad de ponerse en el lugar del otro y acoger todas las maneras de hacer y ser (o la mayoría) exigente pero ofreciendo ayuda...Y una persona responsable, que hace aquello que se ha comprometido, que es preparar a fondo las sesiones...) (NS.22.FOA)

*“Coneixement profund i exhaustiu de la matèria que presenta. Haver treballat directament en el nivell al qual s’adreça l’activitat. Disposar d’experiència docent amb infants o joves. Haver realitzat treball de camp/investigació,...del tema. Ser bon comunicador, tenir empatia, capacitat de lideratge, innovador i amb recursos.”*. (Conocimiento profundo y exhaustivo de la materia que presenta. Haber trabajado directamente en el nivel al cual se dirige la actividad. Disponer de experiencia docente con niños o jóvenes. Haber realizado trabajo de campo – investigación... del tema. Ser buen comunicador, tener empatía, capacidad de liderazgo, innovador y con recursos) (JJM.26.FOA)

Y que su rol ha de variar según la modalidad de formación que imparta (curso, asesoramiento, etc.)

*“En un curs les funcions són la de ser protagonista entre cometes, el que té la informació... dóna la informació i el fa més o menys pràctic, però ell és el protagonista”*. (En un curso las funciones son la de ser protagonista, entre comillas, el que tiene la información,... da la información, y lo hace más o menos práctico, pero él es el protagonista) (IS.11.FOA)

*“Però penso que és molt diferent de per exemple el formador que ha d’anar a centre o fer un assessorament”*. (Pero pienso que es muy diferente de por ejemplo el formador que ha de ir a centro o hacer un asesoramiento) (IS.12.FOA)

Manifiestan que sería interesante que pudiesen existir espacios de encuentro entre formadores, pero que en realidad no se realizan.

*“Aquí al nostre ICE les reunions que tenim són en els equips però entre els formadors de, per exemple diversitat, no en tenim.”*. (Aquí en nuestro ICE las reuniones que

tenemos son en los equipos pero entre los formadores de, por ejemplo diversidad, no tenemos) (IS.14.FOA)

“*Seria convenient que hi hagués espais de trobada i intercanvi entre formadors.*”. (Sería conveniente que hubiera espacios de encuentro e intercambio entre formadores) (CS.17.FOA)

Consideran que es necesario cuidar el estatus y la motivación del formador.

“*Ara hem aconseguit també que els formadors o al menys es planteja la possibilitat de reducció horària pels formadors*”. (Ahora hemos conseguido también que los formadores o al menos se plantea la posibilidad de reducción horaria para los formadores) (IS.1.FOA)

“*Tenim realment problemes per trobar un professor que a lo millor està treballant molt bé a infantil a Lleida però que a les cinc de la tarda, al sortir, té que agafar i anar a Vielha per fer formació als seus companys de Vielha. Això és impossible i inviable. Per tant s'està mirant com incentivar no sols la formació sinó els formadors, que puguin fer la seva formació en horari lectiu i poder anar a fer formació als seus companys.*”. (Tenemos realmente problemas para encontrar un profesor que a lo mejor está trabajando muy bien a infantil a Lleida pero que a las cinco de la tarde, al salir, tiene que coger e ir a Viella para hacer formación a sus compañeros de Viella. Esto es imposible e inviable. Por tanto se está mirando cómo incentivar no solo la formación sino los formadores, que puedan hacer su formación en horario lectivo y poder ir a hacer formación a sus compañeros) (IS.2.FOA)

“*El desplaçament que pot durar una hora o hora i mitja, que pot estar una hora i mitja, déu estar dues o tres hores en el centre i ha de tornar, i per tant aquí si que hi ha una qüestió important que s'haurien de buscar fórmules creatives, de tal manera que el sistema valida com a bon formador o assessor tingué un estatus una mica diferent, que per mi no passaria per la dedicació exclusiva.*”. (El desplazamiento que puede durar una hora u hora y media, que puede estar una hora y media, debe estar dos o tres horas en el centro y ha de volver, y por tanto aquí sí que hay una cuestión importante que se habrían de buscar fórmulas creativas, de tal manera que el sistema valida como buen formador o asesor tuviera un estatus un poco diferente, que para mí no pasaría por la dedicación exclusiva) (UB.30.FOA)



## NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Los ICE consultados consideran que la evaluación de la formación es aún un tema pendiente y no resuelto satisfactoriamente

*“De totes formes, t’ho torno a dir de veritat que és un tema pendent, que ens hem de sentar perquè encara hi ha moltes disfuncions amb el tipus d’avaluació que fem.”.* (De todas formas, te lo vuelvo a decir de verdad que es un tema pendiente, que nos hemos de sentar porque todavía hay muchas disfunciones con el tipo de evaluación que hacemos) (IS.1.EVA)

*“...El que si m’agradaria és que ens ajudessis i ja que estàs tu en aquest tema de l’avaluació de la formació, en pic tinguis alguna cosa o alguna idea que ens ajudis perquè no sols és una cosa de l’ICE Lleida sinó que és una qüestió que hem de retomar tots, els ICEs catalans i el DE. O sigui que el tema de l’avaluació és un tema pendent...”.* (Lo que si me gustaría es que nos ayudases y ya que estás tu en este tema de la evaluación de la formación, en cuanto tengas alguna cosa o alguna idea que nos ayudes porque no solo es una cosa del ICE de Lleida sino que es una cuestión que hemos de retomar todos, los ICEs catalanes y el Departament d’Educació. Osea que el tema de la evaluación es un tema pendiente...) (IS.3.EVA)

*“També n’hi una més qualitativa que fa l’assessor (sovint, quan és un assessorament, es fa d’acord amb la persona responsable de l’activitat al centre). Els resultats s’arxiven. No hi ha cap estudi, ni res.”.* (También hay una más cualitativa que hace el asesor (a menudo cuando es un asesoramiento, se hace de acuerdo con la persona responsable de la actividad al centro) Los resultados se archivan. No hay ningún estudio, ni nada...) (NS.9.EVA)

*“I per tant la visió nostra és una mica aquesta: que l’avaluació que fem de la formació és bastant dolenta, o sigui que...”.* (Y por tanto la visión nuestra es un poco esta: que la evaluación que hacemos de la formación es bastante mala, osea que...) (UB.10.EVA)

Creer que sería necesario complementar la evaluación cuantitativa con otra de tipo cualitativo

*“Des de l’ICE intentem buscar una valoració qualitativa no sols quantitativa en nombre d’assistents, però jo trobo que a nivell de DE la única valoració la fa quantitativa, és a dir, el nombre de certificats, els que han anat, els que no han anat. I això empobreix molt l’avaluació”.* (Desde el ICE intentamos buscar una valoración cualitativa no solo cuantitativa en número de asistentes, pero yo encuentro que a nivel del Departament d’Educació la única valoración la hace cuantitativa, es decir, el número de certificados, los que han ido, los que no han ido... Y esto empobrece mucho la evaluación) (IS.2.EVA)

Reconocen que ha habido planes de formación con fuerte inversión económica que después no se han traducido en la práctica

*“Inclús han hagut plans de formació que s’ha gastat molts diners el departament i que després resulta que els que han rebut la formació ara estan treballant en una altra àrea, ja no treballen ni en el tema en que varen estar formats, o sigui que.... Bé, aquesta és la meva visió del tema, no?”.* (Incluso ha habido planes de formación que se ha gastado mucho dinero el Departament y que después resulta que los que han recibido la formación ahora están trabajando en otra área, ya no trabajan ni en el tema en fueron formados, osea que.... Bien, esta es mi visión del tema, ¿no?) (UB.1.ESC)

Explican que el seguimiento del desarrollo de la actividad de formación la realiza el mismo formador

*“Mentre l’activitat formativa es duu a terme el seguiment de l’activitat el fa el professor/a”.* (Mientras la actividad formativa se lleva a cabo el seguimiento de la actividad la hace le profesor) (JJM.3.EVS)

Comentan que la evaluación final se realiza a partir de la opinión de los asistentes y del propio formador

*“A partir de l’opinió d’aquesta persona, de la persona formadora i dels assistents s’elabora un informe de cada activitat.”.* (A partir de la opinión de esta persona, de la persona formadora y de los asistentes se elabora un informe de cada actividad) (IS.1.EVF)

*“Quan acaba l’activitat, l’últim dia es passa també una parrilla bastant senzilla, però que és realment casi una valoració del grau de satisfacció bàsicament”.* (Cuando acaba la actividad, el último día se pasa también una parrilla bastante sencilla, pero que es casi una valoración del grado de satisfacción básicamente) (UB.7.EVF)

Explican que la información recogida es tratada en la comisión del Plan de zona y se envía al Departament d’Educació

*“Se buiden, es fa un informe resum de cada activitat. Aquesta informació es comenta i es lliura a la comissió del pla de zona perquè arribi a la Subdirecció Gral de Formació Permanent”.* (Se vacían, se hace un informe resumen de cada actividad. Esta información se comenta y se entrega a la comisión del plan de zona para que llegue a la Subdirección General de Formación permanente) (CS.3.EVF)

Por lo que respecta a la evaluación diferida del impacto de la formación reconocen que no se lleva a cabo

*“Tampoc està avaluada la incidència d’aquesta formació”.* (Tampoco está evaluada la incidencia de esta formación) (IS.2.EVI)

*“La valoració de l’impacte de la formació no està en el nostre àmbit de competències.”.* (La valoración del impacto de la formación no está en nuestro ámbito de competencias) (CS.5.EVI)

Pero creen que sí que sería necesario comprobar si la formación es operativa y tiene su impacto en el docente y en su práctica

*“No llançar formació, sinó veure també si aquesta formació al final és operativa i si té un impacte en la docència.”.* (No tirar la formación, sino ver también si esta formación al final es operativa y si tiene un impacto en la docencia) (IS.1.EVI)

*“Cal millorar l’avaluació de la repercussió a la pràctica docent. La formació ha de poder tenir un impacte real en la millora de la pràctica docent.”.* (Es necesario mejorar la evaluación de la repercusión a la práctica docente. La formación ha de poder tener un impacto real en la mejora de la práctica docente) (CS.6.EVI)

*“Per mi el problema és si posen en pràctica o no allò que han treballat, i això ningú ho avalua.”.* (Para mi el problema es si ponen en práctica o no aquello que han trabajado y esto nadie lo evalúa) (NS.8.EVI)

*“El problema està en esbrinar l’aplicació real que se fa dels aprenentatges de les activitats formatives”.* (El problema está en averiguar la aplicación real que se hace de los aprendizajes de las actividades formativas) (JJM.10.EVI)

Consideran que es conveniente evaluar al profesorado asistente a las actividades de formación aunque reconocen que no es fácil de realizar y que no hay propuestas al respecto

*“Sí, però no és fàcil. No tinc massa propostes al respecte si ens referim a una avaluació final”.* (Sí, pero no es fácil. No tengo demasiadas propuestas al respecto si nos referimos a una evaluación final) (NS.3.EVP)

*“¿Caldria avaluar al professorat en formació? - Sí que s’hauria de fer.”.* (Sería necesario evaluar al profesorado en formación? Sí que se tendría de hacer) (CS.2.EVP)

Apuntan que una opción podría consistir en evaluar los contenidos desarrollados en la actividad de formación para que la evaluación no se reduzca únicamente a constatar la asistencia del profesor.

*“Pot anar cap a un model en el que hagi una avaluació dels continguts que es desenvolupen”.* (Puede ir hacia un modelo en el que haya una evaluación de los contenidos que se desarrollan) (UB.5.EVP)

*“Però també crec que en tot lo que és formació s’hauria de buscar uns mecanismes que la certificació no estès directament relacionada amb la presència,”.* (Pero también creo que en todo lo que es formación se tendría que buscar unos mecanismos que la certificación no estuviese directamente relacionada con la presencia) (UB.6.EVP)

Respecto a la sinceridad con que los docentes ejercen sus valoraciones opinan que puede ser que estén influenciadas por el deseo de no perjudicar al formador

*“És el formador que reparteix les graelles i clar pues a veure que diràs. Això és una de les coses que hem de revisar com es fa el procés d’avaluació i després una cosa que volia afegir és que és el mateix formador que les fa arribar a l’ICE i això pot estar*

*contaminat. Després clar, si has estat durant el curs sencer, doncs què diràs del formador...".* (Es el formador que reparte las encuestas y claro pues a ver qué me dirás. Esto es una de las cosas que hemos de revisar como se hace el proceso de evaluación y después una cosa que quería añadir es que es el mismo formador que las hace llegar al ICE y esto puede estar contaminado. Después claro, si has estado durante un curso entero, pues qué dirás del formador...) (IS.1.SEV)

*"Posant "creuetes", sí que de vegades veus que s'ha intentat no perjudicar al formador".* (Quizás poniendo crucecitas, sí que a veces ves que se ha intentado no perjudicar al formador) (CS.2.SEV)

*"En general, els formadors "connecten" bé, i la persona tendeix més a avaluar en funció de si "cau bé" l'assessor, que no pas sobre si ha servit per canviar la seva pràctica i punts de vista.".* (En general, los formadores conectan bien, y la persona tiende más a evaluar en función de si cae bien el asesor, que no sobre si ha servido para cambiar su práctica y puntos de vista) (NS.4.SEV)

Las personas entrevistadas opinan que sería interesante que hubiera un retorno del resultado de las valoraciones efectuadas de las actividades de formación a los participantes en las mismas si se dispusiera de los recursos necesarios.

*"Si disposéssim dels recursos sí que seria interessant".* (Si dispusiéramos de los recursos sí que sería interesante) (CS.2.RET)

Señalan que en algunos casos los resultados se hacen llegar al formador

*"Sols es deriven als formadors".* (Solo los que se derivan a los formadores) (JJM.5.RET)

*"L'anàlisi es duu a terme en dues fases: una quantitativa i una de qualitativa. Ambdues són remeses al docent que ha impartit el curs".* (El análisis se lleva a cabo en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. Las dos son remitidas al docente que ha impartido el curso) (JJM.6.RET)

*"Fem uns informes que fem arribar al professor que també ens guardem nosaltres per fer servir de...".* (Hacemos unos informes que hacemos llegar al profesor que también nos guardamos nosotros para hacer servir de...) (UB.7.RET)



## **4.6. La voz de los Centros de Recursos Pedagógicos:**

## 4.6. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los directores de los centros de recursos pedagógicos encuestados (CRP) opinan que la atención a la diversidad ha de ser un planteamiento de centro y no individual, por lo cual toda formación relacionada con la diversidad ha de formar parte del plan de formación de centro.

*“Si s’assumeix que l’atenció a la diversitat és un plantejament de centre, semblaria adequat que aquest tipus de formació estigues inclòs en un Pla de Formació de Centre i que fos coherent amb una organització del centre. El qual assumís que l’atenció a la diversitat és tasca de tot el claustre i no un problema individual. Un plantejament d’aquest tipus donaria força moral als equips directius per animar a realitzar activitats de formació i el professorat se sentiria motivat per millorar la seva formació”.* (Si se asume que la atención a la diversidad es un planteamiento de centro, parecería adecuado que este tipo de formación estuviera incluido en un plan de formación de centro y que fuera coherente con una organización del centro. El cual asumiera que la atención a la diversidad es tarea de todo el claustro y no un problema individual. Un planteamiento de este tipo daría moral a los equipos directivos y los animaría a realizar actividades de formación y el profesorado se sentiría motivado para mejorar su formación). (D.1.SPD)

### NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN

Explican que la detección de necesidades la realiza la comisión del Plan de zona (PFZ) a través de un sondeo (cuestionario) dirigido al profesorado de los centros

*“Fa un sondeig entre el professorat de la seva comarca, recull, sistematitza i transmet a les institucions corresponents els resultats de la detecció”.* (Realiza un sondeo entre



el profesorado de su comarca, recoge, sistematiza y trasmite a las instituciones correspondientes los resultados de la detección) (T.1.DET)

*“Com a secretari de la Comissió del PFZ, el CRP gestiona l’Enquesta de Detecció de Necessitat del PFZ i es manté obert a la detecció de demandes durant tot el curs”.* (Como secretario de la Comisión del PFZ, el CRP gestiona la encuesta de detección de necesidades del PFZ y se mantiene abierto a la detección de demandas durante todo el año) (D.3.DET)

Exponen que últimamente hay una mayor tendencia a realizar la formación en el centro

*“En els darrers anys la situació ha canviat ja que gran part de la formació de la comarca es realitza en centre i això fa que tant les necessitats formatives, com la temàtica de les demandes i la participació hagi variat. Es trien temàtiques que responen a les necessitats dels centre i hi assisteix gairebé tot el professorat del mateix”.*(En los últimos años la situación ha cambiado ya que gran parte de la formación de la comarca se realiza en el centro y esto hace que tanto las necesidades formativas, como la temática de la demandas y la participación haya cambiado. Se escogen temáticas que responden a las necesidades del centro y asiste casi todo el profesorado del mismo) (JA.6.NEC)

Los directores de los CRP consultados explican que las principales demandas y solicitudes que se realizan están relacionadas con:

- Una creciente demanda de formación en TIC

*“Darrerament te més acceptació les activitats de formació relacionades amb les TIC”.* (Últimamente tiene más aceptación las actividades de formación relacionadas con las TIC) (T.1.LIN)

*“Les relacionades amb les TIC han anat creixent de forma molt important”.*(Las relacionadas con las TIC han ido creciendo de forma muy importante) (D.4.NEC)

- Actividades dirigidas a la elaboración y uso de material didáctico que facilite la atención a la diversidad...

*“Tenir a l’abast material per donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes (Grups de treball per a l’elaboració de materials)”.* (Tener a disposición material para

dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos (grupos de trabajo para la elaboración de materiales) (T.1.NEC)

*“Aprofundiment en qüestions metodològiques que els permeti atendre millor la diversitat i també en l’elaboració i/o aprofitament de materials didàctics en el mateix sentit.”*(Profundizar en cuestiones metodológicas que les permita atender mejor la diversidad y también en la elaboración y/o aprovechamiento de materiales didácticos en el mismo sentido) (J.2.NEC)

- En adquisición de estrategias de atención a la diversidad, aunque en alguna comarca haya bajado la demanda

*“Necessitats reals: Plantejar l’atenció a la diversitat com un problema que ha de resoldre el professor amb la seva aula, sembla un plantejament un tant parcial. Creiem que l’atenció a la diversitat implica un plantejament de centre, com a mínim..”*  
(Necesidades reales: Plantear la atención a la diversidad como un problema que ha de resolver el profesor en su aula, parece un planteamiento un tanto parcial. Creemos que la atención a la diversidad implica un planteamiento de centro, como mínimo)  
(D.3.NEC)

*“Val a dir, però, que últimament no hi ha una demanda excessiva sobre diversitat en la Detecció de Necessitats”.* (Vale decir, pero, que últimamente no hay una demanda excesiva sobre diversidad en la detección de necesidades) (J.2.NEC)

- En el intercambio de buenas prácticas y presentación de innovaciones...

*“Conèixer bones pràctiques que s’han desenvolupat o s’estan desenvolupant (intercanvi d’experiències. Conèixer pràctiques innovadores en aquest camp (sessions de presentació d’Innovacions educatives))”.* (Conocer buenas prácticas que se han desarrollado o se están desarrollando (intercambio de experiencias). Conocer prácticas innovadoras en este campo (sesiones de presentación de innovaciones educativas)  
(T.1.NEC)

- Y demanda de actividades de formación relacionadas con el equilibrio psicológico y personal

*“Altres que han anat apareixent són les relacionades amb l’atenció a l’equilibri psicològic i personal”.* (Otras que han ido apareciendo son las relacionadas con la atención al equilibrio psicológico y personal) (D.4.NEC)

Los representantes de los CRP encuestados opinan que las modalidades que más se adecuan a las necesidades de formación del profesorado son las que implican intercambio interactivo: el seminario, el asesoramiento a centro y los grupos de trabajo

*“...Activitat que s’adequa més a les necessitats de formació en matèria de diversitat poden ser: assessorament a centre, Seminari o Grups de treball”.* (...Actividad que se adecua más a las necesidades de formación en materia de diversidad pueden ser: asesoramiento a centro, seminarios o grupos de trabajo) (T.1.MOD)

*“Tot el que sigui el més personalitzat possible millor. En principi la formació en centre pot adaptar-se més que qualsevol altra fórmula a allò que pot i vol fer un determinat centre. Puntualment, però pot anar bé activitats del tipus seminari i/o grups de treball que poden permetre compartir experiències i/o coneixements al respecte entre professors de diferents centres.”.* (Todo lo que sea lo más personalizado posible mejor. En principio la formación en centro puede adaptarse más que cualquier otra fórmula a aquello que puede y quiere hacer un determinado centro. Puntualmente, pueden ir bien actividades de tipo seminario y/o grupos de trabajo que pueden permitir compartir experiencias y/o conocimientos al respecto entre profesores de diferentes centros) (J.2.MOD)

*“Modalitats que impliquin formació interactiva: assessoraments en centre, seminari, grup de treball en el centre, sessions del professorat amb els tutors”.* (Modalidades que impliquen formación interactiva: asesoramiento en centro, seminario, grupo de trabajo en el centro, sesiones de profesorado con tutores) (D.3.MOD)

Consideran que existen diferencias en la participación del profesorado según pertenezcan a una u otra etapa educativa y creen que si se organizaran actividades de formación dirigidas específicamente a los departamentos de la educación secundaria podría hacer mejorar la participación del profesorado de esta etapa.

*“Organitzar activitats de formació adreçades específicament als departaments d’educació secundària podria fer millorar la participació del professorat d’aquesta etapa en el PFPP.”.* (Organizar actividades de formación dirigidas específicamente a

los departamentos de educación secundaria podría hacer mejorar la participación del profesorado de esta etapa en el PFPP) (J.1.DNE)

Aunque también reconocen que la dificultad estriba en poder contar con un mínimo de inscripciones que garantizaran la realización de la actividad de formación

*“...Caldria però buscar temàtiques comunes entre diferents centres per poder tirar endavant determinades propostes”.* (...Haría falta buscar temáticas comunes entre diferentes centros para poder tirar adelante determinadas propuestas) (J.1.DNE)

*“...Però en comarques com la nostra amb pocs centres grans és difícil organitzar cursos específics per Departaments”.* (...Pero en comarcas como la nuestra con pocos centros grandes es difícil organizar cursos específicos para Departamentos) (JA.2.DNE)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los representantes de los CRP encuestados opinan que las actividades de formación responden sólo hasta cierto punto a las expectativas docentes

*“Les activitats de formació en matèria de diversitat i/o avaluació responen a les expectatives i necessitats reals dels docents? Fins a cert punt sí.”.* (¿Las actividades de formación en materia de diversidad y/o evaluación responden a las expectativas y necesidades reales de los docentes? Hasta cierto punto sí) (J.1.EXF)

Manifiestan que tienen la sensación de que los profesores ven las actividades de formación demasiado teóricas y poco relacionadas con su práctica docente

*“Les veuen massa teòriques i poc relacionades amb la seva pràctica docent quotidiana”.* (Las ven demasiado teóricas y poco relacionadas con su práctica docente cotidiana) (J.1.TPF)

*“Creuen que les activitats de formació són massa teòriques i tenen poca aplicació a l'aula”.* (Creen que las actividades de formación son demasiado teóricas y tienen poca aplicación al aula) (JA.3.TPF)

Insisten en que la diversidad debe ser tratada desde la institución del centro educativo y no en actuaciones puntuales aisladas, por lo que debería existir un plan de formación de centro.

*“La diversitat, sovint, no es percep com una qüestió d’Institució Educativa. Es deixa en mans del mestre d’Educació Especial, El Pedagóg Terapeuta, del Psicopedagog o de l’EAP”.* (La diversidad, a menudo, no se percibe como una cuestión de institución educativa. Se deja en manos del maestro de educación especial, el pedagogo terapeuta, el psicopedagogo o del EAP) (T.1.FRO)

*“... Semblaria adequat que aquest tipus de formació estigues inclòs en un Pla de Formació de Centre i que fos coherent amb una organització del centre”.* (...Parecería adecuado que este tipo de formación estuviera incluido en un Plan de Formación de centro y que fuera coherente con una organización del centro) (D.2.FRO)

Consideran muy importante que exista un seguimiento y un contacto entre el profesorado y el formador

*“Ho considero molt important, ja que es rentabilitzaria la formació impartida”.* (Lo considero muy importante, ya que se rentabilizaría la formación impartida) (T.1.SEG)

*“Potser el paper que juga un cop acabada l’activitat. En algun casos seria molt convenient una tutoria de seguiment”.* (Quizás el papel que juega una vez acabada la actividad. En algunos casos sería muy conveniente una tutoría de seguimiento) (JA.8.SEG)

Manifiestan que es el propio CRP quien se encarga de hacer el seguimiento de la actividad de formación a fin de poder solventar posibles problemas que puedan aparecer

*“És l’encarregat (el CRP) de fer un seguiment de les activitats programades a la seva zona procurant oferir vies de solució i/o possibles col·laboracions puntuals en el moment que es donin.”.* (Es el encargado (el CRP) de realizar un seguimiento de las actividades programadas en su zona procurando ofrecer vías de solución y/i posibles colaboraciones puntuales en el momento que se den) (J.2.SEG)

*“Contacte amb la DT i l’ICE per solucionar qualsevol incidència que es produeixi en el desenvolupament de l’activitat”.* (Contacto con la DT u el ICE para solucionar cualquier incidencia que se produzca en el desarrollo de la actividad) (JA.6.SEG)

Para ello que afirman que se mantiene comunicación con el centro o bien se realiza alguna visita si es necesario.

*“Comunicació amb els centres on s’imparteix la formació i, si es necessari, visitar les instal·lacions.”.* (Comunicación con los centros en donde se imparte la formación y, si es necesario, visitar las instalaciones) (JA.5.SEG)

Explican que el CRP colabora en las decisiones de planificación, organización de las actividades de formación pedidas por el profesorado y también en la gestión, dinamización y coordinación a través de los PFZ

*“Col·labora en la gestió, dinamització i coordinació a través del Pla de Formació de Zona. Sovint , però, el CRP es converteix en el coordinador del PFZ”.* (Colabora en la gestión, dinamización y coordinación a través del Plan de Zona. A menudo el CRP se convierte en el coordinador del PFZ) (T.1.ENT)

*“El de dinamitzador. Entès con aquell qui vetlla pel correcte funcionament de les activitats programades dins del Pla de Formació, per intentar saber què cal oferir a la comarca, què desitgen els centres, i, en definitiva establir un pont entre el Departament, els organismes implicats en la formació i el món docent de la zona.”.* (El de dinamizador. Entendido como aquel que procura por el correcto funcionamiento de las actividades programadas dentro del Plan de Formación, para intentar saber qué hace falta ofrecer a la comarca, qué desean los centros y, en definitiva, establecer un puente entre el departament, los organismos implicados en la formación y el mundo docente de la zona) (J.3.ENT)

*“Col·labora amb les diferents institucions amb competències en el camp de la formació del professorat (ICE, Departament, ...) A vegades planifica i organitza activitats demanades pel professorat de la comarca i les institucions corresponents no hi donen resposta”.* (Colabora con las diferentes instituciones con competencias e el campo de la formación del profesorado (ICE, departament,...) A veces planifica y organiza actividades pedidas por el profesorado de la comarca y las instituciones correspondientes no dan respuesta) (T.1.PLA)

Comentan que la comunicación e intercambio entre las diferentes entidades se vehicula a través de la comisión del PFZ

*“La comunicació entre les diferents entitats es vehicula, bàsicament, a través de la Comissió del Pla de Formació de Zona, on hi estan totes representades. La Comissió es reuneix abans d’acabar el curs (al mes de maig) per fer la demanda d’activitats. A l’inici de curs per corregir i/o modificar possibles desajustaments i al final per aprovar la memoria que elabora el CRP”.* (La comunicación entre las diferentes entidades se vehicula, básicamente, a través de la comisión del Plan de Formación de Zona, en donde están todas representadas. La comisión se reúne antes de acabar el curso (en el mes de mayo) para hacer la demanda de actividades. Al inicio del curso para corregir y/o modificar posibles desajustes y al final para aprobar la memoria que elabora el CRP) (T.2.ENT)

*“En la Comissió del PFZ hi ha representades totes les entitats que participen en el Pla de Formació de Zona. La Subcomissió és reuneix un parell de vegades durant el curs. La Comissió acostuma a reunir-se tres vegades l’any”.* (En la comisión del PFZ hay representantes de todas las entidades que participan en el Plan de Formación de Zona. La subcomisión se reúne un par de veces durante el curso. La comisión acostumbra a reunirse tres veces al año) (D.6.ENT)

Y que esta comunicación e intercambio tiene lugar al principio, durante y al final de las actividades de formación

*“Bàsicament a l’inici i durant les dues primeres setmanes es produeix un contacte continu amb les institucions i la DT. Els intercanvis es realitzen per via telefònica, per e-mail i si convé presencialment”.* (Básicamente al inicio y durante las dos primeras semanas se produce un contacto continuo con las instituciones y la DT. Los intercambios se realizan por vía telefónica, por e-mail y si conviene presencialmente) (JA.8.ENT)

*“A l’inici: més del tipus de concreccions de formadors, llocs, calendaris... Durant: possibles problemes imprevistos que sorgeixen a cops i/o suports específics que es demanen des de les activitats en funcionament. Final: intercanvi de valoracions i documentació referida a cada activitat programada”.* (Al inicio: más del tipo de concreciones de formadores, lugares, calendarios,... Durante: posibles problemas imprevistos que surgen a veces y/o apoyos específicos que se piden desde las actividades en funcionamiento. Final: intercambio de valoraciones y documentación referida a cada actividad programada) (J.4.ENT)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los directores de los CRP consultados dicen que no han observado ningún cambio destacable en el perfil del profesorado que participa en las actividades de formación

*“No he observat aquest aspecte”*. (No he observado este aspecto) (T.1.PER)

Pero que suele ser un profesorado con ganas de perfeccionar su tarea docente y que escoge aquello que más le interesa

*“Solen ser persones àvides de saber coses noves i amb un desig de perfeccionar la seva tasca docent. Se sol ser més selectiu. Es tria allò que realment interessa.”*. (Suelen ser personas ávidas de saber cosas nuevas y con un deseo de perfeccionar su tarea docente. Se suele ser más selectivo. Se escoge aquello que realmente interesa) (J.2.PER)

Hacen la distinción entre los profesores que se inician y buscan en la formación una ayuda y los profesores que ya tienen cierta experiencia docente y que buscan cómo afrontar los nuevos retos educativos que se plantean

*“Bàsicament podríem distingir dos grups: els joves que s’inicien en la tasca pedagògica i busquen suport en les activitats de formació i els professionals que fa anys que es dediquen a l’ensenyament i han d’afrontar el nous reptes educatius plantejats (diversitat, interculturalitat, formació TIC o MAV,...)”. (Básicamente podríamos distinguir dos grupos: los jóvenes que se inician en la tarea pedagógica y buscan apoyo en las actividades de formación y los profesionales que ya hace años que se dedican a la enseñanza y han de afrontar nuevos retos educativos planteados (diversidad, interculturalidad, formación TIC o MAV,...) (JA.3.PER)*

Afirman que el nivel de satisfacción en general del profesorado que participa en las actividades de formación es alto



*“En general el professorat manifesta un nivell alt de satisfacció respecte a la formació que han participat”.* (En general el profesorado manifiesta un nivel alto de satisfacción respecto a la formación que han participado) (T.1.SAT)

Consideran que la motivación está muy relacionada con la percepción de practicidad de la formación recibida

*“Que vegi la formació com un recurs per a la millora de la seva pràctica diària”.*(Que vea la formación como un recurso para la mejora de su práctica diaria) (T.2.MOF)

*“Es demana més formació encaminada a facilitar el “saber fer” que a reflexionar.”.* (Se pide más formación encaminada a facilitar el “saber hacer” que a reflexionar) (J.5.MOF)

*“Creuen que les activitats de formació són massa teòriques i tenen poca aplicació a l’aula”.* (Creen que las actividades de formación son demasiado teóricas y tienen poca aplicación al aula) (JA.8.MOF)

Consideran muy interesante que el docente sea partícipe de su propia formación...

*“Fer-los el més possible partícips directes en la seva tria: que responguin a les seves necessitats i interessos.* (Hacerlos lo más posible partícipes directos a la hora de escoger: que respondan a sus necesidades e intereses) (J.4.MOF)

Opinan que es necesario poder contar con un plan de formación de centro. Dicen que ello facilitaría las condiciones de realización de las actividades de formación: horario lectivo, cercanía geográfica, formadores “garantizados”, temática actualizada, actividades de formación atractivas, condiciones,....

*“Temàtiques que responguin a l’actual problemàtica dels docents. Formadors “garantitzats” que han demostrat la seva validesa. Fer les activitats en horari lectiu”.* (Temáticas que respondan a la actual problemática de los docentes. Formadores “garantizados” que han demostrado su validez. Realizar las actividades en horario lectivo) (JA.9.MOF)

*“Facilitar les condicions de realització: dins de l’horari de treball, en llocs propers i en condicions...”.* (Facilitar las condiciones de realización: entro del horario de trabajo, en lugares próximos y en condiciones) (J.4.MOF)

En cuanto a la metodología opinan que cada actividad de formación tiene su peculiaridad

*“Cada activitat té les seves peculiaritats”*. (cada actividad tiene sus peculiaridades)  
(D.3.MEF)

Pero creen que se tendría que contar con un tipo de metodología que invite a la participación y la reflexión, que despierte el interés por seguir indagando y acorde con las necesidades reales del docente

*“Actualitzada. Adequada a les necessitats reals dels docents als centre”*. (Actualizada. Adecuada a las necesidades reales de los docentes a los centros) (JA.4.MEF)

*“Participativa i de descoberta de nous aprenentatges i/o metodologies”*. (Participativa y de descubierta de nuevos aprendizajes y/o metodologías) (T.1.MEF)

*“Depèn del tipus d’activitat que realitzi. En termes generals es podria definir com a una metodologia afavoridora de la reflexió, l’intercanvi d’opinions i d’experiències i que desperti en els docents el dubte i l’interès per seguir indagant més sobre la temàtica treballada.”*. (Depende del tipo de actividad que realice. En términos generales se podría definir como una metodología favorecedora de la reflexión, del intercambio de opiniones y de experiencias y que despierte en los docentes la duda y el interés por seguir investigando más sobre la temática trabajada) (J.2.MEF)

En relación al formador entienden que en general el éxito de una actividad de formación tiene mucho que ver con la figura del formador

*“Evidentment, en general l’èxit d’una activitat té molt a veure amb el paper jugat pel formador”*. (Evidentemente, en general el éxito de una actividad tiene mucho a ver con el papel que juega el formador) (JA.17.FOA)

Los directores de los CRP consultados creen que el formador tendría que tener unas características como las siguientes:

- Tener buena prensa

*“La “bona premsa” que te entre el professorat”*. (La buena prensa que tiene entre el profesorado) (T.2.FOA)

- Poseer conocimientos de la materia a impartir y con experiencia en la misma

*“La seva vinculació amb la temàtica a impartir en l’activitat”*. (Su vinculación con la temática a impartir en la actividad) (T.2.FOA)

*“Depèn de l’activitat. En qualsevol cas, ha de tenir solvència en l’aspecte teòric i experiència didàctica acreditada”*. (depende de la actividad. En cualquier caso, ha de tener solvencia en el aspecto teórico y experiencia didáctica acreditada) (D.13.FOA)

*“Ser un a persona amb experiència en la temàtica de l’activitat”*. (Ser una persona con experiencia en la temática de la actividad) (JA.21.FOA)

- Dotes de buen comunicador

*“Dots de bon comunicador”*. (Dotes de buen comunicador) (T.1.FOA)

- Saber dinamizar el grupo creando un buen clima de aprendizaje, adaptándose al grupo y a las situaciones imprevistas y con planteamientos abiertos y críticos

*“Instruir i mostrar continguts, procediments i recursos; dinamitzar; motivar”*. (Instruir y mostrar contenidos, procedimientos y recursos; dinamizar; motivar) (D.15.FOA)

*“De fàcil adaptabilitat al grup, a les situacions imprevistes. Amb plantejaments oberts i crítics.”*. (De fácil adaptabilidad al grupo, a las situaciones imprevistas. Con planteamientos abiertos y críticos) (J.7.FOA)

Estos directores de CRP manifiestan que todo ello hace que a menudo se ponga de manifiesto la falta de asesores que respondan a estas expectativas y perfil.

*“...Sovint ens trobem però que hi ha una manca de formadors.”*. (...A menudo nos encontramos que hay una falta de formadores) (JA.18.FOA)

*“Sovint es posa de manifest la manca d’assessors/formadors que responguin a les expectatives”*. (A menudo se pone de manifiesto la falta de asesores / formadores que responden a las expectativas) (JA.16.FOA)

Opinan que es fundamental que el formador reciba una formación inicial y también continua

*“Considero que hauria de rebre formació continua. Pel que jo conec, actualment no es fa. L'actualització dels coneixements del formador es una qüestió personal”.* (Considero que habría de recibir una formación continua. Por lo que yo conozco, actualmente no se hace. La actualización de los conocimientos del formador es una cuestión personal) (T.3.FOA)

*“Sí. És necessari que el formador rebi una formació específica inicial o contínua.”.* (Sí. Es necesario que el formador reciba una formación específica inicial o continua) (J.8.FOA)

Y también consideran positivo que exista un intercambio de experiencias entre formadores

*“Considero molt positiu poder fer intercanvis d'experiències entre formadors. Desconec si en algun àmbit es fa. En el que jo conec no es fa.”.* (Considero muy positivo poder hacer intercambios de experiencias entre formadores. Desconozco si en algún ámbito se realiza. En lo que yo conozco no se hace) (T.5.FOA)

*“Seria molt útil o als menys que es realitzessin intercanvis entre les diferents persones que es dediquen a tractar les mateixes temàtiques”.* (Sería muy útil o al menos que se realizasen intercambios entre las diferentes personas que se dedican a tratar las mismas temáticas) (JA.20.FOA)

La difusión de las actividades de formación la valoran positivamente

*“Acceptable. S'hauria de caminar cap a fórmules que ens apropessin a una progressiva personalització “.* (Aceptable. Se tendría de caminar hacia fórmulas que nos acercasen a una progresiva personalización) (J.8.DIF)

*“La difusió als centres és correcta. I en general el professorat té accés a la informació, si se'n preocupa”.* (La difusión a los centros es correcta. Y en general el profesorado tiene acceso a la información si se preocupa) (D.12.DIF)

Pero también advierten del problema que significa el exceso de información que llega a los centros y al profesorado, por lo que sería conveniente que ésta llegase de forma unificada

*“L’excés d’informació que arriba als centres i al professorat”.* (El exceso de información que llega a los centros y al profesorado) (T.4.DIF)

*“Un únic Pla de Formació amb un únic calendari i protocol de funcionament.”.* (Un único Plan de Formación con un único calendario y protocolo de funcionamiento) (J.10.DIF)

Opinan que es necesario mejorar las vías de comunicación de las actividades de formación dentro de los centros

*“En general als centres de secundària la comunicació interna respecte de la informació sobre la FP no és gaire fluida, raó per la qual no està garantit que tot el professorat s’assabenti de determinades qüestions relacionades amb la FP. De totes maneres avui en dia el professorat pot accedir a la informació (oferta, descripció,...) relacionada amb la Formació Permanent a través d’Internet”.* (En general en los centros de secundaria la comunicación interna respecto a la información sobre la FP no es muy fluida, razón por la cual no está garantizado que todo el profesorado sepa determinadas cuestiones relacionadas con la FP. De todas maneras hoy en día el profesorado puede acceder a la información (oferta, descripción,...) relacionada con la FPP a través de Internet) (D.13.DIF)

*“Les millores cal fer-les en la comunicació dins els centres. Creiem que aniria bé que als centres hi hagués una figura de “coordinador” de la formació: que rebés i fes la difusió de l’oferta formativa a la qual pot accedir el professorat i canalitzes també les demandes.”.* (Las mejoras es preciso falta hacerlas en la comunicación dentro de los centros. Creemos que iría bien que a los centros hubiera la figura del coordinador de la formación: que recibiera y hiciera la difusión de la oferta formativa a la cual poder acceder el profesorado y canalizase también las demandas) (D.14.DIF)

Y opinan que probablemente la difusión mejoraría si se realizara a través de diferentes medios (web, boletín, correo electrónico,...)

*“Fent difusió per diferents mitjans ( WEB, Full Informatiu, Correu electrònic,...)de l’oferta a nivell de comarca, dels períodes d’inscripció...”.* (Haciendo difusión por diferentes medios (Web, Hoja informativa, correo electrónico,...) de la oferta a nivel de comarca, de los periodos de inscripción,...) (T.1.DIF)

*“A través dels seus propis mitjans de difusió: Full Informatiu (generalitzada), pàgina web (generalitzada) i correu electrònic personalitzada) A través del contacte directe*

*amb els centres i professorat: participació i aprofitament de reunions de directors de zona amb la inspecció i trucades de telèfon a centres.”.* (A través de sus propios medios de difusión: hoja informativa (generalizada), página web (generalizada) y correo electrónico (personalizada). A través del contacto directo con los centros y profesorado: participación y aprovechamiento de reuniones de directores de zona con inspección y llamadas de teléfono a centros) (J.7.DIF)

Aunque advierten del hecho de que algunos profesores no están aún habituados a la utilización de las TIC, lo que hace que esta forma de difusión no sea del todo óptima

*“El fet que molts usuaris encara no estan habituats a utilitzar el nous sistemes de comunicació (correu electrònic, internet)”.* (El hecho de que muchos usuarios todavía no estén habituados a utilizar los nuevos sistemas de comunicación (correo electrónico, Internet) (JA.17.DIF)

Creem que hace falta complementar la difusión con más presencia en los centros (sesiones explicativas, etc)

*“Més presència als centres (sessions explicatives, assistència claustres ...)”.* (Más presencia a los centros (sesiones explicativas, asistencia a claustros,...) (JA.18.DIF)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

La opinión acerca de la evaluación de la formación que se lleva a cabo ocasiona dos pareceres distintos en los directores de los CRP consultados. Por una parte consideran que hace falta revisarla, puesto que aporta pocos elementos para la mejora de la actividad de formación y que actualmente está demasiado pautada

*“Deficitària. Els resultats son poc discriminadors. Generalment aporten pocs elements per poder millorar l’activitat de formació en qüestió”.* (Deficitaria. Los resultados son poco discriminadores. Generalmente aportan pocos elementos para poder mejorar la actividad de formación en cuestión) (T.1.EVA)

*“En termes generals està molt pautada. No sembla ser el desencadenant més important de futurs canvis en el Pla de Formació a curt termini”.* (En términos generales está muy pautada. No parece ser el desencadenante más importante de futuros cambios en el Plan de Formación a corto plazo) (J.6.EVA)

*“Sovint es massa estereotipada i s’hauria de personalitzar a les activitats en concretes”.* (A menudo es demasiado estereotipada y se habría de personalizar a actividades concretas) (JA.12.EVA)

Y por otro la valoran como correcta y que no es necesario introducir ningún cambio

*“Es valora com a correcta”.* (Se valora como correcta) (D.10.EVA)

*“Canvi? - Al nostre entendre, no. (¿Cambio?. – (A nuestro entender, no) (D.11.EVA)*

De todas formas consideran oportuno evaluar diferentes aspectos como la calidad y pertinencia de los contenidos...

*“La qualitat i pertinença dels continguts”.* (La calidad y la pertinencia de los contenidos) (T.2.EVA)

...Si estos han respondido a las necesidades y expectativas de los docentes

*“L’adequació de l’oferta a la demanda. Adequació de les activitats a les expectatives.”*(La adecuación de la oferta a la demanda. Adecuación de las actividades a las expectativas) (D.11.EVA)

*“La resposta a les necessitats reals de formació dels centres i els docents del seu àmbit territorial.”.* (La respuesta a las necesidades reales de formación de los centros y los docentes de su ámbito territorial) (JA.14.EVA)

...Y si ha incidido en la práctica diaria

*“Caldria avaluar la incidència de la formació en la pràctica docent del dia a dia”.* (Sería preciso evaluar la incidencia de la formación en la práctica docente del día a día) (T.1.EVA)

*“El grau d’impacte de les activitats realitzades en la tasca docent.”.* (El grado de impacto de las actividades realizadas en la tarea docente) (J.6.EVA)

Respecto a la evaluación del formador consideran que ésta puede ser muy útil para los propios formadores.

*“Crec que per ells ha de resultar molt útil, una valoració de la seva tasca”.* (Creo que para ellos ha de resultar muy útil una valoración de su trabajo) (JA.4.EFO)

Creer que la evaluación del formador tendría que atender aspectos relacionados con sus conocimientos y competencias comunicativas, su capacidad dinamizadora y de organización y el cumplimiento del horario.

*“Els coneixements i competències comunicatives del formador”*(Los conocimientos y las competencias comunicativas del formador) (T.2.EVA)

*“...Dels formadors: Competència en la matèria ha impartir. Capacitat dinamitzadora. Compliment de l’horari. Capacitat d’organització”.* (...De los formadores. Competencia en la materia ha impartir. Capacidad dinamizadora. Cumplimiento del horario. Capacidad de organización) (T.4.EVA)

*“Caldria avaluar si és bon dinamitzador del grup, amb coneixements sòlids i innovadors. De fàcil adaptabilitat al grup, a les situacions imprevistes. Amb plantejaments oberts i crítics.”*(Sería preciso evaluar si es buen dinamizador del grupo, con conocimientos sólidos innovadores. De fácil adaptabilidad al grupo, a las situaciones imprevistas. Con planteamientos abiertos y críticos). (J.2.EFO)

*“Actualització. Comunicació/connexió amb el professorat assistent. Obert a la participació”.* (Actualización. Comunicación /conexión con el profesorado asistente. Abierto a la participación) (JA.5.EFO)

Consideran que el proceso de seguimiento del desarrollo de la actividad de formación es necesario realizarlo

*“Possiblement sí. No hi ha un seguiment efectiu durant la realització de les activitats”.* (Posiblemente si. No hay un seguimiento efectivo durante la realización de las actividades) (J.4.EVS)



*“Potser el de realitzar el seguiment del progrés al llarg de l’activitat dels docents inscrits”*. (Quizás el de realizar el seguimiento del progreso a lo largo de la actividad de los docentes inscritos) (J.6.EVS)

Dicen que actualmente se suele pasar un cuestionario que informa de las incidencias y evolución de la actividad hacia la mitad del desarrollo de la actividad de formación

*“A la meitat de les sessions de l’activitat el formador o coordinador de l’activitat ha d’omplir un qüestionari o informar de les incidències i evolució de l’activitat.”*. (A la mitad de las sesiones de la actividad el formador o coordinador de la actividad ha de rellenar un cuestionario o informar de las incidencias y evolución de la actividad) (T.2.EVS)

Pero reconocen que los resultados de este informe de seguimiento son poco operativos, precisamente porque al llevar a cabo a la mitad de la actividad realizada es difícil cambiar algún aspecto de la misma

*“Els resultats d’aquesta valoració son poc operatius, donat al portar mig, o mes, programa desenvolupat fa difícil modificar i/o canviar algun aspecte de l’activitat.”*. (Los resultados de esta valoración son poco operativos, dado que al llevar medio o más programa desarrollado, se hace difícil modificar y/o cambiar algún aspecto de la actividad) (T.3.EVS)

En todo caso dicen que sirve para llevar un control de la asistencia y proceder a posibles reasignaciones

*“Es controla l’assistència durant les dues primeres sessions per tal de fer les reassignacions pertinents”*. (Se controla la asistencia durante las dos primeras sesiones con tal de poder realizar las reasignaciones pertinentes) (D.7.EVS)

En relación a la evaluación final afirman que principalmente se realiza una valoración de la satisfacción y una memoria final

*“La participació es limita a recollir les valoracions de les institucions pertinents i en trametre a la Comissió del PFZ els comentaris que fa arribar el professorat. Però si l’activitat està organitzada pel CRP s’elabora una memòria final a partir de les valoracions dels assistents”*. (La participación se limita a recoger las valoraciones de

las instituciones pertinentes y transmitir a la comisión del PFZ los comentarios que hace llegar el profesorado. Pero si la actividad está organizada por el CRP se elabora una memoria final a partir de las valoraciones de los asistentes) (T.1.EVF)

*“Recollida de l’opinió del professorat assistent i en els casos de formació en centre de l’equip directiu per avaluar la incidència real de l’activitat.”.* (Recoge la opinión del profesorado asistente y en los casos de formación en centro del equipo directivo para evaluar la incidencia real de la actividad) (JA.5.EVF)

Explican que la evaluación final la llevan a cabo las entidades organizadoras

*“Recull les valoracions de la formació programada per les diferents institucions participants en el Pla de Formació, per tal de incloure-les a la memòria anual final del Pla, i fer-les arribar així a la Comissió i al propi Departament.”.* (Recoge las valoraciones de la formación programada por las distintas instituciones en el Pla de Formación, para incluirlas en la memoria anual final del Plan, y hacerlas llegar así a la comisión y al propio departament) (J.2.EVF)

*“La fan les entitats organitzadores”.* (La realizan las entidades organizadoras) (D.3.EVF)

Dicen que el CRP realiza un análisis del resultado de las encuestas

*“Anàlisi del resultat de les enquestes de seguiment (institucions i pròpies)”.* (Análisis del resultado de las encuestas de seguimiento (instituciones y propias) (JA.4.EVF)

En relación a la evaluación del impacto de la formación en la práctica diaria consideran que sería necesario llevarla a cabo

*“A la meva comarca no es fa. Però caldria avaluar la repercussió de la formació rebuda en el funcionament diari de l’activitat docent.”.* (En mi comarca no se hace. Pero sería preciso evaluar la repercusión de la formación recibida en el funcionamiento diario de la actividad docente) (T.3.EVI)

Y que en la actualidad no se realiza

*“El CRP no hi té cap participació”.* (El CRP no tiene ninguna participación) (T.1.EVI)

Piensen que este proceso de evaluación del impacto la ha de llevar a cabo la inspección técnica

*“Aquesta tasca és funció de la Inspecció”*. (Esta tarea es función de la inspección) (D.6.EVI)

En relación a la conveniencia del retorno de las valoraciones efectuadas, opinan que no sólo es interesante sino básico que se lleve a cabo y que se podría realizar a través de Internet

*“Si, segurament n’hi hauria prou en que estigues disponible a Internet per que qui vulgui ho pugues consultar”*. (Si, seguramente habría bastante en que estuviese disponible a internet para que quien quisiera lo pudiera consultar) (T.3.RET)

*“Docents: La via de l’ e-mail em sembla útil en el cas de l’alumnat; tot i que s’hauria de buscar una forma de garantir l’anonimat.”*(Docentes: la vía del e-mail me parece útil en el caso del alumnado; aunque se tendría que buscar una forma de garantizar el anonimato) (JA.14.RET)

*“Ho considero bàsic per tal de poder ajustar la seva pràctica com a formador”*.(Lo considero básico para poder ajustar su práctica como formador) (T.4.RET)

*“És una informació que cal compartir entre tots els elements implicats en una activitat de formació.”*. (Es una información que hace falta compartir entre todos los elementos implicados en una actividad de formación) (J.7.RET)

Exponen que no hay retorno de las valoraciones al formador

*“Normalment si hi ha retorn de les valoracions efectuades als formadors”*. (Normalmente si hay retorno de las valoraciones efectuadas a los formadores) (T.1.RET)

*“No hi ha un seguiment efectiu durant la realització de les activitats, ni un retorn dels resultats de les valoracions als formadors ni als alumnes.”*. (No hay un seguimiento efectivo durante la realización de las actividades, ni un retorno de resultados de las valoraciones a los formadores ni a los alumnos) (J.9.RET)

Ni tampoco a los docentes

*“No hi ha retorn de les valoracions efectuades als docents”.* (No hay retorno de las valoraciones efectuadas a los docentes) (T.2..RET)

*“En el cas dels docents desconeixem si hi ha retorn de la valoració global de l’activitat, depèn de la modalitat d’activitat, no és el mateix un seminari o un assessorament que un curs.”.* (En el caso de los docentes desconocemos si hay un retorno de la valoración global de la actividad, depende de la modalidad de la actividad, no es lo mismo un seminario o un asesoramiento que un curso) (D.11.RET)

En cuanto a la evaluación de los docentes asistentes a las actividades de formación creen que sí es interesante que se les evalúe su asistencia, aunque no está claro que ello aporte mejoras a la formación en sí

*“No tinc clar que aquesta avaluació aportés millores”.* (No tengo claro que esta evaluación aporte mejoras) (T.1.EVP)

Opinan que se podría evaluar su nivel de implicación en la actividad de formación

*“Nivell d’implicació en el funcionament de l’activitat”.* (Nivel de implicación en el funcionamiento de la actividad) (T.2.EVP)

*“El seu nivell d’implicació en l’activitat i el d’aprofitament de la mateixa”.* (Su nivel de implicación en la actividad y el de aprovechamiento de la misma) (J.4.EVP)

También el grado de aprendizaje alcanzado

*“Grau d’assoliment dels continguts de l’activitat”.* (Grado de logro de los contenidos de la actividad) (T.2.EVP)

Y la capacidad de adaptación del aprendizaje recibido a la práctica del aula

*“Capacitat d’adaptació de la formació rebuda a la practica de l’aula”.* (Capacidad de adaptación de la formación recibida a la práctica del aula) (T.2.EVP)

Respecto a la sinceridad con que los docentes realizan sus valoraciones, opinan que no hay motivo para que éstas no sean sinceras

*“No hi ha motiu per a que no siguin sinceres (normalment són anònimes)”*. (No hay motivo para que no sean sinceras (normalmente son anónimas) (D.3.SEV)

Aunque consideran que las valoraciones pueden estar influidas por el deseo de no perjudicar al formador

*“Sovint estan influenciades, hem de tenir en compte que es fan al final de l’activitat i el professorat a qui no ha agradat ja no hi assisteix i per tant la seva opinió no compta”*. (A menudo están influenciadas, hemos de tener en cuenta que se hacen al final de la actividad y el profesorado que no le ha gustado ya no asiste y por tanto su opinión no cuenta) (JA.4.SEV)

*“En termes generals estan influïdes pel desig de no perjudicar al formador. Només en casos extrems de fracàs en els expectatives se sol reflectir això ens les valoracions. A cops s’obté més informació rellevant a través del contacte personal amb les alumnes que dels formularis.”*. (En términos generales están influenciadas por el deseo de no perjudicar al formador. Sólo en casos extremos de fracaso en las expectativas se suele reflejar esto en las valoraciones. A veces se obtiene más información relevante a través del contacto personal con los alumnos que con los formularios) (J.2.SEV)

*“Crec que , majoritàriament, estan influïdes pel desig de no perjudicar al formador”*. (Creo que, mayoritariamente, están influidas por el deseo de no perjudicar al formador) (T.1.SEV)



## **4.7. La voz de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP):**

4.7. LA VOZ DE LOS EQUIPOS DE ASESORAMIENTO  
PSICOPEDAGÓGICO (EAP)

**NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Respecto a la diversidad del alumnado los representantes de los EAPs encuestados opinan que cada vez es mayor por lo que consideran que es necesaria la adquisición de estrategias metodológicas para su tratamiento

*“Necessiten estratègies metodològiques que els permetin atendre a la diversitat d’alumnat cada vegada més gran en que es troben a les aules (estrangers de diferents procedències i diferents nivells, alumnes amb n.e.e, diferents ritmes i estils d’aprenentatge, etc...)”.* (Necesitan estrategias metodológicas que les permitan atender a la diversidad de alumnado cada vez mayor en que se encuentran las aulas (extranjeros de diferentes procedencias y diferentes niveles, alumnos con NEE, diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) (LS.1.DDI)

Pero también reconocen que las actividades de formación en materia de diversidad no responden a las expectativas que tienen los docentes

*“Les activitats de formació en matèria de diversitat no responen a les expectatives dels docents”.* (Las actividades de formación en materia de diversidad no responden a las expectativas de los docentes) (UR.1.EXF)

**NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Indican que los EAPS participan en la detección de necesidades

*“L’EAP participa en la detecció de necessitats i en la planificació de les diferents activitats en l’assistència a les reunions del PFZ.”.* (El EAP participa en la detección de necesidades y en la planificación de las diferentes actividades en la asistencia a las reuniones del PFZ) (UR.1,LS.2,LG.3,SO.4. DET)



## Manifiestan que se aprecian cambios en la temática de las demandas

*“Aquests darrers cinc anys ha hagut algun canvi en relació a la temàtica de les demandes”.* (Estos últimos cinco años ha habido algún cambio en relación a la temática de las demandas) (LG.7.NEC)

Exponen que la mayoría de las necesidades actuales del docente se concentran en la adquisición y proveimiento de estrategias metodológicas y de recursos que le permitan atender a la diversidad y a los problemas conductuales que pueda presentar

*“Altra temàtica seria aspectes entorn dels problemes de conducta.”.*(Otra temática sería aspectos en relación a los problemas de conducta) (SO.10.NEC)

*“Bàsicament com actuar quan hi ha molts nivells en un mateix grup d'alumnes, tenint en compte especialment el moment adolescent dels de secundària”.* (Básicamente cómo actuar cuando hay muchos niveles en un mismo grupo de alumnos, teniendo en cuenta especialmente el momento adolescente desde secundaria) (LN.4.NEC)

*“Coneixement d'experiències similars, utilització i coneixement de materials, metodologies d'aplicació davant dels alumnes”.* (Conocimiento de experiencias similares, utilización y conocimiento de materiales, metodologías de aplicación ante los alumnos) (LG.5.NEC)

*“Tècniques de coneixement i control del grup-classe, domini i control de la conducta,...”.* (Técnicas de conocimiento y control del grupo – clase, dominio y control de la conducta...) (LG.6.NEC)

*“...Temes competència social, acció tutorial...”.* (Temas de competencia social, acción tutorial...) (SO.11.NEC)

Por lo que creen que las actividades de formación difícilmente pueden responder a las expectativas de los docentes y/o a sus necesidades.

*“A vegades és difícil que responguin a les necessitats de tots els docents (primària i secundària)”.* (A veces es difícil que respondan a las necesidades de todos los docentes (primaria y secundaria) (LS.2.EXF)

*“Les activitats de formació a vegades (no sempre) responen a les expectatives dels docents”.* (Las actividades de formación a veces (no siempre) responden a las expectativas de los docentes) (LG.8.EXF)

En cuanto a las modalidades opinan que el asesoramiento es la más idónea para la formación permanente del profesorado

*“L’assessorament a centres que impliqui al claustre o a l’equip docent d’un cicle.”.* (El asesoramiento a centros que implique al claustro o al equipo docente de un ciclo) (LS.2.MOD)

*“Crec que la d’assessorament a centres, per la proximitat i la possible implicació de tot l’equip docent”.* (Creo que la de asesoramiento a centros, por la proximidad y la posible implicación de todo el equipo docente) (LG.4.MOD)

Y que los grupos de trabajo y los seminarios son las que producen un grado de satisfacción más elevado entre los docentes

*“En els cursos hi ha tot tipus d’opinions. En els grups de treball i seminaris el grau de satisfacció és més alt.”.* (En los cursos hay todo tipo de opiniones. En los grupos de trabajo y seminarios el grado de satisfacción es más alto) (LG.5.MOD)

Manifiestan percibir diferencias entre los docentes según la etapa en la que se encuentran

*“Evidentment els interessos de base són els mateixos però les expectatives no (a mesura que puja el nivell d’alumnat puja també l’exigència en el professorat)”.* (Evidentemente los intereses de base son los mismos pero las expectativas no (a medida que sube el nivel del alumnado sube también la exigencia en el profesorado) (LN.4.DNE)

*“Depèn del nivell de professionalitat dels docents que formes. A primària més que a secundària, excepte la formació en noves tecnologies.”.* (Depende del nivel de profesionalidad de los docentes que formas. A primaria más que en secundaria, excepto la formación en nuevas tecnologías) (SO.8.DNE)

*“ S’aprecien diferències entre el professorat assistent a les activitats de formació segons desenvolupi la seva tasca docent als diferents nivells o etapes educatives? – Sí, molta”.* (¿Se aprecian diferencias entre el profesorado asistente a las actividades de formación según desarrolle su tarea docente en los diferentes niveles o etapas educativas? – Sí, mucha) (LG.6.DNE)

Señalan que hay más actividades de formación para infantil y primaria que para secundaria

*“A vegades és difícil que responguin a les necessitats de tots els docents (primària i secundària) i moltes vegades hi ha més activitats per infantil i primària que per secundària.”.* (A veces es difícil que respondan a las necesidades de todos los docentes (primaria y secundaria) y muchas veces hay más actividades para infantil y primaria que para secundaria) (LS.3.DNE)

Pero creen que si hubiera más actividades de formación dirigidas específicamente a los docentes de secundaria tampoco haría mejorar la participación de éstos.

*“Activitats de formació adreçades específicament a departaments de secundària no farien millorar la participació del professorat”.* (Actividades de formación dirigidas específicamente a departamentos de secundaria no harían mejorar la participación del profesorado) (UR.2.DNE)

*“Creieu que organitzar activitats de formació adreçades específicament als departaments d’educació secundària podria fer millorar la participació del professorat d’aquesta etapa en el PFPP? - No, son massa endogàmics la majoria”.* (¿Cree que organizar actividades de formación dirigidas específicamente a los departamentos de educación secundaria podría hacer mejorar la participación del profesorado de esta etapa en el PFPP? – No, son demasiado endogámicos la mayoría) (LN.5.DNE)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Explican que el EAP participa en las reuniones del PDZ aportando sugerencias, propuestas, colaboración con el CRP en la planificación del PFZ y asesorando en la selección de las demandas

*“El paper de l’EAP és fer propostes de formació en funció del coneixement de la realitat del sector i oferir el seu suport en la planificació i el desenvolupament del Pla.”.* (El papel de la EAP es hacer propuestas de formación en función del conocimiento de la realidad del sector y ofrecer su apoyo en la planificación y el desarrollo del Plan) (LG.4.ENT)

## Reconocen que no existe intercambio o comunicación entre las diferentes entidades

*“Si et refereixes a les entitats que fan formació, no hi ha intercanvi, a no ser seminaris específics que l'EAP en porta la coordinació.”*. (Si te refieres a las entidades que hacen formación, no hay intercambio, a no ser seminarios específicos que el EAP lleva la coordinación) (SO.7.ENT)

Los representantes de los EAPs opinan que las actividades de formación individuales difícilmente pueden representar un cambio en la práctica docente

*“Les activitats en que s'apunta un docent de manera individual moltes vegades no representen cap canvi en la pràctica docent.”*. (Las actividades en que se apunta un docente de manera individual muchas veces no representan ningún cambio en la práctica docente) (LS.1.VIA)

Señalan que los cursos se perciben alejados de la realidad del centro, con demasiada carga teórica y con poca aplicación en la práctica

*“Que sovint troben els cursos massa teòrics i allunyats de la realitat del seu centre.”*. (A menudo encuentran que los cursos son demasiado teóricos y lejanos de la realidad de su centro) (LG.1.TPF)

Constatan que la asistencia aumenta si las actividades de formación se realizan en el centro y están pensadas para que repercutan directamente en el trabajo en las aulas.

*“El docent vol materials i recursos pràctics per afrontar la realitat del seu centre.”*. (El docente quiere materiales y recursos prácticos para afrontar la realidad de su centro) (LG.2.TPF)

*“Assisteixen més quan són activitats que es realitzen a nivell de centre, que repercuteixen en el treball a les aules i poden canviar maneres de fer.”*. (Asisten más cuando son actividades que se realizan a nivel de centro, que repercuten en el trabajo en las aulas y pueden cambiar maneras de hacer) (LS.1.FRO)

Consideran interesante y útil que haya un seguimiento y un contacto entre el formador y los docentes participantes en las actividades de formación una vez éstas hayan finalizado.

*“Pel que fa a activitats relacionades amb l’atenció a la diversitat podria ser interessant un seguiment per part del tutor posterior, així ajudaria a millorar la pràctica docent”*. (En cuanto a las actividades relacionadas con la atención a la diversidad podría ser interesante un seguimiento por parte del tutor posterior, así ayudaría a mejorar la práctica docente) (LS.2.SEG)

*“Funcions que no es contempla en els formadors? - El seguiment en el centres de la formació realitzada”*. (¿Funciones que no se contemplan en los formadores? – El seguimiento en los centros de la formación realizada) (SO.8.SEG)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los representantes de los EAPs consultados creen que la motivación en los docentes se encuentra fuertemente relacionada con su deseo de implicación

*“S’ha de partir principalment de les seves pròpies ganes d’entomar el problema i d’implicar-s’hi”*. (Se ha de partir principalmente de sus propias ganas de afrontar el problema y de implicarse) (LN.4.MOF)

Creen que la presión social y laboral también es un factor de fuerte influencia

*“Actualment el desbordament de la feina, la poca formació i la pressió social i mediàtica a que està sotmès/a”*. (Actualmente el desbordamiento del trabajo, la poca formación y la presión social y mediática a que está sometido/a) (LN.3.MOF)

Opinan que el hecho de conocer al formador que ha de impartir la formación puede hacer decidir a participar o no en la actividad de formación.

*“Moltes vegades s’incriuen a les activitats en funció del formador (si es conegut i té prestigi de bon formador, etc...)”*. (Muchas veces se inscriben a las actividades en función del formador (si es conocido y tiene prestigio de buen formador, etc...)) (UR.2.MOF)

Recomiendan evitar el exceso de horas de formación

*“Evitar l’incentiu de nombre d’hores de formació. Caldria fer-ho per la necessitat pròpia de voler saber més.”.* (Evitar el incentivo del número de horas de formación. Sería necesario hacerlo por la necesidad propia de querer saber más) (SO.7.MOF)

Y que la formación se pueda realizar en horario laboral

*“En l’horari laboral”.* (En el horario laboral) (UR.1.MOF)

Comentan que estos últimos años se ha apreciado un cierto desencanto en los docentes hacia la formación permanente y que seguramente sea debido a las circunstancias sociales, a los cambios legislativos actuales o bien a la calidad de las actividades de formación que se imparten.

*“Bo, però desencissat per les circumstàncies socials i legislatives del moment.”.* (Bueno, pero decepcionado por las circunstancias sociales y legislativas del momento) (LN.2.SAT)

*“De vegades es correcta, de vegades el que es diu ja se sap i de vegades te molt a desitjar”.* (A veces es correcta, a veces lo que se dice ya se sabe y a veces deja mucho que desear) (SO.4.SAT)

Aunque comentan que el índice de participación en las actividades de formación se mantiene

*“Bàsicament el nombre de participants es manté”.* (Básicamente el número de participantes se mantiene) (LN.1.NPA)

En relación a la valoración del proceso de difusión de las actividades de formación la consideran positiva

*“Crec que arriba a tot el professorat, tan en format paper com telemàticament.”.* (Creo que llega a todo el profesorado, tanto en formato papel, como telepáticamente) (LS.2.DIF)

Pero señalan que en algunos casos la información incompleta de la actividad de formación interfiere en la calidad de la difusión

*“Interfereix la dif: - La informació poc clara i els objectius poc definits”*. (Interfiere la difusión: - La información poco clara y los objetivos poco definidos) (LN.4.DIF)

*“Més informació, seguiment acurat i objectius ben planificats”*. (Más información, seguimiento cuidado y objetivos bien planificados) (LN.5.DIF)

De todas formas insisten en que el problema de la falta de inscripciones no se halla en la difusión sino en la motivación del docente

*“No es un problema de difusió si no de motivació”*. (No es un problema de difusión, sino de motivación) (SO.12.DIF)

En cuanto a los contenidos de las actividades de formación creen que habrían de predominar los procedimentales y los actitudinales

*“Crec que haurien de predominar els continguts procedimentals i actitudinals.”*. (Creo que tendrían que prevalecer los contenidos procedimentales y actitudinales) (LS.3.MEF)

Con una metodología dirigida más a la practicidad y contextualizada, a la vez que activa, participativa y que propicie el debate

*“Totalment pragmàtica i molt útil”*. (Totalmente pragmática y muy útil) (LN.6.MEF)

*“Una metodologia molt activa i participativa. Sempre s’hauria d’adaptar a les característiques del grup”*. (Una metodología muy activa y participativa. Siempre se tendría de adaptar a las características del grupo) (LG.8.MEF)

*“Dinàmica, expositiva i de debat”*. (Dinámica, expositiva y de debate) (SO.9.MEF)

Consideran que en muchas ocasiones no responde con lo que el docente espera recibir

*“Molts cops no es correspon a lo que el docent espera rebre”*. (Muchas veces no se corresponde a lo que el docente espera recibir) (LN.5.MEF)

Refiriéndose a la figura del formador piensan que las cualidades o características que debería tener el perfil del formador ideal habrían de ser la de un buen motivador, la de saber transmitir conocimientos, buen comunicador, buen profesional, convencido de la

importancia de la formación permanente, con dominio de la materia, con recursos prácticos y que haya tenido experiencia práctica en la docencia

*“Un bon formador ha de saber mantenir la motivació dels docents i transmetre els continguts de manera entenedora i dinàmica”.* (Un buen formador ha de saber mantener la motivación de los docentes y transmitir los contenidos de manera entenedora y dinámica) (LS.4.FOA)

*“Bon docent, bon comunicador humil i professional”.* (Buen docente, buen comunicador humilde y profesional) (LN.9.FOA)

*“Convençuts de la necessitat de la formació permanent i bons coneixedors dels continguts didàctics i metodològic que entren en joc..”.* (Convencidos de la necesidad de la formación permanente y buenos conocedores de los contenidos didácticos y metodológicos que entran en juego...) (LG.13.FOA)

*“Hauria de ser un bon comunicador, amb un bon domini de la matèria i amb molts recursos pràctics”.* (Tendría que ser un buen comunicador, con un buen dominio de la materia y con muchos recursos prácticos) (LG.14.FOA)

*“Saber combinar molt bé la teoria i la practica i bon comunicador”.* (Conocer muy bien la teoría y la práctica y buen comunicador) (SO.17.FOA)

*“Crec que es important a part de coneixements teòrics, que tinguin pràctica docent”.* (Creo que es importante aparte de los conocimientos teóricos, que tengan práctica docente) (LS.3.FOA)

Conviene en que es necesario que el formador tenga una formación específica inicial pero también continua.

*“Considero necessari que el formador rebi una formació específica de tipus inicial o contínua...En el cas dels formadors de fora del sistema educatiu, per tal de contextualitzar la formació”.* (Considero necesario que el formador reciba una formación específica de tipo inicial o continua. En el caso de formadores de fuera del sistema educativo, con tal de contextualizar la formación) (UR.1.FOA)

*“Crec que hauria de rebre una formació específica inicial”.* (Creo que habría de recibir una formación específica inicial) (LS.5.FOA)



Se considera importante e interesante que exista un intercambio entre formadores

*“Sí, considero important pel formador l’intercanvi entre d’altres formadors periòdicament.”*.(Sí, considero importante para el formador el intercambio con otros formadores periódicamente) (LS.6.FOA)

*“Crec interessant celebrar reunions conjuntes més o menys periòdiques d’intercanvi entre formadors”*. (Creo interesante celebrar reuniones conjuntas más o menos periódicas de intercambio entre formadores) (LN.11.FOA)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Contemplan la evaluación de la formación como satisfactoria pero señalan la conveniencia de que los formadores también evalúen las actividades, ya que ello puede ayudar al conocimiento global de la actividad

*“Considero necessària l’avaluació de l’activitat per part dels formadors”*. (Considero necesaria la evaluación de la actividad por parte de los formadores) (UR.2.EVA)

*“Crec que ells també han d’avaluar l’activitat, ja que el seu punt de vista pot ajudar a un coneixement global de l’activitat.”*. (Creo que ellos también han de evaluar la actividad, ya que su punto de vista puede ayudar a un conocimiento global de la actividad) (LS.3.EVA)

En relación a la evaluación inicial consideran que es fundamental que se realice a fin de poder descubrir las razones, ya sean de tipo personales o bien reales, de la demanda efectuada

*“Potser les necessitats personals o tal vegada els per què reals de la participació en elles.”*. (Quizás las necesidades personales o tal vez los porqués reales de la participación en ellas) (LN.1.AVI)

De la evaluación diferida del impacto de la actividad de formación opinan que sí es necesario llevarla a cabo con el objeto de poder valorar la repercusión de la formación en el aula

*“Possiblement es faci una valoració poc exhaustiva. Caldria arribar a valorar més la incidència de la formació a l’aula, en la pràctica diària.”*. (Posiblemente se haga una evaluación poco exhaustiva. Sería necesario llegar a valorar más la incidencia de la formación en el aula, en la práctica diaria) (LG.7.EVI)

*“Caldria avaluar l’aplicació i repercussió en la tasca docents de les persones formades.”*. (Sería necesario evaluar la aplicación y repercusión en la tarea docente de las personas formadas) (SO.8.EVI)

*“Caldria avaluar el canvi en la tasca docent a l’aula, en el PCC...”*. (Sería necesario evaluar el cambio en la tarea docente en el aula, en el PCC...) (SO.9.EVI)

Opiniones contradictorias encontramos cuando se plantea el tema de la conveniencia o no de evaluar al profesorado que asiste a las actividades de formación

*“Crec que no es necessari avaluar al professorat en formació, ja que hi assisteix voluntàriament i l’aprofitament està relacionat amb la motivació i interès pel tema.”*. (Creo que no es necesario evaluar al profesorado en formación, ya que asiste voluntariamente y el aprovechamiento está relacionado con la motivación e interés por el tema) (LS.2.EVP)

*“S’hauria de fer com en qualsevol màster, amb un full de satisfacció d’alumnat al final”*. (Se tendría que realizar como en cualquier master, con una hoja de satisfacción del alumnado al final) (LN.3.EVP)

En cambio sí se está de acuerdo en considerar importante que haya un retorno de las valoraciones a los docentes y también a los formadores

*“Crec interessant que hagi un retorn de les valoracions efectuades als formadors, i als docents”*. (Creo necesario que haya una retorno de las valoraciones efectuadas a los formadores y a los docentes) (LG.8.RET)

*“Cal que els formadors rebin un retorn de l’avaluació efectuada pels docents inscrits”*. (Es preciso que los formadores reciban un retorno de la evaluación efectuada por los docentes inscritos) (LN.5.RET)

Expresan sus dudas acerca de la sinceridad con la que los docentes valoran las actividades de formación.

*“Per alguns assistents la avaluació es de compliment i per tant poc sincera. I alguns pensen que si diuen la veritat seran titllats de massa crítics”.* (Para algunos asistentes la evaluación es de cumplimiento y por tanto poco sincera. Y algunos piensan que si dicen la verdad serán tildados de demasiado críticos) (SO.3.SEV)



## **4.8. La voz de los inspectores:**

## 4.8. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS INSPECTORES

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los inspectores consultados opinan que la diversidad es un concepto muy amplio que se puede generar dentro o fuera del centro, pero que se encuentra presente en casi todas las facetas y situaciones de la comunidad educativa. Una parte de esa diversidad requiere una atención específica

*“Diversitat ho és tot, com tot és cultura, tot és escola, això és un impossible, per tant. Sí que s’han definit diversitats, és a dir, hi ha una diversitat pel concepte de necessitats educatives especials, específiques, que ve dictaminat amb unes categories que són molt discutibles però que ja fa molts anys que s’arrosseguen, se li han incorporat de noves, no? És a dir, hi ha nens i nenes, nois i noies que pateixen, diguem-ne unes discapacitats físiques, psíquiques, etc. i, per tant, necessiten un tipus d’atenció diversificada”.* (Diversidad lo es todo, como todo es cultura, todo es escuela, esto es un imposible, por tanto sí que se han definido diversidades, es decir, hay una diversidad por el concepto de necesidades educativas especiales, específicas, que viene dictaminado con unas categorías que son muy discutibles pero que ya hace muchos años que se arrastran, se le han incorporado de nuevas, ¿no? Es decir, hay niños y niñas, chicos y chicas que padecen, digamos unas discapacidades físicas, psíquicas, etc. y por tanto, necesitan un tipo de atención diversificada) (X.1.DDI)

Opinan que al ser la diversidad un tema tan complejo, también lo ha de ser el formarse para ella

*“Per tant, el tema diversitat és un tema molt complex, molt difícil d’atrapar i, per tant... que formar-se per aquesta gestió també és molt difícil quan el concepte és molt complex”.* (Por tanto el tema diversidad es un tema muy complejo, muy difícil de atrapar y por tanto... que formarse para esta gestión también es muy difícil cuando el concepto es muy complejo) (X.4.DDI)

Exponen que normalmente el profesor tiene la tendencia a dirigirse hacia el término medio de la clase

*“El professor encara se situa en una classe en un terme mig, a la que té a uns per dalt que funcionen molt bé i té a uns altres per sota als quals els atribueix que no volen, que no estan motivats, que no fan res, que no tal... i amb aquell discurs es perd una part d'aquells nens més problemàtics que acaben al final donant problemes de comportament”.* (El profesor aún se sitúa en una clase en un término medio, a la que tiene a unos por encima que funcionan muy bien, y tiene a otros por debajo a los que les atribuye que no quieren, que no están motivados, que no hacen nada, que no tal... y con aquel discurso se pierde una parte de aquellos niños más problemáticos que acaban al final dando problemas de comportamiento) (L.5.DDI)

Los inspectores entrevistados creen que la diversidad provoca inseguridad en el docente, se ve desarmado ante ella y que tiene miedo hacia el cambio.

*“Dintre del que tu fas, establir diferents nivells d'exigència, no? I la diversitat és un altre tema que el professor se sent molt desarmat. Molt desarmat.”.* (Dentro de lo que tu haces, establecer diferentes niveles de exigencia, ¿no? Y la diversidad es otro tema que el profesor se siente muy desarmado. Muy desarmado). (L.2.PED)

*“Justament és la por al canvi, les dificultats del canvi,”.* (Justamente es el miedo al cambio, las dificultades del cambio) (X.1.PED)

Manifiestan que se producen situaciones en las que el docente se siente desbordado, le produce preocupación, angustia y descompensación personal. Incluso a veces lo interpretan como un castigo

*“No és igual tenir quatre nens amb dictamen en un centre tipus de dues línies, que tenir quatre nens amb dictamen més quatre nens i nenes amb problemes de... personalitat, de... problemes emocionals, eh... nens, que... vénen doncs de fora, estan possiblement despistats i se'ls ha de fer una acollida. És a dir, tot un munt de coses que es produeixin, no?”.* (No es igual tener cuatro niños con dictamen en un centro tipo de dos líneas, que tener cuatro niños con dictamen más cuatro niños y niñas con problemas de personalidad, de... problemas emocionales, eh... niños, que...vienen pues de fuera, están posiblemente despistados y se les ha de hacer una acogida. Es decir, toda una montaña de cosas que se producen, ¿no?) (X.1.PRE)

*“Hi ha professorat que no hi havia pensat mai en això i ara ho ha hagut de pensar per la pròpia realitat, pues clar perquè li ha tocat de fer no sé que io, hi ha arribat a*

*través del dol, de l'angoixa, de la crisi, de la descompensació personal.*". (Hay profesorado que no había pensado nunca en esto y ahora ha habido de pensar para la propia realidad, pues claro porque le ha tocado de hacer no sé que y, , ha llegado a través del dolor, la angustia, de la crisis, de la descompensación personal) (X.2.PRE)

*"Gent que té, que pateix moltíssim. perquè... és més aviat com si fos una mena de càstig, no?"*. (Gente que padece muchísimo. porque... es más bien como si fuese una especie de castigo, ¿no?) (X.3.PRE)

Comentan que para cierto sector de profesorado atender a la diversidad se identifica con hacer tareas diferentes para alumnos diferentes

*"... I de vegades, jo estic parlant amb els professors de la diversitat encara la miren com de dir: "bueno, és que hem de fer tasques diferents per diferents..., no home, no!"*. (...Y a veces yo estoy hablando con los profesores de la diversidad y todavía miran como diciendo: bueno, es que hemos de hacer tareas diferentes para diferentes....¿no, hombre, no!) (L.4.PRE)

Por esto mismo opinan que para tener una escuela inclusiva hace falta poder contar con la preparación de personas especialistas que ayuden a mitigar los efectos del impacto de la diversidad en el centro

*"Amb una escola integradora al màxim, doncs, hauríem de necessitar no solament la figura del mestre sinó uns especialistes perquè sinó seria impossible. Serà impossible si això es tira endavant"*. (Con una escuela integradora al máximo, pues, habríamos de necesitar no solo la figura del maestro sino unos especialistas porque sino sería imposible. Será imposible si esto tira adelante) (X.1.RED)

*"En poder preparar persones per resoldre o per intentar mitigar o per intentar acompanyar aquesta diversitat. No... no ens en sortim massa"*. (En poder preparar personas para resolver o para intentar mitigar o para intentar acompañar esta diversidad. No... no conseguimos demasiado) (X.2.RED)

Creem que una de las mejores e indispensables vías de solución es la de ofrecer una formación a centro que facilite la respuesta a la diversidad para lo cual es fundamental el trabajo en equipo vinculado a un proyecto común y real.



*“...Convindria que ens formessin sobretot a nivell de centres, que em penso que és el model.”.* (Sería conveniente que nos formáramos a nivel de centro, que pienso que es el modelo) (X.1.SPD)

*“El treball en equip vinculat a projectes, no cal grans projectes”.* (El trabajo en equipo vinculado a proyectos, no hace falta grandes proyectos) (X.2.SPD)

Aunque reconocen que no suele haber disposición a compartir y hacia el trabajo en equipo. Hay tendencia a encerrarse en uno mismo

*“Hi ha una mena de... de cosa de gelosia, no sé.”.* (Hay una especie de...de cosa de celos, no sé qué.) (X.5.SPD)

*“No hi ha aquest caliu de departament a on s’ha de potenciar. I per tant, una mica la conclusió d’on m’agradaria molt que la professió de mestre i, sobretot, de professor de secundària, és una professió molt solitària, ja que cadascú s’espavila com pot: molt solitària.”.* (No hay este ambiente de departamento en donde potenciar. Y por tanto, un poco la conclusión de donde me gustaría mucho que la profesión de maestro y, sobretodo, de profesor de secundaria, es una profesión muy solitaria, ya que cada uno se espabila como puede: muy solitaria) (L.7.SPD)

## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los inspectores consultados exponen que no existe una actuación específica dirigida a la detección e identificación de las necesidades

*“...Diguem-ne que des del punt de vista de... de la de l’observació, la detecció, l’anàlisi, de la... de la mancança o necessitats de formació, eh... no hi ha una actuació específica en aquest sentit,”.* (Digamos que desde el punto de vista de...de la de observación, la detección, el análisis, de la... de la falta o necesidades de formación... no hay una actuación específica en este sentido) (X.1.NEC)

Crean que los inspectores pueden ser los encargados de detectar las necesidades de formación en sus visitas a los centros y a las aulas

*“La inspecció detecta o ha de poder detectar,... mancances, necessitats, i... problemes, no?”.* (La inspección, detecta o ha de poder detectar necesidades i...Deseos y...y problemas, ¿no?) (X.1.DET)

Manifiestan que encuentran a faltar un poco de “cientifidad” en el proceso de detección de necesidades

*“Falta una mica més de científicitat al que seria el procés aquest, no?... I com arribem realment a la detecció”.* (Falta un poco más de científicidad a lo que sería el proceso este, ¿no?...Y cómo llegamos realmente a la detección) (X.6.DET)

Y la dedicación de tiempo para poder reflexionar sobre la práctica a fin de poder detectar las propias carencias

*“Trobarà sentit amb que reflexionar sobre la pràctica docent és la millor manera de poder detectar quines són les mancances, no?”.* (Encontrará sentido con que reflexionar sobre la práctica docente es la mejor manera de poder detectar cuáles son las necesidades, ¿no?) (X.5.DET)

Piensan que reflexionar sobre la propia práctica acontece como algo necesario que no se suele llevar a cabo

*“La reflexió sobre la pròpia pràctica docent. Aquest concepte del del... és un model impressionant però que aquí no l’hem tingut, no... aquest paradigma no l’hem fet servir massa, no? O el del professor investigador. És molt difícil entrar en aquestes cultures”.* (La reflexión sobre la propia práctica docente. Este concepto del del... es un modelo impresionante pero aquí no lo hemos tenido, no... este paradigma no lo hemos hecho servir demasiado, ¿no? O el del profesor investigador. Es muy difícil entrar en estas culturas) (X.2.LIN)

Sugieren que sería interesante contemplar ciertos periodos sabáticos que permitieran dicha reflexión y formación

*“Això vol dir que el sistema hauria de preveure de tant en tant anar posant gent a la reserva que es preparessin, que es reanimessin i que es rearmessin, eh? I les escoles de formació això també ho haurien de tenir molt clar”.* (Esto quiere decir que el sistema habría de prever de tanto en cuanto el ir poniendo gente a la reserva que se preparasen,

que se reanimasen y que se rearmasen, ¿eh? Y las escuelas de formación esto también lo habrían de tener muy claro) (X.1.IDE)

Conviene en afirmar que existen diferencias significativas entre la formación y el quehacer del profesorado de secundaria respecto al de primaria

*“Clar, també hem de pensar que tota la generació que està a la secundària actualment... no s’hi ha trobat mai amb això.”*. (Claro, también hemos de pensar que toda la generación que está en secundaria actualmente... no se ha encontrado nunca con esto) (X.4.DNE)

*“Secundària i primària és molt diferent, ho ha continuat essent”*. (Secundaria y primaria es muy diferente, lo continúa siendo) (X.8.DNE)

*“El de primària és més educador i l’educador segurament, dintre del seu perfil, té allò de dir: “S’ha d’anar canviant”. El de secundària és un instructor, majoritàriament, més que educador és instructor...”*. (El de primaria es más educador y el educador seguramente, dentro de su perfil, tiene aquello de decir: “se ha de ir cambiando”. El de secundaria es un instructor, mayoritariamente, más que educador es instructor...) (L.13.DNE)

Opinan que el profesor de secundaria se siente más inseguro

*“Perquè clar; didàcticament i pedagògicament, se senten insegurs. Se senten molt forts intel·lectualment, però pedagògicament ...”*. (Porque claro, didácticamente y pedagógicamente, se sienten inseguros. Se sienten muy fuertes intelectualmente, pero pedagógicamente...) (L.14.DNE)

Consideran que ha sido muy positiva la incorporación de los maestros al primer ciclo de la educación secundaria

*“El professorat de secundària, sabem tots perfectament que el primer cicle quan hi ha... hi ha mestres, tres o quatre o cinc però són un cas excepcional, aquests mestres els hi faran un monument el dia que...”*. (El profesorado de secundaria, sabemos todos perfectamente que el primer ciclo cuando hay... hay maestros, tres o cuatro o cinco pero son un caso excepcional, estos maestros les haremos un monumento el día que...) (X.6.DNE)

*“Però no un monument, eh?, o sigui, un panteó com una casa perquè han fet una feinada, han ajudat i han desangoixat moltíssim.”. (Pero no un monumento, ¿eh? O sea, un panteón como una casa porque han hecho un trabajo, han ayudado y han desangustiado muchísimo) (X.7.DNE)*

Opinan que sería interesante potenciar la formación entre iguales a través de la visita a colegas con experiencia

*“Per tant, jo crec que el component aquest de procurar que hi hagi visites a aules a professionals ja consolidats...perquè això segurament si que serà un element de canvi bastant potent”. (Por tanto yo creo que el componente este de procurar que haya visitas a aulas a profesionales ya consolidados... porque esto seguramente si que será un elemento de cambio bastante potente) (L.2.MOD)*

Explican que hay actividades de formación destinadas a recabar información que ya son obsoletas teniendo en cuenta la facilidad de acceso a través de internet

*“Hi ha models que vull dir s’haurien de desestimar, ja s’haurien de desestimar com a plans que són de formació. Ja ho dic jo a les reunions de formació: escolta! eh... vull dir per acumular informació sobre coses només cal obrir l’ordinador i estar tot el cap de setmana que pots fer animalades, eh? Si saps navegar i et saps connectar d’aquí cap allà.”. (Hay modelos que quiero decir se habrían de desestimar, ya se tendrían que desestimar como planes que son de formación. Ya lo digo yo en las reuniones de formación: escucha, eh... quiero decir para acumular información sobre cosas solo hace falta abrir el ordenador y estar todo el fin de semana que puedes hacer animaladas, ¿eh? Si sabes navegar y te sabes conectar de aquí hacia allá) (X.1.MOD)*

Comentan también la necesidad de revisar y replantear la formación inicial del profesorado, en el sentido de que sería conveniente cuidar algunos aspectos que se suelen olvidar

*“La inicial és bàsica i fonamental. Per tant quan la gent arriba... i això fixa’t que hem tingut temps per poder-ho fer i no s’ha fet....Jo crec que alguns aspectes estan descuidats.”. (La inicial es básica y fundamental. Por tanto cuando la gente llega... y esto fijate que hemos tenido tiempo para poderlo hacer y no se ha hecho... Yo creo que algunos aspectos están descuidados) (X.1.FIP)*

*“Per tant, aquí sí que formació s’hauria de fer doncs ja des del començament, s’hauria de plantejar tot d’una altra manera, no?”. (Por tanto, aquí sí que la formación se*

habría de hacer pues ya desde el comienzo, se tendría que plantear todo de otra manera, ¿no? (X.1.FIP)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los inspectores consultados consideran que es necesario que las actividades de formación repercutan en la práctica

*“Molta oferta pues nous cursos sobre conflictes socials, la selectivitat, no sé què, mediació, però... però tot això és molt teòric i després al final no puc fer res del que...”.* (Mucha oferta pues nuevos cursos sobre conflictos sociales, la selectividad, no sé qué, mediación, pero... pero todo esto es muy teórico y después al final no puedo hacer nada de lo que...) (X.2.TPF)

Consideran que el docente tendría que tener un poco de visión utópica y de ilusión, puesto que en estos momentos no ve que las cosas cambien o puedan cambiar. Hay una cierta desilusión

*“Del docent que tampoc veu... veu que les coses siguin molt canviades o que puguin canviar molt. Potser falta una mica aquella perspectiva de l’entusiasme utopista.”.* (Del docente que tampoco ve...ve que las cosas estén muy cambiadas o que puedan cambiar mucho. Quizás le falta un poco de aquella perspectiva del entusiasmo utópico) (X.1.VIA)

Señalan que en el profesorado de secundaria se establecen unos mecanismos de defensa tan grandes que es muy difícil que llegue el discurso del cambio

*“És a dir, comença a fer uns mecanismes de defensa tan potents que fa molt difícil que arribi el discurs (el professorat de secundària)”.* (Es decir, comienza a hacer unos mecanismos de defensa tan potentes que hace muy difícil que llegue el discurso (el profesorado de secundaria) (L.4.EFI)

Cuestionan la conveniencia de utilizar una serie de recursos que después no se ven reflejados en la mejora de la tarea docente

*“És a dir, una mica et sap greu, utilitzes un recurs, un recurs... recursos, diguem-ne dins del punt de vista de persones, de diners, d’infraestructures, d’això i d’allò i*

*després no... no en sortim!*". (Es decir, un poco te sabe mal, utilizas un recurso, un recurso...recursos, digamos dentro del punto de vista de personas, de dineros, de infraestructuras, de esto y de aquello y después no lo logramos) (X.2.EFI)

Consideran que hace falta debatir y evaluar de una manera realista la eficacia de los planes de formación existentes. El modelo de formación es básico

*"La formació, com més o menys s'orienta, es demana, es necessita o no es necessita, i és un debat que hi és latent, no?, però no s'ha afrontat tampoc d'una manera... que jo vegi d'una manera massa, massa concreta, realista i... i que servís realment per a veure si això era un model que... que anava bé o no anava bé."*. (La formación, como más o menos se orienta, se pide, se necesita o no se necesita y es un debate que está latente, ¿no? Pero no se ha afrontado tampoco de una manera...que yo vea de una manera demasiado, demasiado concreta, realista y...y que sirva realmente para ver si esto era un modelo que...que iba bien o no iba bien) (X.1.PLA)

Dicen que todo depende del modelo establecido y distinguen entre recoger las demandas que provienen de los docentes para hacer una oferta en consonancia y en presentar una serie de actividades de formación en oferta cerrada

*"Tot depèn del model del pla de treball, no? Llavors un pla que s'organitza en funció d'una oferta que ja tenim i l'ofereim, és a dir, hi ha un nombre de cursos tancats i aleshores això és el que hi ha, i després s'acurta aquí o allà i llavors és un pla que neix des de baix, no?"*. (Todo depende del modelo del plan de trabajo, ¿no? Entonces un plan que se organiza en función de una oferta que ya tenemos y la ofrecemos, es decir, hay un número de cursos cerrados y entonces esto es el que hay, y después se acorta aquí o allá y entonces es un plan que nace desde abajo, ¿no?) (X.2.PLA)

*"Llavors, clar, si hem d'avaluar el model actual ha estat més aviat, allò que deia una mica la crítica, que s'ha fet veure possiblement que recollíem necessitats de... però hi havia uns catàlegs de coses"*. (Entonces claro, si hemos de evaluar el modelo actual ha sido más bien, aquello que decía un poco la crítica, que se ha hecho ver posiblemente que recogíamos necesidades de... pero había unos catálogos de cosas) (X.3.PLA)

Manifiestan que la clave no está únicamente en poner los medios sino en desarrollar un buen proyecto de gestión del centro, de formación y de preparación profesional

*“L’altre problema és que mh... no és tan de definició i de posar-hi mitjans, sinó al meu entendre és un problema de la gestió del centre, de la formació i de la preparació professional.”.* (El otro problema es que mh... no es tanto de definición y de poner medios, sino a mi entender es un problema de la gestión del centro, de la formación y de la preparación profesional) (X.1.FRO)

*“Tot això podrien ser elements que posats en comú s’inscriguessin la gent en el projecte de centre”.* (Todo esto podrían ser elementos que puestos en común se inscribiese la gente en el proyecto de centro) (X.3.FRO)

*“La formació arrelada al centre, arrelada i enfocant problemes del centre, i, després, el introduir dintre de la formació la possibilitat de visitar bones formes, bones pràctiques docents.”.* (la formación enraizada al centro y enfocando problemas del centro, y después, el introducir dentro de la formación, la posibilidad de visitar buenas formas, buenas prácticas docentes) (L.9.FRO)

Dicen que en bastantes casos la respuesta es deprimente, muchos centros no saben cuál ha sido la formación reciente de su profesorado. Y algunos docentes optan por hacer su propia formación ya que no se identifican de pleno con el proyecto de su centro

*“La resposta s’ha de dir, doncs, és bastant depriment, és a dir, la majoria dels centres no saben en que s’han format aquest estiu, ni l’altre, ni el de més enllà, pels seus professors; en allò que és organitzat pel departament, que serveix per acreditar-ho, eh?”.* (La respuesta, se ha de decir, es bastante deprimente, es decir, la mayoría de los centros no saben en que se han de formar este verano, ni el otro, ni el de más allá, para sus profesores; en aquello que es organizado por el departamento, que sirve para acreditarlo, ¿eh?) (X.2.FRO)

*“Jo crec que una... una causa del desencís de... una mica la gent se sent obligada a formar-se és perquè no pot fer-se massa seu el projecte de l’escola”.* (Yo ceo que una...una causa del desencanto de...un poco la gente se siente obligada a formarse porque no puede hacerse demasiado suyo el proyecto de escuela) (X.5.FRO)

Opinan que los CRP habrían de tener más protagonismo en la detección, gestión y en el seguimiento de las actividades de formación

*“Els centres de recursos han anat... s’han anat també definint o redefinint en certes maneres i en part, però també pots tenir un observador de com... de com estan els centres, com els professors en particular, doncs, fan demandes de materials de*

*consultes, de... de... , no ho sé, per exemple, doncs, idees per organitzar segons què...“.* (Los centros de recursos han ido... se han ido también definiendo o redefiniendo en ciertas maneras y en parte, pero también puedes tener un observador de cómo...de cómo están los centros, como los profesores en particular, pues hacen demandas de materiales de consultas, de...de..., no lo sé, por ejemplo, pues, ideas para organizar según que...) (X.3.ENT)

Afirman que hace falta más inversión en formación.

*“Són una mica limitats, limitats en el sentit de dir, bé, totes les propostes de formació que es fan, doncs, després no es poden oferir perquè hi ha un paquet màxim que costa tant, per tant, hi han uns pressupostos, no? “.* (Son un poco limitados, limitados en el sentido de decir, bien, todas las propuestas de formación que se hacen, pues, después no se pueden ofrecer porque hay un paquete máximo que cuesta tanto, por tanto, hay unos presupuestos, ¿no?) (X.1.REC)

Y proporcionar más oportunidades de formación a las zonas rurales

*“Perquè, clar, aquí a Lleida, pues és fàcil anar al CRP, a l'ICE, però als dels pobles...”.* (Porque claro, aquí en Lleida, pues es fácil ir al CRP, al ICE, pero a los de los pueblos...) (L.3.REC)

Creer necesaria la existencia de un proceso de seguimiento de las actividades de formación realizadas

*“El que falla en els programes és el seguiment”.* (Lo que falla en los programas es el seguimiento.) (L.1.SEG)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Consideran que existe una especie de desilusión hacia la formación.

*“Hi ha un desencís que s'explica per moltes coses.”.* (Hay un desencanto que se explica por muchas cosas.) (X.2.MOF)



Señalan que si bien existe un pequeño colectivo que realmente se preocupa de buscar nuevas experiencias, de innovar,... También se constata la presencia de otra parte del profesorado que cree que con lo que hizo en su formación inicial ya es suficiente para desenvolverse en el día a día

*“Hi ha un percentatge petit com a tot col·lectiu que sempre té interessos, sempre hi ha una mena d’insatisfacció sobre allò que feia en un moment determinat, va a buscar de... d’escoltar d’altra gent, d’altres experiències, de conèixer-les, de veure’n..., de practicar-les, no? Però... però en aquests casos diria que això és més aviat l’excepció.”.* (Hay un porcentaje pequeño como a todo colectivo que siempre tiene intereses, siempre hay una especie de insatisfacción sobre aquello que hacía en un momento determinado, va a buscar...escuchar otra gente, otras experiencias, de conocerlas, de verlas..., de practicarlas, ¿no? Pero en estos casos siría que esto es más bien la excepción) (X.5.MOF)

*“També és veritat que hi ha gent, doncs que... que té un altre concepte de les coses, és a dir, que considera que fent la seva formació autodidacta o autoaprenentatge, després del que va fer en el seu dia, doncs, ja en té prou per anar tirant.”.* (También es verdad que hay gente, pues... que tiene otro concepto de las cosas, es decir, que considera que haciendo su formación autodidáctica o autoaprendizaje, después de lo que hizo en su día, pues, ya tiene bastante para ir tirando) (X.7.MOF)

Consideran que el docente se forma porque se ve en la necesidad de formarse y de reflexionar sobre temas distintos a los que había desarrollado en su especialidad.

*“Hi ha arribat per això però no perquè això vagi motivat justament massa a fer el pas, a dir: ep! para!, he de deixar de banda la matemàtica aplicada a les ciències socials i m’he de posar a l’àrea d’aquesta matèria que no es fa justament a secundària obligatòria, però... però alguna cosa similar m’he de posar a aprendre per veure una altra vegada, reflexionar què és l’adolescència, què vol dir adolescència, què vol dir aquest període de crisi, per què ens trobem amb actituds d’aquest tipus o d’altres”.* (Ha llegado para esto, pero no oprque esto vaya motivado justamente demasiado a dar el paso, a decir: ¡Ep! ¡Para! He de dejar de banda las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales y me he de poner en el área de esta materia que no se hace justamente en secundaria obligatoria, pero...pero alguna cosa similar me he de poner a aprender para ver otra vez, reflexionar que es la adolescencia, qué quiere decir adolescencia, qué quiere decir este periodo de crisis, porque nos encontramos con actitudes de este tipo o de otros) (X.8.MOF)

Dicen que una parte del profesorado realiza formación buscando la acreditación de méritos, y esto realmente no ayuda a dar sentido a la formación

*“La realitat concreta veus que la gent es forma perquè un nombre d’hores de formació li comporten una acreditació, no? I aquí, doncs, el funcionari, etc. treballa... treballa pues acumulant triennis, sexennis, podent concursar, tenint punts, i això dóna punts.”.* (La realidad concreta ves que la gente se forma porque un número de horas de formación le comportan una acreditación, ¿no? Y aquí, pues, el funcionario, etc., trabaja...trabaja pues acumulando trienios, sexenios, pudiendo concursar, teniendo puntos y esto da puntos) (X.1.FXP)

Opinan que el horario puede dificultar la participación del profesorado en las actividades de formación

*“Quins són aquells factors que impedeixen, que obstaculitzen que els docents pues, s’apunten a això? Potser és el seu horari familiar...”.* (¿Cuáles son aquellos factores que impiden, que obstaculizan que los docentes pues, se apunten a esto? Quizás su horario familiar...) (L.1.HOR)

Explican que se encargó a la inspección la presidencia de las comisiones de formación. Su tarea y labor consiste en abrir debates, hacer nuevas propuestas, pero consideran que el margen para maniobrar es limitado, dado el papel bastante formalista que tiene.

*“La intervenció de la inspecció... és en el sentit... de fer propostes, d’ordenar el debat, de mirar d’introduir-hi elements de contrast, de mirar de provocar que alguns sectors que no participin doncs ho facin, etc., no? I una mica la dinàmica dels plans de les comissions, que no deixen de tenir o han tingut durant un temps un aspecte bastant formalista perquè els marges d’actuació moltes vegades també són una mica limitats en el sentit de dir totes les propostes de formació que es fan, doncs, després no es poden oferir perquè hi ha un paquet màxim que costa tant, per tant, hi han uns pressupostos, no? “. (La intervención de la inspección...es en el sentido...de hace propuestas, de ordenar el debate, de mirar de introducir elementos de contraste, de mirar de provocar que algunos sectores que no participan, pues lo hagan, etc. ¿no? Y un poco la dinámica de los planes de las comisiones, que no dejan de tener o han tenido durante cierto tiempo un aspecto bastante formalista porque los márgenes de actuación muchas veces también son un poco limitados en el sentido de decir todas las propuestas de formación que se hacen, pues, después no se pueden ofertar porque hay un paquete máximo que cuesta tanto, por tanto, hay unos presupuestos, ¿no? (X.3.INS)*

Consideran que faltan recursos y tiempo para que la inspección pueda cumplir con todas las demandas que se le hacen. Hace falta una inspección con una función más pedagógica, además de la administrativa

*“El que passa que aquí entraríem en una inspecció més pedagògica i al departament li interessa una inspecció més, més... administrativa.”. (Lo que pasa que aquí entraríamos en una inspección más pedagógica y al departament le interesa una inspección más, más...administrativa) (L.9.INS)*

*“Però l’inspector en aquest cas, amb més temps per fer-ho, perquè ho fem d’una forma molt, molt administrativa. És a dir: “Ara hem d’avaluar els orators, ara... una avaluació externa...”. Anem tan de bòlid que si aquí el departament està dedicant diners i vull saber, ho podria saber; perquè l’inspector pot entrar a classe.”. (Pero el inspector en este caso, con más tiempo para hacerlo, porque lo hacemos de una forma muy, muy administrativa. Es decir: ahora hemos de evaluar los orators, ahora...una evaluación externa... Vamos tan rápidos que sí que el departament está dedicando dinero y quiero saber, lo podría saber porque el inspector puede entrar en la clase) (L.7.INS)*

Surgen dudas acerca de si desde el ICE realmente se quiere la figura del inspector

*“Però també he de dir que des de l’ICE, des de tal... tampoc es vol la figura de l’inspector molt a prop. I també, amb tota la raó del món perquè els inspectors cadascú són com són.”. (Pero también he de decir que desde el ICE, desde tal... tampoco se quiere la figura del inspector muy cerca. Y también, con toda la razón del mundo porque los inspectores cada uno son como son) (L.12.INS)*

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Los inspectores entrevistados opinan que falta cultura de evaluación

*“Nosaltres no tenim una pràctica avaluativa de del... d’allò que va a l’input inicial a l’output. Tot el procés aquest moltes vegades el descuidem i pensem que ja l’ha de fer algú altre.”. (Nosotros no tenemos una práctica evaluativa de del... de aquello que va del input inicial a l’output. Todo este proceso muchas veces lo descuidamos y pensamos que ya lo ha hecho algún otro) (X.1.EVS)*

Consideran que sería interesante realizar las valoraciones de las actividades de formación con posterioridad y no inmediatamente al finalizar las mismas

*“Se fan unes avaluacions a l’acabar els curssets i te diuen: “Pues jo valoro el cursset...” Jo aquestes valoracions potser les faria més tard...”*. (Se hacen unas valoraciones al acabar los cursos y te dicen; Pues yo valoro el cursillo... Yo estas valoraciones quizás las haría más tarde...) (L.1.EVF)

En consecuencia creen necesario realizar una evaluación del impacto de la formación

*“Seria molt interessant una avaluació d’impacte... de l’aplicació, de l’aprofitament... Sí. Exacte”*. (Sería muy interesante una evaluación del impacto... de la aplicación, del aprovechamiento... Sí, exacto) (X.2.EVI)

*“Jo clar, diria que un, per a mi, dels més importants seria la quina repercussió té la formació a la classe...”*. (Yo, claro, diría que uno, para mi, de los más importantes sería la repercusión que tiene la formación en la clase...) (L.4.EVI)

*“Al cap de 2/3 mesos fer una altra valoració al professorat per dir: “Bueno, allò que vas fer,... tal i tal... quina aplicació hi veus en la classe?” és a dir, fer una... lo que es fa just quan acabes el cursset que fa l’ICE o que fa el CRP, fer-ho al cap de tres mesos, per exemple, és a dir, aquesta reflexió de dir: “Tot allò t’ha servit per alguna cosa?””*.(Al cabo de dos o tres meses hacer otra valoración al profesorado para decir: Bueno, aquello que hiciste... tal y tal... ¿qué aplicación le ves a la clase? Es decir, hacer una... lo que se hace justo cuando acabas el curso que hace el ICE o que hace el CRP, hacerlo al cabo de tres meses, por ejemplo, es decir, esta reflexión de decir: ¿todo aquello te ha servido APRA alguna cosa? (L.9.EVI)

Manifiestan que la evaluación de impacto no está aún resuelta

*“Quin impacte ha tingut... quin impacte ha tingut això... que és la pregunta que es fa el departament. El departament fa curssets, curssets... però no té medis per saber quin impacte, quina repercussió té això a la classe”*. (¿Qué impacto ha tenido... qué impacto ha tenido esto...? Que es la pregunta que se hace el departament. El departament hace cursos, cursos... pero no tiene medios para saber qué impacto, qué repercusión tiene esto en la clase) (L.5.EVI)

Y exponen que en estos momentos no hay un procedimiento claro que facilite el descubrir el impacto de la formación recibida

*“...Després, l’inspector ha de fer un petit informe dient: “Bueno, i això al centre, que tal...” però no hi ha, no hi ha, unes escales, una forma de dir que l’impacte que aquella despesa pública que has fet de tants cursos, com s’ha traduït després a l’aula? “. (Después, el inspector ha de hacer un pequeño informe diciendo: Bueno, y esto al centro, que tal... Pero no hay, no hay, unas escalas, una forma de decir que el impacto que aquel gasto público que has hecho de tantos cursos, cómo se ha traducido después al aula) (L.5.INS)*

Sugieren que el inspector sea el agente encargado de llevarla a cabo

*“...L’inspector pot entrar a classe.. Va dos/tres dies a la classe, pam, pam... va al cap de dos mesos i veu les classes, parla amb els alumnes.. L’inspector té aquesta gran meravella que pot dir: “Senyor professor, surti un moment que vull parlar amb els alumnes”. És a dir, tens tota la llibertat del món, cosa que no té cap altre estament d’entrar a l’aula i de dir: pues parlo amb els alumnes: Heu vist algun canvi?”.(El inspector puede entrar en la clase... Va dos o tres días a la clase, pam, pam... va al cabo de tres meses y ve las clases, habla con los alumnos. El inspector tiene esta gran maravillosa potestad de decir: “Señor profesor, salga un momento que quiero hablar con los alumnos”. Es decir, tienes toda la libertad del mundo, cosa que no tiene ningún otro estamento de entrar en el aula y de decir: pues hablo con los alumnos: ¿Habéis visto algún cambio?) (L.10.EVI)*

En el tema de la sinceridad, opinan que es fundamental en las valoraciones

*“Aquí la resposta hauria de ser molt sincera perquè suposo que tothom dirà: Oh! Tot m’ha servit! Sí, bueno, però...” (Aquí la respuesta tendría que ser muy sincera porque supongo que todo el mundo dirá; ¡Oh! ¡Todo me ha servido! Sí, bueno, pero...) (X.1.SEV)*



## **4.9. La voz de los Consejos Escolares:**

## 4.9. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CATALUÑA Y ESPAÑA

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los consejos escolares consultados manifiestan que la diversidad también está presente entre el profesorado

*“Diferències que es constanten. També les singularitats de cadascú”.*(Diferencias que se constatan. También las singularidades de cada uno) (CESC.1.DEF)

Opinan que un factor decisivo e importante es la implicación del docente en la formación y en la respuesta a la diversidad

*“També penso que convé facilitar l’intercanvi obert en el marc de la formació, implicant sempre la persona dels assistents. Cal arribar a una formació vivenciada”.* (También pienso que conviene facilitar el intercambio abierto en el marco de la formación implicando siempre a la persona asistente. Es necesario llegar a una formación vivenciada) (CESC.1.SPD)

Consideran importante insistir en la diversidad como estilo educativo

*“Diria que sí en bona part. Malgrat tot, crec que s’hauria d’insistir en la diversitat com estil educatiu per superar la tendència a la homogenització dels nois i noies. Massa sovint, a la pràctica, encara s’estableix un paral·lelisme entre diversitat i els que segueixen i no segueixen”.* (Diría que sí en buena parte. A pesar de todo, creo que se tendría que insistir en la diversidad como estilo educativo para superar la tendencia a la homogenización de los chicos y chicas. Demasiado a menudo, en la práctica, aún se establece un paralelismo entre diversidad y los que siguen y no siguen) (CESC.1.EXF)



## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Consideran que es importante concienciar a los docentes de la importancia de los valores que transmiten a los jóvenes y de cómo transmitirlos

*“Conscienciar-los de la importància dels valors que transmeten als infants i de la manera com els transmeten.(Concienciarlos de la importancia del valor que transmiten a los niños y de la manera cómo los transmiten) (MM.2.LIN)*

*“Fer-los pensar de quina manera cada mestre i professor influeix en els infants i els joves.“ (Hacerlos pensar de qué manera cada maestro y profesor influye en los niños y jóvenes) (MM.3.LIN)*

Opinan que son necesarias unas directrices claras y unos contenidos sólidos que ayuden a percibir a los docentes la coherencia de lo que se les está ofreciendo respecto a la utilidad para su tarea

*“Unas directrices claras y en unos contenidos sólidos cuyo objeto y coherencia sean percibidos así por el profesorado.” (CES.1.LIN)*

Creer que la formación actual se centra demasiado en los conocimientos y la didáctica. Sería necesario abordar temas relacionados con el crecimiento personal del docente

*“Majoritàriament la formació rebuda es centra en els coneixements i en la didàctica, no aborda mai el creixement personal del futurs docents”.(Mayoritariamente la formación recibida se centra en los conocimientos y en la didáctica, no aborda nunca el crecimiento personal de los futuros docentes) (CESC.1.LIN)*

Por lo que recomiendan que se integren los ejes de pensamiento, emoción y acción en la formación del docente

*“L’educació en general i la formació del professorat ha d’incidir en el desenvolupament del que s’educa o es forma. I aquest desenvolupament es realitza a través de la integració de tres eixos indispensables i estretament vinculats: pensament, emoció i acció.”.(La educación en general y la formación del profesorado ha de incidir*

en el desarrollo del que se educa o se forma. Y este desarrollo se realiza a través de la integración de tres ejes indispensables y estrechamente vinculados: pensamiento, emoción y acción) (CESC.2.LIN)

Manifiestan que se aprecian diferencias entre el profesorado de diferentes etapas educativas

*“La història i les característiques de les etapes, la formació rebuda, i la pressió del sistema educatiu justifiquen bona part de les diferències que es constanten. També les singularitats de cadascú”.* (La historia y las características de las etapas, la formación recibida, y la presión del sistema educativo justifican buena parte de las diferencias que se constatan. También las singularidades de cada uno) (CESC.1.DNE)

Afirman que hace falta reconsiderar la formación inicial con vistas a corregir el posible déficit de formación que plantean las nuevas necesidades del sistema

*“Un conocimiento elemental de la formación inicial de los profesores en ejercicio y una evaluación de los posibles déficit de formación que se planteen con vistas a esas nuevas necesidades del sistema.”* (CES.1.FIP)

Crean que otro aspecto a contemplar son los nuevos avances que se están produciendo en la forma de comunicarse y en las nuevas tecnologías

*“Incloure en la formació dels mestres i professors els nous codis i les noves tècniques i mitjans de comunicació i d'informació.”*(Incluir en la formación de los maestros y profesores los nuevos códigos y las nuevas tecnologías y medios de comunicación y de información) (MM.1.LIN)

Resaltan la importancia de llevar a cabo una buena detección de las necesidades emergentes

*“Considero fonamental que es faci una curada detecció de necessitats entre els diferents implicats..”.* (Considero fundamental que se haga una cuidadosa detección de necesidades entre los distintos implicados.) (CESC.2.ENT)

Afirman que los cambios sociales, las prioridades y los nuevos objetivos que se propone el sistema educativo exigen que la oferta de planes de formación profundice más en la detección de las necesidades reales de los docentes

*“Las prioridades y los nuevos objetivos que se propone el sistema educativo, que cambian al ritmo rápido de la evolución de la sociedad a lo largo de la vida activa de un docente, basta mirar hacia atrás y constatar los cambios de los últimos treinta años que llevan en activo muchos de los actuales profesores.” (CES.1.NEC)*

*“La oferta de los planes debería profundizar más en las necesidades reales de los profesores.” (CES.2.NEC)*

Manifiestan que es cierto que se realizan encuestas para detectar necesidades, pero que esta detección tendría que ser más operativa y sistemática

*“Es cierto que se realizan encuestas destinadas a indagar las preferencias sentidas por el profesorado, pero esa indagación podría ser mas sistemática y operativa.”. (CES.1.DET)*

*“Por ejemplo no existe una evaluación del grado de implicación y dominio de las nuevas tecnologías.”. (CES.2.DET)*

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Comentan que para que la formación sea eficaz es preciso que lo aprendido se pueda integrar en la tarea que se desarrolla en el día a día en los centros escolares

*“Ayudar-los a integrar tot això en la tasca escolar.”. (Ayudarlos a integrar todo aquello a la tarea escolar) (MM.1.TPF)*

Consideran que la formación debe insertarse en la carrera docente y contar con los recursos necesarios para que adquiera relevancia y sea eficaz en su tarea diaria.

*“Esa formación debe insertarse en la carrera docente y contar con los medios adecuados que la hagan relevante y digna a los ojos de los participantes y eficaz para la mejora de su trabajo” (CES.1.C.)*

Creer que es necesario fomentar la formación de larga duración en los centros dentro de proyectos realistas

*“S’hauria de fomentar la formació en centres, de llarga durada, com activitat que pot assumir els objectius anteriors.”*.(Se tendría que fomentar la formación en centros, de larga duración, como actividad que puede asumir los objetivos anteriores)  
(CESC.2.SPD)

Consideran importante y fundamental fomentar la formación a centros dentro de proyectos realistas

*“La formació s’hauria de vincular a projectes reals que permetessin l’anada i tornada entre l’activitat que es porta a terme i la formació que es rep. També penso que convé facilitar l’intercanvi obert en el marc de la formació, implicant sempre la persona dels assistents. Cal arribar a una formació vivenciada. Finalment s’hauria de fomentar la formació en centres, de llarga durada, com activitat que pot assumir els objectius anteriors”*.(La formación tendría que vincular a proyectos reales que permitieran la ida y vuelta entre la actividad que se lleva a cabo y la formación que se recibe. Tampoco pienso que conviene facilitar el intercambio abierto en el marco de la formación, implicando siempre la persona de los asistentes. Hace falta llegar a una formación vivenciada. Finalmente se tendría que fomentar la formación en centros, de larga duración, como actividad que puede asumir los objetivos anteriores)  
(CESC.1.FRO)

Creer que la formación de iguales puede ser una buena estrategia de formación permanente

*“Creo que debería aprovecharse mucho más el rico caudal que representan los muchos profesionales competentes que hacen muy bien su trabajo y que podrían transmitir experiencias válidas y lecciones útiles a colegas menos experimentados.”*.  
(CES.2.TPF)

Observan que en la práctica emergen necesidades que a veces pasan inadvertidas en el diseño institucional

*“En la práctica se plantean problemas concretos que escapan al diseño de los programas institucionales en los que sin embargo se decide la eficacia de la formación.”*. (CES.1.TPF)

Respecto a la realización de un seguimiento y contacto posterior a la realización de la actividad de formación entre formador y formado consideran que sería muy interesante pero que es difícil de llevar a cabo

*“Em sembla bé, però no ho veig gaire factible”.* (Me parece bien pero no lo veo muy factible) (CESC.1.SEG)

Valoran de forma positiva la tarea que realizan los CRPs y los ICEs

*“He vist que molts CRP fan una tasca molt positiva. També bona part dels ICE. ».* (He visto que muchos CRP hacen una tarea muy positiva. También buena parte de los ICE) (CESC.3.ENT)

Afirman que el Consejo Escolar no participa formalmente en el PFPP

*“Formalment cap participació establerta. De fet, no consta entre les seves competències. Ocasionalment s’ha analitzat algún Pla i, per iniciativa pròpia, s’ha elaborat un document sobre el tema, ja fa temps.”.* (Formalmente ninguna participación establecida. De hecho, no consta entre sus competencias. Ocasionalmente se ha analizado algún Plan y, por iniciativa propia, se ha elaborado un documento sobre el tema, ya hace tiempo). (CESC.1.ENT)

Pero creen que sería interesante que se pudiera contar con su opinión

*“... Em semblaria bé que periòdicament es comptés amb la seva opinió”.*(...Me parecería bien que periódicamente se contase con su opinión) (CESC.1.ENT)

Y que se pudiera consultar a otras instancias

*“... La consulta a les instàncies indicades em sembla rellevant”.*( La consulta a las instancias indicadas me parece relevante) (CESC.2.PLA)

## **NÚCLEO 4.           CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

La opinión de las personas consultadas respecto a la motivación de los docentes es la de que hay sectores con intereses muy específicos dentro de la profesión y otros que creen que lo tienen todo ya resuelto

*“Hi ha sectors que tenen interessos molt específics dins de la professió i que no s’han acabat de plantejar l’abast del tema.”*.(Hay sectores que tienen intereses muy específicos dentro de la profesión y que no se han acabado de plantear el alcance del tema) (CESC.1.MOF)

*“També hi ha sectors que pensen que tot ho tenen resolt, que són els alumnes els que s’han d’esforçar.”*. (También hay sectores que piensan que todo lo tienen resuelto, que son los alumnos los que se tienen que esforzar) (CESC.2.MOF)

Opinan que el perfil del docente que desea formarse coincide con el de una persona que busca la mejora en su quehacer diario

*“ Diria que és el d’una persona que cerca millorar i pensa que és possible”*.. (Diría que es el de una persona que busca mejorar y piensa que es posible). (CESC.1.PER)

Aunque reconocen la existencia de otro sector que en realidad asiste para poder obtener puntos para su currículum

*“... A part d’altres consideracions, com un petit nucli que s’apunta i va a firmar”*. (...Aparte de otras consideraciones, como un pequeño núcleo que se apunta y va a firmar) (CESC.1.PER)

En cuanto a la metodología opinan que es preciso poder contar con la implicación de los asistentes, incidiendo sobretudo en su actitud

*“També penso que convé facilitar l’intercanvi obert en el marc de la formació, implicant sempre la persona dels assistents. Cal arribar a una formació vivenciada”*.

(También pienso que conviene facilitar el intercambio abierto en el marco de la formación, implicando siempre la persona de los asistentes) (CESC.2.M)

En relación al formador afirman que ha de ser un buen comunicador, con habilidades socioafectivas, tener experiencia en la materia, ser creativo,....

*“Tenir coneixement i experiència de la relació amb els alumnes, de la dinàmica de l’aula i el centre, “saber” (conèixer i disfrutar) la matèria i les connexions amb les altres disciplines, haver ensenyat la matèria i mirar endavant, ser creatiu. Aquestes són -massa sovint sense matisar-les que es destaquen. Hi hem d’afegir les característiques personals: proximitat, acolliment, bona comunicació, afecte, habilitats socioafectives”* (Tener conocimiento y experiencia de la relación con los alumnos, de la dinámica del aula y del centro, “saber” (conocer y disfrutar) la materia y las conexiones con las otras disciplinas, haber enseñado la materia y mirar hacia delante, ser creativo. Estas son –demasiado a menudo sin matizar – las que se destacan. Hemos de añadir las características personales: proximidad, acogimiento, buena comunicación, afecto, habilidades socioafectivas) (CESC.2.FOA)

Consideran que es muy interesante que exista intercambio entre formadores para favorecer la reflexión

*“Ho considero formatiu pels formadors. Han de fer plantejaments que siguin incisius i interessin als formadors”.* (Lo considero formativo para los formadores. Han de hacer planteamientos que sean incisivos e interesen a los formadores) (CESC.4.FOA)

Piensen que hay mucha difusión de las actividades de formación que organizan las diversas instituciones.

*“Veig que hi ha molta difusió de les activitats que organitzen diverses institucions”.* (Veo que hay mucha difusión de las actividades que organizan diversas instituciones) (CESC.2.DIF)

## NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Respecto al proceso de evaluación piensan que la han de llevar a cabo los responsables globales y sectoriales del Plan de formación

*“Els responsables globals i sectorials del Pla en col·laboració amb els més directament implicats. El dispositiu hauria de ser àgil i diversificat.”.* (Los responsables globales y sectoriales del Plan en colaboración con los más directamente implicados. El dispositivo habría de ser ágil y diversificado) (CESC.8.EVA)

Opinan que la evaluación puede variar según sea la actividad y su duración

*“Hi ha molta diferència segons l’activitat i la seva durada”.*- (Hay mucha diferencia según la actividad y su duración) (CESC.4.EVA)

*“Curs o assessorament demanen avaluacions diferents.* (Curso o asesoramiento piden evaluaciones diferentes) (CESC.5.EVA)

*“La llarga durada permet un procés continuat d’avaluació”.* (La larga duración permite un proceso continuado de evaluación) (CESC.6.EVA)

En relación a la evaluación final opinan que tal y como se realiza actualmente está bien como primera impresión.

*“Penso que donen una primera impressió dels assistents i em semblen bé”.* (Pienso que dan una primera impresión de los asistentes y me parece bien) (CESC.3.EVF)

Por lo que sería interesante incluir alguna cuestión relacionada con el contenido para valorar el interés, la comprensión y la implicación de los asistentes

*“Hi afegiria: una valoració de la pròpia implicació i també de tot el grup per part de cada assistent. També un parell de qüestions clau del tema del grup que valorés*



*l'interès i la comprensió*". (Añadiría una valoración de la propia implicación y también de todo el grupo por parte de cada asistente. También un par de cuestiones clave del tema del grupo que valorase el interés y la comprensión) (CESC.4.EVF)

De igual manera opinan que sería interesante llevar a cabo la evaluación del impacto de la formación desde el punto de vista de las dimensiones personales y la relación con la práctica

*“Les dimensions personals, el lligam que s'estableix entre la pròpia pràctica, la formació i l'actuació futura”*. (Las dimensiones personales, la relación que se establece entre la propia práctica, la formación y la actuación futura) (CESC.6.EVI)

Encuentran a faltar la evaluación de la eficacia de la formación

*“A mi judici, aunque se ha avanzado mucho, deberían ser evaluadas las actividades de formación para conocer si son suficientemente eficaces y conocer si cumplen los objetivos y necesidades centrales que ayuden a los profesores a trazarse un perfil de formación coherente a lo largo de su vida activa.”*. (CES.1.EVI)

Más que comprobar el impacto de la actividad de formación consideran que la cuestión clave es: ¿Cómo ha de ser la formación para que se produzca el impacto?

*“Per mi la qüestió hauria de ser: com ha de ser la formació perquè produeixi l'impacte?”*. (Para mi la cuestión habría de ser: ¿cómo ha de ser la formación para que produzca el impacto? (CESC.7.EVI)

En relación a la evaluación del profesorado asistente creen que sería preferible una evaluación de tipo indirecta

*“M'inclino per una avaluació indirecta a través dels elements recollits en el dispositiu.”*. (Me inclino por una evaluación indirecta a través de los elementos recogidos en el dispositivo) (CESC.2.EVP)

Consideran imprescindible que haya un retorno de las valoraciones efectuadas por los docentes

*“Ho considero una part indestriable d'un bon dispositiu d'avaluació”*. (Lo considero una parte incuestionable de un buen dispositivo de evaluación) (CESC.2.RET)

En cuanto a la sinceridad con que los docentes efectúan sus valoraciones dicen que creen que sí hay correspondencia entre lo que valoran y lo que valora el formador.

*“Jo he trobat habitualment molta correspondència entre el que diuen i la valoració que jo en faig. Fins i tot, amb els estudiants universitaris”.* (Yo he encontrado mucha correspondencia entre lo que dicen y la valoración que yo hago. Hasta con los estudiantes universitarios) (CESC3.SEV)

## **4.10. La voz de las Comunidades Autónomas:**

## 4.10. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

### NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los representantes de las Comunidades Autónomas consultadas creen que hace falta partir del análisis del contexto en donde se desarrolla la actividad de formación

*“Analitzar el context en el qual desenvolupa la seva activitat, i planificar-la.”.*  
(Analizar el contexto en el cual se desarrolla su actividad y planificarla).  
(IBAL.1.CTO)

En este sentido las CCAA señalan que cada vez hay menos cursos y más grupos de trabajo y formación en centros

*“Comentarle que los planes de formación están sufriendo unos cambios de uso, es decir, cada vez hay menos actividades de la modalidad de curso y han aumentado los Grupos de trabajo, Proyectos de Innovación y Formación en Centros”.* (ARA.1.MOD)

Del análisis de necesidades que las CCAA consultadas realizan, destacan las relacionadas con:

- La atención a la diversidad

*“La formación para el desarrollo de modelos y estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado.* (CAS-MAN.1.NEC)

*“Combinar l’atenció a les necessitats de l’alumnat en el seu conjunt amb les exigències individuals, i lluitar contra les desigualtats, però treballant des de la diversitat.”.*(Combinar la atención a las necesidades del alumnado en su conjunto con las exigencias individuales y luchar contra las desigualdades, pero trabajando desde la diversidad). (IBAL.10.NEC)

*“Respeto a la diversidad de valores educativos”.* (AND.17.NEC)

*“El desarrollo de la transversalidad y de la interculturalidad”.* (MAD.21.NEC)

- La acción tutorial y la convivencia con los alumnos, familias,...

*“La formación para el desarrollo de la acción tutorial.”. (CAS-MAN.2.NEC)*

*“La formación para la educación en valores asociados a la calidad de vida personal y ambiental y al desarrollo de modelos de convivencia positivos.”. (CAS-MAN.3.NEC)*

*“Las escuelas tienen que trabajar no sólo con niños y niñas, sino también con familias.”. (AND.15.NEC)*

*“Tensiones colectivas y conflictos”. (AND.16. NEC)*

- La formación en lenguas extranjeras

*“La formación en lenguas extranjeras.”. (CAS-MAN.4.NEC)*

*“Profundizar en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. (CAS-LE.23.NEC)*

- La actualización en las nuevas TIC

*“La formación en el desarrollo de competencias específicas y didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).” . (CAS-MAN.4.NEC)*

*“Las tecnologías de la información y la comunicación”. (AND.14.NEC)*

*“La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación”. (MAD.20.NEC)*

*“Las TIC principalmente”. (CAS-LE.22.NEC)*

- La cultura evaluadora como punto de partida para la puesta en marcha de procesos de innovación e investigación en la acción

*“La formación para el desarrollo en los centros de una cultura evaluadora, como punto de partida para la puesta en marcha de procesos de innovación e investigación en la acción”. (CAS-MAN.6.NEC)*

- La formación para desarrollar la función directiva

*“La formación para el desarrollo de la función directiva”. (CAS-MAN.7.NEC)*

*“Formación de equipos directivos”. (NAV.26.LIN)*

- El perfeccionamiento del desarrollo del currículum

*“La formación para la actualización científica y didáctica del profesorado”.* (CAS-MAN.8.NEC)

*“Conèixer en profunditat allò que ensenya.”.* (Conocer en profundidad aquello que se enseña). (IBAL.12.NEC)

- Los temas relacionados con aspectos de la salud docente

*“La formación para el desarrollo de los aspectos profesionales del docente asociados a la salud laboral”.* (CAS-MAN.9.NEC)

*“Educació per a la salut”.*(Educación para la salud). (IBAL.9.LIN)

- Y la formación para el trabajo en equipo

*“Analitzar, avaluar i interpretar individualment i, sobretot, en equip la seva pràctica amb la intenció de millorar-la.”*(Analizar, evaluar e interpretar individualmente y sobretodo en equipo su práctica con la intención de mejorarla). (IBAL.11.NEC)

*“És important la formació dels equips docents dels centres educatius.”*(Es importante la formación de los equipos docentes de los centros educativos). (IBAL.13.NEC)

Estas necesidades detectadas orientan las líneas a seguir en la planificación de los planes de formación de las diversas CCAA. Las CCAA consultadas opinan que la formación tendría que orientarse principalmente hacia la mejora de la institución escolar

*“El modelo de formación orientado a la mejora de la institución escolar“.* (CAS-MAN.3.LIN)

*“Formación centrada en el crecimiento y la mejora de la escuela, es posible contemplar la capacidad del profesorado de investigar a partir de su propia práctica y de resolver de forma compartida los problemas que el día a día del aula le crea”.* (CAS-MAN.4.LIN)

*“Mejora de la organización de los centros educativos”.* (MAD.15.LIN)

Para poder generar una actitud de reflexión permanente sobre la propia práctica

*“El mismo Decreto es innovador en si mismo. Introducimos conceptos como: Generar una actitud de reflexión permanente sobre la práctica docente y sus implicaciones educativas y sociales”. (AR.1.LIN)*

*“La participación en programas europeos y el intercambio de experiencias y “buenas prácticas”. (MAD.14.LIN)*

Y adquirir competencias que mejoren la práctica docente

*“Dotar al profesorado de las competencias necesarias para la mejora de la práctica en los aspectos personalizadores de la educación, en los componentes científico-didácticos y en las actuaciones profesionales.”. (CAS-MAN.4.LIN)*

*“Mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en las diferentes áreas curriculares y ámbitos formativos.” (NAV.24.LIN)*

Consideran que ello se puede realizar orientando la línea de actuación hacia la respuesta a las necesidades individuales del docente y a su iniciativa personal.

*“El modelo de formación orientado a dar respuesta a las necesidades individuales se caracteriza por respetar la iniciativa formativa del propio profesorado” (CAS-MAN.2.LIN)*

Y fomentando el trabajo en equipo

*“Fomentar la cultura del trabajo en equipo”. (NAV.23.LIN)*

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Para que la formación que se ofrece a los docentes tenga éxito las CCAA a las que se les ha pedido su opinión dicen que el centro ha de ser el núcleo de la FPP

*“Supone la consideración del centro docente como el primer núcleo de la formación permanente del profesorado, capaz de dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente”.* (MUR.1.FRO)

*“Parte de la concepción del centro como organización capaz de gestionar sus propios procesos de mejora orientados desde la evaluación del centro o desde iniciativas asociadas al proyecto educativo o propuestas de una parte del profesorado”.* (CAS-MAN.2.FRO)

*“Saber treballar integrat en un equip dins un projecte de centre.”.* (Saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro). (IBAL.3.FRO)

*“Promover Projectos de Formación en Centros”.* (CAS-LE.5.FRO)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Consideran que el proceso de evaluación ha de facilitar la toma de decisiones de la administración y de las organizaciones

*“Proporcionar a l’Administració educativa informació referent al desenvolupament dels plans i programes de formació.”.* (Proporcionar a la Administración educativa información referente al desarrollo de los planes y programas de formación). (IBAL.46.EVA)

*“Obtenir una informació que permeti als gestors i als organitzadors de la formació permanent la presa de decisions respecte a les modificacions que s’hi ha d’introduir, per a la consecució de les finalitats proposades.”.*(Obtener una información que permita a los gestores y a los organizadores de la formación permanente la toma de decisiones respecto a las modificaciones que se han de introducir, para la consecución de las finalidades propuestas). (IBAL.47.EVA)

*“Apoyar y orientar la toma de decisiones en los diferentes ámbitos del Sistema Andaluz de Formación. En consecuencia, la evaluación no puede limitarse a la identificación y valoración de resultados, sino que ha de extenderse también a la explicación de los procesos a través de los que éstos se alcanzan.”.* (AND.48.EVA)



Las CCAA consultadas manifiestan que no existe un modelo explícito de evaluación de la formación y que es difícil de establecerlo.

*“La diversitat de programes formatius que dificulta establir un model únic d’avaluació”.*(La diversidad de programas formativos dificulta establecer un modelo único de evaluación) (IBAL.45.EVA)

*“En principio no se puede señalar la adscripción de nuestros procedimientos de evaluación a un solo modelo o enfoque determinado”.* (AST.26.EVA)

*“En esta Comunidad Autónoma no se han realizado evaluaciones sistemáticas de los planes de formación permanente del profesorado.”.* (GAL.16.EVA)

Opinan que en el proceso de evaluación se ha de constatar la consecución de los objetivos y los resultados de cada una de sus fases.

*“Las evaluaciones que se realicen deberán dar respuesta a cuestiones como el grado de consecución de los objetivos establecidos.”* (AN.49.EVA)

*“La finalidad de la evaluación será para asegurar el éxito de la formación y analizar los resultados en cada una de sus fases”.* (MAD.54.EVA)

Exponen que en este momento la evaluación suele basarse en las memorias de los CRPs, los informes de los formadores y en la satisfacción de los usuarios

*“Arrastramos un modelo implícito que se basa, por un lado, en las valoraciones que los Centros de Formación del profesorado hacen (Informe de Progreso, en Febrero, e Informe Final, en Junio)”* (CAN.3.EVA)

*“Cada CPR, elabora la memoria anual del Plan. Para ello, cuentan con los cuestionarios que pasan después de realizar la actividad formativa y el acta de evaluación que realiza el asesor responsable. Este cuestionario no es rígido ni único, cada CPR tiene autonomía para confeccionarlo, aunque coinciden en los datos fundamentales”.* (AR.7.EVA)

*“El sistema de evaluación del Plan de Formación, pero le adelanto que es pura estadística, que se extrae de una encuesta que se le pasa a los asistentes en las*

*acciones que se organizan en toda la Comunidad, es una encuesta estándar”.* (CAN.10.EVA)

*“A pesar de que el expediente de cada acción obliga una memoria cualitativa esta no tiene validez hacia el futuro”.* (CAN.11.EVA)

*“Los 34 centros de formación de esta Comunidad están obligados a realizar esta Memoria, que a su vez nos llegan con los informes de la Inspección y de las Unidades de Programas Educativos de cada Área Territorial. Aquí, comparamos los Planes de Actuación con las Memorias para comprobar los posibles desajustes y nos fijamos, sobre todo, en las evaluaciones de las actividades.”* (MAD.21.EVA)

*“Utilizamos dos modelos: uno que hacer referencia al nivel de satisfacción de usuario o de las instituciones implicadas (Centros de Apoyo al Profesorado)”.* (NAV.23.EVA)

E indican que no hay perspectiva inmediata de cambios en el método que se hace servir para evaluar

*“En este momento no tenemos como objetivo cambios en esa encuesta u otro método evaluador.”.* (CAN.12.EVA)

Las CCAA encuestadas exponen que en algunas de ellas se está elaborando una nueva normativa reguladora de la FPP.

*“En relación con el ámbito de actuación del Ministerio se está elaborando una nueva normativa reguladora de la formación permanente del profesorado”* (MA.1.LEA)

*“Estamos en proceso de publicar el Decreto de Formación del Profesorado en nuestra Comunidad. En él, se crea la comisión autonómica de formación permanente del profesorado. La componen representantes de todas las instituciones y sindicatos que colaboraran o están implicados en la formación del profesorado. Ente sus funciones figura evaluar la propuesta del plan de formación, así como informar sobre los procesos de seguimiento y evaluación que, en materia de formación del profesorado se establezcan”* (AR.2.LEA)

Manifiestan que existen indicadores elaborados en común por diversas autonomías

*“El modelo de evaluación del Plan de Formación del profesorado no universitario ha sido consensuado por las distintas Comunidades Autónomas en reuniones celebradas en Madrid (Servicios Centrales del MEC).” (EXT.13.EVA)*

*“En estos momentos, como seguramente ya conoce, se están aplicando en casi todas las Comunidades Autónomas (CCAA) unos indicadores de evaluación de la formación permanente. Estos indicadores se han definido en las reuniones de trabajo de todos los jefes de servicio celebradas a lo largo de los últimos tres años.”. (GAL.18.EVA)*

*“En relación a su consulta decirle que las CCAA estamos trabajando en un diseño conjunto de dicha evaluación”. (CAS-LE.22.EVA)*

Dicen que los formadores elaboran un informe que recoge la opinión de los participantes, de la asistencia, del funcionamiento de la actividad y de su posible utilidad

*“Fundamentalmente se recoge información referida a la participación, funcionamiento de la actividad y posible utilidad de la actividad.”. (CAN.2.EVF)*

*“Los asesores/as de formación recogen información de cada una de las actividades que realizan; elaboran un informe de cada una y en ese informe se recoge, entre otras cosas la opinión del profesorado participante al respecto.” (CAN.1.EVF)*

Manifiestan que los cuestionarios que se emplean no son homogéneos y que sería necesario poseer un modelo uniforme

*“En el poco tiempo que llevo desempeñando mi actual cargo, me he dado cuenta de que los cuestionarios de evaluación utilizados no son homogéneos, por lo que una de las tareas será elaborar uno apropiado y uniforme para todos” (MA.6.EVF)*

Consideran necesario y fundamental evaluar la repercusión de la formación en la práctica

*” La tendencia es llegar a evaluar la repercusión de la formación del profesorado en el aula, aunque somos conscientes de la dificultad que plantea tal evaluación.”. (MAD.1.EVI)*

*“Somos conscientes de que es necesario mejorar este proceso evaluativo, fundamentalmente en lo que se refiere al impacto que la formación tiene en la práctica educativa del aula y del centro”.* (CAN.2.EVI)

*“A medio plazo, tratamos de saber cómo repercute la formación recibida en las aulas. Para ello vamos a formar grupos de trabajo para elaborar los indicadores convenientes para evaluar esta cuestión. Aunque confiesan que es difícil de llevarla a cabo.* (MA.8.EVA)

Aunque reconocen que es difícil de llevar a cabo la evaluación de impacto

*“Somos conscientes de la dificultad que conlleva intentar analizar la incidencia de la formación. Si fuéramos una fábrica de bombillas, sería mucho más evidente.”.* (AR.7.EVI)

## **4.11. La voz de los ayuntamientos:**

## 4.11. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS AYUNTAMIENTOS.

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los representantes de los ayuntamientos consultados afirman que uno de los principales retos actuales es el de la inmigración

*“Un dels reptes més importants del país en el futur, es el de la nova immigració”.* (Uno de los retos más importantes del país en el futuro, es el de la nueva inmigración) (TAR.1.DDI)

Por lo que consideran que hace falta la implicación de diferentes estamentos en la gestión del tratamiento y atención de estos alumnos procedentes del extranjero.

*“Cada cop es fa més palesa la necessitat de nous recursos i estratègies en aquest àmbit, ja que l’arribada d’alumnes de fora de Catalunya és cada vegada més freqüent i fa necessària la implicació de molts factors externs a l’escola (serveis socials, EAP, traductors....)”.* (Cada vez se hace más evidente la necesidad de nuevos recursos y estrategias, en este ámbito, ya que la llegada de alumnos de fuera de Cataluña es cada vez más frecuente y hace necesario la implicación de muchos factores externos a la escuela – servicios sociales, EAP, traductores,...) (SEU.2.DDI)

A la vez que invertir recursos para atender la llegada de estos nuevos alumnos de procedencia diversa.

*“Recursos pel que fa a l’arribada de nouvinguts de diferents indrets”.* (Recursos para la llegada de alumnos de nueva incorporación procedentes de diversos lugares) (SEU.1.RED)

### NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los representantes de los ayuntamientos consultados reconocen la importancia de la educación y que es necesario potenciar la formación del profesorado en el tema de la atención y tratamiento de la diversidad.

*“L’educació hi té un paper cabdal de cara al futur, un aspecte a potenciar en la formació del professorat ha de ser l’atenció a la diversitat.”.* (La educación tiene un papel fundamental de cara al futuro, un aspecto a potenciar en la formación ha de ser la atención a la diversidad) (TAR.1.NEC)

*“Sovint, els mestres i professors es troben desorientats per tal de trobar eines per poder treballar amb aquests alumnes, procurar que la seva adaptació al grup i la societat sigui la més adient i el més ràpida possible, i intentar que el desenvolupament del grup classe com a tal no es vegi alterat o, si més no, el mínimament possible.”.* (A menudo, los maestros y los profesores se encuentran desorientados a la hora de encontrar instrumentos para poder trabajar con estos alumnos, procurando que su adaptación al grupo y a la sociedad sea la más conveniente y la más rápida posible e intentar que el desarrollo del grupo clase como tal no se vea alterado, o en caso contrario, lo menos posible) (SEU.8.NEC)

Otro aspecto que creen que requiere atención es el de la mediación y resolución de conflictos.

*“Sembla també que ha incrementat l’agressivitat entre els joves, un altre aspecte a potenciar seria tot el referent a la resolució de conflictes.”.* (Parece ser que también se ha incrementado la agresividad entre los jóvenes, otro aspecto a potenciar sería todo lo referente a la resolución de conflictos) (TAR.2.NEC)

Estos ayuntamientos consultados opinan que es fundamental formarse para facilitar la comunicación y la relación con las familias.

*“Eines pel que fa referència a la comunicació/relació amb les famílies.”.* (Recursos para comunicación y relación con las familias) (SEU.7.NEC)

*“Un dels aspectes més destacats en el dia a dia de la realitat docent és la constant actualització que requereix el fet de comunicar-se amb les famílies (sovint desestructurades)”.* (Uno de los aspectos más destacados en el día a día de la realidad docente es la constante actualización que requiere el hecho de comunicarse con las familias (a menudo desestructuradas) (SEU.10.NEC)

Otra necesidad que también consideran emergente es la de la preparación del profesorado para la sociedad del conocimiento y de las nuevas TIC.

*“Un altre aspecte important, es que estem tendint cap a una societat del coneixement, això afegeix complexitat a l’educació caldrà també, preparar el professorat en aquest canvi tant imminent”.* (Otro aspecto importante, es que estamos tendiendo hacia una sociedad del conocimiento, esto añade complejidad a la educación y hará falta también, preparar el profesorado para este cambio tan inminente) (TAR.3.NEC)

*“Necessitats i adaptació/actualització pel que fa a les noves tecnologies.”.*(Necesidades y adaptación – actualización en relación a las nuevas tecnologías) (SEU.6.NEC)

*“La introducció de les Noves Tecnologies en l’àmbit educatiu és ja una realitat, però, no ens enganyem, només gràcies a aquell professorat que ja en tenia una formació (sigui autodidacta o no) prèvia o paral·lela a la seva activitat docent. Actualment, les necessitats són molt grans”.* (La introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo es ya una realidad, pero no nos engañemos, solo gracias a aquel profesorado que ya tenía una formación (sea autodidacta o no) previa o paralela a su actividad docente. Actualmente las necesidades son muy grandes) (SEU.9.NEC)

Consideran necesario que el profesorado se forme para ser capaz de seleccionar contenidos, valores y hábitos e impartirlos en función de las necesidades de sus alumnos.

*“Però sobretot ha de comptar amb la capacitat de saber triar quins valors, hàbits i comportaments són els adequats per a l’alumnat que té davant, i quins coneixements, entre els molts que té a l’abast, ha de triar per a aquest alumnat.”.* (Pero sobretodo ha de contar con la capacidad de saber escoger qué valores, hábitos y comportamientos son los adecuados para el alumnado que tiene delante, y qué conocimientos, entro los muchos que tiene a su alcance, ha de escoger para este alumnado) (BAR.4.NEC)

Creem que a través de la formación el docente puede aprender a adaptar y adecuar los aprendizajes que ha recibido al entorno en donde desarrolla su labor educativa

*“Cal una capacitat de discernir, de triar, de saber adaptar a l’entorn que està molt lluny de l’aprenentatge rígid.”.* (Es necesario que tenga capacidad para poder discernir, escoger, saber adaptar al entorno que está muy lejos del aprendizaje rígido) (BAR.1.CTO)

Piensen que la formación ha de contemplar la formación integral del profesor



*“Cada vegada la feina de mestre ha de ser més la d'un intel.lectual de gran capacitat, i la formació ha de comprendre tant aspectes relatius a valors i hàbits com a coneixements”.* (Cada vez el trabajo del maestro ha de ser más el de un intelectual de gran capacidad, y la formación ha de comprender tanto aspectos relativos a valores y hábitos como conocimientos) (BAR.1.LIN)

#### **NÚCLEO 4.                   CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Creer que la condición más importante e imprescindible para llevar a cabo la formación es que el docente se quiera formar

*“Solament cal que el professor es vulgui reciclar”.* (Solamente hace falta que el profesor se quiera reciclar) (TNA.1.MOF)

Opinan que los sexenios han de servir al docente como reconocimiento de la formación recibida.

*“Tenen els sexenis per demostrar-ho i rebre un reconeixement.”.*(Tienen los sexenios para demostrarlo y recibir un reconocimiento) (TNA.1.FXP)



## **4.12. La voz de las entidades formadoras no habituales en los planes de FPP:**

## 4.12. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LAS ENTIDADES FORMADORAS NO HABITUALES EN LOS PLANES DE FPP

---

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Las entidades consultadas señalan que se aprecia un incremento de la diversidad debido, principalmente, a la llegada masiva de inmigración

*“La diversitat és una realitat social i educativa amb la qual el docent viu dia a dia i molts cops necessita ajut per fer-hi front, la diversitat cultural, la incorporació d’alumnat immigrant durant tot el curs escolar, la dificultat en la comunicació molts cops, ja que no coneixen l’idioma. A més de la diversitat de nivells, ritmes d’aprenentatge, motivacions... que normalment hi ha a les aules generen una complexitat major. (La diversidad es una realidad social y educativa con la cual el docente vive día a día y muchas veces necesita ayuda para poder hacerle frente, la diversidad cultural, la incorporación de alumnado inmigrante durante el todo el curso escolar, la dificultad en la comunicación muchas veces, ya que no conocen el idioma. Además de la diversidad de niveles, ritmos de aprendizaje, motivaciones... que normalmente hay en las aulas, generan una complejidad mayor) (FED.1.DDI)*

*“Ha augmentat el nombre de docents que s’ inscriuen en activitats formatives relacionades amb la diversitat perquè la diversitat cultural dins les aules ha augmentat. (Ha aumentado el número de docentes que se inscriben en actividades formativas relacionadas con la diversidad porque la diversidad cultural dentro de las aulas ha aumentado) (CB.2.DDI)*

Consideran que ello angustia al profesorado y que a través de la formación se puede ayudar a disminuirla

*“És necessari en moltes ocasions treure l’angoixa que generen aquestes situacions del dia a dia que molts cops es mengen nombroses possibilitats. Potser la formació podria ajudar a canviar les dificultats en possibilitats.“. (Es necesario en muchas ocasiones*

quitar la angustia que generan estas situaciones del día a día que muchas veces anulan numerosas posibilidades. Quizás la formación podría ayudar a cambiar las dificultades en posibilidades) (FED.1.PED)

Piensan que el trabajo en colaboración con los otros docentes es básico para el profesorado, y la acción formativa es una buena oportunidad para la colaboración, para el trabajo en equipo y para la reflexión en común de los docentes

*“L’acció formativa és un moment preciós per potenciar la interrelació, l’intercanvi de pensament i pràctica entre les persones assistents.”* (La acción formativa es un momento precioso para potenciar la interrelación, el intercambio de pensamiento y práctica entre las personas asistentes) (FED.1.SPD)

*“La formació a partir de l’observació mútua i el treball amb d’altres companys o persones que acompanyen l’experiència pot ser de gran utilitat.”* (La formación a partir de la observación mutua y el trabajo con otros compañeros o personas que acompañan la experiencia puede ser de gran utilidad) (FED.3.SPD)

*“Si creiem que els centres han de tenir autonomia, han d’anar generant els seus propis projectes, aquest fet genera necessitats de formació d’acord als propòsits col·lectius plantejats, en aquest sentit la formació s’ha de fer des del centre i per al propi centre, d’acord a les seves prioritats.”* (Si creemos que los centros han de tener autonomía, han de ir generando sus propios proyectos, este hecho genera necesidades de formación de acuerdo a los propósitos colectivos planteados, en este sentido la formación se tiene que hacer desde el centro y para el propio centro, de acuerdo a sus prioridades) (FED.2.SPD)

## **NÚCLEO 2.**

## **NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Creer conveniente que la detección de necesidades se haga desde la práctica.

*Comptar amb els Moviments és procurar una formació que sorgeixi de les necessitats de la pràctica i repercuteixi en ella mateixa.* (Contar con los Movimientos es procurar una formación que surja de las necesidades de la práctica y repercute en ella misma) (FED.1.NEC)

*“En aquest sentit podem aportar realisme a la necessitat formativa, I també, la nostra preocupació per la innovació, la renovació pedagògica, de manera que també es puguin introduir elements d’innovació en el propi procés formador”.*(En este sentido podemos aportar realismo a la necesidad formativa. Y también, nuestra preocupación por la innovación, la renovación pedagógica, de manera que también se puedan introducir elementos de innovación en el propio proceso formador) (FED.2.NEC)

Por lo que piensan que sería interesante poder contar con la participación más directa del profesorado y de las entidades colaboradoras y/o organizadoras en la formación.

*“Pensem que s’hauria de fer un replantejament del model de formació permanent, amb més participació per part dels Moviments, però també del professorat que pugui estar interessat, a través de diferents possibilitats, representació de Direccions, Sindicats, professorat que per la seva trajectòria pugui ser sensible a aquests temes, representació de centres, Col·legis Professionals, la mateixa universitat, l’ICE... -no voldríem deixar-nos cap entitat que pugui tenir a dir en formació permanent-.”.* (Pensamos que se tendría que hacer un replanteamiento del modelo de formación permanente, con más participación por parte de los movimientos, pero también del profesorado que pueda estar interesado, a través de diferentes posibilidades, representación de direcciones, sindicatos, profesorado que por su trayectoria pueda ser sensible a estos temas, representación de centros, colegios profesionales, la misma universidad, el ICE... - no querríamos dejarnos ninguna entidad que pudiera tener algo que decir en formación permanente) (FED.1.NEC)

Consideran que es preciso escoger muy cuidadosamente el tipo de acción formativa a desarrollar para que ésta se adapte realmente a la necesidad

*“En aquest sentit és necessari que s’esculli molt acuradament el tipus d’acció formativa adequada a les necessitats i als objectius que se li vulgui donar”.* (En este sentido es necesario que se escoja muy cuidadosamente el tipo de acción formativa adecuada a las necesidades y a los objetivos que se le quiera dar) (FED.3.NEC)

Comentan que normalmente la primera elección que realizan los docentes va encaminada hacia aquellas actividades de formación que intentan responder a aspectos relacionados con la disciplina y el orden. Las demás no se conciben como tan prioritarias.

*“Afirmar que els docents trien en primer lloc les activitats de formació que responen a les seves necessitats d’ordre i disciplina ( tècniques de modificació de la conducta en infants difícils)“.* (Afirmar que los docentes escogen en primer lugar las actividades que responden a sus necesidades de orden y disciplina – técnicas de modificación de la conducta en niños difíciles -) (CB.4.NEC)

*“Necessitat d’ atendre les dificultats d’ aprenentatge, atendre a problemes d’ habilitats socials, etc. I l’atenció i tractament a la diversitat penso que també pot interessar però potser que no en lloc prioritari.“.* (Necesidad de atender las dificultades de aprendizaje, atender a problemas de habilidades sociales, etc. Y la atención y tratamiento a la diversidad pienso que también puede interesar pero quizás no en lugar prioritario) (CB.5.NEC)

Constatan un aumento en la demanda de actividades de formación relacionadas con el tratamiento de conductas, TIC, inteligencia emocional, habilidades sociales y estrés docente.

*“S’ han mantingut demandes de formació en aspectes com: tècniques de modificació de la conducta, dificultats d’ aprenentatge, afrontament de l’ estrés docent, ús de les TIC, intel.ligència emocional, Habilitats socials, abordatge psicosocial d’ adolescents amb problemes. Hem constatat un creixement en la demanda en aquests temes.“.*(Se han mantenido demandas de formación en aspectos como: técnicas de modificación de conducta, dificultades de aprendizaje, afrontar el estrés docente, el uso de las TIC, inteligencia emocional, habilidades sociales, abordaje psicosocial de adolescentes con problemas. Hemos constatado un crecimiento en la demanda de estos temas) (CB.1.DEM)

Es decir, priman las necesidades relacionadas con las carencias y los problemas que aparecen en el día a día.

*“Penso que tot el que no siguin necessitats intrínseques a l’ activitat diària de l’ aula no són prou fortes per dur a una necessitat de formació.“.*(Pienso que todo lo que sean necesidades intrínsecas a la actividad diaria del aula no son lo suficientemente fuertes para conducir a una necesidad de formación) (CB.6.NEC)

En cuanto a las diferentes etapas educativas consideran que sí hay diferencias evidentes

*“Sí, hi ha diferències evidents en l’ abordatge dels casos pràctics que plantegen“.* (Sí, hay diferencias evidentes en el abordaje de los casos prácticos que plantean) (CB.1.DNE)

Consideran que el profesorado de primaria está más motivado que el de secundaria.

*“Els de primària estan més motivats perquè pot comportar una promoció. Això a secundària és més difícil”.* (Los de primaria están más motivados porque puede comportar una promoción. Esto en secundaria es más difícil) (UNE.2.DNE)

Opinan también que si los centros han de tener autonomía, la formación se tendría que realizar en el centro y para el centro

*“Si creiem que els centres han de tenir autonomia, han d’anar generant els seus propis projectes, aquest fet genera necessitats de formació d’acord als propòsits col·lectius plantejats, en aquest sentit la formació s’ha de fer des del centre i per al propi centre, d’acord a les seves prioritats.”.* (Si creemos que los centros han de tener autonomía, han de ir generando sus propios proyectos, este hecho genera necesidades de formación de acuerdo a los propósitos colectivos planteados, en este sentido la formación se ha de hacer desde el centro y para el propio centro, de acuerdo a sus prioridades) (FED.1.CTO)

En relación a la modalidad, piensan que ésta guarda relación con el objetivo que se pretende lograr con la formación

*“Depèn de la finalitat que tingui aquesta activitat, si ens trobem en un moment inicial i volem donar a conèixer una nova metodologia d’avaluació o de diversitat, possiblement un curs pugui donar una visió global del tema.”.* (Depende de la finalidad que tenga esta actividad, si nos encontramos en un momento inicial y queremos dar a conocer una nueva metodología de evaluación o de diversidad, posiblemente un curso pueda dar una visión global del tema) (FED.1MOD)

Opinan que el seminario y el asesoramiento son las prácticas que tienen más incidencia en la práctica

*“Segurament les modalitats que tenen més incidència sobre la pràctica són les dues darreres perquè es treballa a partir de la pràctica i té una incidència més directa en ella.”.* (Seguramente las modalidades que tienen más incidencia sobre la práctica son las dos últimas porque se trabaja a partir de la práctica y tiene una incidencia más directa en ella) (FED.3.MOD)



El seminario a distancia es una modalidad a considerar ya que facilita y flexibiliza horarios y acceso.

*“Penso que el seminari formatiu a distancia potser la millor forma ja que s’adequa amb flexibilitat a l’horari i disponibilitat de cada professor”.*(Pienso que el seminario formativo a distancia quizás es la mejor forma ya que se adecua con flexibilidad al horario y disponibilidad de cada profesor) (CB.4.MOD)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Crean que es interesante poder contar con las entidades colaboradoras en la planificación de la formación

*“Els Moviments de Renovació Pedagògica i la seva Federació comptem amb un grup de persones que estan treballant en la pràctica educativa en les diferents etapes educatives, intentem recollir les experiències innovadores que es duen en diferents centres per fomentar l’intercanvi i l’adaptació a d’altres centres d’acord al context i les necessitats concretes.”.*(Los Movimientos de Renovación Pedagógica y su federación cuentan con un grupo de personas que están trabajando en la práctica educativa en las diferentes etapas educativas, intentamos recoger las experiencias innovadoras que se hacen en diferentes centros para fomentar el intercambio y la adaptación a otros centros de acuerdo al contexto y a las necesidades concretas) (FED.1.ENT)

*“El Centre de Formació hauria d’aglutinar els diferents Serveis Educatius i entitats, representacions per a què col·lectivament i autònoma podessin organitzar una formació el més propera i adequada a la realitat i necessitat de centres i professorat.”.*(El centro de formación habría de aglutinar los diferentes Serveis Educatius y entidades, representaciones para que colectivamente y autónomamente pudiesen organizar una formación lo más cercana y adecuada a la realidad y necesidad de centros y profesorado) (FED.3.ENT)

*“Penso que sense ser necessari pot enriquir la planificació del PFPP”.* (Pienso que sin ser necesario puede enriquecer la planificación del PFPP) (CB.4.ENT)

*“Sí, ho considero imprescindible”*.(Sí, lo considero imprescindible) (UN.5.ENT)

Consideran necesario compartir experiencias entre docentes para iniciar y crear procesos de reflexión y de innovación que se puedan aplicar directamente a la práctica

*“Conèixer diferents experiències, veure com d’altres docents o centres hi fan front, conèixer que s’ha escrit i pensat des de la perspectiva teòrica, pot crear elements de reflexió que després es puguin aplicar al propi centre, a l’aula”*. (Conocer diferentes experiencias, ver como otros docentes o centros han hecho frente, conocer qué se ha escrito y pensado desde la perspectiva teórica, puede crear elementos de reflexión que después se puedan aplicar al propio centro, al aula) (FED.2.TPF)

*“La distància entre el fruit tret de l’acció formativa i la seva aplicació pràctica, la possibilitat que generi en el docent possibilitat de reflexió i innovació.”*. (La distancia entre el fruto salido de la acción formativa y su aplicación práctica, la posibilidad que genere en el docente posibilidad de reflexión e innovación) (FED.3.TPF)

Conviene en que sería interesante que tuviera lugar un contacto más prolongado entre profesorado y formador

*“Seria interessant que, amb posterioritat a la realització d’ una activitat de formació, els professors assistents a la mateixa estiguessin en contacte amb el formador per tal que aquest tutoritzi el seguiment d el’ aplicació dels aprenentatges rebuts a la pràctica docent? - Sí, a Cibereduca es fa així.”*(Sería interesante que, con posterioridad a la realización de una actividad de formación, los profesores asistentes a la misma estuviesen en contacto con el formador para que este tutorice el seguimiento de la aplicación de los aprendizajes recibidos en la práctica docente? Sí, a Cibereduca s hace así). (CB.2.SEG)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Las entidades consultadas creen que la distancia que hay entre el contenido de la actividad formativa y las necesidades reales del aula o sus expectativas influye notablemente en la motivación del profesorado respecto a la FPP

*“La distància entre la formació i les necessitats pròpies a l’aula al centre, la distància entre la temàtica tractada a l’acció formativa i la realitat, la distància entre el formador/a i el professor/a en el moment que es du a terme l’acció formativa“.*(la distancia entre la formación y las necesidades propias al aula, al centro, la distancia entre la temática tratada a la acción formativa y la realidad, la distancia entre el formador y el profesor en el momento en que se lleva a cabo la acción formativa) (FED.1.MOF)

*“La distància entre el fruit tret de l’acció formativa i la seva aplicació pràctica, la possibilitat que generi en el docent possibilitat de reflexió i innovació”.* (La distancia entre el fruto que sale de la acción formativa y su aplicación práctica, la posibilidad que genere en el docente posibilidad de reflexión e innovación) (FED.2.MOF)

*“La manca d’informació i la no adequació dels continguts de les activitats a les expectatives del professorat ».* (La falta de información y la no adecuación de los contenidos de las actividades a las expectativas del profesorado) (UN.12.MOF)

Ven oportuno escoger con cuidado el tipo de acción formativa a fin de que ésta pueda adecuarse a las necesidades y objetivos que se requieren.

*“En aquest sentit és necessari que s’esculli molt acuradament el tipus d’acció formativa adequada a les necessitats i als objectius que se vulgui donar”.*(En este sentido es necesario que se escoja muy cuidadosamente el tipo de acción formativa adecuada a las necesidades y a los objetivos que se le quiera dar) (FED.4.MOF)

También creen necesario que las actividades fomenten la participación activa

*“...Elements que fomentin la participació activa del docent, de tota manera hi tenen relació, el fet que pugui participar amb un equip de persones del propi centre, que s’ajudi a dur un projecte d’equip o de centre...”.* (...Elementos que fomenten la participación activa del docente, de toda manera tienen relación, el hecho de que pueda participar con un equipo de personas del propio centro, que se ayude a llevar un proyecto de equipo o de centro...) (FED.7.MOF)

Entienden que la motivación del profesorado por formarse aumentará si éste se implica en la misma. Por lo que consideran importante escuchar la voz de los docentes

*“Molt sovint la formació del professorat s’ha realitzat sense donar veu, sense tenir en compte l’experiència que les persones que hi participen tenen sobre el tema a tractar, és fonamental aquest enfocament per a què el mestre o la mestra senti l’activitat com a més pròpia, valori la seva pròpia tasca professional que en gairebé totes les ocasions té elements a aportar i a partir dels nous continguts, procediments que es proposin s’entri amb diàleg . (A menudo la formación del profesorado se ha de relajar sin dar voz, sin tener en cuenta la experiencia que las personas que participan tienen sobre el tema a tratar, es fundamental este enfoque para que el maestro sienta la actividad como más propia, valore su propia tarea profesional que en casi todas las ocasiones tiene elementos a aportar y a partir de los nuevos contenidos, procedimientos que se propongan se entre en diálogo...) (FED.5.MOF)*

Opinan que una forma de incentivar la investigación – formación colectiva se puede encontrar en la posibilidad de acceder a licencias retribuidas parciales para docentes del centro que la realicen.

*“Hi ha d’altres incentius que poden tenir un caràcter més intrínsec però que podrien donar a noves modalitats de formació gran sentit. Per exemple la possibilitat de donar llicències retribuides a temps parcial a persones del centre per a què realitzessin investigació-formació col·lectiva en el propi centre educatiu.”. (Hay otros incentivos que pueden tener un carácter más intrínseco pero que podrían dar a nuevas modalidades de formación gran sentido. Por ejemplo la posibilidad de dar licencias retribuidas a tiempo parcial a personas del centro para que realizasen investigación – formación colectiva en el propio centro educativo) (FED.8.MOF)*

Creer que la incentivación por estadios y mejora del desarrollo profesional supone, en cierto modo, un reconocimiento de la formación

*“El reconeixement de la participació del professorat mitjançant millores econòmiques i de promoció professional. També la gratuïtat ». (El reconocimiento de la participación del profesorado mediante mejoras económicas y de promoción profesional. También la gratuidad) (UN.13.MOF)*

*“L’actual sistema d’incentius a través dels estadis, suposa un cert reconeixement de la formació”. (El actual sistema de incentivos a través de los estadios, supone un cierto reconocimiento de la formación) (FED.1.FXP)*

También consideran que la formación se tendría que desarrollar en horario lectivo

*“També s’ha parlat, de fet es fa, que determinades accions formatives es duiguin en horari lectiu o de treball. En moltes ocasions el fet positiu per al docent esdevé un inconvenient pel centre.”.* (También se ha hablado, de hecho se hace, que determinadas acciones formativas se lleven a cabo en horario lectivo o de trabajo. En muchas ocasiones el hecho positivo para el docente acontece un inconveniente para el centro) (FED.9.MOF)

En cuanto a la figura del formador consideran que es imprescindible que posea conocimiento teórico y práctico sobre la materia

*“La seva qualificació quant als seus coneixements sobre el tema a tractar en la seva acció formativa, així com la seva pràctica, les seves experiències relatives a la temàtica a tractar. És imprescindible aquesta dualitat la seva relació pràctica, així com la seva reflexió sobre el tema, el pensament generat sobre el mateix i el seu treball de recerca teòrica i formació sobre el mateix.”.* (Su calificación en cuanto a sus conocimientos sobre el tema a tratar en su acción formativa, así como su práctica, sus experiencias relativas a la temática a tratar. Es imprescindible esta dualidad, su relación práctica, así como su reflexión sobre el tema, el pensamiento generado sobre el mismo y su trabajo de investigación teórica y formación sobre el mismo) (FED.1.FOA)

*“Les persones que participen en formació necessiten desenvolupar una sèrie d’habilitats, a part de participar en un procés de formació i autoformació propi. Per la qual cosa és convenient que a la persona que ha de formar-ne d’altres se li plantegin uns elements per a la seva reflexió, pugui experimentar situacions de formació i dur a la pràctica diferents tècniques o estratègies que millorin la seva tasca formadora.”.* (Las personas que participan en formación necesitan desarrollar una serie de habilidades, aparte de participar en un proceso de formación y autoformación propio. Por lo que es conveniente que a la persona que ha de formar a otras se le planteen unos elementos para su reflexión, pueda experimentar situaciones de formación y llevar a la práctica diferentes técnicas o estrategias que mejoren su tarea formadora) (FED.3.FOA)

Además de disponer de capacidad para dinamizar el grupo y provocar el proceso de reflexión

*“Ha de ser una persona que en primer lloc domina el tema a tractar –des de la perspectiva abans descrita- i a més es requereix que tingui habilitat comunicativa, tingui una certa preparació-experiència en la dinamització de grups-, de manera que a part de poder transmetre els seus coneixements teòrico-pràctics, fomentar la reflexió de les persones assistents, acostar els temes tractats a les seves pràctiques quotidianes ho pugui fer de*

*manera atractiva pels participants al curs*". (Ha de ser una persona que en primer lugar domine el tema – desde la perspectiva antes descrita – y además se requiere que tenga habilidad comunicativa, tenga una cierta preparación – experiencia en la dinamización e grupos – de manera que aparte de poder transmitir sus conocimientos teórico – prácticos, fomentar la reflexión de las personas asistentes, acostar los temas tratados a sus prácticas cotidianas lo pueda hacer de manera atractiva para los participantes del curso) (FED.2.FOA)

Las entidades encuestadas opinan que es fundamental que el formador tenga una buena formación inicial.

*“Formació específica inicial?- Sí, és un requisit”*.(¿Formación específica inicial? – Sí, es un requisito) (CB.7.FOA)

Y que se produzcan encuentros de intercambio entre formadores

*“Penso que enriqueix notablement en quant a recursos didàctics l’intercanvi entre formadors.”*(Pienso que enriquece notablemente en cuanto a recursos didácticos el intercambio entre formadores) (CB.8.FOA)

*“...Les reunions d’intercanvi d’experiència, coneixements, reflexions, idees, pensaments entre persones que formen en un mateix àmbit pot ésser un element important en la formació de formadors/es.”*. (...Las reuniones de intercambio de experiencia, conocimientos, reflexiones, ideas, pensamientos entre personas que forman en un mismo ámbito puede ser un elemento importante en la formación de formadores) (FED.5.FOA)

Crean que una de las funciones que ha de tener el formador es la de realizar el seguimiento de los avances del docente

*“Avaluador de forma contínua i permanent dels avanços i seguiment del curs per part de l’alumne”*. (Evaluador de forma continua y permanente de los avances del curso por parte del alumno) (CB.6.FOA)

En relación a los contenidos de las actividades de formación manifiestan que se suele priorizar lo conceptual y lo procedimental.

*“Sovint les activitats de formació del professorat han prioritzat l'àmbit conceptual i també el procedimental, o sigui enfocament metodològics determinats.”*. (A menudo las actividades de formación del profesorado han priorizado el ámbito conceptual y también el procedimental, o sea enfoque metodológico determinado) (FED.1.MEF)

*“En general penso que els cursos són molt teòrics”*. (En general pienso que los cursos son muy teóricos) (CB.7.MEF)

Consideran que sería interesante aprovechar la experiencia que tienen los asistentes a las actividades de formación sobre la temática que se esté tratando para fomentar el diálogo, la reflexión conjunta y el intercambio entre ellos.

*“Però en tot cas ha de ser una metodologia que tingui en compte els coneixements i pràctiques del professorat, que pugui aportar elements teòrico-pràctics a les persones assistents i en la mesura del possible sigui actiu, amè.”*. (Pero en todo caso ha de ser una metodología que tenga en cuenta los conocimientos y prácticas del profesorado, que pueda aportar elementos teóricos – prácticos a las personas asistentes y en la medida de lo posible sea activo, ameno) (FED.5.MEF)

*“La capacitat de crear diàleg, de fomentar les aportacions de les persones assistents, el generar reflexió és important per a què l'activitat tingui una consistència i aplicabilitat en el professorat.”*. (La capacidad de crear diálogo, de fomentar las aportaciones de las personas asistentes, el generar reflexión es importante para que la actividad tenga una consistencia y aplicabilidad en el profesorado) (FED.6.MEF)

Valoran la importancia de realizar una buena difusión de la formación entre los docentes

*“Ara bé una bona publicitat que exposi al professorat raons que el motivin a triar un curs d'atenció de la diversitat seria una bona forma.”*. (Ahora bien, una buena publicidad que exponga al profesorado las razones que le motiven a escoger un curso de atención a la diversidad sería una buena forma) (CB.2.DIF)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Respecto al proceso de evaluación de la formación consideran que quizás sea demasiado genérico

*“Hi ha una part molt genèrica que s’avalua de l’activitat, la informació que se’n treu és parcial”.* (Hay una parte muy genérica que se evalúa de la actividad, la información que se saca es parcial) (FED.1.EVA)

Y opinan que tendría que ser más cualitativa. Además de conocer lo que piensan los docentes y de sus sensaciones respecto a la actividad de formación, ven necesario indagar sobre la incidencia de la misma en la práctica

*“Els aspectes qualitius de l’activitat, la incidència en la pràctica, les possibilitats de reflexió sobre la mateixa, la capacitat de generar innovació... són aspectes a tenir en compte. Els sentiments, les sensacions de les persones assistents en finalitzar el procés poden també donar informació. És convenient que el professorat tingui veu sincera.”.* (Los aspectos cualitativos de la actividad, la incidencia en la práctica, las posibilidades de reflexión sobre la misma, la capacidad de generar motivación.... Son aspectos a tener en cuenta. Los sentimientos, las sensaciones de las personas asistentes al finalizar el proceso puedan dar también información. Es conveniente que el profesorado tenga voz sincera) (FED.2.EVA)

Señalan la importancia de realizar la evaluación de seguimiento en cuanto a que pueda facilitar el feedback en un momento determinado

*“És molt convenient, ja que d’aquesta manera es podran incloure elements correctors que millorin el desenvolupament de l’activitat i l’ajustin a les necessitats del professorat participant.”.* (Es muy conveniente, ya que de esta manera se podrán incluir elementos correctores que mejoren el desarrollo de la actividad y la ajusten a las necesidades del profesorado participante) (FED.1.EVS)



De la evaluación final opinan que el hecho de que se apoye mayoritariamente en instrumentos cuantitativos hace que se obtenga una visión parcial y que sería conveniente complementarla recurriendo a técnicas cualitativas.

*“Al final del curs enviem un formulari d’avaluació del curs a cada alumne i el tutor per la seva part també ens entrega una memòria amb l’avaluació de cada alumne de forma individualitzada.”* ( Al final del curso enviamos un formulario de evaluación del curso a cada alumno y el tutor por su parte también nos entrega una memoria con la evaluación de cada alumno de forma individualizada) (CB.3.EVF)

*“Tenen valor però molts cops relatiu, el fet que la majoria de vegades siguin uns ítems quantitativus tancats dona una visió parcial, la valoració qualitativa és fonamental”*.(Tienen valor pero muchas veces relativo, el hecho de que la mayoría de las veces sean unos ítems cuantitativos cerrados da una visión parcial, la valoración cualitativa es fundamental) (FED.1.EVF)

*“Per això, altres formes d’avaluació complementàries poden tenir molt interès pel propi formador. El fet que les persones assistents puguin fer una valoració oral, oberta, sincera del que els ha semblat l’activitat, de la incidència que té en la seva pràctica, de les metodologies emprades... pot donar molta més informació sobre tot el procés formador.”* (Por esto, otras formas de evaluación complementarias pueden tener mucho interés para el propio formador. El hecho de que las personas asistentes puedan hacer una valoración oral, abierta, sincera de lo que les ha parecido la actividad, de la incidencia que tiene en su práctica, de las metodologías utilizadas... puede dar mucha más información sobre todo el proceso formador) (FED.2.EVF)

Consideran muy interesante que se lleve a cabo la evaluación del impacto de la formación en la práctica docente

*“Un dels objectius principals que s’hauria de proposar la formació permanent. Ara matisant, la necessitat que l’aplicació sigui crítica per part del docent, o sigui que li hagi permès una reflexió sobre les seves pràctiques, hagi avaluat el grau d’aplicabilitat a la seva realitat i a partir d’aquí sigui una aplicació conscient i argumentada.”* (Uno de los objetivos principales que se tendría que proponer la formación permanente. Ahora matizando, la necesidad que la aplicación sea crítica por parte del docente, o sea que le haya permitido una reflexión sobre sus prácticas, haya evaluado el grado de aplicabilidad a su realidad y a partir de aquí sea una aplicación consciente y argumentada) (FED.1.EVI)

También consideran conveniente evaluar al profesorado que se forma

*“Si caldria avaluar al professorat”*.(Si sería necesario evaluar al profesorado)  
(CB.1.EVP)

*“Si però discretament”*.(Si pero discretamente) (UN.3.EVP)

En relación al retorno consideran necesario que se realice

*“És un element interessant per crear més comunicació i interactivitat en el procés”*. (Es un elemento interesante para crear más comunicación e interactividad en el proceso)  
(FED.1.RET)

*“És aconsellable i es fa. És necessari per tal que el professorat pugui realitzar els canvis que resultin adients en la planificació dels propers cursos que impartesqui.”* (Es aconsejable y se hace. Es necesario para que el profesorado pueda realizar los cambios que resulten pertinentes en la planificación de los próximos cursos que se impartan)  
(CB.2.RET)

Piensen que la sinceridad de las valoraciones que efectúan los docentes se hacen de forma mayoritariamente sincera

*“Pensem que son sinceres ja que l' alumne té l'opció d'enviar anònimament la seva valoració”*(Pensamos que son sinceras ya que el alumno tiene la opción de enviar anónimamente su valoración) (CB.2.SEV)

### **4.13. La voz de los padres (FAPAES):**

#### 4.13. ANÁLISIS DE LA VOZ Y OPINIÓN DE LOS PADRES

##### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

La mayor parte de los padres que han expresado su opinión creen que no solo hace falta formación sino también recursos humanos y materiales para atender a la diversidad

*“Falta formació i recursos humans i materials per tractar la diversitat: de l’alumnat nouvingut i amb necessitats educatives especials”.* (Falta formación y recursos humanos y materiales para tratar la diversidad: del alumnado recién llegado y con necesidades educativas especiales). (RED.1.)

Opinan que sería conveniente que cada centro dispusiese de un plan director de tipo tutorial con un equipo de profesores coordinados y preparados en la atención a la diversidad. En aquellos centros tipo ZER ese equipo podría ser itinerante.

*“Caldria que cada centre disposi d’un equip de professors coordinats i preparats en l’atenció a la diversitat, amb un pla director, tipus pla tutorial. En aquells centres que el nombre d’alumnes no arriba a una línia (centres tipus ZER) aquest equip tindria que ser tipus EAP i/o a la vegada itinerant.”.* (Haría falta que cada centro dispusiese de un equipo de profesores coordinados y preparados en la atención a la diversidad, con un plan director, tipo plan tutorial. En aquellos centros en el que el número de alumnos no llega a una línea (centros tipo ZER) este equipo tendría que ser tipo EAP y/o a la vez itinerante) REC.1)

En referencia a los recursos materiales opinan que se tendrían que adaptar a las distintas características (procedencia, nivel, cultura, etc.) de los alumnos que hay en el aula y a las diferentes materias a impartir.

*“Manca de materials adaptats a les característiques (procedència, nivell, cultura, etc.) dels diferents alumnes que hi ha a l’aula, de les diferents matèries a impartir.”.* (Falta de materiales adaptados a las características

(procedencia, nivel, cultura, etc.) de los diferentes alumnos que hay en el aula, y a las diferentes materias a impartir) (RED.2)

La administración tiene que asumir su responsabilidad en la correcta integración a nuestro país no tan solo de los niños o niñas en edad escolar sino también de sus familias.

*“L’administració, mitjançant els Ministerios, Departaments o Regidories corresponents, tenen que assumir la seva participació en la corresponsabilitat de la correcta integració al nostre país no tan sols dels nois/noies en edat escolar, sinó també de les seves famílies.”.* (La administración, mediante los ministerios, departamentos o regidores correspondientes, tienen que asumir su participación en la corresponsabilidad de la correcta integración a nuestro país no tan solo los chicos o chicas en edad escolar, sino también sus familias) (RAV.3)

## NÚCLEO 2.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los padres encuestados opinan que la formación permanente del profesorado puede suponer una mejora en la calidad de la atención y tratamiento de la diversidad pero que es necesario mejorar el actual PFPP y que tiene que ir acompañada de recursos materiales y humanos para poder aplicarla a los centros.

*“...S’ha de millorar l’actual pla de PFPP. Però si no va acompanyada de recursos materials i humans als centres, no cal fer-la”.* (Se ha de mejorar el actual plan de PFPP. Pero si no va acompañada de recursos materiales y humanos a los centros, no hace falta hacerla) (REC.2.)

Los padres entienden que la administración educativa reconoce el problema pero que habla más de lo que actúa. Aunque es un problema creciente, da la sensación de que no se invierte en recursos y que se dedica poca atención al tema.

*“Entenem que es un problema que reconeix l’administració, però que en parla molt més del que actua. Tot i ser un problema creixent, que es veia venir,*

*no sembla que hi esmercin gaires recursos..” (Entendemos que es un problema que reconoce la administración, pero que habla mucho más que no actúa. Aunque es un problema que va en aumento, que se veía venir, no parece que empleen demasiados recursos) (RAV.1)*

*“L’administració hi dedica poca atenció a nivell real i concret. Als centres falten especialistes preparats, i dubtem que tinguin formadors especialitzats per preparar-los.”. (La administración dedica poca atención a nivel real y concreto. A los centros les falta especialistas preparados y dudamos que tengan formadores especializados para prepararlos) (RAV.2.)*

Opinan que las necesidades de formación han de ser distintas según la etapa educativa en la que se encuentren los docentes puesto que las características de cada edad son distintas. Por tanto el diseño de formación del profesorado ha de ser diferente según la edad y nivel educativo del alumno.

*“Son completament diferents, perquè les característiques de cada franja d’edat dels alumnes escolaritzats varia. Per la qual cosa el disseny de formació del professorat ha de ser divers dependent de l’edat i del nivell educatiu de l’alumne.”. (Son completamente diferentes, porque las características de cada franja de edad de los alumnos escolarizados varía. Por lo que la formación del profesorado ha de ser diversa dependiendo de la edad y del nivel educativo del alumno) (NEC.3.)*

*“La única diferència es adaptar l’activitat a l’edat del alumne. El tipus d’activitat serà igual. La matèria a impartir hauria d’estar realitzada de manera d’integració progressiva.”. (La única diferencia es adaptar la actividad a la edad del alumno. El tipo de actividad será igual. La materia a impartir habría de estar realizada de forma de integración progresiva) (NEC.4)*

Consideran que es el profesorado quien mejor ha de conocer sus necesidades de formación.

*“Tot i que el professorat es qui millor pot saber les seves necessitats, els pares son els primers interessats en els alumnes i en la qualitat de la seva educació, motiu que justifica les possibles aportacions de FAPAES.”. (Aunque el profesorado es quién mejor puede saber sus necesidades, los padres son los primeros interesados en los alumnos y en la calidad de su educación, motivo que justifica las posibles aportaciones de FAPAES) (NEC.2)*

Los padres encuestados creen que es necesario formar al profesorado para que sepa adaptar los recursos materiales de acuerdo a las necesidades que puedan surgir en el aula.

*“Cal formar al professorat per saber adaptar materials dels diferents departaments (llengua, mates... etc.) d’acord amb les necessitats sorgides a l’aula”.* (Es preciso formar al profesorado para saber adaptar los materiales de los diferentes departamentos (lengua, matemáticas, etc) de acuerdo a las necesidades surgidas en el aula) (NEC.1)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

La opinión de los padres consultados es que la FPP realizada hasta la fecha no se ha proyectado en una mejora general de la calidad en cuanto a la atención a la diversidad, por lo que se contempla como insuficiente. Las circunstancias cambian, llegan nuevos alumnos y ven que esto repercute en la calidad educativa del resto de alumnado.

*“De insuficient actualment, doncs les circumstàncies canviant donat el nombre creixent i variat dels alumnes nous als centres, repercuteix en la qualitat educativa de la resta d’alumnes.”.* (De insuficiente actualmente, pues las circunstancias cambiantes dado el número creciente y variado de los alumnos de nueva incorporación a los centros, repercute en la calidad educativa del resto de alumnado) (EFI.1.)

Los padres que han expresado su opinión manifiestan que son los primeros interesados en la calidad de la educación de los alumnos. Ofrecen la experiencia que FAPAES pueda tener con el colectivo de padres dentro del ámbito educativo, en el sentido de saber captar sus preocupaciones, necesidades y el trato en el ámbito ciudadano, más allá del centro, con el resto de padres y madres y colectivos de alumnos recién llegados que puede significar una ayuda y un apoyo al profesorado.

*“L’ experiència de les relacions amb el col·lectiu de pares en l’ àmbit educatiu. El saber copsar les seves preocupacions i necessitats, i el tracte en l’ àmbit ciutadà, més enllà del centre, amb la resta de pares / mares i amb els col·lectius de nous nadius”.* (La experiencia de las relaciones con el colectivo de padres en el ámbito educativo. El saber captar sus preocupaciones y necesidades y el trato en el ámbito ciudadano, más allá del centro, con el resto de padres y madres y con los colectivos de recién llegados) (REC.3)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los padres consultados entienden que sería necesario incentivar al profesorado a través del reconocimiento de su formación y la valoración profesional y laboral. Creen que hace falta organizar cursos de adecuación y actualización que sean atractivos, periódicos y progresivos, realizados en horarios y fechas que potencien y faciliten la participación.

*“Realitzar cursos d’adequació i d’actualització atractius, amb el seu posterior reconeixement i valoració professional i laboral. Aquests cursos tindrien que ser periòdics i progressius i en horaris i dates que potenciïn i facilitin la participació..”* (Realizar cursos de adecuación y de actualización atractivos, con su posterior reconocimiento y valoración profesional y laboral. Estos cursos tendrían que ser periódicos y progresivos y en horarios y fechas que potenciasen y facilitasen la participación) (MOF.1)

*“Cursos periòdics, interessants, en horaris adients, compensant, als qui correspongui, els desplaçaments Valoració laboral dels mateixos.”.* (Cursos periódicos, interesantes, en horarios convenientes, compensando a quien corresponda, los desplazamientos. Valoración laboral de los mismos) (MOF.2)



## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Opinan que se habría de realizar un seguimiento de la repercusión de la formación en los centros a fin de poder detectar las carencias y necesidades y así ir planteando posibles soluciones

*“Entenem que s’hauria de fer un seguiment de la tasca realitzada als centres i dels seus resultats, les mancances detectades haurien de ser solucionades.”*. (Entendemos que se haría de realizar un seguimiento de la tarea realizada en los centros y de sus resultados, las carencias detectadas habría de ser solucionadas) (EVI.1)

Consideran que la evaluación se tendría que centrar en el impacto que produce en el día a día

*“La millor avaluació es veu en la seva tasca diària. Aquesta ha de tenir un seguiment i recolzament per part de ¿la Inspecció? ¿Un equip de suport i seguiment, especialitzat?...”*. (La mejor evaluación se ve en la tarea diaria. Esta ha de tener un seguimiento y apoyo por parte de ¿la inspección? ¿Un equipo de apoyo y seguimiento especializado?...). (EVI.2.)



#### **4.14. La voz de los medios de comunicación:**

#### 4.14. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

##### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Los medios de comunicación consultados opinan que el profesorado ha de estar capacitado y por tanto formado para enseñar a sus alumnos en la tolerancia

*“Immigració, religions i cultures: Aquest aspecte és també bàsic, una nova societat ha d'estar educada per uns professors capacitats per fer entendre els seus alumnes tot el que el mestissatge comporta i educar en la tolerància.”*. (Inmigración, religiones y culturas. Este aspecto es también básico, una nueva sociedad ha de estar educada por unos profesores capacitados para dar a entender a sus alumnos todo lo que el mestizaje comporta y educar en la tolerancia) (SEG.1.DDI)

##### **NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Consideran que la formación del profesorado ha de ir más allá de la simple preparación académica puesto que la evolución de la sociedad actual aporta nuevos planteamientos y en consecuencia nuevos quehaceres al docente.

*“...Li calen eines de formació i suport que vagin més enllà de les limitacions que tenen els entorns acadèmics i els camps de coneixement a l'abast. El formador en uns entorns canviants està també ell en procés de canvi continu, i per tant no té prou amb els recursos que té a l'abast en el camp de la psicologia, per exemple.”*. (Le hacen falta herramientas de formación y de apoyo que vayan más allá de las limitaciones que tienen los entornos académicos y los campos del conocimiento a su alcance. El formador en unos entornos cambiantes está también él en proceso de cambio continuo, y por tanto no tiene bastante con los recursos que tiene a su alcance en el campo de la psicología, por ejemplo) (TV3.3.LIN)

Señalan que es necesario encontrar nuevos recursos para la caracterización y reformulación profesional del docente

*“Cal trobar nous recursos per a la caracterització professional i el suport de l’educador que no oscil·lin entre l’adjudicació d’habilitats a transmetre i els recursos cognitius propis de la seva activitat com a professional, limitacions conegudes i exasperants.”.* (Es preciso encontrar nuevos recursos para la caracterización profesional y el apoyo del educador que no oscilen entre la adjudicación de habilidades a transmitir y los recursos cognitivos propios de su actividad como profesional, limitaciones conocidas y exasperantes) (TV3.4.LIN)

*“El repte, doncs, està en la capacitat de la comunitat educativa per reformular les figures professionals de la intervenció educativa sota una metàfora arriscada però potser real: socialitzadors humanistes en un entorn inconegut i hostil.”.* (El reto, pues, está en la capacidad de la comunidad educativa para reformular las figuras profesionales de la intervención educativa bajo una metáfora arriesgada pero quizás real: socializadores humanistas en un entorno no conocido y hostil) (TV3.5.LIN)

Y que las competencias formativas le faculten para adaptarse a las nuevas realidades sociales

*“El risc és el següent: el solapament de la inadaptació de les pròpies competències formatives a les noves realitats socials amb la incomprensió de la naturalesa i abast d’aquestes.”.* (El riesgo es el siguiente: el solapamiento de la inadaptación de las propias competencias formativas a las nuevas realidades sociales con la incomprensión de la naturaleza y alcance de éstas) (TV3.2.LIN)

Opinan que sería interesante incluir temas de actualización política en la formación del profesorado

*“Política: tan nacional com internacional. Vivim un món global on les notícies són una eina fonamental per a la preparació de les nenes i els nens del futur. Cap aprenentatge pot deixar de banda les qüestions polítiques, siguin locals, comarcals, nacionals o internacionals.”* (Política: tanto nacional como internacional. Vivimos en un mundo en donde las noticias son un instrumento fundamental para la preparación de los niños y niñas del futuro. Ningún aprendizaje puede dejar de lado las cuestiones políticas, sean locales, comarcales, nacionales o internacionales) (SEG.2.NEC)

Creer necesario que otro foco de atención se dirija a atender las innovaciones que en materia didáctica y curricular se vayan produciendo.

*“Tener en cuenta los avances que en materia de didáctica --el arte de enseñar-- se han producido en ámbitos como el de las Matemáticas, por poner el ejemplo de una materia-hueso que sigue generando mucho fracaso escolar. Atacar esa cuestión debería ser una de las prioridades de la formación permanente del profesorado.”*(PER.1.LIN)

El conocimiento básico de idiomas y de su cultura característica es otro aspecto que opinan que es necesario atender.

*“Idiomes: uns coneixements bàsics dels idiomes i les seves cultures són avui eines imprescindibles en el món mestís que vivim.”.* (Idiomas: unos conocimientos básicos de los idiomas y sus culturas son hoy en día instrumentos imprescindibles en el mundo de mestizaje en que vivimos) (SEG.4.NEC)

Por lo que plantean actualizar la formación del profesorado a partir de las nuevas necesidades que vayan surgiendo. Proponen que el profesorado reciba una formación integral que le proporcione una visión del mundo y de la sociedad de la infocomunicación como realidad sociocultural integrada.

*“Una formació integral que capaciti la persona no només per a desenvolupar unes competències tècniques o professionals sinó que li proporcioni una visió del món i un desenvolupament personal suficients per fer d’ella un ciutadà lliure.”.* (Una formación que capacite la persona no solo para desarrollar unas competencias técnicas o profesionales sino que le proporcione una visión del mundo y un desarrollo personal suficientes para hacer de ella un ciudadano libre) (TV3.6.NEC)

*“Una visió de conjunt de la societat de la infocomunicació, no limitada a l’estructura de les indústries culturals o de les telecomunicacions, sinó com a realitat sociocultural integrada que expressa l’estat actual de l’evolució transmoderna.”.*(Una visión de conjunto de la sociedad de la infocomunicación, no limitada a la estructura de las industrias culturales o de las telecomunicaciones, sino como realidad sociocultural integrada que expresa el estado actual de la evolución transmoderna) (TV3.9.NEC)

*“Caldria uns cursos anuals per anar reciclant les problemàtiques que varien constantment”*. (Serían necesarios unos cursos anuales para ir reciclando las problemáticas que varían constantemente) (SEG.7.NEC)

Ven como una necesidad que los docentes adquieran una base en conocimientos sociológicos y filosóficos para poder entender las transformaciones que tienen lugar en nuestra sociedad

*“Caldria, al meu entendre, tenir a la vista algunes noves prioritats...en la formació permanent del professorat: un fonament de coneixements sociològics i filosòfics de les transformacions esdevingudes al si de la societat postindustrial”*. (Haría falta, a mi entender, tener a la vista algunas nuevas prioridades... en la formación permanente del profesorado: un fundamento en conocimientos filosóficos y sociológicos de las transformaciones acaecidas en el si de la sociedad postindustrial) (TV3.8.NEC)

*“Un coneixement dels elements que apunten cap a un nou possible paradigma: característiques dels nous moviments socials; naturalesa de les crisis i fractures de tota mena; tensions entre laïcitat i confessionalisme i entre multiculturalitat i comunitarisme; etc”*. (Un conocimiento de los elementos que apuntan hacia un nuevo posible paradigma: características de los nuevos movimientos sociales; naturaleza de las crisis y fracturas de toda clase, tensiones entre laicos y confesionales y entre multiculturalidad y comunitarismo, etc.) (TV3.13.NEC)

*“Una informació actualitzada tant en el camp de les tecnologies de la informació i els elements que aquestes vehiculen com en el de les transformacions socials que poden quedar amagades per elles.”*. (Una información actualizada tanto en el campo de las tecnologías de la información y los elementos que estas vehiculan como en el de las transformaciones sociales que pueden quedar escondidas por ellas) (TV3.14.NEC)

Consideran necesario la adquisición de competencias en comunicación e intervención educativa.

*“Competència en la utilització de la comunicació en la intervenció educativa. Escric comunicació i no simplement tecnologies de la comunicació; el problema del professorat no és únicament adquirir-ne competència (i hi ha gent que ho està fent molt bé en aquest camp) sinó la comprensió de la comunicació com a paradigma sociocultural transversal de la societat transmoderna”*. (Competencia en la utilización de la comunicación en la intervención educativa. Escribo comunicación y no simplemente tecnologías de la comunicación; el problema del profesorado no es únicamente adquirir competencia (Y hay gente que lo está haciendo muy bien en este

campo) sino la comprensión de la comunicación como paradigma sociocultural transversal de la sociedad trasmoderna) (TV3.11.NEC)

*“Es tracta, doncs, de disposar d'eines comunicacionals –que poden ser tecnològiques—però sobre tot de tenir una perspectiva de les realitats socials a les quals aquestes responen”.* (Se trata, pues, de disponer de herramientas de comunicación – que pueden ser tecnológicas – pero sobretodo de tener una perspectiva de las realidades sociales a las que éstas responden) (TV3.12.NEC)

*“Informàtica: Avui en dia l'accés a la informació de qualsevol tema, àmbit o sector que facilita el coneixement mínim de la informàtica és essencial per qualsevol matèria.”.* (Informática: Hoy en día el acceso a la información de cualquier tema o sector que facilita el conocimiento mínimo de la informática es esencial para cualquier materia) (SEG.3.NEC)

*“Tecnologies: No és pot tampoc, es doni la temàtica que sigui, donar l'esquena a les noves tecnologies que es poden aplicar a qualsevol sector o tema.”.* (Tecnologías: no se puede tampoco, se dé la temática que se dé, dar la espalda a las nuevas tecnologías que se pueden aplicar a cualquier sector o tema) (SEG.5.NEC)

Opinan que hace falta que los docentes puedan alcanzar estándares de competencia técnica necesarios para poder posicionarse positivamente en la escala social

*“La necessitat d'adquirir alts estàndards de competència tècnica per a posicionar-se positivament en l'escala social.”* (La necesidad de adquirir altos estándares de competencia técnica para posicionarse positivamente en la escala social) (TV3.5.NEC)

Por ello consideran fundamental el trabajo docente en equipo

*“Una preparació específica para el trabajo colectivo del conjunto del profesorado”* (PER.3.NEC)

La adquisición de habilidades para mediar con las familias

*“La capacitación para coordinar -en los casos en que sea posible y necesario-el trabajo docente con la función formativa de las familias de los alumnos”* (PER.4.NEC)



Y realizar una formación que les faculte para educar de forma integral a sus alumnos

*“Finalment, la llista podria ser infinita perquè en l'educació de la canalla tots el coneixements són pocs, un reciclatge fonamental és l'educació i comprensió que necessiten els educadors per formar les persones en tot el que el terme comporta.”.*  
(Finalmente la lista podría ser infinita porque en la educación de los pequeños todos los conocimientos son pocos, un reciclaje fundamental es la educación y comprensión que necesitan los educadores para formar las personas en todo lo que el término comporta)  
(SEG.6.NEC)

Los entrevistados aprecian diferencias entre el quehacer del profesorado de primaria respecto del de secundaria y a su vez entre el de secundaria obligatoria y el de bachillerato

*“Dentro del profesorado no universitario creo que es preciso distinguir dos categorías, no tanto por su importancia, sino porque tienen misiones diferenciadas: el profesorado de primaria y el secundaria”.* (PER.1.DNE)

*“Incluso dentro de este último grupo (secundaria) habría que hacer una distinción entre los que imparten su magisterio en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que cursan todos los adolescentes, y el Bachillerato, que no es obligatorio y que por lo tanto tiene un carácter más vocacional por parte del alumnado”.* (PER.2.DNE)

Respecto al profesorado de secundaria los medios de comunicación consultados valoran como insuficiente la formación inicial que reciben, puesto que el CAP no faculta para conducir adecuadamente una clase

*“En la ESO existe otro problema: cualquier licenciado en una materia ajena al oficio de enseñar que supere un curso de adaptación pedagógica (CAP) puede dar clase, pero ello no lo faculta para conducir adecuadamente una clase que previsiblemente contará con algunos, o muchos, objetores escolares ”.* (PER.2.FIP)

Por lo que consideran que sería necesario formar a dicho colectivo en estrategias de mediación y de conducción adecuada del alumnado

*“Enseñarles (al profesorado de secundaria) a manejar a este tipo de alumnado resulta trascendental para una educación permanente del profesorado que se proponga ser de utilidad.”.* (PER.1.NEC)

Añaden que consideran necesario formar al profesorado en temas emergentes como el bullying

*“Casos de bullying i com afronta el professorat aquest assetjament.”. (Casos de bullying y cómo afronta el profesorado este asedio) (SEG.8.NEC)*

O en la utilización del lenguaje que utilizan los jóvenes hoy en día

*“Llenguatge: els nens i nenes tenen unes formes de parlar i escriure que varien tan ràpid com la resta del temes socials. Mòbils, xats, messangers, e-mails i tot un seguit de noves tecnologies que els professors no poden deixar al marge per fer la seva feina.”. (Lenguaje: los niños y niñas tienen unas formas de hablar y escribir que varían tan rápidamente como el resto de temas sociales: Móviles, xats, messengers, e-mails y toda una serie de nuevas tecnologías que los profesores no pueden dejar al margen para hacer su trabajo) (SEG.1.NEC)*

También consideran fundamental e imprescindible que las facultades de ciencias de la educación se actualicen y pongan al día respecto a los cambios que producen los modelos educativos

*“En el caso de los enseñantes de primaria, las escuelas de Magisterio o las facultades de Ciencias de la Educación siguen formando en buena medida a los maestros como hace una década, sin tener en cuenta los avances que en materia de didáctica --el arte de enseñar-- se han producido”. (PER.1.FIP)*

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

En este apartado se resalta la importancia del sentido práctico que ha de tener la enseñanza

*“En cualquier caso, además de esas líneas de trabajo mencionadas (perfeccionar la técnica de enseñar y preparar al profesorado para mantener pulsos con alumnos sin ganas de aprender), citaría también el desarrollo del sentido práctico de la enseñanza”. (PER.1.TPF)*

## **4.15. La voz de los sindicatos:**

## 4.15. ANÁLISIS DE LA VOZ DE LOS SINDICATOS

### NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Los sindicatos consultados entienden que falta preparación para atender a la diversidad

*“Manca de preparació per atendre noves necessitats”.* (Falta preparación para atender a las nuevas necesidades). (AN.1.RED)

Y que en ciertas ocasiones resultan más interesantes las experiencias prácticas que se están llevando a cabo en algunos centros que la formación teórica que se acostumbra a ofrecer

*“Evidentment que s’estan fent experiències i evidentment que aquestes acostumen a ser molt més interessants que no pas la formació teòrica que normalment s’ofereix.”.* (Evidentemente que se están realizando experiencias y evidentemente que estas acostumbran a ser mucho más interesantes que la formación teórica que normalmente se ofrece) (US.1.TPD)

*“Pel que fa a la diversitat les necessitats passen per estratègies d’aula, per tenir instrument de treball amb els alumnes, com organitzar-se en un aula amb diversos nivells d’aprenentatge, diversos interessos,...”.* (En cuanto a la diversidad, las necesidades pasan por estrategias de aula, por disponer de instrumento de trabajo con los alumnos, como organizarse en una aula con diversos niveles de aprendizaje, diversos intereses,...) (UG.7.NEC)

Creem que se necesita conocer a fondo la diversidad del alumnado con todo lo que conlleva

*“Les necessitats reals penso que són conèixer a fons la diversitat de l’alumnat que acull (cultura, costums, ...) doncs allò que es pretén és integrar sense “tallar” els lligams culturals de l’alumnat”.* (Las necesidades reales pienso que son conocer a fondo la diversidad del alumnado que acoge (cultura, costumbres,...) pues lo que se pretende es integrar sin cortar los lazos culturales del alumnado) (US.2.NEC)

Por lo que consideran que la solución se encuentra en el trabajo de todo el equipo docente y ésta es una asignatura pendiente en materia de formación

*“Tal vegada el camí a seguir hauria d’anar per aquí sense oblidar que els dos aspectes que s’indiquen han de ser assumits com a tasca de tot l’equip docent i aquesta també és una mancança que hi ha.”*. (Quizás el camino a seguir tendría que ir por aquí sin olvidar que los dos aspectos que se indican han de ser asumidos como tarea de todo el equipo docente y esta también es una carencia que hay) (US.1.SPD)

Sugieren que una de las posibles actuaciones que se podrían contemplar en la FPP es la de ver cómo resuelven el resto de países la diversidad a fin de considerar su posible aplicabilidad en su contexto.

*“Cal dir però que els centres i tots els docents, almenys a la secundària, haurien de conèixer, de forma oberta i transparent, sense limitacions ni prejudicis imposats pel Departament, les diferents formes possibles de tractament de la diversitat aplicades en països del nostre entorn o en altres comunitats autònomes”*. (Es preciso decir que los centros y todos los docentes, al menos en secundaria tendrían que conocer, de forma abierta y transparente, sin limitaciones ni prejuicios impuestos por el Departament, les diferentes formes posibles de tratamiento de la diversidad aplicadas en países cercanos al nuestro o en otras comunidades autónomas) (ASP.1.IDE)

## **NÚCLEO 2. NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Los sindicatos entrevistados consideran que la formación que se ofrece no responde a las necesidades reales del docente. La acogida del alumnado de nueva incorporación, la diversidad en general, el proceso de evaluación,... son algunos de los temas que consideran pendientes en la formación

*“... Respecte a les necessitats és ben clar que no responen a les necessitats reals del docent ja que tot el sistema està força “col·lapsat” amb l’arribada d’alumnat nouvingut i es prima la simple acollida per damunt de la formació necessària.”*. (...Respecto a las necesidades está bien claro que no responden a las necesidades reales de los docentes ya que todo el sistema está bastante colapsado con la llegada de

alumnado nuevo y se prima la simple acogida por encima de la formación necesaria)  
(US.1.NEC)

*“Els cursos de formació sobre diversitat i avaluació fins al present han consistit en discursos especulatiu i divagacions diverses de caire pretesament pedagògic.”*. (Los cursos de formación sobre diversidad y evaluación hasta el presente han consistido en discursos especulativos y divagaciones diversas de tipo pretendidamente pedagógico)  
(ASP.4.NEC)

*“Manca de preparació per atendre noves necessitats. Manca de mitjans personals (altres especialistes) i materials”*. (Falta de preparación para atender las nuevas necesidades. Falta de medios personales (otros especialistas) y materiales) (AN.6.NEC)

Opinan que hacen falta ideas, soluciones y material concreto que ayuden a desenvolverse en la tarea docente

*“El docent necessita idees i solucions concretes, i també materials elaborats, així com conèixer formes diferents de tractar els problemes; després cadascú ho adaptarà a les seves necessitats.”*. (El docente necesita ideas y soluciones concretas, y también materiales elaborados, así como conocer formas diferentes de tratar los problemas; después cada uno lo adaptará a sus necesidades) (ASP.4.NEC)

Los sindicatos exponen que hace falta dirigir la detección de necesidades de formación hacia las que sean reales

*“Seria molt més interessant que realment s’avalués i detectessin les necessitats formatives reals que demanden els docents.”*. (Sería mucho más interesante que se evaluase y detectasen las necesidades formativas reales que demandan los docentes)  
(US.2.DET)

En relación a la participación del profesorado que desarrolla su labor docente en las diferentes etapas educativas, y más en concreto en secundaria, creen que la participación puede mejorar si se organizasen más actividades formativas específicas para este colectivo

*“Tot allò que sigui formació específica dirigida a aconseguir objectius concrets i assumibles donarà millor resultat participatiu que no pas una oferta formativa genèrica vàlida per qualsevol nivell educatiu i per a qualsevol col·lectiu docent.”*.

(Todo aquello que sea formación específica dirigida a conseguir objetivos concretos y alcanzables dará mejor resultado participativo que no una oferta formativa genérica válida para cualquier nivel educativo y para cualquier colectivo docente) (US.1.DNE)

*“Són justament aquests cursos específics i d’actualització els que ajuden de veritat al professorat de secundària, sempre que els imparteixin persones competents i motivades. Hi ha en canvi un excés de cursos generalistes o sobre temes de metodologia i sobre necessitats pedagògiques no sempre reals.”*. (Son justamente estos cursos específicos y de actualización los que ayudan de verdad al profesorado de secundaria, siempre que los impartan personas competentes y motivadas. Hay en cambio un exceso de cursos generalistas o sobre temas de metodología y sobre necesidades pedagógicas no siempre reales) (ASP.3.DET)

Y que dicha formación pudiera tener un formato más práctico que teórico

*“...Tal vegada interessi més tot allò que suposi formació pràctica que no pas formació teòrica. Per això em decanto més pels seminaris i pels assessoraments a centres que no pas pel típic recurs dels cursos.”*. (...Tal vez interese más aquello que suponga formación práctica y no teórica. Por esto me decanto más por los seminarios y por los asesoramientos a centros que no por el típico recurso de los cursos) (US.2.MOD)

Creer que la modalidad de formación debe ir en función de la necesidad que se desee satisfacer y que el asesoramiento es la que se intuye más cercana a la realidad del centro

*“Totes poden donar resposta a les necessitats dependrà de cada cas. Penso que no es pot generalitzar.”*. (Todas pueden dar respuesta a las necesidades, dependerá de cada caso. Pienso que no se puede generalizar) (CO.3.MOD)

*“Fonamental l’assessorament als centres, previ una anàlisi de les necessitats del centre fruit del projecte de centre que s’hagi consensuat”*. (Fundamentalmente el asesoramiento a los centros, previo un análisis de las necesidades del centro fruto del proyecto de centro que se haya consensuado) (UG.4.MOD)

Los sindicatos consultados advierten también que la formación permanente habría de ser un continuum de la formación inicial. Y que en la facultad se tendría que incluir unos contenidos dirigidos a prever la situación futura

*“La formació s’hauria de començar en les Facultats de Ciències, preveient la situació que es trobarà el futur docent”.* (La formación se tendría que empezar en las facultades de ciencias, previendo la situación que se encontrará el futuro docente) (AN.1.FIP)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los sindicatos encuestados opinan que no se cumplen las expectativas, puesto que los docentes querrían que las actividades de formación fuesen de aplicación práctica directa en vez de primar el contenido teórico

*“Considero que no ho fan en allò que es refereix a la diversitat. En relació a les expectatives podria dir-se que teòricament, tal vegada si, però, respecte a les necessitats és ben clar que no.* (Considero que no lo hacen en aquello que se refiere a la diversidad. En relación a las expectativas podría decirse que teóricamente, tal vez sí, pero, respecto a las necesidades está bien claro que no) (US.1.EXF)

*“Penso que, malauradament, predominen els conceptuals i els docents esperen rebre quelcom més que un recull de conceptes teòrics que poden ser trobats en publicacions especialitzades.”.* (Pienso que, por desgracia, predominan los conceptuales y los docentes esperan recibir algo más que un conjunto de conceptos teóricos que pueden ser encontrados en publicaciones especializadas) (US.2.EXF)

*“No totes, penso que els docents desitjarien tenir més activitats que els fossin d’aplicació directa a la seva tasca al centre; allò que diem de “formació al centre i per al centre”.”.* (No todas, pienso que los docentes desearían tener más actividades que fuesen de aplicación directa a su trabajo en el centro; aquello que decimos “formación al centro y para el centro”) (CO.3.EXF)

*“No, en absolut. Excepte en casos concrets, com per exemple cursos d’informàtica i altres de caire tècnic, els continguts conceptuals i metodològics acostumen a ser molt pobres. Domina un discurs poc realista que s’autoalimenta a base d’ampliar i extrapolar les qüestions tractades, amb tota mena de divagacions teòriques. No és això el que espera el docent de secundària”.* (No, en absoluto. Excepto en casos concretos, como por ejemplo, cursos de informática y otros de matiz técnico, los contenidos conceptuales y metodológicos acostumbran a ser muy pobres. Domina un discurso poco realista que se autoalimenta a base de ampliar y extrapolar la cuestiones tratadas,



con todo tipo de divagaciones teóricas. No es esto lo que espera el docente de secundaria) (ASP.5.EXF)

Un sindicato de los consultados opina que a las personas que imparten la formación les falta preparación y ello hace que el profesorado de secundaria tenga la percepción de estar perdiendo el tiempo

*“El que passa és que s’administra malament i, massa sovint, els curssets són impartits per persones no gaire competents que cobreixen l’expedient i cobren moltes més hores de les que realment serien necessàries. El professorat, almenys el de secundària, té llavors la percepció clara d’una pèrdua de temps i d’energies.”*. (Lo que pasa es que se administra mal y, a menudo, los cursillos están impartidos por personas no muy competentes que cubren el expediente y cobran muchas más horas de las que realmente serían necesarias. El profesorado, al menos el de secundaria, tiene entonces la percepción clara de una pérdida de tiempo y de energías) (ASP.1.ESC)

*“La falta de preparació dels que imparteixen els cursos, que porta a buscar subterfugis diversos per omplir l’hora de classe.”*. (La falta de preparación de los que imparten los cursos, que lleva a buscar subterfugios diversos para llenar la hora de clase) (ASP.2.ESC)

Dudan acerca de si el listado de las actividades de formación obedece más a la oferta que a la demanda que se efectúa.

*“Sempre em queda el dubte si l’oferta de PFPP obeeix més a l’oferta que a la demanda.”*. (Siempre me queda la duda de si la oferta obedece más a la oferta que a la demanda) (CO.5.PLA)

Piensen que se tendría que contar con la voz de los implicados, es decir, con la de los docentes

*“En la planificació s’hauria de comptar amb els professors que viuen efectivament i directa el dia a dia del treball a l’aula. Pesen excessivament els punts de vista dels que es dediquen a “reflexionar” des d’oficines, despatxos o càtedres diverses sobre les teories i estratègies educatives, amb una referència només llunyana i especulativa a la realitat que viu el docent.”*. (En la planificación se tendría que contar con los profesores que viven efectivamente y directamente el día a día del trabajo en el aula. Pesan excesivamente los puntos de vista de los que se dedican a “reflexionar” desde las

oficinas, despachos o cátedras diversas sobre las teorías y estrategias educativas, con una referencia solo lejana y especulativa a la realidad que vive el docente) (ASP.6.PLA)

*“S’hauria de comptar amb les indicacions dels docents implicats en resoldre aquestes situacions”.* (Se tendría que contar con las indicaciones de los docentes implicados en resolver estas situaciones) (AN.8.PLA)

Y también con la participación activa, que no receptiva, de los sindicatos

*“S’hauria de comptar amb tothom a nivell real i no només a nivell teòric. El paper que se’ns assigna als sindicats és un bon exemple d’allò que no s’ha de fer: som simples receptors d’informació d’allò que es vol fer o d’allò que s’ha fet.”.* (Se tendría que contar con todos a nivel real y no solo a nivel teórico. El papel que se nos asigna a los sindicatos es un buen ejemplo de aquello que no se tiene que hacer: somos simples receptores de información de aquello que se quiere hacer o de aquello que se ha hecho) (US.1.PLA)

*“El paper dels sindicats a banda de participar-hi en l’organització d’activitats el de fer de veritables representants del professorat.”.* (El papel de los sindicatos al margen de participar en la organización de actividades el de hacer de verdaderos representantes del profesorado) (CO.4.PLA)

Creer que el papel de los sindicatos podría ser el de detectores de necesidades y de colaboradores directos

*“Tenint molt clar que, per principis, USTEC·STEs (IAC) considera que la formació ha de ser impartida per qui té la responsabilitat directa de fer-ho i no pas per agents socials com poden ser els sindicats ...El paper dels sindicats hauria de ser de detectors de necessitats concretes, i, especialment, d’elements claus per l’estudi, detecció de necessitats i de col·laboradors directes en la fixació dels plans de formació.”.* (Tenemos muy claro que, por principios USTEC·STEs (IAC) considera que la formación ha de ser impartida por quien tiene la responsabilidad directa de hacerlo y no por agentes sociales como pueden ser los sindicatos...El papel de los sindicatos tendría que ser el de detectores de necesidades concretas y especialmente de elementos clave para el estudio, detección de necesidades y de colaboradores directos en la fijación de los planes de formación) (US.2.PLA)

*“El paper dels sindicats hauria de ser de detectors de necessitats concretes, i, especialment, d’elements claus per l’estudi, detecció de necessitats i de col·laboradors directes (no pas impartint-la) en la fixació dels plans de formació.”.* (El papel de los sindicatos tendría que ser el de detectores de necesidades concretas, y especialmente, de elementos claves para el estudio, detección de necesidades y de colaboradores directos (no de impartirla) en la fijación de los planes de formación) (US.1.DET9)

También opinan que el presupuesto que se destina a la formación o es insuficiente, o que se gestiona y administra mal

*“És interessant indicar que amb allò que no s’hauria de comptar és amb les habituals restriccions pressupostàries que limiten la formació que poden rebre, per exemple, els docents de centres de muntanya. En aquest cas les queixes són contínues en especial pel fet de les grans dificultats que hi ha per accedir a la formació”.* (Es interesante indicar que con aquello que no se tendría que contar es con las habituales restricciones presupostarias que limitan la formación que puedan recibir, por ejemplo, los docentes de centros de montaña. En este caso las quejas son continuas en especial por el hecho de las grandes dificultades que hay para acceder a la formación) (US.1.REC)

*“Encara estem molt lluny d’aquell vell objectiu que era que la inversió en temes educatius estigui al voltant del 6% del nostre PIB.”.*(Todavía estamos lejos de aquel viejo objetivo que era que la inversión en temas educativos estuviera alrededor del 6% de nuestro PIB) (US.2.REC)

*“És evident que en matèria d’educació, si parlem globalment el pressupost és insuficient.”.* (Es evidente que en materia de educación, si hablamos globalmente el presupuesto es insuficiente) (CO.3.REC)

*“Sempre serà veritat que amb més pressupost es faria més i potser millor. Pensem però que en termes generals el pressupost és suficient. El que passa és que s’administra malament”.* (Siempre es verdad que con más presupuesto se haría más y quizás mejor. Pensamos, no obstante, que en términos generales el presupuesto es suficiente. Lo que pasa es que se administra mal) (ASP.4.REC)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Los sindicatos consultados consideran que se tendría que valorar más la formación del docente

*“... I també el fet desmotivador que fa que el reconeixement de la formació sigui un aspecte poc valorat.”*. (Y también el hecho desmotivador que hace que el reconocimiento de la formación sea un aspecto poco valorado) (US.4.MOF)

*“...Un més gran reconeixement del fet de formar-se (no necessàriament en termes econòmics)”*. (...Un mayor reconocimiento del hecho de formarse (no necesariamente en términos económicos)) (US.7.MOF)

Puesto que se le está delegando cada vez más tareas nuevas

*“Són massa els temes que ha d'atendre el docent. Li sobrepassen les responsabilitats que l'atribueix l'administració. Està desmotivats, no veu una col.laboració efectiva i real per part de la Comunitat Educativa.”*. (Son demasiados los temas que el docente ha de atender. Le sobrepasan las responsabilidades que le atribuye la administración. Está desmotivado, no ve una colaboración efectiva y real por parte de la Comunidad educativa) (AN.14.MOF)

*“Possiblement per la gran càrrega de feina que, any rera any, es va acumulant ja sembla que qualsevol nou tema ha de ser assumit pels docents.”*. (Posiblemente por la gran carga de trabajo que, año tras año, se va acumulando; ya parece que cualquier tema nuevo ha de ser asumido por los docentes) (US.1.MOF)

Crean que la formación tiene que ser entendida como un proyecto de centro asumible por todo su colectivo

*“La formació en els centres i per projectes assumits pel col·lectiu docent de cada centre...”*. (La formación en los centros y por proyectos asumidos por el colectivo docente de cada centro) (US.3.MOF)

En donde se pueda ver su aplicación directa

*“...La primera que hi vegéssin una aplicació directa...”*. (...La primera que viesen una aplicación directa) (CO.9.MOF)

También advierten de la necesidad de descentralizar la formación. Existe una concentración de actividades de formación, lo que hace que aparezcan dificultades de acceso a la realización de dicha formación.

*“...Una oferta molt més gran i molt més descentralitzada”.* (...Una oferta mayor y más descentralizada) (US.5.MOF)

*“Una altra causa, més general, pot ser perfectament la concentració de la formació en determinades localitats o zones obviant-se la formació en els centres i per projectes de centre”.* (Otra causa, más general, puede ser perfectamente la concentración de la formación en determinadas localidades o zonas obviando la formación en los centros y por proyectos de centro) (US.2.COF)

Aconsejan cambiar la monotonía de las actividades de formación

*“...Que totes es perfilen de la mateixa manera.”.* (...Que todas se perfilan de la misma manera) (CO.8.MOF)

Evitando cursos de duración excesiva

*“Evitar efectivament els cursos “inflats” que es fan durar artificialment un nombre excessiu d’hores. Evitar absolutament les classes de més de dues hores al dia, perquè no s’aprofiten.”.* (Evitar efectivamente los cursos “hinchados” que se hacen durar artificialmente un número excesivo de horas. Evitar absolutamente las clases de más de dos horas al día, porque no se aprovechan) (ASP.12.MOF)

Y realizarlas en un horario equiparable a la del resto de funcionarios, es decir, dentro del horario laboral o lectivo

*“... En horari, si més no, de permanència en el centre tal com passa a la resta del funcionariat”.* (...En horario de permanencia en el centro como pasa con el resto de funcionariado) (US.6.MOF)

*“És evident que si, de vegades es fa difícil entendre que el nostre col·lectiu l’hagi de fer en hores pròpies i, en canvi, hi ha d’altres col·lectius que, habitualment, la poden fer dins el seu horari laboral. Reiteradament es demana que es tingui un tractament*

*similar, però, la realitat, és que l'increment de cost que podria suposar fer la formació en horari laboral fa que aquesta possibilitat no sigui realitat més que en comptades ocasions.*”. (Es evidente que si, a veces es difícil entender que nuestro colectivo la haya de hacer en horas propias y, en cambio hay otros colectivos que, habitualmente, la pueden hacer dentro de su horario laboral. Reiteradamente se pide que se tenga un tratamiento similar, pero la realidad es que el incremento de coste que podría suponer hacer la formación en horario laboral hace que esta posibilidad no sea real más que en contadas ocasiones) (US.2.HOR)

*“...La segona la formació en horari laboral. (dins de les 24 hores a secundària o les 25 a primària).(...La segunda la formación en horario laboral (dentro de las 24 horas en secundaria o las 25 en primaria) (CO.10.MOF)*

*“Realitzar aquestes activitats en horari lectiu.”. (Realizar estas actividades en horario lectivo) (ASP.11.MOF)*

Consideran que el horario de realización genera un problema que influye, sin duda, en la participación y asistencia a las actividades de formación

*“- L'horari que habitualment es destina per a realitzar les activitats de formació influeix en la participació del professorat? - Segurament sí.”. (¿El horario que se destina habitualmente para realizar las actividades de formación influye en la participación del profesorado? –Seguramente que sí) (CO.3.HOR)*

*“L'horari de les activitats formatives és fonamental. Després d'una jornada lectiva és molt difícil enganxar-se a una activitat formativa. Ideal activitats de formació en horari lectiu...”*. (El horario de las actividades formativas es fundamental. Después de una jornada lectiva es muy difícil engancharse a una actividad formativa. Ideal actividades de formación en horario lectivo) (UG.8.-HOR)

Otro problema que señalan es el que aparece en las dificultades que cierto sector docente tiene para poder acceder a las nuevas tecnologías, por lo que la formación a través de éstas puede resultar poco viable

*“La formació a través d'internet troba força dificultats, si més no, en un segment de la població docent poc habituada a emprar i dominar aquest tipus de recursos...”*. (La formación a través de Internet encuentra bastantes dificultades, en el segmento de

población docente poco habituada a utilizar y dominar este tipo de recursos...)  
(US.2.DIP)

Reconocen la existencia de otra parte del profesorado que realiza formación con la intención de poder acceder a la adquisición de puntos o méritos

*“També cal tenir en compte la titulitis que s’ha generat al voltant de la formació: prima fer-ne quelcom per sobre de fer allò que realment es necessita.”*. (También es preciso tener en cuenta la titulitis que se ha generado alrededor de la formación: prima hacer cualquier cosa por encima de hacer aquello que realmente se necesita) (US.1.FXP)

En cuanto a los contenidos de las actividades de formación consideran que predominan los contenidos conceptuales frente a los demás.

*“Penso que, malauradament, predominen els conceptuals i els docents esperen rebre quelcom més que un recull de conceptes teòrics”*. (Pienso que, desafortunadamente, predominan los conceptuales y los docentes esperan recibir algo más que una colección de conceptos teóricos) (US.1.MEF)

*“Els conceptuals, sense cap mena de dubte són els que predominen.”*. (Los conceptuales sin lugar a dudas son los que predominan) (CO.4.MEF)

*“...No obstant, donat que potser partim d’un cert abús de continguts conceptuals...”*. (...No obstante, dado que quizás partimos de un cierto abuso de contenidos conceptuales...) (CO.5.MEF)

Cuando opinan que se tendrían que priorizar más los de tipo procedimental y actitudinal

*“Caldria donar prioritat als procedimentals i actitudinals per damunt dels teòrics.”*. (Sería necesario dar prioridad a los procedimentales y actitudinales por delante de los teóricos) (US.2.MEF)

*“...Igual en un primer moment s’hauria de tendir a augmentar més els procedimentals i els actitudinals.”*. (Igual en un primer momento se tendría que aumentar más los procedimentales y actitudinales) (CO.6.MEF)

Recomiendan que los contenidos se sitúen más próximos a la realidad y a las necesidades reales de los docentes

*“Hauria de ser el màxim de propera a la realitat pràctica que es viu als centres i deixar de banda la creença que allò que cal fer és donar formació teòrica a base de xerrades magistrals”.* (Tendría que ser el máximo de cercana a la realidad práctica que se vive en los centros y dejar de banda la creencia de que aquello que hace falta hacer es dar información teórica a base de charlas magistrales) (US.3.MEF)

*“La formació és massa teòrica sense plantejar-se la solució dels problemes reals i amb les limitacions del dia a dia. El docent espera més coses d’aquesta formació.”.* (La formación es demasiado teórica sin plantearse la solución de los problemas reales y con las limitaciones del día a día. El docente espera más cosas d esta formación) (AN.12.MEF)

*“Anar a lo més pràctic. Ajudar a resoldre els problemes reals, amb solucions factibles”.* (Ir a lo más práctico. Ayudar a resolver los problemas reales, con soluciones factibles) (AN.13.MEF)

Aconsejan que se utilice una metodología más variada en las actividades de formación.

*“No crec que l’ús d’una sola metodologia sigui allò més adient; una mica de tot.”.* (No creo que el uso de una sola metodología sea lo más acertado, un poco de todo) (CO.7.MEF)

Parecida a la de las clases que se imparten en la universidad

*“Hauria de ser la mateixa d’un professor d’Universitat: Exposar uns continguts teòrics ben estructurats; exposar els corresponents mètodes d’aprenentatge o metodologia; posar-ho en pràctica a classe i posar exercicis. Al final fer un examen per poder avaluar el treball tant del formador com dels professors-alumnes. Si s’aprova l’examen lliurar un diploma, en cas contrari no (es a dir per a què tingúes validesa per al curriculum personal hauria de ser indispensable aprovar )”.* (Tendría que ser la misma que un profesor de universidad. Exponer unos contenidos teóricos



bien estructurados; exponer los correspondientes métodos de aprendizaje o metodología; ponerlo en práctica a clase y poner ejercicios. Al final hacer un examen para poder evaluar el trabajo tanto del formador como de los profesores – alumnos. Si se aprueba el examen otorgarle un diploma, en caso contrario no (es decir para que tuviera validez para el currículum personal tendría de ser indispensable aprobar) (ASP.10.MEF)

La difusión de las actividades de formación la valoran como suficiente

*“Penso que la difusió que es fa d’allò que es pensa fer, oferir, ja està bé. Tal vegada caldria millorar, incrementant-la, la informació relativa als continguts que formen part de l’activitat.”*. (Pienso que al difusión que se hace de aquello que se piensa hacer, ofrecer, ya está bien. Quizás sería necesario mejorar, incrementarla, la información relativa a los contenidos que forman parte de la actividad) (US.1.DIF)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Los sindicatos encuestados opinan que en el proceso de evaluación que se lleva a cabo, las respuestas de los asistentes están más en función de aquello que se espera que se diga que en lo que realmente piensan los docentes.

*“La meva experiència personal en les activitats de formació en les quals he participat em fa dir que les respostes que es donen es fan en funció d’allò que s’espera que es digui i no pas en funció d’allò que realment s’hauria de dir. Si ho fem en relació a algunes proves que es fan en certes activitats formatives els docents ho veuen com a un simple tràmit que cal complir (més encara quan any rera any es van repetint les qüestions que es plantegen).”*. (Mi experiencia personal en las actividades de formación en las que he participado me hace decir que las respuestas que se dan se hacen en función de aquello que se espera que se diga. Si lo hacemos en relación a algunas pruebas que se hacen en ciertas actividades formativas los docentes lo ven como un simple trámite que hace falta cumplir (más todavía cuando año tras año se van repitiendo las cuestiones que se plantean) (US.1.EVA)

Consideran que las valoraciones finales han de ser sencillas y funcionales.

*“Han de tendir a la senzillesa i practicitat”.* (Han de tender a la sencillez y la practicidad) (AN.5.EVA)

En relación a la evaluación de seguimiento aparecen las dos opiniones, la de que sí hace falta y la de que no es necesaria

*“Si que ho és, però, seria molt més interessant que realment s’avalués i detectessin les necessitats formatives reals que demanden els docents. Una vegada que es plantegi la formació com a resposta real a necessitats reals, estaria bé fer l’avaluació”.* (Sí que lo es, pero sería mucho más interesante que realmente se evaluase y se detectasen las necesidades formativas reales que demandan los docentes. Una vez se plantee la formación como respuesta real a las necesidades reales, estaría bien hacer la evaluación) (US.1.EVS)

*“És suficient una avaluació final ben feta”.* (Es suficiente una evaluación final bien hecha) (ASP.3.EVS)

De la evaluación final consideran que se identifican más como un trámite burocrático que hay que cumplir y que no refleja, en realidad, lo que verdaderamente piensan los docentes

*“Considero que són un simple tràmit a fer que no reflecteix, habitualment, la realitat d’allò que pensen els i les docents que han participat en l’activitat formativa. És un problema d’actitud dels docents que la reben com a resposta a l’allunyament de la realitat i de la necessitat que, moltes vegades, suposa el curs, la formació, en la qual s’ha participat.”.* (Considero que son un simple trámite a hacer que no refleja, habitualmente, la realidad de aquello que piensan los docentes que han participado en la actividad formativa. Es un problema de actitud de los docentes que la reciben como respuesta al alejamiento de la realidad y de la necesidad que, muchas veces, supone el curso, la formación, en la cual han participado) (US.2.EVF)

Creem que la evaluación final sería una buena fuente de obtención de información si el docente pudiera tener el suficiente margen para poder expresar lo que realmente piensa

*“És una bona part font d’informació si els docents tenen marge per expressar el que pensen i el que necessiten”.* (Es una buena parte fuente de información si los docentes tienen margen para expresar lo que piensan y lo que necesitan) (AN.5.EVF)

Añaden que sería necesario tener en cuenta otros aspectos como la preparación del formador, el aprovechamiento de toda la sesión o la puntualidad

*“No sembla que tinguin prou en compte aspectes com la preparació del formador, la puntualitat, i l’aprofitament de “tot” el temps de la classe, etc.”.* (No parece que tengan bastante en cuenta aspectos como la preparación del formador, la puntualidad y el aprovechamiento de todo el tiempo de la clase, etc.) (ASP.4.EVF)

Consideran que la evaluación diferida del impacto de la formación es fundamental y necesaria

*“Penso que és totalment imprescindible ja que les activitats formatives que no tenen un impacte en la pràctica docent, en la vida diària dels centres perd la major part del seu sentit”.* (Pienso que es totalmente imprescindible ya que las actividades formativas que no tienen un impacto en la práctica docente, en la vida diaria de los centros pierde la mayor parte de su sentido) (US.1.EVI)

*“Especialment aquell al qual es fa referència a l’impacte real que tenen les activitats formatives en la pràctica docent.”.* (Especialmente aquel al cual se hace referencia al impacto real que tienen las actividades formativas en la práctica docente) (US.2.EVI)

*“S’hauria de valorar després d’un temps d’aplicació de la formació la transcendència pràctica de la mateixa”.* (Se tendría que valorar después de un tiempo la aplicación de la formación, la transcendencia práctica de la misma) (AN.6.EVI)

También expresan la necesidad de que los usuarios tengan un retorno de las valoraciones efectuadas

*“Clar que si, però, allò que seria realment interessant és que es pogués conèixer el resultat de l’avaluació i no només pels que organitzen o coordinen. Els resultats haurien de ser coneguts de forma concreta i no pas només genèrica i global, pels usuaris.”.* (Claro que si, pero aquello que sería realmente interesante es que se pudiese conocer el resultado de la evaluación y no solamente para los que la organizan o coordinan. Los resultados tendrían que ser conocidos de forma concreta y no solo genérica y global por los usuarios) (US.1.RET)

*“Seria bo que els docents tinguessin coneixement dels canvis en la formació a partir dels seus suggeriments”.* (Sería bueno que los docentes tuviesen conocimiento de los cambios en la formación a partir de sus sugerencias) (AN.3.RET)

En cuanto a la sinceridad de las valoraciones por parte de los docentes opinan que el hecho de considerar la evaluación de la formación como un trámite burocrático no ofrece garantías de que éstas hayan sido realizadas con sinceridad. También influye el deseo de no perjudicar al formador.

*“És evident que no són sinceres, que en elles no es vol perjudicar als formadors.”.* (Es evidente que no son sinceras, que en ellas no se quiere perjudicar a los formadores). (US.3.SEV)

*“No són sinceres i estan marcades pel desig comprensible de no perjudicar al formador qui, a més a més, acostuma a recollir ell mateix els papers”.* (No son sinceras y están marcadas por el deseo comprensible de no perjudicar al formador quien, además, acostumbra a recoger el mismo los papeles) (ASP.5.SEV)

*“No són lo suficientment neutrals i sinceres”.* (No lo suficientemente neutrales y sinceras) (AN.6.SEV)

*“Sovint no hi ha massa sinceritat, sobretot si les expectatives no s’han cobert no es reflexa en l’avaluació.”.* (A menudo no hay demasiada sinceridad, sobretodo si las expectativas no se han cubierto, no se refleja en la evaluación) (UG.7.SEV)

## **4.16. Resultados del análisis documental:**

---

## 4.16. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS

---

### **NÚCLEO 1. ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

La atención a la diversidad es uno de los temas que más preocupa y sensibiliza a los centros. La diversidad en el aula dificulta el poder atender a todos los alumnos y el profesorado carece de formación para ello.

*“L’atenció a la diversitat ha centrat l’activitat dels centres i és un dels temes en què s’ha mostrat més sensibilitat i més preocupació »* (La atención a la diversidad ha centrado la actividad de los centros y es uno de los temas en que se ha mostrado más sensibilidad y más preocupación) (CESC.1.PRE)

*« L’excessiva diversitat a l’interior de l’aula fa molt difícil trobar vies positives d’atenció per a tothom. El professorat no té la formació necessària per afrontar-la.”.* (La excesiva diversidad al interior del aula hace mucho más difícil encontrar vías positivas de atención para todos) (CEN.5.PRE)

Si bien la diversidad en el aula se considera positiva porque implica tener la oportunidad de aprender a convivir en una sociedad también diversa

*“Es considera positiva una composició diversa de l’alumnat, especialment a secundària, perquè implica una oportunitat única d’aprendre a conviure en una societat que també és diversa.”.* (Se considera positiva una composición diversa de alumnado especialmente en secundaria, porque implica una oportunidad única de aprender a convivir en una sociedad que también es diversa) (CNE.3.PRE)

La escolarización plena, con el consiguiente aumento de población escolar, hace que surjan problemas

*“El aumento de la población escolar y la universalización de la enseñanza hacen que no sólo estén todos los jóvenes en el sistema educativo, sino que estén de otro modo, con distinta actitud, y que surjan por tanto problemas nuevos.”.* (MEC Debat. 1.DDI)

Y que el profesorado afronte una acción educativa cada vez más diversificada y con más exigencia.

*“La heterogeneidad del alumnado, de distintas procedencias y contextos sociales, con diferentes culturas, intereses, capacidades, habilidades y expectativas obliga al profesorado a afrontar una acción educativa cada vez más diversificada y con mayor exigencia de individualización, a la par que más necesitada de cooperación, proyectos docentes compartidos y trabajo en equipo de profesionales de diferente formación.”* (MEC Debat.2.DDI)

*“L’atenció a les diversitats s’ha d’analitzar des d’un punt de vista molt ampli, que englobi des de la singularitat de cada alumne fins als de necessitats educatives especials, alumnes immigrants, alumnes amb diferents motivacions, etc.”*(La atención a las diversidades se ha de analizar desde un punto de vista muy amplio, que englobe desde la singularidad de cada alumno hasta los de NEE, alumnos de nueva incorporación, alumnos con diferentes motivaciones, etc.) ) (CESC.3.DDI)

Lo que hace que cierto sector de profesorado prefiera una composición más homogénea en sus aulas, sobretodo en las de etapas o ciclos superiores.

*“Hi ha algunes veus que prefereixen una composició més homogènia de l’alumnat en els centres, sobretot en les etapes superiors, insistint més en els nivells acadèmics que en la socialització.”* (Hay algunas voces que prefieren una composición más homogénea de alumnado en los centros, sobretodo en las etapas superiores, insistiendo más en los niveles académicos que en la socialización) (CNE.4.PRE)

Incluso las familias valoran de forma negativa que se priorice la atención al alumnado con más dificultades

*“Les famílies estan més aviat en desacord que es prioritzi l’atenció docent a l’alumnat amb més dificultats.”* (Las familias están más bien en desacuerdo en que se priorice la atención docente al alumnado con más dificultades) (CNE.6.PRE)

Se reclaman recursos materiales, económicos y humanos para atender a la diversidad

*“La dotació dels recursos materials, econòmics i humans suficients per atendre tota la diversitat de l’alumnat i les diferents necessitats educatives de la població en l’àmbit educatiu.”*. (La dotación de recursos materiales, económicos y humanos suficientes para atender toda la diversidad de alumnado y las diferentes necesidades educativas de la población en el ámbito educativo) (MUCE.1.RED)

Puesto que una educación de calidad solo es posible si el centro puede disponer de recursos suficientes

*“una educació de qualitat per a tothom –objectiu prioritari de la política educativa– sols és possible si els centres docents disposen d’uns recursos suficients”.* (Una educación de calidad para todos – objetivo prioritario si los centros disponen de recursos suficientes) (P 0407.2.RED)

Se considera necesario racionalizar y flexibilizar los recursos en función de la autonomía que tengan los centros para atender a la diversidad

*“Cal parlar de racionalització i flexibilitat de recursos i de prioritats en funció de l’autonomia dels centres per atendre les diversitats”.*(Hace falta hablar de racionalizar y flexibilizar los recursos y las prioridades en función de la autonomía de los centros para atender las diversidades) (CESC.3.RED)

La mayor parte de las estrategias que utilizan los centros para atender a la diversidad son de tipo organizativo y las menos son las de tipo metodológico. Las adaptaciones curriculares, los agrupamientos flexibles, los refuerzos y apoyos son eficaces pero no resuelven todos los problemas. La plena escolarización reclama un continuo apoyo formativo, técnico y de medios para el profesorado

*“La major part de les estratègies emprades per atendre la diversitat són de caire organitzatiu. Són poc significatives les que comporten una adequació de la metodologia i de l’avaluació a les característiques de l’alumnat.”.* (La mayor parte de las estrategias empleadas para atender la diversidad son de tipo organizativo. Son poco significativas las que comportan una adecuación de la metodología y de la evaluación a las características del alumnado) (CNE.7.RED)

*“La variabilitat, les adaptacions curriculars, els agrupaments flexibles, els reforços i els suports són vies d’atenció que es mostren eficaces per atendre les necessitats educatives d’una part de l’alumnat, però no resolen tots els problemes.”.* (La variabilidad, las adaptaciones curriculares, los agrupamientos flexibles, los refuerzos y los apoyos son vías de atención, que se muestran eficaces para atender las NE de una parte del alumnado, pero no resuelven todos los problemas). (DNE.5.RED)



Uno de los objetivos prioritarios de la política educativa es lograr la gestión autónoma, participativa y responsable de los centros públicos con vista a la mejora educativa, puesto que se considera que la atención a la diversidad se ha de tratar en el marco del centro, elaborando proyectos de actuación

*“L’atenció a les diversitats des del punt de vista pedagògic s’ha de tractar en el marc del centre, ja que és a partir del coneixement que té de la seva realitat i dels recursos disponibles que aquest pren decisions. (La atención a las diversidades desde el punto de vista pedagógico se ha de tratar en el marco del centro, ya que es a partir del conocimiento que tiene de su realidad y de los recursos disponibles que éste toma decisiones) (CESC.4.SPD)*

*“...elaborant projectes que donin resposta a la diversitat cultural i ètnica”. (...Elaborando proyectos que den respuesta a la diversidad cultural y étnica) (CESC.5.SPD )*

*“El centre educatiu, com a organització autònoma i responsable, és un factor molt important de millora educativa.”. (El centro educativo, como organización autónoma y responsable, es un factor muy importante de mejora educativa) (P 0407.3.SPD)*

Se cree necesario impulsar y promocionar la colaboración intercentros e interprofesionales a través de proyectos compartidos

*“Cal impulsar i estimular la relació entre els centres educatius i les entitats i professionals de l’entorn, establint xarxes de col·laboració al voltant de projectes compartits.. (Es necesario impulsar y estimular la relación entre los centros educativos y las entidades y profesionales del contexto, estableciendo redes de colaboración alrededor de proyectos compartidos). (P 0407.1.SPD)*

Y superar las diferencias actuales y el aislamiento en la relación entre docentes de primaria y secundaria

*“Ens trobem davant una gran oportunitat amb vista a superar les actuals diferències tant pel que fa a les titulacions com a la formació i capacitació professional entre el professorat d’educació infantil i primària (diplomatura) i el professorat de secundària (licenciatura). (Nos encontramos ante una gran oportunidad con vistas a superar las actuales diferencias tanto en lo referente a las titulaciones como a la formación y*

capacitación profesional entre el profesorado de educación infantil y primaria (diplomatura) y el profesorado de secundaria (licenciatura)). (P 0407.1.DEP)

Se expone que en la ESO no se han producido cambios substanciales en la manera de hacer del profesorado. Predominan los contenidos de la especialidad del docente y metodologías propias de la misma que excluyen un sector importante del alumnado

*“A l’ESO no s’han produït canvis substancials en la manera de fer del professorat. Encara hi predomina qui ensenya els continguts de la seva especialitat sense preocupar-se que l’alumnat assoleixi els aprenentatges considerats bàsics.”.* (En la ESO no se han producido cambios substanciales en la manera de hacer del profesorado. Todavía predomina quien enseña los contenidos de su especialidad sin preocuparse de que el alumno aprenda). (CNE.2.DEP)

*“... donen dimensió disciplinària als aprenentatges i imposen metodologies pròpies de la formació especialitzada... que exclouen un sector important de l’alumnat.”.* (...dan dimensión disciplinaria a los aprendizajes e imponen metodologías propias de la formación especializada... que excluyen a un sector importante de alumnado). (CNE.4.DEP.)

Y que en general el profesorado demuestra una actitud pasiva cuando se le propone llevar a cabo un trabajo educativo abierto a la comunidad ya que considera que no forma parte de sus funciones profesionales

*“En general, el professorat demostra una actitud passiva a l’hora de dur a terme un treball educatiu més obert amb la comunitat, ja que es considera que això no forma part de les seves funcions professionals.”.* (En general, el profesorado demuestra una actitud pasiva a la hora de llevar a cabo un trabajo educativo más abierto con la comunidad, ya que se considera que esto no forma parte de sus funciones profesionales”. (CNE.5.DEP.)

## **NÚCLEO 2.**

## **NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Los cambios producidos en la sociedad, en el sistema educativo y en las funciones docentes, obligan a revisar la formación del profesorado con el fin de adecuarla a las nuevas necesidades

*“Los cambios que se han producido en los últimos años, tanto en la sociedad misma como en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes, obligan a revisar la formación del profesorado con el fin de adecuarla a las nuevas necesidades”.* (BOE Resol FPP.1.NEC)

*“En este contexto de nuevas exigencias a los profesores, es evidente la necesidad de una formación del profesorado adecuada a los retos y a las circunstancias actuales.”* (MEC Debat.4.NEC)

*“El pla de formació permanent ha de tenir en compte noves prioritats i modalitats.”.* (El plan de formación permanente ha de tener en cuenta nuevas prioridades y modalidades) (MUCE.15.NEC)

*“El professorat és un element clau del sistema educatiu. Una afirmació respecte de la qual hi ha una coincidència general, com també a reconèixer que allò que se li demana ha canviat, que s’han incorporat noves funcions a les que tradicionalment tenia atribuïdes.”.* (El profesorado es un elemento clave del sistema educativo. Una afirmación respecto de la cual hay una coincidencia general, como también a reconocer que aquello que se le pide ha cambiado, que se han incorporado nuevas funciones a las que tradicionalmente tenía atribuidas). (P 0407.17.NEC)

*“Cal aprendre a canviar per respondre les necessitats que es detecten.”* (Es necesario aprender a cambiar para responder a las necesidades que se detectan) (CNE.35.NEC)

Se necesita conocer al alumnado, estar en posesión de nuevos métodos y estrategias, de los medios tecnológicos y del tratamiento de la información.

*“El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permita desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los medios tecnológicos y la integración de herramientas de tratamiento de la información son cada vez mayores.”.* (MEC Debat.3.NEC)

*“Formació en noves tecnologies: Els ensenyants de Catalunya haurien de saber aplicar les noves tecnologies al seu nivell o àrea de manera normalitzada”.* (Formación en nuevas tecnologías: los profesores de Cataluña habrían de saber aplicar las nuevas tecnologías a su nivel o área de manera normalizada) (Pla Marc.26.NEC)

Para atender correctamente la formación de los alumnos es imprescindible que el docente tenga una buena formación personal que integre aspectos emocionales, intelectuales y morales, además de los puramente académicos. En otras palabras, integrar el “saber”, con el “saber hacer” y el “saber ser”

*“Per dur a terme la tasca bàsica d’atenció i formació dels alumnes, és imprescindible que el docent tingui una bona formació personal que integri aspectes emocionals, intel·lectuals i morals”* (Para llevar a cabo la tarea básica de atención y formación de los alumnos es imprescindible que el docente tenga una buena formación personal que integre aspectos emocionales, intelectuales y morales). (Pacte Educ.6.NEC)

*“les compet ències professionals dels educadors i educadores es poden considerar sota tres grans categories: . «Saber», és a dir, el bagatge cultural i científic. «Saber fer», és a dir, el pensament tècnic i la capacitat d’acció. . «Saber ser», és a dir, les dimensions emocionals, els valors i la responsabilitat social.”* (Las competencias profesionales de los educadores se pueden considerar bajo tres grandes categorías: “saber”, es decir, el bagaje cultural y científico. “Saber hacer”, es decir, el pensamiento técnico y la capacidad de acción. “Saber ser”, es decir, las dimensiones emocionales, los valores y la responsabilidad social) (MUCE.13.NEC)

*“Cal, també, una formació específica sobre els valors i els objectius de l’educació en una societat democràtica i plural.”* (Es necesario, también, una formación específica sobre los valores y los objetivos de la educación en una sociedad democrática y plural) (CESC.22.NEC)

*“Cada vegada més es fa necessari que els professionals tinguin accions formatives adreçades a la seva millora personal”* (Cada vez más se hace necesario que los profesionales tengan acciones formativas dirigidas a su mejora personal) (Pla Marc.34.NEC)

La actualización en el conocimiento de las áreas es imprescindible

*“56.2. ...Periòdicament, el professorat deberà realitzar activitats de actualització científica, didàctica y profesional en los centros docentes, en institucions formatives específiques, en universitats”.* (LOGSE.38.NEC)

*“L’actualització del professorat quant a coneixements referits a determinades àrees o nivells”.* (La actualización del profesorado en cuanto a conocimientos referidos a determinadas áreas o niveles) (Pla Marc.32.NEC)

Pero también se ve necesaria la participación e implicación en el trabajo en espacios comunitarios multiculturales y multilingüísticos

*“Participació i implicació en espais comunitaris multiculturals i multilingüístics.”*. (Participación e implicación en espacios comunitarios multiculturales y multilingüísticos) (Pla Marc.30.NEC)

La mediación y la cultura de la negociación es otro de los aspectos que necesita el docente actual

*“Ha de tenir incorporada la cultura de la negociació i la mediació a l’hora de gestionar i resoldre el conflicte”*. (Ha de tener incorporada la cultura de la negociación y la mediación a la hora de gestionar y resolver el conflicto) (Pacte Educ.9.NEC)

*“actüi com a mediador entre una cultura canviant i un alumnat que s’hi enfronta des d’interessos diferents.”* (Actúe como mediador entre una cultura cambiante y un alumnado que se enfrenta desde intereses diferentes) (P 0407.18.NEC)

El docente ha de estar preparado para la acción tutorial y la comunicación tanto con el alumno como con las familias

*“Treballar de manera important les relacions família-escola és imprescindible i repercuteix positivament en la millora del desenvolupament de l’alumnat.”* (Trabajar de manera importante las relaciones familia – escuela es imprescindible y repercute positivamente en la mejora del desarrollo del alumnado) (CESC.23.NEC)

*“Cal promoure mesures de reconeixement de la tutoria en els centres i potenciar programes de formació específica.”* (Es necesario proveer medidas de reconocimiento de la tutoría en los centros y potenciar programas de formación específica) (CESC.24.NEC)

*“Els principals problemes d’aquest nivell tenen a veure amb dos àmbits claus: l’avaluació i la tutoria.”* (Los principales problemas de este nivel tienen a ver con dos ámbitos clave: la evaluación y la tutoría) (Pla Marc.25.NEC)

También es importante la preparación en lenguas extranjeras

*“coneixement de llengües estrangeres”.* (Conocimiento de lenguas extranjeras) (Pacte Educ.10.NEC)

Se considera necesario profundizar en la especialización en primaria y en la formación didacticopedagógica en secundaria

*“Les especialitats a la primària, la formació didacticopedagògica a la secundària”*  
(Las especialidades en primaria, la formación didacticopedagógica en secundaria)  
(MUCE.14.NEC)

Hace falta priorizar las acciones formativas en equipo

*“Prioritzar les accions formatives dels equips.”.* (Priorizar las acciones formativas de los equipos) (MUCE.16.NEC)

Y se sugiere que se lleve a cabo una formación específica para los cargos directivos en gestión y coordinación

*“Caldrà oferir formació específica per als càrrecs directius”* (Será necesario ofrecer formación específica para los cargos directivos) (Pla Marc 28.NEC)

*“Coneixement de bones pràctiques de gestió i de coordinació”* (Conocimiento de las buenas prácticas de gestión y de coordinación) (Pla Marc.31.NEC)

Se entiende que el proceso de detección de necesidades ha de ser un proceso amplio y profundo

*“S’entén per detecció de necessitats un procés ampli i profund mitjançant el qual els responsables de formació arriben a determinar quina és la formació més necessària per a un determinat col·lectiu.”.* (Se entiende por detección de necesidades un proceso amplio y profundo mediante el cual los responsables de formación llegan a determinar qué formación es la más necesaria para un determinado colectivo) (Pla Marc.3.DET)

Puesto que actualmente se considera que la detección de necesidades de formación es un proceso burocratizado, al igual que sucede con los procesos de demandas, en donde se echa a faltar la participación de los interesados más directos

*“La detecció de necessitats de formació és, avui per avui, un procés burocràtic consistent sovint en emplenar els requadres d’una oferta estàndard.”* (La detección de necesidades de formación es, hoy por hoy, un proceso burocrático consistente a menudo en rellenar los recuadros de una oferta estándar) (Pla Marc.2.DET)

*“En tot el procés hi ha un excés de burocratització i una manca de participació dels interessats més directes.”*. (En todo el proceso hay un exceso de burocratización y una falta de participación de los interesados más directos)(Pla Marc.2.DEM)

Se considera necesario, para la mejora del proceso de detección de necesidades, dotar al sistema de personas expertas en este proceso como pueden ser los responsables de la formación en los centros o bien en los CRPs

*“La millora del procés de detecció de necessitats cal fer-la dotant el sistema de persones expertes en aquest procés: els responsables de la formació en els centres educatius (cap d’estudis i coordinadors/es pedagògics) i, sobretot, les persones dels Centres de Recursos Pedagògics que gestionaran posteriorment la formació en el marc dels Serveis Educatius integrats.”* (La mejora del proceso de detección de necesidades hace falta hacerla dotando al sistema de personas expertas en este proceso: los responsables de la formación en los centros educativos (jefe de estudios y coordinadores pedagógicos) y, sobretodo, las personas de los CRPs que gestionaran posteriormente la formación en el marco de los Servicios Educativos Integrados) (Pla Marc.4.DET)

El equipo directivo tiene que encargarse de canalizar la información sobre las actividades de formación permanente que puedan interesar o afectar al profesorado

*“El director o directora del centre, o el cap d’estudis per delegació seva, es responsabilitzarà de rebre i canalitzar en el centre la informació sobre les activitats de formació permanent que puguin interessar o afectar el professorat.”* (El director el centro, o el jefe de estudios por delegación suya, se responsabilizará de recibir y canalizar en el centro la información sobre las actividades de formación permanente que puedan interesar o afectar al profesorado) (FdispEduc.1.DET)

Se recomienda que el proceso de detección de necesidades sea ampliamente participativo: inspección, servicios educativos, cargos directivos de los centros, movimientos de renovación pedagógica, servicios educativos locales...

*“A més, cal que el procés de detecció de necessitats sigui àmpliament participat: inspecció, la resta dels professionals dels Serveis Educatius (professionals dels EAP, assessors/es de LIC, persones dels CREDA...), càrrecs directius dels centres, moviments de renovació pedagògica, serveis educatius locals..., han de poder manifestar el seu punt de vista sobre les necessitats de formació permanent.”* (Además, es preciso que el proceso de detección de necesidades sea ampliamente participado: inspección, el resto de profesionales de los Servicios Educativos (profesionales de los EAP, asesores LIC, personas de los CREDA...), cargos directivos de los centros, movimientos de renovación pedagógica, servicios educativos locales..., han de poder manifestar su punto de vista sobre las necesidades de formación permanente) (Pla Marc.5.DET)

Y que la detección de necesidades se lleve a cabo de una forma ágil, flexible y adaptado a cada centro

*“Establir un sistema de detecció de necessitats àgil, flexible i adaptat a cada centre”.* (Establecer un sistema de detección de necesidades ágil, flexible y adaptado a cada centro) (CNE.6.DET)

Las necesidades de formación de los docentes han de ser coherentes con las funciones que la LOE tiene previstas para los docentes. Estas funciones son las que se recogen en el artículo 91:

*1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:*

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.*
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.*



- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*
  - i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.*
  - j) La participación en la actividad general del centro.*
  - k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.*
  - l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*
- 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.*

En consecuencia el Plan Marco de la FPP en Cataluña se propone atender, como ámbitos principales en materia de formación permanente, los siguientes bloques:

- “– Escola inclusiva (Escuela inclusiva)*
- Currículum*
- Tecnologies de la informació i la comunicació*
- Millora personal i desenvolupament professional (Mejora personal y desarrollo profesional)*
- Gestió de centres (Gestión de centros)*

La formación del profesorado ha de comportar como primer objetivo, el desarrollo personal, racional, emocional, de valores y de actitudes de los futuros docentes y mantener la autoestima profesional y estabilidad emocional a los docentes en ejercicio.

*“La formació de tot el professorat ha de comportar, com a primera fita, el desenvolupament personal, racional i emocional alhora, i el conreu de valors i actituds dels futurs educadors” (La formación del profesorado ha de comportar, como primer objetivo, el desarrollo personal, racional y emocional a la vez, y el cultivo de valores y actitudes de los futuros educadores) (CESC.7.LIN)*

*“La formació permanent també ha de servir per ajudar els docents a mantenir l’autoestima professional i l’estabilitat emocional.” ( La formación permanente también ha de servir para ayudar a los docentes a mantener la autoestima profesional y la estabilidad emocional) (CNE.11.LIN)*

Se considera necesario potenciar la formación en investigación e innovación a través de líneas cooperativas de trabajo y de colaboración con las universidades

*“Cal potenciar la formació del professorat en l'àmbit de la recerca i la innovació educatives i fomentar, a través de grups i línies de treball, la col·laboració amb les universitats per realitzar recerques educatives compartides.”* (Es preciso potenciar la formación del profesorado en el ámbito de la investigación y la innovación educativa y fomentar, a través de grupos y líneas de trabajo, la colaboración con las universidades para realizar investigaciones educativas compartidas) (CESC.8.LIN)

Los programas de formación permanente, según la LOE, han de adecuarse a la evolución de las ciencias, de las didácticas específicas y de aquellos otros aspectos encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza

*“Art. 102. 2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.”* (LOE.13.LIN)

A veces el exceso de burocratización actual impide encontrar tiempo y espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias entre los docentes del centro

*“A vegades l'excés de burocratització actual impedeix guanyar temps i espais de reflexió i intercanvi d'experiències entre els docents a cada centre.”* (A veces el exceso de burocratización actual impide ganar tiempo y espacio de reflexión e intercambio de experiencias entre los docentes de cada centro) (CESC.3.FIE)

Cuando el intercambio de experiencias se considera sumamente importante y que es necesario poder facilitar este proceso de transferencia. En este caso los centros educativos tienen un papel fundamental en el fomento de la reflexión y trabajo en equipo

*“En aquesta formació permanent, insistim, la transferència d’experiències és important i cal instrumentar mesures administratives per facilitar-la.”* (En esta formación permanente, insistimos, la transferencia de experiencias es importante y es necesario instrumentalizar medidas administrativas para facilitarla) (CESC.1.FIE)

*“formació basada en l’intercanvi d’experiències i en el desenvolupament professional que es pretén impulsar en els plans de formació”* (Formación basada en el intercambio de experiencias y en el desarrollo profesional que se pretende impulsar en los planes de formación) (Pla Marc.4.FIE)

El docente ha de ser competente para relacionar su tarea con el contexto local, nacional e internacional

*“El docent ha de ser competent per relacionar la seva tasca amb el context local de la comunitat escolar i amb el context nacional i fins i tot internacional”* (El docente ha de ser competente para relacionar su tarea con el contexto local de la comunidad escolar y con el contexto nacional y hasta con el internacional) (Pacte Educ.1.CTO)

*“considera que l’escola ha d’intentar arrelar-se i connectar molt més amb el seu entorn social per aprendre a participar en la ciutadania”.* (Considera que la escuela ha de intentar enraizarse y conectar mucho más con su entorno social para aprender a participar en la ciudadanía) (CESC.3.CTO)

Ha de ser conocedor de los servicios y profesionales que intervienen en el entorno educativo. Aprovechar los recursos que le da su entorno, analizar la realidad de su centro y buscar las causas que puedan haber detrás de ciertos alumnos desmotivados o con conductas problemáticas.

*“el docent també ha de ser coneixedor dels serveis i dels professionals que intervenen en l’entorn educatiu dels infants i joves, i ha ser competent per treballar tenint en compte entorns diversos.”.* (El docente también ha de ser conocedor de los servicios y de los profesionales que intervienen en el entorno educativo de los niños y jóvenes, y ha de ser competente para trabajar teniendo en cuenta los entornos diversos) (Pacte Educ.2.CTO)

En cuanto a las modalidades de formación hay la intención de priorizar los asesoramientos y los seminarios según las necesidades detectadas por cada centro y la

formación de actualización científica y didáctica de contenidos básicos tanto en primaria como en secundaria, así como fomentar la investigación – acción.

*“Es prioritzaran els assessoraments i els seminaris en el marc dels plans de formació de zona segons les necessitats detectades per cada centre en el seu pla de formació interna, i la formació d’actualització científica i didàctica en els continguts bàsics de l’educació primària i secundària.”* (Se priorizarán los asesoramientos y los seminarios en el marco de los planes de formación de zona según las necesidades detectadas por cada centro en su plan de formación interna, y la formación de actualización científica y didáctica en los contenidos básicos de la educación primaria y secundaria) (FdispEduc.1.MOD)

*“Cal fomentar la investigació en l’acció”.* (Es conveniente fomentar la investigación en la acción) (MUCE.3.MOD)

Se considera que la formación en el propio centro es más eficaz si ésta se contempla como proyecto de centro y responde a una demanda colectiva

*“La formació en el propi centre, assenyalada com la més eficaç si respon a una demanda col·lectiva i en el marc d’un projecte de centre”* (La formación en el propio centro, señalada como la más eficaz, si responde a una demanda colectiva y en el marco de un proyecto de centro) (Pla Marc.4.MOD)

*“desplegar grups de treball o altres activitats a nivell més ampli, l’efectivitat d’un assessorament o d’altres modalitats de formació en el propi centre és molt més alta si es vol incidir en un canvi real i avaluable de la pràctica docent.”* (Desplegar grupos de trabajo o otras actividades a nivel más amplio, la efectividad de un asesoramiento o de otras modalidades de formación en el propio centro es mucho más alta si se quiere incidir en un cambio real y evaluable de la práctica docente) (Pla Marc.5.MOD)

Se manifiesta que cada modalidad puede ser idónea según para que determinados objetivos

*“cada modalitat de formació és idònia per a determinats objectius.”* (Cada modalidad de formación es idónea para determinados objetivos) (Pla Marc.6.MOD)

Incluso la asistencia a cursos o conferencias puede ser productivo (enseñar al que no sabe) para cierto sector de profesorado

*“Assistir a un seguit de “conferències”, amb col·loqui final, no és necessàriament una manera de no aprendre. Al contrari, per a algunes persones és així com “s’aprèn”: escoltant un expert que “ensenya” al que no sap.”.* (Asistir a una serie de conferencias, con coloquio final, no es necesariamente una manera de no aprender. Al contrario, para algunas personas es así como se aprende: escuchando un experto que enseña al que no sabe) ) (Pla Marc.7.MOD)

Aún así se apunta la necesidad de explorar nuevas modalidades formativas

*“Cal cridar l’atenció sobre la necessitat d’explorar, en la línia que s’ha esbossat fins aquí, noves modalitats formatives”.* (Es preciso llamar la atención sobre la necesidad de explorar, en la línea que se ha esbozado hasta aquí, de nuevas modalidades formativas) (Pla Marc.8.MOD)

La formación del profesorado habría de incluir aspectos psicopedagógicos apropiados a los niveles correspondientes y una formación didáctica y científica adaptada al nivel educativo en donde el docente desarrolle su práctica docente.

*“La formació del professorat hauria d’incloure un vessant psicopedagògic adient als nivells corresponents, com també una formació didàctico-científica d’acord amb el nivell educatiu.”.*(La formación del profesorado tendría que incluir el aspecto psicopedagógico acorde a los niveles correspondientes, como también una formación didáctico – científica de acuerdo al nivel educativo) (CESC.1.DNE)

Hay que prestar una especial atención a la formación del profesorado de secundaria, puesto que la universalización de la población escolar requiere un cambio en la cultura profesional a través del cambio de actitudes.

*“Una especial cura cal tenir amb la formació del professorat de secundària, ja que l’ampliació i la universalització de l’escolaritat obligatòria comporten l’adquisició d’una nova cultura professional que demana noves actituds.”* ( Una especial atención con la formación del profesorado de secundaria, ya que la ampliación y la universalización de la escolaridad obligatoria comportan la adquisición de una nueva cultura profesional que pide nuevas actitudes) (CESC.3.DNE)

*“l’actual sistema educatiu té com a protagonistes uns professors i professores amb una determinada formació inicial: més o menys professionalitzadora segons si es tracta de mestres o de professorat de Secundària.”* (El actual sistema educativo tiene como protagonistas unos profesores con una determinada formación inicial: más o menos profesionalizadota según si se trata de maestros o de profesorado de secundaria) (Pla Marc.3.DNE)

Se afirma que es una necesidad el replanteamiento de la formación inicial y que ésta se ha mantenido prácticamente inmutable desde la Ley General de 1970. Diversas alusiones encontramos en el análisis de los documentos.

*“En la formació inicial cal reformar els plans d’estudis i repensar el model que aquesta formació inicial transmet al conjunt del sistema.”* (En la formación inicial hace falta reformar los planes de estudio y repensar el modelo que esta formación inicial transmite al conjunto del sistema) (MUCE.6.FIP)

*“La formació inicial del professorat, que s’ha mantingut gairebé immutable des de la Llei general d’educació del 1970.”* (La formación inicial del profesorado, que se ha mantenido prácticamente inmutable desde la Ley general de 1970) (P0407.9.fip)

*“La majoria de situacions i problemàtiques que ha d’encarar el professorat es refereixen a aquests aspectes i els futurs professors no reben una preparació personal en aquest sentit”.* (La mayoría de situaciones y problemáticas que ha de encarar el profesorado se refieren a estos aspectos y los futuros profesores no reciben una preparación personal en este sentido). (CESC.18.FIP)

La formación inicial debe adaptarse al nuevo modelo universitario conocido como proceso de Bolonia, que incluya el aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de las TIC

*“La formación inicial del profesorado debe adaptarse al nuevo modelo universitario que se establezca en los próximos meses. En este nuevo modelo, tendente a la configuración del denominado espacio europeo de educación superior, conocido como proceso de Bolonia, será posible ofrecer una formación específica y adecuada para las tareas docentes, tanto para los futuros profesores de educación primaria como para los profesores de secundaria.”* (MEC Debat.2.FIP)

*“Creació d’una comissió de treball que, en el marc de l’Espai Europeu d’Ensenyament Superior (EEES), elabori una proposta de nou model de formació inicial del professorat, amb inclusió dins del seu currículum obligatori del coneixement d’una llengua estrangera, de l’ús de les TIC en relació amb els processos d’ensenyament i aprenentatge i d’uns períodes de pràctiques en els centres docents.”* (Creación de una comisión de trabajo que, en el marco del EEES elabore una propuesta de nuevo modelo de formación inicial del profesorado, con inclusión dentro de su currículum obligatorio del conocimiento de una lengua extranjera, del uso de las TIC en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y de unos periodos de prácticas en los centros docentes) (P0407.12.FIP)

Se afirma que no es suficiente con poseer los conocimientos relacionados con los contenidos a enseñar, hace falta, además, saber cómo enseñarlos.

*“Allò que s’ha de demanar a tots els qui vulguin ser docents és que disposin de coneixements no solament relacionats amb els continguts que hauran d’ensenyar, sinó també amb la manera d’ensenyar-los i amb la manera d’educar l’alumnat, ara i en el futur.”.* (Aquello que se ha de pedir a todos los que quieran ser docentes es que dispongan de conocimientos no solamente relacionados con los contenidos que habrán de enseñar, sino también con la manera de enseñarlos y con la manera de educar al alumnado, ahora y en el futuro)(Pacte Educ.3.FIP)

*“La formació inicial de tots els docents ha d’incloure, de manera equilibrada, un bon domini dels continguts de les disciplines, però també aspectes psicopedagògics, el coneixement de didàctiques específiques i l’ús i aplicació de les noves tecnologies.”.* (La formación inicial de todos los docentes ha de incluir, de manera equilibrada, un buen dominio de los contenidos de las disciplinas, pero también aspectos psicopedagógicos, el conocimiento de didácticas específicas y el uso y aplicación de las nuevas tecnologías) (CNE.29.FIP)

La formación inicial de los docentes ha de tener una base común, independientemente de la etapa educativa en que se ejerza. Se pide para todos los docentes una formación del mismo nivel, intensidad y calidad

*“Es demana per a tots els docents una formació del mateix nivell, intensitat i qualitat.”* (Se pide para todos los docentes una formación del mismo nivel, intensidad y calidad) (CESC.16.FIP)

Se considera que algunas situaciones actuales respecto a la identidad, la imagen social o la falta de motivación del profesorado tienen su origen y vienen determinadas por la propia formación inicial

*“la formació inicial és un element molt determinant de la qualitat educativa. Algunes de les situacions actuals respecte a la identitat, la imatge social o la manca de motivació del professorat tenen aquí les seves arrels.”.* (La formación inicial es un elemento muy determinante de la calidad educativa. Algunas de las situaciones actuales respecto a la identidad, la imagen social o la falta de motivación del profesorado tienen aquí sus raíces) (CESC.16.FIP)

Señalan que la formación inicial debe atender aspectos como: la educación postural, la formación en foniatría, la educación emocional y estrategias para mejorar la relación del docente con los alumnos, familias y compañeros profesionales

*“En la formació inicial dels docents s’inclouran continguts de:*

- educació postural i formació en exercicis de manteniment físic específic;*
- formació en foniatria i educació per a l’ús i manteniment de la qualitat de la veu;*
- educació emocional i d’estratègies per millorar la relació del docent amb l’alumnat, la família i els companys professionals.”.* (En la formación inicial de los docentes se incluirán contenidos de: educación postural y formación en ejercicios de mantenimiento físico específico; formación en foniatría y educación para el uso y mantenimiento de la calidad de la voz; educación emocional y de estrategias para mejorar la relación del docente con el alumnado, la familia y los compañeros profesionales) (Pacte Educ.5.FIP)

Para acceder a la profesión hace falta un periodo de formación tutorizada que habilite para la profesión. Es necesario mejorar el Curso de calificación pedagógica ya que se considera que el CAP es ineficaz y que el CQP ha de incidir más en la formación personal y el aprendizaje de las didácticas específicas para poder garantizar una calidad suficiente en la docencia

*“En l’accés hi ha d’haver un període de formació i tutorització que habilitaria per a l’exercici de la professió.”.* (En el acceso ha de haber un periodo de formación y autorización que habilitaría para el ejercicio de la profesión) (MUCE.8.FIP)



*“Elaboració d’un pla experimental de millora del Curs de Qualificació Pedagògica que doni especial rellevància a les pràctiques i al seguiment tutorial d’aquestes en els centres educatius.”* (Elaboración de un plan experimental de mejora del Curso de Calificación Pedagógica que dé especial relevancia a las prácticas y al seguimiento tutorial de estas en los centros educativos) (P0407.13.FIP)

*“Els cursos d’aptitud pedagògica (CAP) són generalment ineficaços i els actuals cursos de qualificació pedagògica (CQP) han de mantenir la incidència sobre la formació personal i l’imprescindible aprenentatge pràctic de les didàctiques específiques per garantir la qualitat suficient.”* (Los cursos de aptitud pedagógica (CAP) son generalmente ineficaces y los actuales cursos de calificación pedagógica (CQP) han de mantener la incidencia sobre la formación personal y el imprescindible aprendizaje práctico de las didácticas específicas para garantizar la calidad suficiente) (CESC.25.FIP)

### **NÚCLEO 3. EFICACIA Y VIABILIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

La FPP a menudo se percibe como muy alejada de las necesidades reales de los docentes, lo cual genera frustración y cierto malestar

*“Sovint la formació permanent ha estat percebuda com molt allunyada de les necessitats reals dels docents no universitaris, la qual cosa genera frustració i un cert malestar”.* (A menudo la formación permanente ha sido percibida como muy alejada de las necesidades reales de los docentes no universitarios, lo cual genera frustración y un cierto malestar) (Pla Marc.1.ESC)

Se aprecia que el esfuerzo realizado hasta la fecha no ha dado los resultados que se esperaban o que predecían ciertos autores e investigaciones

*“Un balanç sincer ens abocaria a concloure que l’esforç fet no ha tingut els resultats esperats, tal com diversos autors i recerques indiquen.”* (Un balance sincero nos llevaría a concluir que el esfuerzo hecho no ha tenido los resultados esperados, tal y como diversos autores e investigaciones indican) (Pla Marc.1.VIA)

Es necesario aprobar un nuevo plan de formación del profesorado. Hace falta repensar la FPP a fin de poder encararla a los nuevos retos sociales

*“La formació permanent, essencial en una societat com la nostra, ha de ser repensada per encarar els reptes socials actuals.”* (La formación permanente, esencial en una sociedad como la nuestra, ha de ser repensada para encarar los retos sociales actuales) (CESC.2.PLA)

La oferta formativa en Cataluña se percibe como dispersa, con falta de coherencia, descontextualizada y atomizada en pequeñas actuaciones de escasa incidencia real

*“La sensació (i realitat) que l’oferta formativa a Catalunya és dispersa, mancada de coherència, sovint descontextualitzada, atomitzada en petites actuacions (d’escassa incidència real) i sense cap rigor en l’avaluació del seu impacte és una afirmació tòpica, àmpliament compartida per molts dels mateixos protagonistes, gestors o formadors.”* (La sensación (y realidad) que la oferta formativa en Cataluña es dispersa, con falta de coherencia, a menudo descontextualizada, atomizada en pequeñas actuaciones (de escasa incidencia real) y sin ningún rigor en la evaluación de su impacto es una afirmación tópica, ampliamente compartida por muchos de los mismos protagonistas, gestores o formadores) (Pla Marc.5.PLA)

Se ve la necesidad de que los planes de formación sean a largo término.

*“Reclama plans de formació a llarg termini.”* (Reclama planes de formación a largo término) (CNE.3.PLA)

Y que el plan de formación pueda incluir la oferta formativa de las otras instancias del departamento de educación

*“...Podríem incloure també l’oferta formativa d’altres instàncies del Departament”* (Podríamos incluir también la oferta formativa de otras instancias del departamento) (Pla Marc.4.PLA)

Se confía en que los PDZ aún puedan garantizar una adecuación a las necesidades y objetivos que se están marcando

*“Entenem que els plans de formació de zona encara són instàncies que poden garantir una adequació a les necessitats i objectius que estem marcant.”* (Entendemos que los planes de formación de zona todavía son instancias que pueden garantizar una adecuación a las necesidades y objetivos que estamos marcando) (MUCE.1.PDZ)

Se ve necesario revisar y analizar los proyectos territoriales de FPP en el sentido de que tiendan hacia una dinámica basada en la acción – investigación – innovación, y en realizar un plan de evaluación de los cambios que se den en la práctica, consensuado con los protagonistas

*“Revisar i actualitzar els projectes territorials de formació permanent, que han de tenir una dinàmica d’acció-recerca-innovació i un pla d’avaluació de canvis en la pràctica, prèviament consensuat amb els protagonistas”.* (Revisar y actualizar los proyectos territoriales de formación permanente, que han de tener una dinámica de acción – investigación y un plan d evaluación de cambios en la práctica, previamente consensuado con los protagonistas) (CNE.2.PDZ)

Actualmente las demandas (sin revisión externa) pasan a la comisión del PDZ y se realiza un análisis más o menos riguroso, que depende de los componentes de dicha comisión, pero que a menudo está condicionado por el presupuesto negociado con los ICE

*“Les demandes dels centres (sovint gens o poc contrastades per alguna figura de referència externa) passen a la comissió del Pla de Formació de Zona. En aquest àmbit –que hauria de ser decisor- se’n fa una anàlisi més o menys rigorosa: depenent dels components, de la voluntat i visió global de la zona...; però sovint amb la mirada més posada en el pressupost suposadament assignat, en la negociació amb els representants de l’ICE..”.* (Las demandas de los centros (a menudo nada o poco contrastadas por alguna figura de referencia externa) pasan a la comisión del plan de formación de zona. En este ámbito – que habría de ser decisorio – se realiza un análisis más o menos riguroso: dependiendo de los componentes, de la voluntad y visión global de la zona...; pero a menudo con la mirada más puesta en el presupuesto supuestamente asignado, en la negociación con los representantes del ICE...) (Pla Marc.3.PDZ)

Se considera necesario facilitar el trabajo conjunto con otras entidades, especialmente universidades y entidades pedagógicas con las que se comparten objetivos. También con los sindicatos.

*“Facilitar el treball conjunt amb altres entitats, especialment universitats i entitats pedagògiques, amb les quals compartim objectius.”* (Facilitar el trabajo conjunto con otras entidades especialmente universidades y entidades pedagógicas, con las cuales compartimos objetivos) (MUCE.2.ENT)

*“Establiment d’un procés de negociació amb les organitzacions sindicals sobre els elements...”* (Establecimiento de un proceso de negociación con las organizaciones sindicales sobre los elementos...) (P0407.3.ENT)

Se expone que en la formación del profesorado hay una tendencia cada vez mayor a disminuir la formación como iniciativa individual y aumentar la misma bajo el concepto de proyecto de centro.

*“La formació permanent del professorat tendeix a disminuir el seu component de formació d’iniciativa individual per passar a ser, progressivament, un element del projecte de tot el centre”,* (La formación permanente del profesorado tiende a disminuir su componente de formación de iniciativa individual para pasar a ser, progresivamente, un elemento del proyecto de todo el centro) (FdispEduc.1.FRO)

Por este motivo se considera conveniente que la FPP se incluya en la programación general del centro y garantizar que el centro pueda tener mayor autonomía, recursos y una participación más activa

*“Les activitats de formació permanent del professorat que afectin el claustre en conjunt, o que afectin el professorat d’una etapa, d’un cicle, d’un nivell, d’una àrea determinats, s’inclouran en la programació general del centre, de la qual formaran part”* (Las actividades de formación permanente del profesorado que afecten al claustro en conjunto, o que afecten al profesorado de una etapa, de un ciclo, de un nivel, de un área determinada, se incluirán en la programación general del centro, de la cual formarán parte) (FdispEduc.2.FRO)

*“Caldria garantir una major autonomia, més disponibilitat de recursos i una participació més activa per part dels centres educatius.”* (Sería necesario garantizar

una mayor autonomía, más disponibilidad de recursos y una participación más activa por parte de los centros educativos) (MUCE.5.FRO)

Por que en realidad es al centro a quien más le ha de interesar la FPP de sus miembros

*“És al centre, doncs, a qui més interessa la formació permanent dels seus membres.”.*  
(Es al centro, pues, a quien más interesa la formación permanente de sus miembros)  
(Pacte Educ.4.FRO)

Se expone que la situación actual de demandas “a la carta” deviene en un uso desmesurado de actividades de formación que tienen poca incidencia en la práctica docente

*“En la situació actual (de demanar “a la carta”) hom té la impressió que es fa un ús desmesurat d’activitats de formació en centre que tenen realment poca incidència directa en la transformació de la pràctica docent”* (En la situación actual (de pedir a la carta) se tiene la impresión de que se hace un uso desmesurado de actividades de formación en centro que tienen realmente poca incidencia directa en la transformación de la práctica docente) (Pla Marc.1.TPF)

Se manifiesta que es necesario poder encontrar espacios y recursos en el centro que faciliten el trabajo individual y en equipo de los docentes, las tareas compartidas y el encuentro con las familias y alumnado de manera individual y colectiva

*“Millora dels espais i els recursos materials que facilitin el treball individual i en equip dels treballadors i treballadores dels centres. Temps i espais adequats per a les relacions amb les famílies i amb l’alumnat de manera individual i col·lectiva.”* (Mejora de los espacios y los recursos materiales que faciliten el trabajo individual y en equipo de los trabajadores de los centros. Tiempo y espacio adecuado para las relaciones con las familias y con el alumnado de manera individual y colectiva)) (MUCE.3.REC)

*“La seva flexibilització hauria de possibilitar la recerca, la impartició de cursos de formació a professorat novell, la col·laboració i les tasques compartides amb els serveis educatius de suport a l’escola, entre altres alternatives.”* (Su flexibilidad habría de posibilitar la investigación, el impartir de cursos de formación a profesorado novel, la colaboración y las tareas compartidas con los servicios educativos de apoyo a la escuela, entre otras alternativas) (CESC.4.REC)

Se cree que no es suficiente con proporcionar recursos, sino que hace falta complementarlos con una reflexión crítica que muestre la mejor manera de utilizarlos. Es necesario conocer y difundir los recursos más adecuados a las diferentes necesidades educativas

*“En concret, cal facilitar els recursos necessaris al professorat acompanyant-los, no pas d’unes “instruccions d’ús”, sinó d’una reflexió crítica que mostri tant la seva millor utilització (o les condicions contextuais en què pot ser més eficaç), com l’origen, la forma i la fonamentació del recurs per tal que es pugui (re)elaborar per part dels mateixos professors/es.”* (En concreto, facilitar los recursos necesarios al profesorado acompañándoles, no de unas instrucciones de uso, sino de una reflexión crítica que muestre tanto su mejor utilización (o las condiciones contextuales en que puede ser más eficaz), como el origen, la forma y el fundamento de los recursos para que se pueda (re)elaborar por parte de los mismos profesores) ) (Pla Marc.6.REC)

*“Conèixer i difondre els recursos més adequats a les diferents necessitats educatives”* (Conocer i difundir los recursos más adecuados a las diferentes necesidades educativas) (Pla Marc.7.REC)

Es necesario deshacer la expectativa ingenua de que los centros educativos que cuenten con más recursos pueden atender todos los problemas. El sistema educativo por si solo no puede resolverlo todo.

*“El sistema educatiu no pot resoldre-ho tot. Cal desfer l’expectativa ingènua que porta a fer creure que els centres educatius, amb més recursos, podran entomar tots els problemes.”* (El sistema educativo no puede resolverlo todo. Es necesario deshacer la expectativa ingenua que conduce a hacer creer que los centros educativos, con más recursos, podrán atender todos los problemas) (CESC.5.REC)

La administración educativa es la encargada de dotar a los centros de recursos educativos humanos y materiales necesarios para una enseñanza de calidad

*“58.1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.”* (LOGSE.8.REC)

Sería interesante que las universidades organizaran postgrados o maestrías orientadas al profesorado en activo a un bajo coste

*“estimulant l’organització per part de les universitats de postgraus i mestratges orientats al professorat en actiu i afavorint que els costos per al professorat no fossin alts.”*. (Estimulando la organización por parte de las universidades de postgrados i maestrías orientados al profesorado en activo y favoreciendo que los costes para el profesorado no fueran altos) (Pacte Educ.2.REC)

Y también facilitar la “movilidad para la formación” en el sentido de poder efectuar intercambios entre centros, licencias retribuidas, asistencia a congresos o encuentros de profesores, participación en formación realizada en otros lugares,...

*“facilitant la “mobilitat per a la formació” (intercanvis entre centres, llicències d’estudis o sabàtics, congressos i trobades de professors, participació en cursos de formació a d’altres indrets, etc.)”* (Facilitando la movilidad para la formación – intercambios entre centros, licencias de estudios o sabáticos, congresos y encuentros de profesores, participación en cursos de formación en otros lugares, etc.) (Pacte Educ.1.REC)

#### **NÚCLEO 4.**

#### **CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

El actual modelo de formación parte de una serie de disfunciones que la hacen demasiado centralizada y poco operativa

*“L’actual model de gestió de la formació permanent pateix una sèrie de disfuncions que la fan massa centralitzada i poc operativa”* (El actual modelo de gestión de la formación permanente padece una serie de disfunciones que la hacen demasiado centralizada y poco operativa) (Pla Marc.1.COF)

El docente tiene que exigir formación a la administración y ésta tiene el deber de facilitársela. La administración habría de asegurar de que la formación se pudiera llevar a cabo

*“és el docent qui té el dret d'exigir aquesta formació a l'Administració, la qual té el deure de facilitar-la-hi”.* (Es el docente quien tiene el derecho de exigir esta formación a la administración, la cual tiene el deber de facilitársela) (Pacte Educ.1.RAD)

*“Es considera que correspon a les administracions educatives pertinents garantir la formació contínua per als docents”.* (Se considera que corresponde a las administraciones educativas pertinentes garantizar la formación continua para los docentes) ( P0407.5.RAD)

*“56. 3. Las administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.”* LOGSE.8.RAD)

*“Art.103. 1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.”* (LOE.14.RAD)

La administración más que ser organizadora directa de las actividades formativas, tendría que centrarse en desarrollar mecanismo que pudieran favorecer las condiciones de realización de las mismas y una actitud favorable de los docentes hacia ellas.

*“Una primera consideració que es fa és que l'administració, més que en l'organització directa de les activitats formatives, hauria de centrar-se a desenvolupar mecanismes que puguin afavorir les condicions (horaris, substitucions, millora de les condicions de treball dels formadors i formadores: temps, millor retribució, formació específica, reconeixement) i una actitud favorable entre el col·lectiu d'ensenyants a la necessitat d'aquesta formació.”.* (Una primera consideración que se hace es que la administración, más que en la organización directa de las actividades formativas, habría de centrarse en desarrollar mecanismos que pudieran favorecer las condiciones (horarios, substituciones, mejora de las condiciones de trabajo de los formadores: tiempo, mejor retribución, formación específica, reconocimiento) y una actitud favorable entre el colectivo de docentes a la necesidad de esta formación) (MUCE.3.RAD)



En los últimos años los centros educativos han tenido que hacer frente a múltiples requerimientos y nuevos retos. Al profesorado se le ha exigido un esfuerzo importante de comprensión y adaptación a estas nuevas realidades

*“En els darrers anys, els centres educatius han hagut de fer front a múltiples requeriments derivats dels nous reptes i molts ho han fet amb tenacitat i esforç »* (En los últimos años, los centros educativos han tenido que hacer frente a múltiples requerimientos derivados de nuevos retos y muchos lo han hecho con tenacidad y esfuerzo) (CESC.1.VOL)

*”Al professorat se li requereix un esforç important de comprensió i adaptació a aquestes noves realitats”* (Al profesorado se le requiere un esfuerzo importante de comprensión y adaptación a estas nuevas realidades) (CESC.2.VOL)

Se contempla un nuevo perfil de profesorado, que sea capaz de adaptarse a las nuevas necesidades y a los cambios de la sociedad del conocimiento y de la comunicación

*“Es fa necessari un nou perfil professional del professorat. Un perfil adequat a les noves necessitats educatives derivades d’una societat sotmesa a continus canvis socials, econòmics i culturals. Cal un professorat en el marc de la nova societat del coneixement i de la comunicació,”*(Se hace necesario un nuevo perfil profesional del profesorado. Un perfil adecuado a las nuevas necesidades educativas derivadas de una sociedad sometida a continuos cambios sociales, económicos y culturales. Hace falta un profesorado en el marco de la nueva sociedad del conocimiento y de la comunicación) (P0407.2.PER)

Aunque las condiciones y criterios que rigen la labor del profesorado no han cambiado

*“No obstant això, les condicions i els criteris que regeixen la feina del professorat no han canviat, no s’ha trobat el punt d’equilibri entre el nou perfil de professional docent que requereix el sistema i l’estructura que determina la funció pública docent.”* (No obstante, las condiciones y los criterios que rigen la labor docente no han cambiado, no se ha encontrado el punto de equilibrio entre el nuevo perfil de profesional docente que requiere el sistema y la estructura que determina la función pública docente) (P0407.3.PER)

Se señala que un porcentaje significativo del profesorado se encuentra en las etapas finales de su carrera profesional.

*“Un percentatge significatiu del professorat es troba en les etapes finals de la seva carrera professional. Avui una part considerable del professorat se situa en una franja d’edat compresa entre els 45 i 50 anys.”* (Un porcentaje significativo de profesorado se encuentra en las etapas finales de su carrera profesional. Hoy una parte considerable del profesorado se sitúa en una franja de edad comprendida entre los 45 y 50 años) (P0407.4.PER)

### Se preven ayudas individuales para participar en actividades de formación

*“Es preveu la concessió d’ajuts individuals per participar en activitats de formació”.* (Se preve la concesión de ayudas individuales para participar en actividades de formación) (FulldispEduc.1.MOF)

El reconocimiento a efectos retribuidos debe asegurar la competencia docente que contribuya a la seguridad, a la satisfacción profesional y al progreso en su profesión

*“La formació, reconecida ya a efectes retributivos, debe asegurar la competencia docente que contribuya a la vez a la seguridad y a la satisfacción profesional.”* (MEC Debat.2.MOF)

*“la motivación del profesorado y su participación en los cambios educativos están relacionados con las posibilidades que se les ofrecen para progresar en su profesión.”* (MEC Debat.3.MOF)

El reconocimiento profesional se podría hacer de diferentes maneras: reducciones de tareas docentes y/o con incentivos profesionales o económicos. También la posibilidad de acceder a la función inspectora, a licencias retribuidas, movilidad entre centros, tutor de prácticas,...

*“El reconeixement professional es podria fer amb reduccions de tasques docents i/o amb incentius professionals o econòmics.”* (El reconocimiento profesional se podrá hacer con reducciones de tareas docentes y/o con incentivos profesionales o económicos) (Pacte Educ.8.MOF)

*“En la promoció tenir en compte les llicències periòdiques remunerades”* (En la promoción tener en cuenta las licencias periódicas remuneradas) (MUCE.12.MOF)

*“La mobilitat entre centres, entre etapes, entre la universitat i els centres, entre centres i serveis educatius...” (La movilidad entre centros, entre etapas, entre la universidad y los centros y servicios educativos...) (MUCE.16.MOF)*

*“Art.105.2. d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.” (LOE.28.MOF)*

Hasta el momento las posibilidades de progreso en la carrera docente han estado relacionadas con el cambio de nivel educativo. Hace falta encontrar otros tipos de incentivos en los que esté presente la formación permanente, la investigación y la innovación. Deben, por tanto, definirse las condiciones para la valoración del trabajo del profesorado.

*“Hasta el momento actual, las posibilidades de progreso en la carrera docente han ido muchas veces ligadas al cambio de nivel educativo. Sin que esa posibilidad de movilidad entre niveles deba descartarse, resulta necesario proponer nuevos modos de progreso profesional, que no exijan tal cambio.” (MEC Debat.4.MOF)*

*“deben ampliarse las vías de progreso en la carrera docente asegurando mecanismos de promoción en los que esté presente la formación permanente del docente.” (MEC Debat.5.MOF)*

*“Igualmente deben definirse las condiciones para la valoración del trabajo del profesorado para el reconocimiento de sus méritos, en un marco global de definición de sus funciones, derechos y deberes. Es preciso estudiar un sistema de incentivos de promoción, económicos o de otro tipo que estimule a los profesores a realizar tareas relacionadas con la tutoría, la dirección, los intercambios internacionales, o cualquier otra que suponga una especial dedicación.” (MEC Debat.6.MOF)*

*“Art.106. 4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación”. (LOE.29.MOF)*

Promover que cada docente pudiera ampliar su formación fuera del horario laboral a partir de cursos de postgrados, másters o participando en cursos de actualización científica, tecnológica o didáctica

*“S’hauria de promoure que cada ensenyant pogués ampliar la seva formació fora de l’horari laboral:*

- a partir de cursos de postgrau o mestratges;*
- participant en cursos d’actualització cultural, científica, tecnològica o didàctica.”* (Se tendría que promover que cada docente pudiera ampliar su formación fuera del horario laboral: a partir de cursos de postgrado o másters; participando en cursos de actualización cultural, científica, tecnológica o didáctica) (Pacte Educ.7.MOF)

*“56.3. Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.”* (LOGSE.24.MOF)

*“Art.103.1....Lles corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.”* (LOE.25.MOF)

La LOE tiene previsto que el docente que se forme pueda acceder gratuitamente a museos y bibliotecas

*“Art.104. 3. Dada la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente, el profesorado debidamente acreditado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas. A tal fin, los directores de los centros educativos facilitarán al profesorado la acreditación correspondiente.”* (LOE.26.MOF)

Se cree necesario que el horario laboral del profesor incluya un tiempo básico dedicado a la formación permanente

*“L’horari laboral de tot professor ha d’incloure, doncs, unes hores bàsiques de formació permanent.”* (El horario laboral de todo profesor ha de incluir, pues, unas horas básicas de formación permanente)(Pacte Educ.3.HOR)

Se especifica que la formación se lleve a cabo en horario no lectivo, salvo algunas excepciones

*“...Es duran a terme en horari no lectiu; només excepcionalment es faran en franges horàries que inclouin parcialment temps lectiu.”* (Se llevarán a cabo en horario no lectivo; solo excepcionalmente se realizará en franjas horarias que incluyan parcialmente tiempo lectivo) (FdispEduc.1.HOR)

Se considera necesario que tanto para primaria como para secundaria los formadores sean profesionales experimentados que desarrollen su labor en los centros docentes, estimulando los grupos de trabajo o coordinando seminarios

*“Tant en el cas del professorat de secundària com del de primària, la formació en les didàctiques específiques ha de ser portada a terme per reconeguts i experimentats professionals en exercici als centres docents. Així, doncs, cal arbitrar les mesures administratives necessàries per tal que es produeixi aquesta transferència tècnica i professional entre l’ensenyament no universitari i l’universitari.”* (Tanto en el caso del profesorado de secundaria como en el de primaria, la formación en las didácticas específicas ha de ser llevada a cabo por reconocidos y experimentados profesionales en ejercicio en los centros docentes. Así, pues, es preciso arbitrar las medidas administrativas necesarias para que se produzca esta transferencia técnica y profesional entre la enseñanza no universitaria y la universitaria) (CESC.3.FOA)

También se considera necesario proporcionar una buena formación a los formadores, que comporte apoyo teórico, marco para la reflexión, contacto con la investigación y conocimiento y divulgación de las innovaciones

*“Proporcionar una bona formació als formadors, que comporti suport teòric, marc per a la reflexió, contacte amb la recerca i coneixement i divulgació de les innovacions”* (Proporcionar una buena formación a los formadores, que comporte ayuda teórica, marco para la reflexión, contacto con la investigación y conocimiento y divulgación de las innovaciones) (Pla Marc.4.FOA)

Se manifiesta que es preciso mejorar el estatus y condiciones del formador, facilitar su trabajo pero que no se convierta en una segunda profesión añadida a la que ya desempeña como docente. Si todo el esfuerzo de autoformación, preparación,... ha de ir a cargo del formador – docente...

*“S’imposa, doncs, un canvi que permeti als formadors i formadores fer la feina amb més qualitat; que els faciliti fer un treball professional amb més profunditat.”* (Se impone, pues, un cambio que permita a los formadores hacer el trabajo con más calidad; que les facilite un trabajo profesional con más profundidad) (Pla Marc.5.FOA)

*“si tot l’esforç d’autoformació, de preparació i reflexió sobre les activitats formatives, de contacte amb la innovació i la recerca..., ha d’anar a càrrec del formador-docent, el qual ha de “complir” com qualsevol ensenyant...”*. (Si todo el esfuerzo de autoformación, de preparación y de reflexión sobre las actividades formativas, de contacto con la innovación y la investigación..., ha de ir a cargo del formador – docente, el cual ha de cumplir como cualquier docente...) (Pla Marc.12.FOA)

*“situació que millori l’estatus dels formadors, caldrà preveure actuacions”*. (Situación que mejore el estatus de los formadores, hará falta prever actuaciones) (Pla Marc.15.FOA)

Se considera ventajoso que los formadores sean a la vez docentes y estén adscritos a una institución universitaria como el ICE

*“Els professors amb pràctiques considerades exemplars s’haurien de poder preparar com a formadors”* (Los profesores con prácticas consideradas ejemplares se habrían de poder preparar como formadores) (CNE.16.FOA)

*“Certament que els formadors siguin alhora docents (en contacte diari amb alumnes a l’aula) i que estiguin adscrits a una institució universitària com l’ICE, té avantatges indubtables”* (Ciertamente que los formadores sean a la vez docentes (en contacto diario con alumnos en el aula) y que estén adscritos a una institución universitaria como el ICE, tiene ventajas indudables) (Pla Marc.11.FOA)

Se propone establecer una “fecha de caducidad” para los formadores que no supere los tres o cuatro años.

*“Un element que hauria de quedar ben clar és la caducitat de la tasca de formador: dependent del programa o de l’acció formativa, podria oscil·lar entre 3 o 4 anys.”* (Un elemento que habría de quedar bien claro es la caducidad de la tarea de formador: dependiendo del programa o de la acción formativa, podría oscilar entre tres o cuatro años) (Pla Marc.7.FOA)

## **NÚCLEO 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Es fundamental instaurar la cultura de la evaluación en el sistema educativo y que se concrete en diagnósticos fiables, seguimientos ágiles de los procesos y evaluaciones flexibles y compartir los resultados

*“La implementació de la cultura de l’avaluació en el conjunt del sistema educatiu que es concreti en diagnòstics fiables, seguiments àgils i implicats dels processos, i avaluacions flexibles i compartides de resultats.”* (La implementación de la cultura de la evaluación en el conjunto del sistema educativo que se concrete en diagnósticos fiables, seguimientos ágiles e implicados de los procesos, y evaluaciones flexibles y compartidas de resultados) (Pacte Educ.2.EVA)

*“S’inclou en aquest Pla Marc una proposta per introduir decididament la cultura de l’avaluació en la formació”* (Se incluye en este Plan Marco una propuesta para introducir decididamente la cultura de la evaluación en la formación) (Pla Marc.5.EVA)

La evaluación se tiene que adecuar a las demandas sociales y a las necesidades educativas, aplicándose a alumnos, profesores, centros, procesos educativos y a la propia administración

*“62. 1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.”* (LOGSE.11.EVA)

Se cree necesario instaurar mecanismos de auténtica evaluación del centro para mejorar las prácticas individuales y colectivas. Hace falta revisar los criterios de evaluación y el control de las actividades

*“d’instaurar mecanismes d’autèntica avaluació del centre, per millorar-ne les pràctiques individuals i col·lectives.”*. (De instaurar mecanismos de auténtica evaluación del centro, para mejorar las prácticas individuales y colectivas) (Pacte Educ.1.EVA)

*“Revisar els criteris d’avaluació i control de les activitats.”* (Revisar los criterios de evaluación y control de las actividades) (MUCE.3.EVA)

Es fundamental que la evaluación vaya más allá de la simple evaluación de las actividades de formación y se extienda hacia el impacto de la actividad de formación en la tarea del docente

*“Sense un procés d’avaluació que vagi més enllà de la mera valoració de l’activitat de formació, i mostri l’impacte sobre l’activitat a l’aula i al centre educatiu, no és possible extreure conclusions definitives sobre el grau d’eficàcia de la formació permanent i el model actual.”* (Sin un proceso de evaluación que vaya más allá de la mera valoración de la actividad de formación, y muestre el impacto sobre la actividad en el aula y en el centro educativo, no es posible extraer conclusiones definitivas sobre el grado de eficacia de la formación permanente y el modelo actual) (Pla Marc.7.EVA)

*“La formació permanent s’ha de vincular a la millora professional i ha de ser, per tant, avaluada.”* (La formación permanente se ha de vincular a la mejora profesional y ha de ser, por tanto, evaluada) (CNE.9.EVA)

Es aventurado realizar un diagnóstico de las necesidades de formación si se quieren tener en cuenta los próximos cambios que experimentará el sistema educativo en Cataluña y en el Estado.

*“és aventurat fer un diagnòstic de les necessitats formatives si es vol tenir en compte els propers canvis que experimentarà el sistema educatiu a Catalunya, així com a l’Estat espanyol”* (Es aventurado realizar un diagnóstico de las necesidades formativas si se quiere tener en cuenta los próximos cambios que experimentará el sistema educativo en Cataluña, así como en el Estado español) (Pla Marc.1.LEA)



Buena parte de las acciones de formación para la implantación de la LOGSE fracasaron porque obedecían más a la voluntad de la administración que a la del profesorado

*“bona part de les accions de formació per a la implementació de la LOGSE van fracassar perquè obeïen a una voluntat de l’administració, però no del professorat”*  
(Buena parte de las acciones de formación para la implementación de la LOGSE fracasaron porque obedecían a una voluntad de la administración, pero no del profesorado) (Pla Marc.2.LEA)

Se constata que hasta ahora se evalúan las actividades de formación y en pocos casos los programas

*“Fins ara s’avaluen les activitats de formació i en alguns casos també els programes en què s’inscriuen en el seu conjunt.”* (Hasta ahora se evalúan las actividades de formación y en algunos casos también los programas en que se inscriben en su conjunto) (Pla Marc.1.EVF)

Más concretamente se tiende a evaluar la satisfacción y las reacciones de los usuarios en torno a las actividades de formación

*“Avaluació de les reaccions i satisfacció dels participants en una activitat formativa”*  
(Evaluación de las reacciones y satisfacción de los participantes en una actividad formativa) (Pla Marc.2.EVF)

Se trataría de evaluar la utilidad de un programa de formación según los objetivos iniciales previstos

*“Es tracta d’avaluar la utilitat d’un programa de formació en la consecució dels objectius inicials previstos.”* (Se trata de evaluar la utilidad de un programa de formación en la consecución de los objetivos iniciales previstos) (Pla Marc.3.EVF)

Y sobretodo la incidencia real de la formación en la práctica docente y en la gestión de los centros y servicios educativos

*“sobretot l’avaluació diferida, és a dir, la incidència real de la formació en la pràctica docent i en la gestió dels centres i serveis educatius”* (Sobretodo la evaluación diferida,

es decir, la incidencia real de la formación en la práctica docente y en la gestión de los centros y servicios educativos) (Pla Marc.1.EVI)

Se reconoce que hay poca práctica y experiencia sobre la evaluación del impacto de la formación en el lugar de trabajo. Actualmente no existe una evaluación rigurosa del impacto.

*“Tanmateix hi ha poca pràctica i experiència sobre l’avaluació de l’impacte de la formació en el lloc de treball”* (Hay poca práctica y experiencia sobre la evaluación del impacto de la formación en el lugar de trabajo) (Pla Marc.2.EVI)

*“el primer problema que se’ns presenta és justament la manca d’una avaluació rigorosa de l’impacte de la formació permanent”* (El primer problema que se nos presenta es justamente la falta de una evaluación rigurosa del impacto de la formación permanente) (Pla Marc.4.EVI)

Se considera que la evaluación del impacto es competencia de inspección

*“La funció d’avaluar la incidència de la formació en la pràctica docent i en l’organització dels centres educatius és competència de la inspecció educativa”* (La función de evaluar la incidencia de la formación en la práctica docente y en la organización de los centros educativos es competencia de la inspección educativa) (Pla Marc.3.EVI)

*“Un model professional que, juntament amb el seguiment i la supervisió ordinaris dels centres, aprofundeixi en les funcions d’avaluació i d’assessorament per tal d’afavorir la innovació dels centres docents.”* (Un modelo profesional que, junto con el seguimiento y la supervisión ordinaria de los centros, profundice en las funciones de evaluación y de asesoramiento para favorecer la innovación de los centros docentes) (P0407.1.INS)

## **4.17. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



#### **4.17.1. DISCUSIÓN RESULTADOS FORMACIÓN EN ATENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA HETEROGENEIDAD DE ALUMNOS Y DE LA DIVERSIDAD**

A excepción del análisis de los documentos en el que se considera positiva la presencia de la heterogeneidad del alumnado en el aula porque ofrece la oportunidad de aprender a convivir en una sociedad también diversa, ninguna otra de las voces se ha pronunciado claramente en este sentido.

Más bien, encontramos manifestaciones que señalan lo contrario. Según los docentes, formadores y análisis de documentos la diversidad es percibida por el profesorado como un problema que, como dicen las voces del profesorado, inspección y ECNH, angustia al profesorado, lo desespera, lo desmotiva y le produce inseguridad, cuestión que coincide con las conclusiones a las que llegamos en una investigación realizada anteriormente (Suau, 2002). El docente, dice la voz de la inspección, suele dirigirse al término medio de la clase como referente para su actuación. Delgado (1998) se refería en el marco teórico a la problemática de la diferencia, como consecuencia de representarla como una especie de anomalía, una excepción en el estado de las cosas ante la cual se han de tomar medidas. También nos referimos a la investigación que llevamos a cabo (Jové et al., 2007) en el que se evidencia claramente que ver y abordar la diversidad en las aulas como un problema o verlo como un reto condiciona todas las acciones posteriores que se lleven a término en el centro.

Los docentes manifiestan que ven diferencia entre la diversidad de antes y la de ahora – docentes y administración educativa -, valorando como mejor la primera de ellas. Incluso las familias, según el análisis de los documentos, valoran de forma negativa que se priorice la atención del alumnado con más dificultad en detrimento del resto de alumnos.

También preocupa – docentes, ayuntamiento, ICE, formadores, entidades no habituales y análisis de los documentos – la llegada masiva de alumnos procedentes de la inmigración, lo cual desborda en ocasiones la acción docente del profesor.

Desde ciertos sectores –docentes, inspección, análisis de los documentos – se indica que existen distintos tipos de diversidad a los que es necesario atender de forma diferenciada, por lo que ven indispensable – docentes, administración educativa – empezar por consensuar y acordar qué se entiende realmente por diversidad.

Todo lo que acabamos de decir hace que, según los ICE, la diversidad sea un tema solicitado en la FP del P, aunque, como señala la voz de los formadores, se da el caso que los que realmente hacen más formación en este ámbito son los docentes que están más concienciados con la diversidad. Por lo que se considera necesario –expertos, administración educativa, formadores, consejos escolares y análisis de los documentos – sensibilizar al profesorado y formarlo en una actitud positiva hacia la atención a la diversidad para que puedan enseñar a sus alumnos la (y en la) tolerancia – medios de comunicación –. A esta misma conclusión llegamos en la investigación citada anteriormente (Jové et al., 2007) en la que se ponen de manifiesto las diferencias significativas que se dan entre los centros que han realizado formación continua y permanente con la atención a la diversidad y aquellos que no, en donde los primeros se manifiestan más críticos y presentan más propuestas de mejora para sus actuaciones.

En las demandas de formación para la atención a la diversidad que realizan los centros se pide una formación que sea práctica y que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado – docentes, formadores, EAP, padres y sindicatos -, En esta petición suelen primar las estrategias organizativas ante las técnico / didácticas o de cambio de actitud docente – formadores y análisis de los documentos – lo que podemos identificar como búsqueda de soluciones rápidas, a través de la formación, que ayuden a desangustiar al docente ante las situaciones problemáticas en las que se encuentra en su práctica pero sin tener que modificar su manera de hacer. La no existencia de recetas rápidas de aplicación directa frustra al docente – formadores – y ello da a entender, según los

expertos, que en ocasiones, bajo el concepto de diversidad se encubren otros aspectos distintos a los que también hace falta atender. A este respecto coinciden con Santos Guerra (1999) que explicaba en nuestro marco teórico que la respuesta que se suele dar casi siempre consiste en la revisión de las estrategias organizativas con el intento de homogeneizar en lo posible al alumnado.

Si la diversidad es compleja, también lo es formarse para la diversidad, reconocen la voz de la inspección y el análisis de los documentos, por lo que se requiere partir de la vocación del docente – formadores – y de su constante motivación. Se considera necesario que el docente no sólo se implique sino que además se comprometa con la formación para la diversidad. A este respecto se decía en el marco teórico, por parte de Carrión y Sánchez Palomino (2000), que introducirse en la cultura de la diversidad supone generar nuevas actitudes en el profesorado que trabaja en las aulas.

Se evidencia, según los expertos, administración educativa, consejos escolares, análisis de los documentos, que la diversidad también existe entre el profesorado, lo cual hace necesario pensar en una FP del P que atienda a esta diversidad de perfiles que presentan los docentes ofreciendo una formación no estandarizada pero sí diversificada y adaptable a los diferentes ritmos, actitudes, formas de proceder y situaciones en las que el profesor se pueda encontrar.

Prácticamente existe consenso – docentes, expertos, administración educativa, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, ECNH, padres, sindicatos y análisis de documentos – en considerar que la respuesta a la diversidad se ha de hallar en el propio centro educativo y en la reflexión que los docentes puedan efectuar sobre su propia práctica educativa. Para ello es necesario que el centro disponga de la suficiente autonomía para resolver sus propios problemas y que incluya un plan de formación consensuado en donde se fomente la formación en centro y el trabajo en equipo, puesto que en ocasiones, según manifiesta la voz de los sindicatos, se consideran más enriquecedoras e interesantes las experiencias prácticas que se llevan a cabo en algunos centros que la

formación teórica que se pueda ofrecer. En este sentido, desde el análisis de documentos, también se cree oportuno promocionar el intercambio y colaboración intercentros e interprofesionales a través de proyectos compartidos. En el marco teórico Arnáiz e Illán (1991) nos dicen que consideran la idea de la escuela como una unidad de cambio, y la idea de planificación y elaboración del proyecto educativo desde la perspectiva de un modelo colaborativo. López Melero (1995) por su parte se refería a que los problemas reales que genera la integración, raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal, lo lógico es concebirlas como un trabajo cooperativo e interdisciplinar, y que si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esa necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración fracasará.

Para llevar a cabo estas acciones hace falta disponer de tiempo y espacio para poder trabajar y reflexionar en equipo, puesto que, según los expertos, la atención a la diversidad compete a todo el claustro y no sólo a los especialistas. En este sentido la administración educativa, según dicen los expertos, ayuntamientos, formadores, padres, y análisis de documentos, ha de proporcionar los recursos necesarios para poder ofrecer una respuesta adecuada y de calidad a la heterogeneidad de los alumnos, sin olvidar, como dicen los docentes, los ayuntamientos y los padres, que atender a la diversidad ha de ser una responsabilidad compartida por el resto de la sociedad y no únicamente recaer en la institución educativa. Los docentes necesitan ayuda externa. A este respecto coinciden con las palabras que Arnáiz (1999:8) decía al respecto:

*“Queremos dejar sentado que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema; antes bien, se constituye en uno de los elementos que pueden facilitar, impulsar e incluso articular la mejora de los centros educativos si, además de responder a unos mínimos de calidad, va acompañada de una política educativa coherente que favorezca la discusión y consenso de valores, actitudes y objetivos por parte de profesorado, un adecuado diseño y desarrollo del currículum, dotación de recursos y medios humano y materiales, sistemas de apoyo y asesoramiento, cambios en la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, flexibilidad organizativa, mayor participación de la comunidad educativa, etc.) entre otros aspectos”.*



#### **4.17.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN**

La formación inicial del profesorado es clave para el desarrollo profesional del docente. Así lo manifiestan siete de las voces analizadas – docentes, expertos, inspección, consejos escolares, formadores, medios de comunicación y análisis de documentos –, las cuales, al igual que los expertos de nuestro marco teórico, convienen en considerar necesario que se proceda a su revisión y reestructuración.

El análisis de documentos coincide con el marco teórico en señalar la influencia que la formación inicial tiene no sólo en la formación de la identidad profesional sino también en la imagen social y en la falta de motivación de cierto sector del colectivo docente. Desde el marco teórico se señala que la formación inicial del profesor de secundaria sigue actualmente un modelo consecutivo, es decir, realiza en primer lugar la formación en una disciplina o materia especializada y luego recibe la formación para el desempeño profesional – CAP o CQP – que en la mayoría de casos se realiza como un trámite burocrático que no siempre contempla los elementos básicos que necesitará el futuro docente para desarrollar su labor. En consecuencia, como decía Moreno (2006), la identidad profesional no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación con la disciplina en la que se especializa. Esta problemática generada en la formación inicial, unida a la presión externa bajo la forma de demandas sociales, a la pérdida de prestigio y a la asunción de nuevas responsabilidades hace que, como indicaba Bolívar (2006), la crisis de identidad se vaya haciendo más profunda.

El modelo tradicional, basado en la simple transmisión de conocimientos, se considera insuficiente para dar una respuesta de calidad a las actuales demandas sociales y a la plena escolarización de la población. Poseer únicamente conocimientos ya no es garantía suficiente para desempeñar con éxito la función docente. Hace falta saber cómo enseñarlos. Así lo entienden las siete voces a las que nos hemos referido anteriormente. No podemos olvidar, como señalan los expertos, los medios de

comunicación y los sindicatos, que el fin último de la formación del profesorado consiste en saber mejor el qué y el cómo se ha de enseñar. Y esta concepción de la docencia no es la misma que la que se está ofreciendo actualmente en la formación inicial del profesorado de secundaria, según se desprende de los resultados de las voces consultadas y de lo que manifiestan los autores de nuestro marco teórico. Esteve (1997) nos indicaba en el marco teórico que las instituciones que forman a los profesores – las universidades - en generalmente ofrecen un modelo de identificación profesional más basado en el concepto de investigador o especialista que en el de profesor o educador.

La formación inicial no sólo ha de formar para capacitar académicamente al futuro docente en la disciplina o materia que ha de impartir sino que también ha de contemplar todos aquellos elementos relacionados con la formación integral que le han de ser útiles para el desempeño de su labor docente. En este sentido, desde el análisis de documentos, se coincide con el marco teórico en sugerir que la formación inicial atienda aspectos relacionados con el crecimiento personal y con la profesión docente, como puede ser la educación postural, la formación en foniatría, la educación emocional, las estrategias de mejora en la relación con los alumnos, con las familias y/o con los demás profesionales, etc.

La reestructuración de la formación inicial ha de vincularse, como señala el análisis de documentos, con el nuevo modelo que se propone desde Europa, pero también es necesario que establezca una relación de continuidad y de coherencia con la formación permanente del profesorado, con el modelo educativo que se quiera proponer y con lo que se piensa enseñar a los alumnos. Así lo entienden y lo manifiestan las voces de los expertos, de los medios de comunicación y de los sindicatos, que coinciden, a su vez, con las aportaciones que hemos recogido de los autores de nuestro marco teórico.

Otro aspecto importante, también tratado en nuestro marco teórico, es el que se aporta desde la voz de la administración educativa y desde el análisis de documentos. Nos referimos a la relación de acompañamiento del profesor novel. Desde el marco teórico Feixas (2000) nos advertía de la importancia de los primeros contactos con la realidad

docente. La importancia y el impacto de los primeros años de docencia pueden comportar periodos de angustia e inseguridad. Como también decíamos en el marco teórico, si el profesor novel accede a la profesión sin los conocimientos y habilidades necesarios para poder ejercerla con garantías de éxito, es muy probable que esa angustia e inseguridad vaya en aumento.

Se considera que el CAP o el CQP no capacitan para desempeñar con garantías de calidad la profesión docente, y el acceso a la profesión a través de la fase de concurso – oposición no puede dilucidar que las competencias que se necesitan para desarrollar con éxito la labor docente sean las adecuadas a la profesión, por lo que hace falta ampliar este periodo formativo y proceder al acompañamiento en el inicio de la docencia. La importancia de estos primeros momentos y contactos con la profesión, en el que se abandona el rol de alumno para pasar a adquirir y desempeñar el rol de docente, contrasta con la ausencia de referencias hacia esta cuestión por parte de las demás voces.

Esta situación actual hace que el profesorado reclame una formación permanente que supla las carencias de la formación inicial y que le ayude a desangustarse frente a las tareas que actualmente tiene y a las problemáticas que le van surgiendo en el día a día, como muy bien se puede comprobar en los resultados de los grupos de discusión realizados y también en algunas de las investigaciones citadas en el marco teórico.

Todo ello hace que tanto docentes como expertos estén de acuerdo en considerar la formación permanente del profesorado como una necesidad imprescindible e ineludible, ya que la formación inicial que tuvieron en su día no les sirve para dar respuesta a las exigencias que provienen de la sociedad actual y tampoco para aliviar las situaciones de angustia que les provoca ciertos momentos docentes problemáticos. Tanto es así que en algunos países la formación permanente del profesorado se contempla como inherente a la propia profesión y se la considera que forma parte de la misma.

Por tanto, y en razón a todo lo dicho, creemos que la formación inicial no “produce productos acabados”, sino que necesita de la FP del P para completar la adaptación e incorporación del profesorado novel al desempeño de la labor docente. Los primeros años de esta formación deberían llevarse a cabo a través de prácticas tutorizadas que contemplen la figura del mentor o docente experto como acompañante en sus inicios.

Diversas voces – docentes, inspección, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, EAP, entidades formadoras colaboradoras no habituales (ECNH), padres, medios de comunicación y análisis de documentos - coinciden con autores que hemos citado en el marco teórico en señalar que cada etapa y nivel educativo es diferente, y que la formación que se dirija específicamente a cada una de estas etapas también lo ha de ser. No obstante los propios docentes advierten que es poco recomendable aislar completamente ciclos o etapas a través de la formación, ya que es necesario que exista interrelación entre ellas.

Estos mismos docentes, junto con el análisis de documentos, reconocen la existencia de diferentes contextos y la presencia de problemáticas distintas en estas etapas, por lo que proponen partir de una base de formación común para diversificar, posteriormente, la oferta formativa, especificando en este último caso a qué etapa van destinadas las actividades de formación.

Desde el análisis de documentos se recomienda profundizar en la especialización en primaria y en la formación didáctica y pedagógica en secundaria. Esta recomendación coincide con la tendencia actual en la que diversos países europeos han emprendido sus programas de formación del profesorado tal y como se indica en el marco teórico.

Las once voces citadas anteriormente también asienten en señalar que el profesorado de secundaria se siente más inseguro y menos motivado que sus compañeros de infantil y primaria. En el análisis de documentos se apunta que la universalización de la

población escolar en secundaria trae consigo una nueva forma de hacer que exige un cambio de actitud y de cultura profesional, en la que una parte importante del colectivo docente de secundaria no se ve capacitado para realizar, bien sea debido a la falta de preparación, a las carencias que presentaba su formación inicial o a las consecuencias que subyacen de la identidad profesional que en su día adquirió. Por tanto es necesario profundizar, a través de la formación permanente, en la adquisición de estrategias didáctico - pedagógicas que faciliten el cambio de actitud y de cultura profesional, para poder dar una respuesta de calidad a toda la población escolarizada. Estas voces coinciden con lo expuesto con el marco teórico de nuestro trabajo, en el que se señala, a través de Imbernón (2004), que la formación inicial del profesorado de secundaria es débil y denota una gran despreocupación por parte de las administraciones para asumir una profesión que lleva consigo valores morales y éticos, con un alumnado que vive situaciones problemáticas diversas. Por otra parte, el mismo autor se refería a que esta profesión se ha convertido en una profesión incómoda, muy difícil – y en algunos casos arriesgada – situada en un marco de incertidumbre y de cambios y con todo lo que supone trabajar con alumnos adolescentes.

Esta falta de motivación y de incomodidad profesional puede explicar, en parte, las dudas que surgen entre las voces de CRP y EAP acerca de si la participación del profesorado de secundaria en la formación permanente puede aumentar o no según se organicen actividades de formación específicas para este colectivo.

Los sindicatos, las ECNH y el análisis de documentos opinan que la formación tiene que adoptar un formato más práctico que teórico y que sea coherente con las funciones que la LOE tienen previstas para el profesorado. Desde las voces de los docentes, de los EAP y de los sindicatos se tiene la percepción de que a menudo los contenidos de las actividades de formación no se corresponden con las necesidades reales ni con las expectativas que se depositan en ellas, por lo que estas mismas voces, junto a la de los padres y consejos escolares, creen que es necesario proceder a la revisión y a la mejora de la FP del P a fin de que los docentes puedan percibir una relación coherente entre lo que reciben y lo que pueden aplicar en el aula. En este mismo sentido se refería Bunk (1994) en el marco teórico cuando decía que la formación que necesita el docente ha de

ir dirigida a la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer su profesión, resolver problemas de forma flexible y autónoma y capacitarlo para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo. Por lo que se deduce que en realidad se pide una formación que atienda el desarrollo profesional integral de la persona, dirigida a la aplicación práctica de los aprendizajes recibidos en dicha formación y a la resolución, lo mejor posible, de las situaciones problemáticas que se puedan presentar en el quehacer docente.

Creemos necesario que la administración educativa y las entidades formadoras atiendan estos requerimientos. También así lo entienden las voces tanto de padres como de las ECNH cuando creen que la administración educativa tendría que dedicar más atención a la FP del P invirtiendo más en recursos materiales y humanos, y procurando, según la voz ICE, que la aprobación de las actividades de formación no estén tan condicionadas por el presupuesto que el Departamento de Educación dedica al apartado de la FP del P. Aunque también advierten las voces de los expertos, los ayuntamientos y el análisis de documentos, que hace falta que el docente sepa aprovechar los recursos que se le proporcionan en función del contexto o entorno en donde tenga que aplicar los aprendizajes obtenidos en la formación recibida.

El profesor tiene un papel clave en la innovación de su centro, como así lo indican diversos autores que se mencionan en nuestro estudio, pero un solo docente no puede hacer frente a la constante llegada de demandas y de responsabilidades provenientes del entorno social actual, por lo que es necesario que cambie la actitud tradicionalista de matiz individual y evolucione hacia la cultura del trabajo en equipo dentro de la institución.

Creemos que el cambio de actitud y de cultura profesional no se puede lograr con actividades formativas puntuales, individuales y descontextualizadas, sino que tiene que partir de la propia reflexión y del propio centro.

Es por esto que once de las voces participantes – docentes, expertos, administración educativa, CCAA, inspección, ICE, formadores, CRP, ECNH, medios de comunicación, análisis de documentos – coinciden con lo expuesto en el marco teórico y con nuestra postura, al considerar que el centro educativo es el marco idóneo para que tenga lugar el proceso de FP del P. Las actividades de formación han de dirigirse a la mejora del centro, fomentando el trabajo en equipo y la participación e implicación de los docentes a través de proyectos de centro y de formación entre iguales.

Estos pronunciamientos de las voces coinciden con nuestra postura avanzada anteriormente en la que apostamos por perspectiva ecológica, manifestando que la FP del P no puede quedar al margen del contexto en el que los docentes actúan y menos de las necesidades que surgen a partir de los cambios sociales, laborales, culturales, políticos, con los que el profesor se encuentra sumido y que afectan a su trabajo profesional. Si el objetivo principal de la FP del P es formar docentes que actúen en contextos singulares, no podemos pensar en una formación que se articule bajo la rigidez de los planteamientos tecnológicos, puesto que el contexto y los cambios sociales condicionan fuertemente la práctica diaria del docente.

Descartar modalidades de formación no parece acertado, ya que todas ellas tienen su razón de ser – ICE, ECNH, sindicatos, documentos –. Así, la asistencia a cursos o conferencias puede ser productiva para cierto sector del profesorado – análisis documentos -, y también se considera interesante potenciar la modalidad de formación basada en la investigación de la acción y en la innovación en el propio centro, o bien explorar nuevas modalidades formativas. Pero se considera que las modalidades más idóneas para la FP del P y que producen más satisfacción son la de seminario y de asesoramiento a centro – docentes, administración educativa, formadores, CRP, EAP, ECNH, sindicatos y análisis de documentos -. Este último punto coincide con los resultados obtenidos en el análisis estadístico efectuado a los docentes que realizaron actividades de formación relacionadas con la diversidad y/o evaluación estos últimos cinco años, en los que podemos apreciar que la modalidad de asesoramiento es la que mayoritariamente se utiliza para formarse en estos ámbitos. Dicha modalidad junto con la de seminario y de grupo de trabajo representan las tres cuartas partes de las escogidas

por los profesores formados. Estas modalidades vemos que están fuertemente relacionadas con la formación a centros y en donde el profesor tiene un papel más activo que en el resto de modalidades (cursos, conferencias, etc.). Ello nos hace pensar, una vez más, en la importancia que el contexto y la realidad particular de cada centro adquieren en la formación y el desarrollo personal y profesional del docente. La contextualización de la formación que recibe facilita la posible aplicación de los aprendizajes efectuados a la práctica, lo cual le motivará a manifestar su deseo de continuar formándose. Dos de los aspectos que se señalaban como más interesantes en nuestro marco teórico respecto a la formación en centros era la posibilidad de llevar a cabo la reflexión en la acción, en donde el docente puede profundizar en el análisis crítico de las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, desarrollando su capacidad de autoanálisis y autorreflexión, y la posibilidad de formarse con sus iguales.

Ahora bien, tal y como manifiestan las voces de expertos, ayuntamientos y análisis de documentos, para que el docente pueda desarrollar debidamente la reflexión de la acción y el intercambio entre iguales se necesita tiempo y espacio para poder hacerlo.

Decíamos en nuestro marco teórico que los cambios que están aconteciendo en nuestra sociedad requieren una transformación en el funcionamiento del sistema educativo lo cual, evidentemente, repercute en la actualización formativa del profesorado, en cuanto eje vertebrador de todo cambio educativo que se quiera introducir. Y la FP del P ha de ser el instrumento que facilite la constante adecuación a estos cambios. Es necesario, por tanto, entrar en contacto con las realidades sociales más diversas. El profesor ha de ser capaz de participar activamente en la sociedad, ya que forma parte de ella, por lo que se recomienda introducir contenidos relacionados con la política y la situación social. Así lo entienden, coincidiendo con lo expresado en el marco teórico, las voces correspondientes a los expertos, administración educativa, consejos escolares, medios de comunicación y análisis de documentos. No se puede hablar de cambiar la sociedad sin cambiar la formación. Si la sociedad cambia también hay que exigir cambios en la formación.



Atendiendo a estos razonamientos se demanda que en la formación permanente del docente se contemple la formación integral, es decir, llevar a cabo procesos de formación que fomenten la reflexión sobre la evolución social, sobre el desarrollo personal y profesional, sobre el entorno, sobre la institución educativa, y sobre todos aquellos otros aspectos que le sean afines. Se considera que formación y desarrollo personal y profesional deben ir juntos. Y en este sentido se manifiestan las voces de los expertos, CCAA, ayuntamientos, medios de comunicación y análisis de documentos, que también coinciden con nuestro marco teórico.

La FP del P del presente y del futuro debe facilitar al docente no sólo el acceso al conocimiento, sino que también debe enseñarle a seleccionarlo y a gestionarlo. – expertos y análisis de documentos -. De ello podemos deducir que la FPP ha de tender más hacia la interdisciplinariedad y no tanto a la especificidad de las disciplinas.

Desde las ECNH se señala que actualmente, en la FP del P, prima dar respuesta a las necesidades relacionadas con el día a día, pero según los expertos la FP del P debe pensar en el futuro, en las nuevas competencias básicas que se convertirán en necesidades y que es preciso concebir una FPP que se abra a nuevas perspectivas, contactando con las universidades, participando en debates internacionales, etc., concienciando al profesorado de la importancia de los valores que transmite a los jóvenes, como así lo indica la voz de los consejos escolares. En este sentido, señalan los formadores, cada institución formadora habría de disponer de unos criterios propios de formación y ser contratada en función de éstos.

Respecto a la priorización en las necesidades de FPP las voces consultadas realizan sus aportaciones. Las demandas más solicitadas suelen coincidir con las expuestas en el marco teórico y hacen referencia a:

- La resolución de conflictos, mediación y adquisición de competencias sociales – expertos, CCAA, ayuntamientos, ICE, EFNH, medios de comunicación, documentos –

- Acción tutorial y relación con las familias – expertos, CCAA, ayuntamientos, medios de comunicación, documentos -.
- Atención y tratamiento de la diversidad – docentes, expertos, administración educativa, consejos escolares, CCAA, ayuntamientos, CRP, ICE, sindicatos, documentos -.
- Idiomas – expertos, CCAA, padres, documentos -.
- Nuevas TIC - expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, CCAA, ayuntamientos, CRP, ENH, medios de comunicación, documentos -.
- Actualización de la especialización y en el dinamismo del currículo con la consiguiente adquisición de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje – expertos, administración educativa, CCAA, medios de comunicación, documentos -.
- Equilibrio personal y psicológico del profesor y salud docente – Consejos escolares, CCAA, CRP, EAP, documentos -.
- Desarrollo de la función directiva – CCAA, documentos -.

Podemos observar en los resultados analizados que las demandas que reúnen más voces corresponden a la atención y tratamiento de la diversidad y a las nuevas TIC, seguidas de la resolución de conflictos, mediación y adquisición de competencias y las relacionadas con el equilibrio personal, psicológico y de salud del profesor. Todas ellas difícilmente se contemplan en la formación inicial del profesor de secundaria, en cambio se valoran como prioritarias para nuestras voces. Ello da a entender, una vez más, de la necesidad imperiosa de revisar la formación inicial que se está impartiendo y de poder contemplar estas necesidades también en la formación permanente del docente.

Si las TIC y la atención y tratamiento de la diversidad se conciben y destacan como necesidades indispensables a tener en cuenta en la evolución educativa de nuestro país, será preciso plantearse una actuación acorde con ellas, en materia formativa, extensible a toda la población docente.

Respecto a la introducción de nuevos temas de formación surgen dos posiciones: la de los formadores que consideran que hay temas ya demasiado “gastados”, y la de los expertos que consideran que no hace falta buscar nuevos temas en formación, porque hay aún muchas cuestiones de base que hace falta revisar, reflexionar, debatir y mejorar.

Por su parte los ICE y los EAP comentan que las demandas han ido cambiando estos últimos años ya que éstas van en sintonía con las transformaciones que experimentan los centros, sobresaliendo los relacionados con las habilidades sociales, como pueden ser: los problemas de conducta, la resolución de conflictos, la mediación, la falta de motivación en el alumnado de secundaria, la diversidad, etc.

Si bien en nuestro marco teórico nos hemos referido a la complejidad de concepto de necesidad y la dificultad que comporta distinguir entre necesidad “auténtica” de necesidad “sentida” (Pennington, 1985), o entre necesidades reales y deseos o demandas (Lenning, 1978), lo que no hay duda es que las bases para que un programa de desarrollo profesional sea eficaz recae en la identificación y priorización de las necesidades. Y en este supuesto tal y como se refieren Oldroyd y Hall (1991) la identificación de necesidades debería hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente, de forma democrática y no impuesta, considerando las necesidades de los grupos sociales, de los docentes, de la institución educativa completa y de la política normativa correspondiente. A este respecto las voces consultadas correspondientes a la inspección, consejos escolares, ECNH y documentos, manifiestan que no existe una actuación específica dirigida a la detección e identificación de

necesidades, por lo que creen que ésta tendría que tener más cientifidad y una forma de proceder más operativa, ágil, sistemática y adaptada a cada centro.

Tanto los formadores como los sindicatos aconsejan que se analice el proceso que se sigue actualmente para detectar las posibles necesidades de formación.

En el análisis de los resultados de la parte cuantitativa de nuestro estudio hemos podido constatar que si la actividad de formación responde a las necesidades reales y a las expectativas del docente, éste la encuentra adecuada para la labor que está realizando, aplica los aprendizajes adquiridos en ella a su tarea docente, con la consecuente percepción de mejora de la misma, y siente la necesidad de que dicha actividad de formación tenga continuidad. Por tanto, y así lo señalan las voces de los expertos, inspección, ICE, padres y análisis de documentos, es conveniente que los procesos de detección y de demanda se alejen convenientemente de los trámites excesivamente burocratizados y demasiado sujetos al presupuesto de la administración educativa para proceder de una forma mucho más reflexiva a la consideración de las necesidades reales de formación. Es conveniente que estas necesidades surjan del propio centro, en donde el equipo directivo puede ser el encargado de detectarlas y de organizar la FPP en función de éstas – expertos y análisis de documentos -.

Se manifiesta la necesidad de poder contar en la planificación de la FP del P con los docentes, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, etc., según manifiestan las voces de los medios de comunicación, análisis de documentos, formadores. Por su parte los ICE y los formadores creen que pueden aportar propuestas innovadoras de formación que los centros pueden desconocer o bien, en el caso de los formadores, aconsejar sobre qué modalidades son las más apropiadas para las demandas que se efectúan.

Los formadores advierten del exceso de oferta de actividades de formación y que se deberían priorizar las demandas que partan del propio centro, lo que viene a coincidir

con la opinión de varios de los autores que hemos incluido en nuestro marco teórico (Gimeno Sacristán, 1989; Arnáiz, 1999; Imbernón, 2004) en clara referencia a que la motivación por aprender guarda una relación directa con el poder contar con una formación de calidad. Y ello no se logra, precisamente, con la proliferación y el exceso de actividades de formación, más bien al contrario, puede que una excesiva oferta vaya justamente en detrimento de la calidad.



### **4.17.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE LA EFICACIA Y VIABILIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Las voces de los ICE y de los formadores advierten que entre un sector del profesorado existe un hábito de consumo de actividades de formación pero que éste no se traduce en la transformación de la práctica. En este sentido tanto la voz de los padres como en el análisis de documentos señalan que no se aprecia una mejora general de la calidad, por lo que se cree que es necesario debatir y evaluar de una manera realista la eficacia de los planes de formación existentes – inspección y análisis de documentos -, y de los proyectos territoriales de FP del P. Estas posturas mencionadas coinciden con lo expuesto en el marco teórico, en lo que Yus (1993) denominaba como “cultura del cursillo” y en donde Cela y García Sánchez (1996) indicaban que la suma de actividades individuales que el profesorado puede realizar no asegura cambios cualitativos en su lugar de trabajo. La mera asistencia a las actividades de formación no se considera, para De Miguel et al.(1996) una estrategia adecuada. Imbernón (2004:234) lo sentencia manifestando que “*Cada vez hay más formación, pero poco cambio*”.

Tal y como se ha visto en el marco teórico y en el análisis de resultados de la parte cuantitativa de nuestro trabajo, las expectativas de los docentes están muy ligadas a la aplicación práctica y las actividades de formación. Según las voces de los docentes, CRP y sindicatos, las actividades de formación responden sólo hasta cierto punto a las expectativas, y se aprecia una desconexión entre la problemática real y el contenido de los programas de formación. Tanto docentes, expertos, consejos escolares, CRP, medios de comunicación y análisis de documentos, consideran que la formación tiene que basarse en la práctica y estar tutelada. La oferta formativa actual, según las voces de inspección, ICE, formadores y análisis de documentos, se percibe como dispersa, con falta de coherencia, descontextualizada y atomizada en pequeñas actuaciones de escasa incidencia real. En parecidos términos se refieren algunos de los autores citados en el marco teórico (Marcelo, 1999; Oliver, 2002; Badía, 2004; Imbernón, 2004; Zabalza, 2006) en donde demandan que la formación sea práctica, funcional y útil en los diversos ámbitos – personal, organizativo, curricular, académico, didáctico, etc.- y que sirvan para que el docente los pueda aplicar en el día a día.

La voz de los docentes, de los expertos y de la administración educativa creen que hay demasiada carga teórica y poca aplicación en la práctica, y que no es suficiente con la teoría. Consideran que hace falta explicitar la aplicación práctica de los contenidos de la actividad. En este sentido, tanto las voces de los expertos como la del EAP opinan que la participación en las actividades de formación puede aumentar si los docentes ven en ellas una aplicación práctica a desarrollar en el centro en el que desarrollan su labor profesional.

Por otra parte la no existencia de soluciones rápidas produce desilusión entre los docentes respecto a las posibilidades reales de cambio en su quehacer docente. Uno de estos casos, señalan los docentes y la inspección, es el que sucede con la atención y tratamiento de la diversidad, en donde se reconoce la dificultad de poder afrontarla a través de la formación. Ello viene a dar la razón a Arnáiz (1999) cuando manifiesta que una formación del profesorado de calidad es imprescindible para llevar a buen término la tarea, pero no puede ser la única vía de actuación, ha de ir acompañada de otras medidas.

La formación individual difícilmente puede aportar cambios en la práctica docente, por lo que se debe pensar en una FPP que considere a la institución educativa como centro de sus actuaciones. Quizás sea por ello que los EAP y el análisis de documentos aprecian la existencia de una tendencia cada vez mayor a disminuir la formación como iniciativa individual y aumentar la misma bajo el concepto de proyecto de centro. En este sentido, las voces de los EAP, los expertos, la administración educativa, la inspección, los consejos escolares, las CCAA, los ICE, los formadores, los CRP y el análisis de documentos, consideran que la FPP ha de conectar directamente con el centro para ser más eficaz y que, además de contar con recursos suficientes, éste pueda disponer de un buen proyecto de centro en el que se recojan las necesidades reales de formación que tiene el claustro. Manifiestan que es el centro a quien más le ha de interesar la formación que realizan sus miembros, pero los inspectores explican que en la realidad no suele existir un plan de formación de centro, y que en muchos de estos centros se desconoce la formación que sus profesores han realizado – o realizan -,



dándose el caso que algunos de estos profesores se inscriben en actividades de formación que nada tienen que ver con el proyecto de su centro.

Las voces correspondientes a los docentes, expertos, consejos escolares y ECNH creen que se sacaría más rendimiento a la formación si se pudiera compartir entre iguales, difundiendo innovaciones exitosas que hayan llevado a la práctica otros docentes como consecuencia de la formación recibida. Por eso, desde el análisis de documentos, se recomienda facilitar la movilidad del profesorado para que pueda asistir a intercambios entre centros, a congresos, encuentros pedagógicos, etc. y que las universidades puedan facilitar el acceso de los docentes a la realización de master y postgrados a bajo coste. Desde el marco teórico se indica la importancia del trabajo y formación del docente en colaboración con sus iguales. Autores como De la Torre, 2000; Oliver, 2002; De Martín, 2003; Carbonell, 2005) se referían a que la mejor manera de que el profesor afronte los nuevos retos de futuro es potenciando el trabajo en equipo y en cooperación.

Desde la voz de los expertos se insiste en la necesidad de que la formación inicial y la permanente estén en conexión y consonancia, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el acto educativo y evolucionando al unísono preguntándose en todo momento si lo que se pretende enseñar a los alumnos tiene sentido o no. Diversas aportaciones de autores citados en nuestro marco teórico han manifestado el mismo parecer (Zabalza, 2006; Badía, 2006; Imbernón, 2006). Concretamente Marcelo (2002) afirma rotundamente que la formación inicial ha de ser considerada como el principio de una continuación.

A veces da la sensación, dice la voz de los formadores, que la planificación de la FPP está demasiado condicionada por el presupuesto y que la lista de actividades de formación obedece más a la oferta que a la demanda que se efectúa, como así lo manifiestan las voces de inspectores y sindicatos. Desde el análisis de documentos opinan que los planes de formación tendrían que proyectarse a largo plazo.

La administración educativa explica que actualmente coexisten dos tipos de ofertas de actividades de formación, una más generalista y otra más cercana al contexto de trabajo del docente. El origen de ellas la podemos encontrar en el propio Departamento de Educación, en la universidad y en las propuestas que otras entidades de formación y de apoyo realizan. Tanto la voz de la administración educativa como en el análisis de los documentos se cree que es fundamental la colaboración entre las distintas Subdirecciones del Departamento de Educación. Por su parte los ICE, los CRP y los EAP manifiestan que no existe intercambio con los otros estamentos que participan en la planificación de la FPP salvo las reuniones que se celebran al inicio y al final de la comisión creada para gestionar las actividades de formación. Los ICE creen que es aconsejable que exista contacto entre ellos pero que actualmente esta relación no está regularizada.

Respecto a la posible colaboración y aportación de diferentes estamentos al proceso de planificación y desarrollo de la FP del P se han señalado lo siguiente:

- La participación de los formadores aportando su experiencia en el proceso de planificación de la FPP – formadores -.
- La participación de los sindicatos como colaboradores directos y en la detección de necesidades. – sindicatos -.
- Las entidades formadoras colaboradoras no habituales en la planificación de la FPP – análisis de documentos -.
- Los padres en cuanto a poder captar las necesidades provenientes de la comunidad escolar y social – padres -.
- Los consejos escolares con la aportación de su opinión en la planificación de la FPP. – consejos escolares -.

- La participación del colectivo docente tanto en la planificación de la FPP como en el proceso de detección y evaluación de la misma. – expertos, ICE y sindicatos -.

De todas formas los ICE advierten que es poco aconsejable ampliar demasiado la comisión técnica encargada de la planificación de la formación.

Desde el análisis de documentos se continúa confiando en que los planes de formación de zona (PDZ) aún pueden garantizar la adecuación a las necesidades y objetivos que marca la administración educativa.

Actualmente el CRP realiza el seguimiento de la actividad de formación, pero el propio CRP, la inspección y los formadores consideran que tendría que adquirir más importancia y protagonismo en el proceso.

Diversas voces – expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, EAP EFNH – consideran importante llevar a cabo un seguimiento y apoyo posterior a la realización de la actividad de formación con el fin de poder orientar la posible aplicación práctica de las competencias adquiridas. La administración educativa, por su parte, cree que la inspección podría hacerse cargo del seguimiento de la aplicación al aula.

Desde la opinión de los docentes, inspección, consejos escolares, ICE, sindicatos, se considera que es difícil poner en práctica lo aprendido en la formación a causa de la falta de recursos y medios. La administración educativa, según el análisis de documentos, es la encargada de dotar a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad, pero desde la propia administración educativa se advierte de que los recursos están sujetos a la disponibilidad presupuestaria existente. Además de la petición de recursos, el análisis

de documentos y las voz que corresponde a la inspección cuestionan la utilización de ciertos recursos en cuanto a que la utilización de éstos no se ve reflejada posteriormente en la mejora de la tarea docente, por lo que el análisis de documentos añade que no es suficiente poseer recursos, sino que hace falta también saber cómo utilizarlos, en una clara alusión a la expectativa ingenua de que los centros que cuentan con más recursos pueden atender mejor todos los problemas.

Desde inspección se reivindica el proporcionar más oportunidades de formación a las zonas rurales.

Respecto a los formadores, la voz de los sindicatos indica que les falta preparación específica y que ello repercute en el desencanto de cierto sector del profesorado de secundaria. Por parte de la voz de los docentes, éstos anteponen la experiencia del formador ante su capacidad teórica, aunque consideran que si la actividad de formación se ha de dirigir hacia todos los niveles educativos tendrá que apoyarse más en la teoría.

#### **4.17.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CONDICIONANTES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FPP**

Al ser la FP del P una opción voluntaria, el reconocimiento, la motivación y las condiciones en las que se desarrolla son aspectos básicos que influyen en la decisión de participación del profesorado en las actividades de formación.

La voz de los docentes, de los expertos, de los ICE, de los padres y de los sindicatos coinciden en señalar que teniendo en cuenta que precisamente en la actualidad la FP del P es una opción voluntaria por parte del profesorado y que tiene lugar, en su mayor parte, fuera del horario lectivo, el hecho de que el docente se forme no se valora ni se reconoce suficientemente, lo cual según la voz de la administración educativa, la inspección y los sindicatos, le provoca cierta desilusión y desencanto hacia la formación.

Ante ello, la propia administración educativa junto con los docentes, los formadores, los padres, los sindicatos y el análisis de documentos, creen oportuno y necesario que la administración educativa se esfuerce en evitar este desencanto y busque formas que motiven y potencien la asistencia del docente a la FP del P. A este pronunciamiento se suman las voces de los expertos y de la administración educativa reivindicando también la necesidad de motivar a los equipos docentes de los centros educativos.

Según las voces de los docentes, los expertos, los ICE y el análisis de documentos, los docentes tienen la sensación de que la administración da por supuesto que se cuenta con el voluntarismo del profesorado para que éste realice la formación permanente y que en muchos casos la falta de recursos se suple con el voluntarismo de los docentes. En este sentido las voces de los docentes, los expertos, los formadores y la ECNH creen que es necesario incentivar económicamente o bien en promoción profesional a los docentes que se forman. Recordamos que el tema del voluntarismo es tratado, y

también criticado, en nuestro marco teórico, en donde autores como Suárez (1987), Yus et al. (1988), De Miguel (1996) lo identifican como traba, obstáculo y problema a solventar.

Pero, como se señala en el análisis de documentos, hasta el momento las posibilidades de progreso en la carrera docente se limitan en su mayor parte al el cambio de nivel educativo, por lo que hace falta encontrar otros tipos de incentivos y de reconocimiento en los que esté presente la formación permanente. Diversas opciones y alternativas parten de la voz de los expertos, de las ECNH y el análisis de documentos, como pueden ser: reducciones de tareas docentes, incentivos profesionales o económicos, posibilidad de poder acceder a la función inspectora y a licencias retribuidas, permisos sabáticos, facilitar la movilidad entre centros, nombrar al docente formado tutor de prácticas,... Desde el análisis de documentos se indica que el reconocimiento a efectos retributivos debe asegurar la competencia docente y contribuir a la seguridad, a la satisfacción profesional y al progreso en la profesión, además de poder contar con ayudas individuales para participar en las actividades de formación. A este respecto De Miguel (1996) hacía referencia en nuestro marco teórico a la falta de estímulos y motivaciones apropiadas para el docente, explicando que muchas de las resistencias se deben a la falta de estímulos y que no se trata tanto de la obtención de recompensas directas como de poder intervenir en la mejora del entorno de trabajo.

Desde los EAP y el análisis de documentos se advierte de la posible influencia negativa que puede tener en la motivación para formarse los sucesivos cambios legislativos en materia de educación, la presión social y laboral, y la calidad misma de las actividades de formación, las cuales en bastantes ocasiones no responden a lo que los docentes esperan recibir. Efectivamente ya hemos comentado anteriormente en el marco teórico el hecho de la existencia de cuatro leyes orgánicas de educación en estos dieciséis años, con los correspondientes cambios curriculares que traen consigo, corriendo el peligro de percibir dichos cambios como algo impuesto con carácter burocrático y basado, de nuevo, en el voluntarismo del profesorado y ello puede conducir a la sensación de sobrecarga añadida. En este sentido De Miguel (1996) advertía de que en la implementación de las innovaciones si no existe negociación previa sobre la puesta en

marcha de los procesos que conlleva una reforma, difícilmente cabe esperar una cooperación entusiasta del profesorado. Por su parte, Escudero (1989) añadía al respecto que mientras la participación del profesorado siga siendo valorada como la de un simple ejecutor difícilmente una innovación pueda generar actitudes favorables hacia el desarrollo profesional. También señalan los autores en nuestro marco teórico la relación existente entre la necesidad de poder contar con una formación de calidad y la motivación por formarse. Una formación que sea percibida como útil y eficaz para dar respuesta a la presión social y laboral que sufre el profesorado y que incida de manera significativa en el desarrollo profesional del docente.

Por lo que los docentes, los expertos, los sindicatos y la administración educativa ven necesario que el esfuerzo de asistencia del profesorado a las actividades de formación se correspondida con la sensación de aprovechamiento y de mejora. El docente se ha de convencer del valor de la formación viendo su aplicación directa en la práctica. En este sentido los expertos creen que la formación ha de perder su carácter puntual y de aislamiento ya que, como se reconoce desde el análisis de documentos, el actual modelo parte de una serie de disfunciones que la hacen demasiado centralizada y poco operativa. Ello hace que desde la voz de los docentes, de los medios de comunicación y del análisis de documentos se pida la descentralización de la FPP haciéndose más accesible a los docentes de comarcas.

De todas formas, como señalan las voces de la inspección, ayuntamientos, formadores y CRP, la condición imprescindible es que el docente se quiera formar, por lo que el nivel de implicación y compromiso del docente ante la formación permanente ha de ser el punto de partida de éste respecto a la actividad de formación. Y en este sentido los formadores advierten que actualmente no hay seguridad de que los docentes estén dispuestos a asumir el cambio a través de las actividades de formación. Badía (2004), desde nuestro marco teórico, nos explicaba que son necesarias toda una serie de condiciones para ayudar en el éxito de la formación, pero aunque sean necesarias no son suficientes, porque por encima de todo hay aspectos relacionados con la voluntad de cambio por parte del profesor que asiste a la actividad de formación, y con frecuencia vemos que una o diversas de estas condiciones fallan.

Diversas de nuestras voces – docentes, expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, ICE, formadores y sindicatos – entienden que el profesor, como persona de cultura, ha de pretender la formación y que como buen profesional ha de desear mejorar su labor, por tanto es necesario e imprescindible que se produzca un cambio que genere una actitud positiva y favorable hacia la formación.

Se contempla un nuevo modelo de profesorado, capaz de adaptarse a los cambios y a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la comunicación - análisis de documentos -, pero también se reconoce que las condiciones y criterios que rigen la labor del profesorado no han cambiado y que en ciertos sectores no se ha observado – CRP - ningún cambio en el profesorado como consecuencia de su participación en las actividades de formación. Desde el análisis de documentos se informa también que un porcentaje significativo del profesorado se encuentra en las etapas finales de su carrera profesional.

En relación al perfil del profesorado que realiza formación, las voces que corresponden a la administración educativa y a los ICE han apreciado cambios en cuanto a receptividad y disponibilidad, por lo que consideran oportuno e interesante que se realice un estudio sobre las distintas tipologías del profesorado que asiste a las actividades de formación a fin de poder plantear mejor los planes de formación.

Los CRP hacen la distinción entre los profesores que se inician en la profesión de los que ya tienen cierta experiencia docente y buscan nuevos retos. Otra distinción la aportan las voces de la inspección, los consejos escolares, los ICE, los CRP y los formadores, haciendo referencia al perfil que suelen presentar los profesores que se inscriben en grupos de trabajo, que identifican como docentes con unos valores y gusto por la profesión más bien altos, con inquietud formativa y con ganas de perfección profesional y vocacional. Respecto al profesorado que se inscribe a cursos, dicen que



suele coincidir con docentes acabados de diplomar. En el caso de asistencia a jornadas, seminarios o grupos de trabajo, la edad suele ser mayor.

A este respecto y consultando los datos publicados por el Instituto de Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) correspondientes al apartado de la FP del P en el sistema estatal de indicadores de la educación de 2004 y 2006, se hace referencia a que la participación del profesorado es mayor en cursos que en otras actividades de formación tales como proyectos de innovación, grupos de trabajo, asesoramientos, etc. Concretamente y por lo que respecta al profesorado de secundaria consta que un 64% de los docentes han tomado parte en cursos cortos (50 horas o menos) y un 33% en cursos largos (más de 50 horas). Las actividades de formación correspondientes al análisis de la práctica docente y los proyectos de innovación / investigación son las que menor participación han tenido por parte del profesorado de secundaria. Cabe destacar que la asistencia a cursos largos ha sido mayor entre el profesorado de menor experiencia, lo que coincide con las voces de nuestro estudio. En esta misma publicación consta que tanto el profesorado de secundaria como el de primaria en donde se sienten más formados es en la selección y organización de contenidos (50% y 70% respectivamente). La atención a la diversidad, técnicas de trabajo en grupo, temas transversales y métodos de investigación es en donde menos formados se sienten los docentes de secundaria (oscila entre un 15% y un 20%). Mientras que en el caso del profesorado de primaria sólo el 24% considera como suficiente la formación recibida en los aspectos de elaboración de adaptaciones curriculares individuales y métodos de investigación en la práctica. Según la parte cuantitativa de nuestro estudio en la que se analiza la formación efectuada por los docentes de seis comarcas leridanas durante cinco cursos en los ámbitos de diversidad y evaluación, casi las tres cuartas partes de ellos la han efectuado mediante las modalidades de asesoramiento, seminarios o grupos de trabajo. Ello nos puede indicar que estas modalidades son las más adecuadas para aquellos aspectos más relacionados con la transversalidad, con la diversidad o con los métodos de investigación y reflexión en la práctica, que es precisamente hacia donde los expertos de nuestro marco teórico aconsejan encaminarse. Por otra parte no deja de sorprender la contradicción que la modalidad de curso presenta, como bien señalan De Miguel et al. (1996) al referirse a

que los cursos de formación, a pesar de no resultar muy bien valorados por los expertos, en la realidad siguen teniendo gran demanda.

Otro sector de profesorado, y en este caso coinciden diversas de nuestras voces – docentes, expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, ayuntamientos, ICE, formadores, sindicatos – correspondería a aquellos docentes que se inscriben en las actividades de formación para acumular puntos que le den acceso a los sexenios o a méritos administrativos. Ello causa preocupación ante el peso que tiene la simple asistencia a las actividades de formación frente al verdadero aprovechamiento y aprendizaje que pueda suponer dicha formación. Esta preocupación coincide con la de autores citados en nuestro marco teórico, como Escudero (1998) o Yus (1999), que se lamentan de la mercantilización de la formación por la política de sexenios con el consiguiente peligro de sustituir el valor real de la formación por el valor de la acreditación. Quizás ello pueda explicar en parte los datos aportados por INCE mencionados anteriormente en los que se puede comprobar que la asistencia a cursos cortos es prácticamente el doble que en la de los de larga duración.

Un último sector de profesorado que señalan nuestras voces –inspección y consejos escolares –, corresponde a aquellos docentes que piensan que con lo que hicieron en la formación inicial en su día ya lo tienen todo resuelto y que son los alumnos quienes se han de esforzar.

La incompatibilidad entre el horario familiar y el de la realización de las actividades de formación puede resultar para el profesor agobiante, desmotivador y estresante, señalan los propios docentes y los inspectores. Una posible solución, indican varias voces – docentes, expertos, ICE, formadores, EAP, ECNH, padres, sindicatos y análisis de documentos – puede consistir en realizar las actividades de formación dentro del horario laboral. Ello haría aumentar la participación y por tanto la eficacia. De esta manera se podría rendir cuentas de la formación recibida. Desde el análisis de documentos, en cambio, se comenta la posibilidad de promover, fuera del horario laboral, que el docente pueda ampliar su formación a partir de cursos de postgrados,

master o bien participando en cursos de actualización científica, tecnológica o didáctica, por lo que sugieren que la formación, salvo algunas excepciones, se lleve a cabo fuera del horario lectivo. Desde el marco teórico se comentaba que la formación fuera del horario lectivo, después de una jornada larga de trabajo escolar, al que en algunos casos hay que añadir el tiempo empleado en desplazamientos hasta el lugar de celebración de las actividades formativas, nos encontramos con una situación poco favorecedora y propicia que incita más a la crítica, sobretodo por parte de los usuarios de la formación y de los sindicatos, que al deseo de asistir a dichas actividades formativas.,.

También se recomienda, desde la voz de los EAP, la conveniencia de evitar el exceso de horas de formación o de cursos de duración excesiva – sindicatos -. Los formadores, por su parte, creen que las sesiones de las actividades de formación no habrían de ser de corta duración, inferiores a dos horas, aunque tienen la percepción de que la administración prefiere precisamente lo contrario.

Tanto los sindicatos como los padres creen necesario cambiar la monotonía de ciertas actividades de formación, con contenidos más próximos a la realidad y a las necesidades de los docentes – ECNH y sindicatos -.

Los CRP y los sindicatos opinan que disponer de un plan de formación de centro podría facilitar la gestión del horario, la del problema de la cercanía geográfica, y la de la realización de actividades de formación más acordes a las necesidades de los docentes y del centro. Esta propuesta coincide con el marco teórico y con nuestra postura en cuanto que contempla la posibilidad de que el centro educativo pueda disponer de un plan de formación de centro que regule y programe la formación dirigida a las necesidades de la institución, aunque también somos conscientes de la dificultad que ello conlleva, puesto que requiere de la colaboración como principal estrategia y que ésta forme parte y de la cultura propia del centro. Pero Imbernón (2004) señala al respecto que el cambio en la cultura profesional es muy lento, pero que esta lentitud

también comporta una necesidad de vivir personalmente la experiencia del cambio. Es más innovador unir la formación a un proyecto de trabajo que no hacerlo al revés.

Las voces correspondientes a la administración educativa, a los ICE y a los CRP consideran que el nivel de satisfacción de los docentes que participan en las actividades de formación es alto, al igual que sucede con su participación – ICE, EAP -, y que además se constata una mortalidad baja, sobretodo en los grupos de trabajo y en los seminarios – administración educativa e ICE -.

Una formación de calidad, afirman los expertos, necesita invertir dinero y recursos para llevarla a cabo, por lo que desde los ICE se ve necesario que la administración evalúe el costo de la inversión que realiza en formación y que la facilite confiando en las distintas entidades e instituciones que se dedican a este menester. Desde el marco teórico autores como Del Carmen (1998, Yus (1988) o Escudero (1998) subrayan esta crítica en el sentido de la necesidad de evaluar el criterio y la calidad de la aportación de recursos que la administración proporciona y exponen del peligro de posibles recortes en la suministración de los mismos.

Se considera importante – ECNH – que exista una buena difusión de las actividades de formación entre los usuarios. La actual difusión de la formación se considera correcta, ya que llega a los usuarios pero que habría de incluir más información acerca del tratamiento metodológico y sobre el contenido de la actividad – docentes, CRP, EAP, sindicatos -. Sugieren la posibilidad de que la difusión se efectúe a través de las TIC – administración educativa, ICE, CRP -, pero los CRP advierten que cierto sector de los docentes no están habituados aún con su utilización. Para ello proponen complementar la difusión con más presencia suya en los centros (sesiones explicativas, etc.). De todas formas tanto la voz de los ICE como la de los EAP consideran que el problema no está en la difusión, sino en saber cómo animar al profesorado a participar.

Respecto a la oferta de actividades de formación los docentes opinan que la decisión ha de partir de la iniciativa de la administración y que ésta tendría que priorizar las demandas que se hacen desde los centros. Los ICE informan de que la oferta actual de actividades se organiza a partir de la demanda de los docentes.

Seis de las voces – docentes, administración educativa, consejos escolares, formadores, y CRP – advierten del exceso de oferta de actividades de formación por parte de las distintas entidades. Este hecho comentado en el marco teórico advierte de que en algunos casos invita a cierto sector del profesorado al consumismo de cursos, lo que hace que basen su formación en actividades que se desarrollan fuera del aula y carentes de contexto, y con contenidos de todo tipo que no aseguran cambios cualitativos (Cela y García Sa´nchez, 1996). Es lo que Yus (1993) denominó como cultura del cursillo.

En referencia a la figura del formador se considera que puede condicionar el éxito o el fracaso de la actividad de formación, y también influir en la decisión del docente de inscribirse o no en ella. – docentes, CRP, EAP -.

Las voces correspondientes a los docentes, administración educativa, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, EAP, ECNH y análisis de documentos, creen que el buen formador ha de ser una persona conocedora del tema, que se sepa implicar en el proyecto, con experiencia práctica, con empatía, buen comunicador y dinamizador, innovador, con habilidades socioafectivas, creativo, dialogante y con buena prensa. Desde la voz de los formadores se añade que es necesario que sea conocedor del contexto en donde ha de desarrollar su tarea, que se responsabilice de su trabajo y sea capaz de reflexionar sobre su propia labor formativa. También creen interesante que existan formadores especialistas en educación infantil, primaria y secundaria. Todo ello hace, según los CRP, que a menudo se ponga de manifiesto la falta de asesores que respondan a estas características y expectativas.

Los formadores, los ICE y la administración educativa informan de las diferentes vías de acceso a formador. Explican que se puede acceder a partir de un concurso de méritos o bien por poseer una experiencia educativa en algún campo concreto. También por pertenecer a un grupo de trabajo o porque se le ha pedido directamente. Tanto los formadores como el análisis de documentos creen que la figura idónea para ser formador es la del profesor asociado a una facultad, ya que puede facilitar la relación y coordinación entre administración, Departamento de Educación y universidad.

Se cree oportuno, por parte de las voces de la administración educativa, formadores, CRP, EAP, ECNH y análisis de documentos, que el formador tenga una formación inicial previa y continua, y que se celebren reuniones conjuntas de intercambio entre ellos – administración educativa, consejos escolares, formadores, EAP, ECNH -, ya que en la actualidad no se realizan – ICE, CRP -. Se propone, por parte del análisis de documentos, establecer una “fecha de caducidad” para los formadores que no supere los tres o cuatro años. También creen oportuno y necesario cuidar la motivación y la mejora del estatus del formador – análisis de documentos e ICE-.

Se considera, por parte de los ICE, que el formador ha de variar de rol según la modalidad de formación y realizar el seguimiento de los avances del docente – ECNH -aunque los formadores consideran que si bien es indispensable contar con ellos para la planificación de la formación, ha de ser la inspección la encargada de realizar dicho seguimiento. En este caso los inspectores manifiestan que les falta tiempo y recursos para cumplir con todas las demandas que les llega y que haría falta poder contar con una inspección con un carácter más pedagógico además del de administrativo. También expresan sus dudas acerca de si desde los ICE se los valora adecuadamente.

Respecto a la metodología, los formadores y los CRP consideran que va en función de las características que tenga la actividad de formación solicitada, pero se recomienda una metodología que cuente con la implicación de los asistentes, sobretodo dirigida a su actitud – consejos escolares, EAP y ECNH -. Los ICE y los formadores diferencian entre curso y asesoramiento, en donde este último requiere de más implicación por

parte del docente. Asimismo, y en referencia a la formación de centro, explican que normalmente se empieza por las estrategias organizativas y se termina con las metodológicas, ya que estas últimas comportan corregir la manera de hacer y esto incomoda y atemoriza. Los formadores señalan que se nota enseguida cuando un equipo está preparado para afrontar el cambio de la fase de estrategias organizativas a la de metodológicas. Las voces de los CRP, EAP, ECNH y sindicatos, opinan que la metodología a utilizar ha de facilitar la participación y la reflexión del docente y despertar el interés por seguir indagando, utilizando estrategias de enseñanza más variadas, de forma parecida a como se imparte en la universidad, potenciando y promocionando los grupos de trabajo y los procesos de innovación – ICE -. Los expertos y las ECNH opinan que la FPP tendría que utilizar un método más dirigido a la búsqueda y la indagación y no tanto a la repetición o a la simple escucha.

Por parte de la administración educativa, formadores, ECNH y sindicatos se indica que en las actividades de formación predominan más los contenidos instrumentales y didácticos que los actitudinales, cuando según los EAP y los sindicatos, tendrían que priorizarse más los procedimentales y los actitudinales. A este respecto, desde la voz de los formadores se cree que lo ideal sería poder ofrecer unos contenidos procedimentales bien fundamentados conceptualmente para producir cambios actitudinales.





#### **4.17.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

La FP del P es fundamental para que la acción docente se adecue a la realidad social emergente y pueda dar una respuesta de calidad a sus alumnos. Consecuentemente el proceso de evaluación de la FP del P ha de servir para orientar en la mejora de la FPP y por tanto ha de estar presente no sólo en el final de la formación sino en todos los momentos de su planificación, desarrollo y aplicación, desde la identificación y detección de necesidades hasta la evaluación del impacto de los aprendizajes realizados.

La evaluación de la FPP no tiene ningún sentido y por lo tanto no existirá ningún avance significativo en la FP del P si ésta se limita únicamente a valorar la satisfacción del docente respecto a la actividad de formación, como se suele venir haciendo hasta el presente. Así lo entienden y lo manifiestan las voces de los expertos, administración educativa, CRP y análisis de documentos, que coinciden con nuestro marco teórico en el sentido de que hace falta dirigir el proceso de evaluación hacia todos los aspectos inherentes a la FP, como la planificación, el ajuste a las necesidades del docente, el diseño de las actividades, la pertinencia y calidad de los contenidos, la satisfacción, la aplicación práctica, etc.; y también a los diferentes momentos y finalidades propias del proceso de evaluación – inicial / diagnóstico, continua / formativa, final / sumativa, diferida / impacto.

Actualmente las voces de los docentes, los formadores, las ECNH y la propia administración educativa, manifiestan que existe escepticismo ante la posible utilidad de las valoraciones que se efectúan de la FP del P. Ello da a entender que la evaluación de la FP del P es un tema pendiente y aún no resuelto de forma satisfactoria – así lo expone la voz de los ICE –, y que es preciso promover y difundir la cultura de la evaluación dando a conocer la utilidad que aporta la misma, tal y como señalan las

voces de la inspección, análisis de documentos, docentes, administración educativa, formadores y ECNH. Ello contrasta, precisamente con lo que señalan la mayoría de autores citados en el marco teórico respecto al proceso de evaluación, en el que consideran como principal finalidad de la evaluación el perfeccionamiento y mejora del proceso educativo – en este caso de la formación permanente del docente - , lo que da a entender que la evaluación no existe como un fin en sí misma sino como un proceso que nos debe informar para poder tomar decisiones dirigidas hacia dicha mejora. Por tanto creemos que hay dos acciones a tener en cuenta: una se refiere a que es imprescindible poder contar con un proceso de evaluación de la FP el P que deje entrever – y convencer – de su utilidad en la mejora de la formación permanente. La otra es la de promover la incorporación de la cultura de la evaluación en el seno del centro educativo a fin de que se entienda como una estrategia de la mejora de la calidad educativa del mismo.

Se cree, según formadores y sindicatos, que la evaluación está influida por la política en materia de formación, por lo que existe el temor, según el análisis de documentos, de que pueda suceder algo similar a lo que pasó con la aplicación de la LOGSE, en el que buena parte de las acciones de formación que se realizaron para su implantación fracasaron porque obedecían más a la voluntad de la administración que a la del profesorado.

Se considera que la evaluación de la FP el P ha de ser útil y funcional – expertos y CCAA -. Ello requiere atender y adecuar el proceso de evaluación a las demandas sociales y a las necesidades docentes, aplicándose a alumnos, profesorado, centros, procesos educativos y a la propia administración educativa. No sólo ha de servir para rendir cuentas, sin también para proporcionar información que ayude a las instituciones que planifican y organizan la FP del P en el proceso de toma de decisiones para la mejora de su calidad - docentes, administración educativa, ICE, expertos y CCAA -.

Se considera que la evaluación está demasiado pautada – CRP y análisis documentos – por lo que hace falta proceder a su revisión. El proceso de evaluación tiene que

adaptarse a la tipología que presenten las diversas actividades de formación, diversificando sus instrumentos y técnicas para poder obtener una información más fiable, complementando la evaluación cuantitativa que se está llevando a cabo actualmente con otra de tipo más cualitativo y huyendo de estándares que generalicen por igual el proceso de la evaluación de forma que se identifique con la imagen de trámite burocrático que es necesario cumplir. Así lo entienden las voces correspondientes a los consejos escolares, administración educativa, formadores, ECNH y sindicatos. Desde el marco teórico se comparte esta opinión crítica. Se entiende que los resúmenes estadísticos representan un primer referente, pero por sí solos no se consideran documentos suficientes para generar la evaluación de la formación permanente. García Álvarez (1996) se queja de que se lleva demasiados años aplicando el mismo modelo evaluativo, empleando los mismos cuestionarios o escalas que limitan el sentido de la esencia del proceso de evaluación. E Imbernón (2004) critica que la visión que ofrecen los únicos indicadores cuantitativos - que no cualitativos - utilizados sean suficientes para justificar una formación permanente de calidad.

Desde los consejos escolares se opina que la evaluación de la FP del P la han de llevar a cabo los responsables del plan de formación, y desde la voz de los formadores se cree necesario que sea un equipo de profesionales el encargado de realizarla. Por su parte las CCAA informan de la existencia de indicadores de evaluación elaborados en común por diversas autonomías.

En el análisis de los resultados de la parte inferencial de nuestro cuestionario hemos visto que los docentes que han realizado formación en diversidad y/o evaluación estos últimos cinco años manifiestan que la formación responde a sus expectativas si ésta da respuesta a sus necesidades reales, y en consecuencia la encuentran adecuada para la tarea que está llevando a cabo. De ahí la importancia de la detección e identificación de las necesidades de formación y de la fase de la evaluación inicial o diagnóstico. Tanto EAP como los formadores la consideran fundamental a fin de poder descubrir las razones, sentidas, reales o expresadas de las demandas que se efectúan. Aunque desde el análisis de documentos también se advierte de lo aventurado que es realizar un

diagnóstico de las necesidades de formación si se quieren tener en cuenta los próximos cambios que experimentará el sistema educativo en Cataluña y España. Desde el marco teórico, McKillip (1987) nos advertía de la importancia que adquiere la fase de detección e identificación de las necesidades de formación diciéndonos que sin la evaluación de necesidades los programas no pueden evaluarse, sólo pueden describirse. Y es que en realidad si se quiere juzgar el mérito de un programa de formación, debe hacerse teniendo en cuenta hasta qué punto dicho programa satisface las necesidades identificadas.

La fase de la evaluación formativa o de seguimiento cobra importancia en cuanto a que proporciona información que permite la retroalimentación en cualquier momento a fin de poder re-ajustar, adecuar o reemplazar acciones que se alejen de los objetivos propuestos o que no se habían contemplado en la planificación inicial y que hayan surgido en el desarrollo de la actividad de formación. Esta necesidad de llevar a cabo la evaluación formativa la corroboran las voces de los docentes, los ICE, los formadores, los CRP, las ECNH y los sindicatos. Desde la voz de los CRP se considera que actualmente sí se realiza pero de forma poco operativa, ya que tiene lugar a la mitad de la actividad mediante un cuestionario que en muchas ocasiones se suele limitar a confirmar la asistencia del profesorado o para la reasignación del mismo. También opinan que debe ser el formador quien se ocupe de llevarla a cabo.

Respecto a la evaluación final o sumativa los docentes creen que es necesaria e imprescindible realizarla, ya que ha de servir para optimizar las actividades de formación, pero que ésta se tendría que realizar de forma más subjetiva – docentes y sindicatos – permitiendo la expresión libre.

Tanto docentes como expertos opinan que en la evaluación final de la actividad formativa se ha de incluir el grado de satisfacción de los asistentes, constatar hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos atendiendo a los resultados no esperados – CCAA, formadores y CRP – y también la previsión de la posible aplicación en la práctica – docentes -.

Los ICE y los consejos escolares indican que actualmente la evaluación final se realiza a partir de la opinión de los asistentes y del formador, a lo que las CCAA añaden que no existe un modelo explícito de evaluación final de la actividad de formación ni hay perspectiva de cambio del sistema cuestionario. Como primera impresión, comentan los consejos escolares, la evaluación final de la formación la encuentran correcta.

Los formadores creen que el equipo directivo de los centros conjuntamente con los formadores han de ser los encargados de realizar la evaluación final de la actividad de formación.

En cuanto a la evaluación diferida del impacto de la formación en la tarea docente existe prácticamente un consenso en todas las voces y en los autores citados en el marco teórico en reivindicar su utilidad. Así, docentes, expertos, administración educativa, inspección, consejos escolares, CCAA, formadores, CRP, EAP, ECNH, ICE, padres, medios de comunicación, sindicatos, análisis de documentos, y reclamar su presencia ya que actualmente no se lleva a cabo. Desde el marco teórico hemos podido comprobar la existencia de una demanda que podríamos considerar casi universal en los distintos sectores hacia la constatación de los efectos o impacto de la FP del P, entendido como producto mediato (además del inmediato del que puede informar la evaluación sumativa) de la formación, tanto desde la perspectiva individual, como desde el punto de vista social (Biencinto y Carballo, 2004), ya que en la mayoría de los casos la evaluación de las actividades de formación se limita a medir la satisfacción de los docentes al término de las mismas obviando la transferencia y el impacto real en su lugar de trabajo.

En el marco teórico hemos visto también como diferentes autores nos indicaban que la evaluación diferida del impacto representa la esencia y el verdadero sentido de la FP del P, puesto que su intención no es otra que la de verificar los efectos, tanto de los programas de formación como de la propia actividad de formación, en la práctica

docente, en la mejora del aprendizaje del alumno y en la institución educativa. A partir de los resultados obtenidos en esta fase de la evaluación se pueden diagnosticar e iniciar actuaciones a llevar a cabo en las acciones formativas.

En muchos casos, tal y como se ha señalado en el marco teórico, si bien se habían alcanzado los objetivos propuestos en la actividad de formación, no se había producido una transferencia y aplicación de los efectos del programa en el contexto específico del docente o no se habían satisfecho las necesidades que en un principio se pretendían. De todas formas, desde los consejos escolares, se señala que la cuestión primordial es: ¿Cómo ha de ser la formación para que produzca impacto?.

Tanto desde el marco teórico como desde el análisis de documentos, expertos y administración educativa, se reconoce que hay poca práctica y experiencia sobre la evaluación del impacto de la formación en el lugar de trabajo y que es dificultoso evaluar la significatividad de lo aprendido y constatar los posibles cambios que puedan surgir a partir de los aprendizajes realizados en la actividad de formación, pero sí que se considera que es un tema necesario de abordar cuanto antes, y sugieren la posibilidad – expertos – de evaluar en términos parecidos a los que un profesor evalúa a sus alumnos. Además, según los docentes, la evaluación del impacto puede servir como recordatorio de lo que se aprendió.

Para llevarla a cabo sugieren que o bien sean los inspectores y las entidades organizadoras los encargados de realizarla – administración educativa, inspección, formadores, CRP, análisis de documentos –, o bien los formadores – formadores, EAP.

Respecto a la evaluación del formador, tanto CRP como sindicatos opinan que es necesario realizarla ya que puede serle útil. Ésta podría tener en cuenta la evaluación de aspectos relacionados con sus competencias, conocimientos, capacidad dinamizadora, cumplimiento del horario, etc. La evaluación del formador, dicen los docentes, debe realizarse de forma constructiva y encaminada a la mejora de la actividad de formación.

En términos parecidos se refieren a la evaluación de los asistentes a las actividades de formación atendiendo principalmente a su implicación y a las competencias adquiridas a partir de lo aprendido en la actividad de formación y no solamente a evaluar su asistencia como se ha venido realizando hasta la fecha. En ello están de acuerdo las voces de los docentes, expertos, administración educativa, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, EAP y ECNH.

Manifiestan que hay falta de sinceridad en las valoraciones que efectúan los asistentes a las actividades de formación, lo cual hace dudar de su transparencia y autenticidad manifiestan los docentes, la administración educativa, la inspección, los consejos escolares, los formadores, los CRP, los EAP, las ECNH y los sindicatos. Creen que la presencia del formador en el momento de la evaluación final y la voluntad de no perjudicarlo puede condicionar las respuestas e influir en la sinceridad. A este respecto, los mismos docentes junto con los formadores sugieren la posibilidad de considerar la autoevaluación como una buena opción que puede aportar sinceridad en la evaluación de la actividad formativa.

Las voces analizadas de los docentes, consejos escolares, ICE, formadores, CRP, EAP, ECNH, sindicatos, coinciden en reclamar el retorno de las valoraciones que los docentes efectúan de las actividades de formación. Por su parte la administración educativa, los ICE, los formadores, los EAP y los CRP consideran que tendría que haber, igualmente, retorno al formador, ya que actualmente no lo hay.





#### **4.17.6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO**



**SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Atención y tratamiento de la diversidad**

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
DDI	Si bien la diversidad en el aula se considera positiva porque implica la oportunidad de aprender a convivir en una sociedad también diversa,															<input checked="" type="checkbox"/>
PED	La diversidad es vista como un problema	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>
PRE	Que angustia al profesorado. Lo desespera. Lo desmotiva. Le produce inseguridad y miedo hacia el cambio	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				
DDI	Le hace manifestar que hay diferencia entre la diversidad de antes y la de ahora y que la anterior era mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>													
DDI	El docente suele dirigirse hacia el término medio de la clase y lo toma como referencia			<input checked="" type="checkbox"/>												
DDI	El fenómeno de la inmigración le preocupa y le desborda ya que constatan que ésta va en aumento	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
PRE	Incluso las familias valoran de forma negativa que se priorice la atención al alumnado con más dificultades															<input checked="" type="checkbox"/>
MDI	Hace falta aprender a saber enseñar a los alumnos en la tolerancia													<input checked="" type="checkbox"/>		

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
DDI	Reconocen que hay distintos tipos de diversidad a la que hay que atender de forma diferenciada	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
DDI	Por lo que ven necesario consensuar qué se entiende por diversidad	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>													
RED	Ya que a veces se da el caso que bajo el concepto de diversidad se encubren otros aspectos a los que también hace falta atender		<input checked="" type="checkbox"/>														
PRE	Si la diversidad es compleja, formarse para la diversidad también lo es.				<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
PRE	La diversidad es un tema solicitado en la formación permanente del profesorado								<input checked="" type="checkbox"/>								
MDI	Es necesario sensibilizar al profesorado hacia la atención a la diversidad. Formar su actitud.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>
MDI	Hay que partir de la vocación del docente y de su motivación constante. Es necesario que el docente se implique y que se comprometa									<input checked="" type="checkbox"/>							

**SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Atención y tratamiento de la diversidad**

**SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Atención y tratamiento de la diversidad**

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
DEP	Porque en realidad se da el caso que los que hacen más formación en este ámbito son los docentes más concienciados con la diversidad								<input checked="" type="checkbox"/>							
DEP	La formación debe responder a la diversidad de perfiles que presenta el profesorado. Diferentes ritmos, actitudes y formas de proceder. La formación, en este caso, también ha de ser diversa y no homogénea.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>											<input checked="" type="checkbox"/>
TPD	Hace falta, y se pide, una formación práctica para atender y dar respuesta a la diversidad	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
TPD	La no existencia de recetas rápidas de aplicación directa frustra a los docentes								<input checked="" type="checkbox"/>							
RED	En las demandas a centros priman las estrategias organizativas ante las técnico – didácticas y/o de cambio de actitud docente								<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>
TPD	A veces resultan más interesantes las experiencias prácticas que se llevan a cabo en algunos centros que la formación teórica que se pueda ofrecer														<input checked="" type="checkbox"/>	
SPD	Se cree necesario impulsar y promocionar la colaboración intercentros e interprofesionales a través de proyectos compartidos															<input checked="" type="checkbox"/>

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
SPD	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RED		<input checked="" type="checkbox"/>														
RAV		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
RAV	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>			

**SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Atención y tratamiento de la diversidad**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
NEC	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
FIP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
FIP																<input checked="" type="checkbox"/>
FIP																<input checked="" type="checkbox"/>
EXF	<input checked="" type="checkbox"/>															<input checked="" type="checkbox"/>
FIP																<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS		
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos	
FIP	La formación permanente y la formación inicial han de estar relacionadas y ser coherentes entre si y con el modelo educativo que se quiera proponer y con lo que se desea enseñar a los alumnos. El fin último de la FPP consiste en saber mejor el qué y el cómo se ha de enseñar	<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
FIP	Hace falta prestar atención a la formación del profesorado novel		<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
DNE	Cada etapa y nivel educativo es diferente por lo que hace falta una formación específica para cada etapa. El profesorado de secundaria se siente más inseguro y menos motivado.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
DNE	Debido a la universalización de la población escolar, es necesario prestar atención a la formación del profesorado de secundaria. Sobre todo la dirigida al cambio de actitud y cultura profesional.																<input checked="" type="checkbox"/>
DNE	Es necesario especificar a qué etapa van destinadas las actividades	<input checked="" type="checkbox"/>															
DNE	No sería del todo recomendable aislar ciclos o etapas en la formación. Es necesario que exista interrelación entre ellas	<input checked="" type="checkbox"/>															

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**



**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
DNE	Teniendo en cuenta la existencia de diferentes problemáticas y de contextos, es necesario partir de una base común para diversificar posteriormente la oferta formativa	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
DNE	Es necesario profundizar en la especialización en primaria y en la formación didáctico – pedagógica en secundaria															<input checked="" type="checkbox"/>
DNE	La participación del profesorado de secundaria <u>puede</u> mejorar si se organizan actividades de formación específicas para este colectivo									<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	
DNE	La participación del profesorado de secundaria <u>no mejoraría</u> si se organizaran actividades de formación específicas para este colectivo										<input checked="" type="checkbox"/>					
EXN	Con frecuencia los contenidos de las A de F no se corresponden con las necesidades reales ni con sus expectativas	<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	
EXF	Por lo que es necesario mejorar la FPP												<input checked="" type="checkbox"/>			
REC	Hace falta proporcionar al docente recursos materiales y humanos											<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
CTO	Ha de ser conocedor de los servicios y profesionales que intervienen en el entorno para aprovechar estos recursos y buscar las causas que hay detrás de ciertos alumnos desmotivados																<input checked="" type="checkbox"/>
EXF	Es preciso que los docentes capten la coherencia entre la formación recibida y la aplicación práctica de la misma					<input checked="" type="checkbox"/>											
MOD	El marco idóneo para el proceso de formación es el propio centro. De hecho hay una tendencia hacia la formación a centro. Las actividades de formación habrían de dirigirse a la mejora del centro.	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				
MOD	La formación ha de fomentar el trabajo en equipo y la implicación y participación de los docentes en el proyecto de centro. Se intenta potenciar la formación de proyectos.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
MOD	Las modalidades más idóneas a la formación y que producen más satisfacción son el seminario y el asesoramiento a centro	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MOD	Es importante potenciar la formación en investigación e innovación. Desarrollar la investigación - acción																<input checked="" type="checkbox"/>
MOD	Es interesante potenciar la formación entre iguales				<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS			
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
MOD	Aunque todas las modalidades tienen su razón de ser							<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MOD	La asistencia a cursos o conferencias puede ser productiva para cierto sector de profesorado															<input checked="" type="checkbox"/>
MOD	Es necesario explorar nuevas modalidades formativas															<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	Es necesario entrar en contacto con las realidades sociales más diversas. El profesor ha de ser capaz de participar activamente en la sociedad. Sería interesante introducir contenidos relacionados con la política y situación social	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	No se puede hablar de cambiar la sociedad sin cambiar la formación. Si la sociedad cambia también hay que exigir cambios en la formación	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	Hace falta procesos de formación que fomenten la reflexión sobre la evolución social, sobre la profesión docente y su entorno, sobre la institución educativa. Contemplar la formación integral del profesor	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	Formación y desarrollo personal y profesional han de ir juntos	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	Pensar en una formación que facilite al docente la posibilidad de acceder al conocimiento, a saber seleccionarlo y gestionarlo	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS	
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos
LIN	Una formación que piense en el futuro, en las nuevas competencias básicas que se convertirán en necesidades	<input checked="" type="checkbox"/>														
LIN	La FPP habría de abrirse a nuevas perspectivas: contactos con universidades, debates internacionales, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>														
LIN	Concienciar al profesorado de la importancia de los valores que trasmite a los jóvenes				<input checked="" type="checkbox"/>											
NEC	En ciertos países la formación es obligatoria puesto que se contempla en el contrato inicial del profesor	<input checked="" type="checkbox"/>														
NEC	Priman las necesidades relacionadas con el día a día											<input checked="" type="checkbox"/>				
LIN	Es necesario tender hacia la interdisciplinariedad y no tanto a la especificidad de las disciplinas	<input checked="" type="checkbox"/>														
NEC	Hace falta formación en acción tutorial y relación con las familias	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Necesidad de formación en resolución de conflictos, mediación y competencias sociales	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Formación en la atención a la diversidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Formación en idiomas	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Necesidad de formación en las nuevas TIC	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS	
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos
NEC	Formación en la adquisición de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Formación en la actualización de su especialidad y en el dinamismo propio del currículum	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Actividades de formación relacionadas con el equilibrio personal y psicológico del profesor. Salud docente				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
NEC	Formación para desarrollar la función directiva					<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>
DET	El equipo directivo puede organizar la formación en función de las necesidades que ellos puedan detectar	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>
DEM	Hace falta preguntar al docente cuáles son sus necesidades. Las necesidades han de surgir del propio centro. Se han de alejar los procesos excesivamente burocratizados y poder reflexionar sobre cuáles son sus necesidades	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
REC	El docente necesita tiempo y espacio para poder reflexionar sobre cómo se enseña a clase	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>
CTO	El docente ha de ser consciente del contexto y del entorno en donde ha de aplicar la formación que recibe	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>
DET	No existe una actuación específica dirigida a la detección e identificación de las necesidades. Falta científicidad en el proceso de detección de necesidades. Ésta habría de ser más operativa, ágil, sistemática y adaptada a cada centro.			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS				
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	
DET	Es necesario analizar cómo se hace la detección de necesidades en relación con la demanda								<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DET	En la formación permanente del profesorado hace falta contar con el profesorado, sindicatos, Movimientos de renovación,...													<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
LIN	La formación ha de tener un formato más práctico que teórico											<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DEM	Actualmente hay una oferta demasiado grande								<input checked="" type="checkbox"/>								
DEM	Las demandas han ido cambiando estos últimos años							<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>						
DFO	No hace falta buscar nuevos temas en formación, aún hay muchas cuestiones de base que hace falta revisar, reflexionar, debatir y mejorar	<input checked="" type="checkbox"/>															
REC	Hace falta encontrar tiempo y espacio para la reflexión y el intercambio entre iguales																<input checked="" type="checkbox"/>
DFO	Hay temas que están ya muy gastados								<input checked="" type="checkbox"/>								
LIN	Los ICE y los formadores pueden hacer propuestas innovadoras de formación que los centros desconozcan							<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								
DET	Los formadores pueden aconsejar sobre qué modalidades son más apropiadas a las necesidades de la demanda								<input checked="" type="checkbox"/>								
CTO	Es necesario valorar el lugar en donde tiene lugar la formación					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Necesidad de formación**

		<b>Grupos discusión</b>	<b>Expertos</b>	<b>Adm. Educativa</b>	<b>Inspección</b>	<b>Consejos Esc.</b>	<b>CC. AA.</b>	<b>Ayuntamientos</b>	<b>ICES</b>	<b>Formadores</b>	<b>CRP</b>	<b>EAPs</b>	<b>Ent. No Habit.</b>	<b>FAPAES</b>	<b>Medios Comunic.</b>	<b>Sindicatos</b>	<b>ANÁLISIS DOCUMENTOS</b>
LIN	Cada institución formadora habría de tener unos criterios propios y contratarla en función de éstos									<input checked="" type="checkbox"/>							
DET	El presupuesto del Departament d'Educació influye en la aprobación del número de actividades de formación								<input checked="" type="checkbox"/>								
REC	La administración educativa ha de invertir más en recursos y dedicar más atención al tema													<input checked="" type="checkbox"/>			
LIN	Las necesidades de formación de los docentes han de ser coherentes con las funciones que la LOE tiene previstas para el profesorado																<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS			
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
EFI	No se aprecia una mejora general de la calidad												<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
PLA	Hace falta debatir y evaluar de manera realista la eficacia de los planes de formación existentes			<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
ESC	A veces da la sensación de que el PFPP está demasiado ligado al presupuesto								<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>
PLA	Los planes de formación han de ser proyectados a largo plazo															<input checked="" type="checkbox"/>
PDZ	Hace falta revisar y analizar los proyectos territoriales de FPP para evaluar los cambios en la práctica															<input checked="" type="checkbox"/>
PDZ	Se confía en que los PDZ aún pueden garantizar la adecuación a las necesidades y objetivos que marca la administración															<input checked="" type="checkbox"/>
EFI	Hay un hábito de consumo de actividades de formación pero no de transformar la práctica							<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>
FRO	La formación individual difícilmente puede aportar cambios en la práctica docente. Hay una tendencia cada vez mayor a disminuir la formación como iniciativa individual y aumentar la misma bajo el concepto de proyecto de centro										<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
FRO	En realidad es al centro a quien más le ha de interesar la formación que realizan sus miembros															<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**



**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
TPF	Las expectativas de los docentes están muy ligadas a la aplicación práctica diaria. Las actividades de formación responden solo hasta cierto punto a las expectativas de los docentes	<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	
TPF	Constatan una desconexión entre la problemática real y el contenido de los programas de formación. La formación tiene que basarse en la práctica y estar tutelada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
TPF	Hay poca incidencia en la práctica. La oferta formativa se percibe dispersa, con falta de coherencia, descontextualizada y atomizada en pequeñas actuaciones de escasa incidencia real.				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>
VIA	Hay temas como la diversidad que es dificultoso afrontar desde la práctica	<input checked="" type="checkbox"/>															
ESC	Puesto que las soluciones prácticas no existen. Hay cierta desilusión entre los docentes respecto a que las cosas pueden cambiar	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>												
TPF	Pero consideran que no es suficiente con la teoría y hace falta explicitar la aplicación práctica de los contenidos de la actividad. Hay demasiada carga teórica y poca aplicación práctica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>													
TPF	La participación puede aumentar si los docentes ven una aplicación práctica de las actividades de formación y ésta se realiza en el centro		<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>					

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
VIA	Para cambiar aspectos de la formación permanente hace falta preguntarse si lo que se pretende enseñar a los alumnos tiene sentido o no		<input checked="" type="checkbox"/>														
VIA	La formación permanente ha de estar en conexión y consonancia con la formación inicial		<input checked="" type="checkbox"/>														
TPF	Los docentes anteponen la experiencia del formador ante su capacidad teórica	<input checked="" type="checkbox"/>															
PLA	Los planes de formación han de tener en cuenta diferentes aspectos que intervienen en el acto educativo		<input checked="" type="checkbox"/>														
ENT	Hay una oferta más generalista y otra más cercana al contexto de trabajo del docente. Una tiene su origen en el propio departamento, otra en la universidad y otra e propuesta de las entidades colaboradoras y de apoyo			<input checked="" type="checkbox"/>													
ENT	Es fundamental la colaboración entre las distintas subdirecciones			<input checked="" type="checkbox"/>													<input checked="" type="checkbox"/>
ENT	No hay intercambio con los otros estamentos que participan en el PFPP salvo en la reunión de la comisión								<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>					
ENT	La comunicación e intercambio tiene lugar al principio, durante y al final de la actividad de formación										<input checked="" type="checkbox"/>						
ENT	Es aconsejable el contacto con otros ICEs pero no está del todo regulado								<input checked="" type="checkbox"/>								
PLA	Hace falta contar con la experiencia de los formadores en el proceso de planificación de la formación									<input checked="" type="checkbox"/>							

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS			
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
ENT	Los sindicatos pueden ser detectores de necesidades y colaboradores directos														<input checked="" type="checkbox"/>	
ENT	Las entidades formadoras no habituales pueden ser colaboradoras en la planificación de la formación															<input checked="" type="checkbox"/>
PLA	Los padres pueden captar necesidades provenientes de la comunidad escolar y social											<input checked="" type="checkbox"/>				
PLA	Es interesante poder contar con la aportación del consejo escolar en la planificación de la formación				<input checked="" type="checkbox"/>											
PLA	Es necesario poder contar con el colectivo docente para el PFPP, para el proceso de detección y en el de evaluación	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>	
PLA	Es poco aconsejable ampliar demasiado la comisión técnica							<input checked="" type="checkbox"/>								
SEG	Los CRP han de adquirir más importancia y protagonismo en el proceso de seguimiento			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>							
SEG	El CRP hace el seguimiento de la actividad de formación								<input checked="" type="checkbox"/>							
TPF	Si la actividad de formación ha de dirigirse hacia todos los niveles tendrá que apoyarse más en la teoría	<input checked="" type="checkbox"/>														

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS		
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos	
FRO	No suele haber un plan de formación en los centros. Muchos centros desconocen la formación que han hecho sus profesores y algunos de éstos se inscriben en actividades de formación que no tienen nada que ver con el proyecto de centro			<input checked="" type="checkbox"/>													
FRO	La formación permanente del profesorado ha de conectar directamente con el centro para ser más eficaz. Es necesario que se vincule a un proyecto de centro. Ha de responder a las necesidades reales del centro. La clave está no sólo en poner medios sino en desarrollar un buen proyecto de centro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
FRO	Se sacaría más rendimiento a la formación si se compartiera con iguales. Difundir innovaciones que han llevado a la práctica otros docentes como consecuencia de la formación recibida	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>					
FRO	Sería interesante facilitar la movilidad para la formación, a través de intercambios entre centros, asistencias a congresos, encuentros entre profesorado, etc.																<input checked="" type="checkbox"/>
REC	Y que las universidades pudieran organizar másters y postgrados para docentes a bajo coste																<input checked="" type="checkbox"/>
SEG	Es importante realizar un seguimiento y apoyo posterior a la actividad de formación con tal de poder orientar la aplicación práctica de las competencias adquiridas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Eficacia y viabilidad de la formación para la práctica docente**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
REC	Es difícil poner en práctica lo aprendido en la formación porque faltan recursos y medios	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>
REC	La administración educativa es la encargada de dotar a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para una enseñanza de calidad																<input checked="" type="checkbox"/>
REC	Los recursos están en función de la disponibilidad presupuestaria			<input checked="" type="checkbox"/>													
REC	Hay dudas sobre si la lista de actividades de formación obedece más a la oferta que a la demanda que se efectúa. Hay diferencia entre recoger las demandas docentes y ofrecer una oferta cerrada				<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
REC	Cuestionan la utilización de ciertos recursos que no se ven reflejados en la mejora de la tarea docente				<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
REC	Hace falta proporcionar más oportunidades a las zonas rurales				<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
SEG	La inspección puede encargarse del seguimiento de la aplicación al aula			<input checked="" type="checkbox"/>													
REC	Falta preparación específica a los formadores y ello repercute en el desencanto del profesorado															<input checked="" type="checkbox"/>	
REC	No es suficiente con proporcionar recursos, hace falta saber cómo utilizarlos																<input checked="" type="checkbox"/>
REC	Deshacer la expectativa ingenua de que los centros con más recursos puedan atender todos los problemas																<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
MOF	Hace falta explicitar el reconocimiento de los docentes que realizan formación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RAD	La administración ha de esforzarse en potenciar la motivación y participación del profesorado y evitar la desmotivación	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	Se prevén ayudas individuales para participar en actividades de formación																<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	El reconocimiento a efectos retribuidos debe asegurar la competencia docente que contribuya a la seguridad, a la satisfacción profesional y al progreso en su profesión																<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	El reconocimiento profesional se podría hacer de diferentes maneras: reducciones de tareas docentes y/o con incentivos profesionales o económicos. También la posibilidad de acceder a la función inspectora, a licencias retribuidas, movilidad entre centros, tutor de prácticas,...	<input checked="" type="checkbox"/>															<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	Hasta el momento las posibilidades de progreso en la carrera docente han estado relacionadas con el cambio de nivel educativo. Hace falta encontrar otros tipos de incentivos en los que esté presente la formación permanente, la investigación y la innovación.																<input checked="" type="checkbox"/>
VOL	Los docentes tienen la sensación de que la administración da por supuesto que se cuenta con el voluntarismo del profesorado para la formación permanente del profesorado. En muchos casos la falta de recursos se suple con el voluntarismo de los docentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
MOF	Existe cierta desilusión y desencanto hacia la formación			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											<input checked="" type="checkbox"/>	
SAT	Este desencanto hacia la FPP posiblemente sea debido a los cambios legislativos o bien a la calidad misma de las actividades de formación. En muchas ocasiones no responde a lo que los docentes esperan recibir											<input checked="" type="checkbox"/>					
COF	El actual modelo parte de una serie de disfunciones que la hacen demasiado centralizada y poco operativa																<input checked="" type="checkbox"/>
COF	La presión social y laboral en un factor de fuerte influencia											<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
SAT	El esfuerzo de asistencia a las actividades de formación se ha de corresponder con la sensación de aprovechamiento y mejora. El docente se ha de convencer del valor de la formación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>													
SAT	Los docentes han de poder ver la aplicación directa de la formación			<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>	
COF	La formación ha de perder su carácter puntual y de aislamiento		<input checked="" type="checkbox"/>														
HOR	La incompatibilidad entre horario familiar y de realización de las actividades de formación puede ser agobiante, desmotivador y estresante.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>											<input checked="" type="checkbox"/>	

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
HOR	Una posible solución es la de realizar la actividad de formación en horario laboral. Ello haría aumentar la participación y por lo tanto la eficacia. De esta manera se podría pedir el rendir cuentas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
HOR	Promover que cada docente pudiera ampliar su formación fuera del horario laboral a partir de cursos de postgrados, master o participando en cursos de actualización científica, tecnológica o didáctica																<input checked="" type="checkbox"/>
HOR	La formación se ha de llevar a cabo en horario no lectivo, salvo algunas excepciones																<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	Otra manera sería la introducción de permisos sabáticos o licencias retribuidas		<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>				
CON	Es necesario descentralizar la FPP y hacerla más accesible a los docentes de comarcas	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COF	Es conveniente evitar el exceso de horas de formación											<input checked="" type="checkbox"/>					
COF	O evitar cursos de duración excesiva															<input checked="" type="checkbox"/>	
MOF	Cambiar la monotonía de las actividades de formación													<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
MOF	Con contenidos más próximos a la realidad y a las necesidades reales de los docentes												<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**



**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS			
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
MOF	Un plan de formación de centro podría facilitar la gestión del horario, el problema de la cercanía geográfica, la realización de actividades de formación más atractivas para las necesidades de los docentes, ...									<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	
MOF	La LOE tiene previsto que el docente que se forme pueda acceder gratuitamente a museos y bibliotecas															<input checked="" type="checkbox"/>
NPA	Aunque la participación suele ser alta							<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>					
RAD	La formación de calidad necesita inversión en dinero y recursos para llevarla a cabo	<input checked="" type="checkbox"/>														
RAD	Por lo que es necesario que la administración evalúe el costo de la inversión que realiza en formación							<input checked="" type="checkbox"/>								
RAD	El Departamento de Educación ha de facilitar la formación confiando en las distintas entidades e instituciones que se dedican a este menester							<input checked="" type="checkbox"/>								
DIF	Es importante que haya una buena difusión de las actividades de formación entre los usuarios											<input checked="" type="checkbox"/>				
DIF	La actual difusión de las actividades de formación se considera positiva, llega a los usuarios pero habría de incluir más información acerca del tratamiento metodológico y el contenido de la actividad de formación	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS		
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos	
DIF	Falta complementar la difusión con más presencia en los centros (sesiones explicativas, etc.)									<input checked="" type="checkbox"/>							
DIF	La difusión se podría realizar a través de las TIC		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>							
DIF	Pero cierto sector de docentes no están habituados aún con la utilización de las TIC									<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	
DIF	De todas formas se considera que el problema no es la difusión, sino el cómo animar al profesorado a participar							<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>					
RAD	La decisión sobre la oferta de formación ha de partir de la iniciativa de la administración	<input checked="" type="checkbox"/>															
DEM	La oferta actual de las actividades se organiza a partir de la demanda de los docentes							<input checked="" type="checkbox"/>									
DEM	La oferta de actividades habría de priorizar las demandas que se hacen desde los centros	<input checked="" type="checkbox"/>															
DEM	Se considera que hay un exceso de oferta de actividades de formación por parte de las distintas entidades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							
FOA	El formador puede condicionar el éxito o fracaso de la actividad de formación, incluso la decisión del docente a inscribirse en la actividad o no.	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
FOA	El formador ha de ser una persona conocedora del tema, que se implique en el proyecto, con experiencia práctica, con empatía, buen comunicador y dinamizador, innovador, con habilidades socioafectivas, creativo, dialogante y con buena prensa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS				
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	
FOA	El formador ha de conocer el contexto en donde se desarrolla su tarea, implicarse en su trabajo y ser capaz de reflexionar sobre su propia labor formativa								<input checked="" type="checkbox"/>								
FOA	Es interesante que existan formadores especialistas en educación infantil, primaria y secundaria								<input checked="" type="checkbox"/>								
FOA	Todo ello hace que a menudo se ponga de manifiesto la falta de asesores que responsan a estas expectativas									<input checked="" type="checkbox"/>							
FOA	Hay diferentes vías de acceso a formador. Se puede acceder a partir de un concurso de méritos o bien por poseer una experiencia educativa en algún campo concreto. También por pertenecer a un grupo de trabajo o porque se le ha pedido directamente		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								
FOA	Se considera necesario que el formador tenga una formación inicial previa y también continua.		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
FOA	El profesor asociado a una facultad es la figura idónea para ser formador, ya que puede facilitar la cooperación y coordinación entre administración, departamento de educación y universidad								<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>
FOA	Se propone establecer una “fecha de caducidad” para los formadores que no supere los tres o cuatro años.																<input checked="" type="checkbox"/>
FOA	Conviene cuidar la motivación y la mejora del estatus del formador							<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión											ANÁLISIS DOCUMENTOS			
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.		FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
FOA	Es necesario e interesante que se celebren reuniones conjuntas de intercambio entre formadores		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>				
FOA	Ya que no existen reuniones específicas entre formadores							<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						
FOA	El rol del formador ha de variar según la modalidad de formación							<input checked="" type="checkbox"/>								
FOA	En la planificación de la FPP es indispensable contar con los formadores								<input checked="" type="checkbox"/>							
FOA	El formador ha de realizar el seguimiento de los avances del docente											<input checked="" type="checkbox"/>				
INS	Aunque se considera que ésta es una tarea que también corresponde a inspección, junto con la de detección e impacto								<input checked="" type="checkbox"/>							
INS	Los inspectores consideran que les hace falta tiempo y recursos para cumplir con todas las demandas que se le hacen. Haría falta una inspección con carácter más pedagógico además de administrativo			<input checked="" type="checkbox"/>												
INS	Surgen dudas acerca de si desde el ICE se valora la figura del inspector			<input checked="" type="checkbox"/>												
PER	En ciertos sectores no han observado ningún cambio en el perfil del profesorado que participa en las actividades de formación									<input checked="" type="checkbox"/>						

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS	
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos
PER	Se contempla un nuevo perfil de profesorado, que sea capaz de adaptarse a las nuevas necesidades y a los cambios de la sociedad del conocimiento y de la comunicación															<input checked="" type="checkbox"/>
PER	Aunque las condiciones y criterios que rigen la labor del profesorado no han cambiado															<input checked="" type="checkbox"/>
PER	Se señala que un porcentaje significativo del profesorado se encuentra en las etapas finales de su carrera profesional.															<input checked="" type="checkbox"/>
PER	Pero en otros estamentos sí que han apreciado cambios en cuanto a receptividad y disponibilidad. Y consideran que sería interesante realizar un estudio sobre las distintas tipologías del profesorado que asiste a las actividades de formación a fin de poder plantear mejor los planes de formación		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>								
DEP	Se distingue entre los profesores que se inician y los que tienen cierta experiencia docente y buscan nuevos retos										<input checked="" type="checkbox"/>					
PER	El perfil del profesor que se inscribe en un grupo de trabajo corresponde a docentes con unos valores y gusto por la profesión más bien alto, con inquietud formativa, con ganas de perfección profesional y vocación			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
PER	En cambio los docentes que se inscriben en cursos suele coincidir con profesores que se acaban de diplomar. La edad aumenta si nos referimos a asistencia a jornadas, seminarios o grupos de trabajo							<input checked="" type="checkbox"/>								

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
MOF	La condición imprescindible es que el docente se quiera formar. El nivel de implicación y compromiso con la actividad de formación es determinante en la motivación.				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
MOF	El profesor como persona de cultura ha de pretender la formación y partir del propio deseo como docente. Cierta sector hace formación porque busca una mejora en su labor. El cambio de actitud es imprescindible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	Pero no hay seguridad de hasta qué punto los docentes están dispuestos a asumir el cambio a través de las actividades de formación									<input checked="" type="checkbox"/>						
DEP	Hay una parte del profesorado que piensan que con lo que hicieron en la formación inicial ya está todo resuelto y que son los alumnos quienes se han de esforzar				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>										
FXP	Otra parte del profesorado asiste a la formación para acumular méritos administrativos. Preocupa el peso que pueda tener la simple asistencia y no el aprovechamiento y aprendizaje que pueda suponer la actividad de formación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
MOF	Hace falta motivar los equipos docentes y los centros		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>												
SAT	La implicación y participación suele coincidir con actividades de formación que respondan a problemas reales que afectan directamente a los docentes. Se espera que al finalizar la actividad de formación ya se pueda constatar un resultado								<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					

ANÁLISIS DOCUMENTOS

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
PER	Se nota enseguida cuando un equipo está preparado para afrontar cambios en la fase de estrategias organizativas o metodológicas									<input checked="" type="checkbox"/>							
NPA	La mortandad suele ser baja, sobretudo en grupos de trabajo y seminarios			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>								
NPA	La mortalidad está relacionada con la no respuesta a las expectativas que el docente tenía depositadas		<input checked="" type="checkbox"/>														
SAT	El nivel de satisfacción de los docentes respecto a las actividades de formación es alto			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						
MOF	Pero se considera necesario incentivar económicamente o en promoción profesional. Si sólo se atiende a la satisfacción puede que el docente esté satisfecho con la actividad de formación pero carecer ésta de calidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				
MOF	Se considera desfasado y negativo que la formación se relacione con la obtención de puntos para méritos administrativos, corre el peligro de que el docente acabe buscando la manera menos costosa de acceder a ellos sin tener en cuenta el valor real de la formación.		<input checked="" type="checkbox"/>														
MEF	Haría falta potenciar y promocionar los grupos de trabajo y los procesos de innovación								<input checked="" type="checkbox"/>								
MEF	Hace falta una metodología que facilite la participación y la reflexión, que despierte el interés por seguir indagando. Utilizar metodologías más variadas, de forma parecida a como se imparte en la universidad										<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	

		Grupos discusión													
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos
MEF	La FPP tendría que utilizar un método más dirigido hacia la búsqueda y la indagación, y no tanto a la repetición o simple escucha	<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>			
REC	Hay la necesidad de disponer de tiempo para poder reflexionar, bien individualmente o por equipo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
MEF	En las actividades de formación predominan más los contenidos instrumentales y didácticos que los actitudinales		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
MEF	Cuando habrían de priorizarse los procedimentales y los actitudinales										<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
MEF	Lo ideal sería ofrecer unos contenidos procedimentales bien fundamentados conceptualmente para producir cambios actitudinales								<input checked="" type="checkbox"/>						
MEF	La metodología va en función de las características que tenga la actividad de formación solicitada								<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
MEF	Pero se recomienda una metodología que cuente con la implicación de los asistentes, sobretodo con su actitud				<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
MEF	Hay diferencia entre curso y asesoramiento. Este último requiere de más implicación por parte del docente								<input checked="" type="checkbox"/>						

ANÁLISIS DOCUMENTOS

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**



**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Condicionantes de participación del profesorado en la FPP**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Habit.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
HOR	Las sesiones de formación no habrían de tener una duración menor a dos horas. No habrían de ser de corta duración, aunque hay la percepción de que la administración prefiere lo contrario precisamente									<input checked="" type="checkbox"/>							
MEF	Normalmente se empieza por las estrategias organizativas y se termina con las metodológicas, ya que estas últimas comportan corregir la manera de hacer y esto último incomoda y da miedo								<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							

	Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
EVA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
EVA								<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>
EVA																<input checked="" type="checkbox"/>
EVA		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>
EVA																<input checked="" type="checkbox"/>
LEA																<input checked="" type="checkbox"/>
EVA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

		Grupos discusión													ANÁLISIS DOCUMENTOS	
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES	Medios Comunic.		Sindicatos
EVA	La evaluación de la formación ha de contemplar más aspectos del que si la actividad de formación ha gustado o no. Hasta el momento solo se ha dirigido a la evaluación de la satisfacción y en pocos casos a los programas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
EVA	La evaluación ha de atender todos los aspectos del proceso: diseño, proceso, resultado e impacto	<input checked="" type="checkbox"/>														
AVI	Ha de evaluar, también, el ajuste del diseño de la actividad a las necesidades del docente	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>						
AVI	Ha de estar presente en el diseño de la formación		<input checked="" type="checkbox"/>													
AVI	La evaluación inicial ha de servir para comprobar si la demanda se corresponde con las necesidades reales, para dejar claro las intenciones que hay detrás de la demanda y saber desde dónde partir en la actividad de formación								<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>					
EVA	La evaluación ha de estar en manos de un equipo de profesionales								<input checked="" type="checkbox"/>							
EVA	La evaluación está influida por la política de formación								<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	
EVA	Falta cultura de evaluación			<input checked="" type="checkbox"/>												<input checked="" type="checkbox"/>
EVA	La evaluación está demasiado pautada. Hace falta revisarla									<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
EVA	La evaluación se valora como correcta. No hace falta introducir ningún cambio									<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión												ANÁLISIS DOCUMENTOS		
		Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES		Medios Comunic.	Sindicatos
EVA	La evaluación la han de llevar a cabo los responsables del plan de formación				<input checked="" type="checkbox"/>											
EVA	Es necesario evaluar la pertinencia y la calidad de los contenidos									<input checked="" type="checkbox"/>						
EVA	La evaluación ha de ser diferente según la tipología de la actividad de formación				<input checked="" type="checkbox"/>											
EVA	Existen indicadores elaborados en común por diversas autonomías					<input checked="" type="checkbox"/>										
EVA	Hace falta diversificar los instrumentos de evaluación para poder obtener una información más fiable. No es suficiente un cuestionario porque entonces da la imagen de trámite burocrático. Es necesario complementar la evaluación cuantitativa con otra de tipo cualitativo.		<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
EVS	Se considera necesario que se lleve a cabo una evaluación del seguimiento y que la efectúe el formador	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
EVS	La evaluación de seguimiento si se realiza pero de una forma poco operativa, ya que tiene lugar a la mitad de la actividad mediante un cuestionario que se limita. Muchas veces, a confirmar la asistencia del profesorado									<input checked="" type="checkbox"/>						
EVF	Es necesaria e imprescindible la evaluación final de la actividad de formación	<input checked="" type="checkbox"/>														

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
EVF	La EVF ha de servir para optimizar las actividades de formación	<input checked="" type="checkbox"/>															
EVF	La EVF habría de ser más subjetiva y permitir la expresión libre	<input checked="" type="checkbox"/>														<input checked="" type="checkbox"/>	
EVF	La EVF ha de incluir el grado de satisfacción	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
EVF	La EVF ha de incluir la previsión de aplicación	<input checked="" type="checkbox"/>															
EVF	La EVF se realiza a partir de la opinión de los asistentes y del formador					<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>								
EVF	La EVF se ha de hacer en función de los objetivos propuestos y ver hasta qué punto se han logrado. También atender a los resultados no esperados						<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
EVF	El equipo directivo y los formadores pueden ser los encargados de realizar la EVF									<input checked="" type="checkbox"/>							
EVA	No existe un modelo explícito de evaluación de la formación						<input checked="" type="checkbox"/>										
EVF	No hay perspectiva de cambio del sistema de cuestionario						<input checked="" type="checkbox"/>										
EVF	La EVF está bien como primera impresión					<input checked="" type="checkbox"/>											
EVI	Es necesario que se realice una evaluación del impacto de la formación en la tarea docente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICES	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
EVI	La evaluación del impacto no se lleva a cabo	<input checked="" type="radio"/>			<input checked="" type="radio"/>				<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>						<input checked="" type="radio"/>
EVI	Se reconoce que hay poca práctica y experiencia sobre la evaluación del impacto de la formación en el lugar de trabajo. Actualmente no existe una evaluación rigurosa del impacto.																<input checked="" type="radio"/>
EVI	Es difícil evaluar la significatividad de lo aprendido, pero los profesores bien que lo hacemos con nuestros alumnos. Se habría de evaluar en términos parecidos a los que un profesor evalúa a sus alumnos		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>													
EVI	La evaluación del impacto puede servir como recordatorio de lo que se aprendió	<input checked="" type="radio"/>															
EVI	Los inspectores y las entidades organizadoras tendrían que ser los encargados de llevar a cabo la evaluación del impacto			<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>						<input checked="" type="radio"/>
EVI	El formador podría ser el encargado de llevar a cabo la evaluación de impacto									<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>					
EVI	La cuestión es: ¿Cómo ha de ser la evaluación para que produzca impacto?					<input checked="" type="radio"/>											
EFO	Es necesario que se evalúe al formador. Es útil para él. Evaluar sus competencias, conocimientos, capacidad dinamizadora, cumplimiento del horario,...										<input checked="" type="radio"/>					<input checked="" type="radio"/>	

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

**RESULTADOS SEGÚN LAS APORTACIONES DE LAS VOCES A CADA NÚCLEO: Evaluación de la formación permanente del profesorado**

		Grupos discusión	Expertos	Adm. Educativa	Inspección	Consejos Esc.	CC. AA.	Ayuntamientos	ICEs	Formadores	CRP	EAPs	Ent. No Form.	FAPAES	Medios Comunic.	Sindicatos	ANÁLISIS DOCUMENTOS
EFO	La evaluación del formador ha de ser hecha en forma constructiva y encaminada a la mejora de la actividad de formación	<input checked="" type="checkbox"/>															
EVP	Se considera que se ha de realizar una evaluación de los asistentes a las actividades de formación, en la que evaluar su implicación, sus competencias desarrolladas a partir de lo aprendido en la actividad de formación. No sólo evaluar su asistencia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
SEV	La autoevaluación es una buena opción que puede aportar, además, sinceridad	<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>							
SEV	Hay falta de sinceridad en las valoraciones, lo que hace dudar de su autenticidad y de su transparencia. No hay garantías de sinceridad total.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
SEV	La presencia del formador en la evaluación final puede condicionar e influir en la sinceridad. La voluntad de no perjudicarlo puede influir en la sinceridad	<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>								
RET	Solicitan que haya el retorno de las valoraciones efectuadas a los docentes	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
RET	Tendría que haber retorno al formador, porque en el presente no hay			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					





## CAPÍTULO 5

# Conclusiones finales

5.1. Conclusiones.....	815
5.2. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación.....	865



## 5.1. CONCLUSIONES

En nuestra investigación hemos pretendido efectuar una revisión de la FP del P no universitario y de las nuevas tendencias que se están dando a partir de la percepción, que desde diferentes sectores de nuestra sociedad implicados directa o indirectamente con el ámbito de la educación, tienen de la FP del P.

Del análisis de estas distintas voces y de la revisión de estudios y opiniones relevantes que hemos recopilado en nuestro marco teórico, queremos ofrecer una visión orientadora de la situación actual, de la opinión, del posicionamiento y de la actitud respecto a la FP del P no universitario a fin de poder elaborar y proporcionar criterios que puedan servir de referente, de ayuda y de guía para futuros planteamientos de la FP del P no universitario.

En este capítulo presentamos las conclusiones que se desprenden del estudio realizado.

Con la intención de facilitar la lectura presentamos las conclusiones del estudio empírico organizadas en los cinco núcleos que hemos utilizado para el análisis de resultados y que se corresponden con los objetivos planteados en la investigación.

A través de ellos queremos presentar posibles aspectos a tener en cuenta en el momento de cuestionar, redefinir, replantear, planificar y gestionar la FP del P de enseñanza obligatoria<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término “obligatoria” en cuanto a que es el uso generalizado que aparece en los distintos textos normativos, aunque no sea de nuestro agrado, puesto que creemos que la educación no ha de ser algo impuesto y obligado, sino más bien algo deseado, ofrecido y extensible, en cuanto a derecho, a toda la población. Sugerimos, desde aquí, el cambio de “obligatoria” por el de “universal”.

- **En cuanto a la diversidad y a la heterogeneidad del alumnado.**

Quizás pueda extrañar la inclusión y el tratamiento, tanto en el proceso de nuestro estudio como en la fase de la elaboración de las conclusiones, de la diversidad como un bloque inherente a la FP del P. Ello se debe a diversas razones que creemos lo justifican sobradamente.

Una de ellas nos la ofrece la LOE cuando postula que es necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera, y que todos los centros deben asumir su compromiso social con la educación realizando una escolarización sin exclusiones. Esta misma ley, en el artículo primero de su capítulo uno, se inspira en unos principios que se basan en una calidad de la educación para todo el alumnado, en la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, en la inclusión educativa y la no discriminación, y en la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Como muy bien dice Pujolás (2002), refiriéndose a las etapas obligatorias de enseñanza,

*“...La calidad de la educación está estrechamente ligada a la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos: no podemos “obligarles” a asistir a clase y luego no “atenderles” correctamente en su diversidad. Una educación será de calidad si se ajusta a las necesidades distintas de aquellos a quien se educa”.*

Desde la educación, se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículum común (Moriña y Parrilla, 2006).

Hemos de ser, por tanto, docentes de todos los alumnos y no sólo de una parte. Y si se ha de ser profesor de todos, tanto la formación inicial como la FP del P han de formar para saber ejercer la docencia a todos. En consecuencia no podemos hablar de una buena formación del docente si no hablamos de diversidad, ya que todo el profesorado ha de atender la heterogeneidad del alumnado que tiene en su aula y en el centro. Por lo tanto creemos que no tiene ningún sentido referirnos a la FP del P y a la diversidad como dos temas disjuntos que se deban tratar por separado. La diversidad debe contemplarse de forma inherente a la formación del profesorado.

Otra razón que justifica la inclusión de la diversidad dentro de nuestro estudio dedicado a la FP del P parte de nuestra propia experiencia docente en distintos centros y diferentes etapas educativas y en tareas de asesoramiento y formación con profesorado también de distintas etapas. En este sentido hemos presenciado el impacto de la diversidad y de la heterogeneidad del alumnado en el profesorado, pero también hemos observado el impacto de la diversidad del profesorado y de su preparación en el alumnado, ante lo cual se evidencia la necesidad de que la formación atienda la diversidad tanto de un colectivo como del otro.

Tenemos muy claro el discurso teórico acerca de que la responsabilidad de atender la diversidad del alumnado es del profesorado, pero nos planteamos, al igual que Montero (2002), ¿de quién es la responsabilidad de atender la diversidad del profesorado? ¿está suficientemente preparado el profesorado para atender la diversidad de su alumnado, la del centro y la suya propia? De nuevo vemos la importancia de que diversidad y FP del P sean tratadas íntegramente.

Otro motivo que explica esta decisión proviene de los resultados obtenidos en trabajos anteriores realizados por este doctorando, y desde lo observado en el desarrollo del ejercicio de la profesión docente y en la faceta de formador del profesorado. En todos ellos advertimos que la presencia de la diversidad en el aula ordinaria puede ser vivida por el profesorado con angustia, intranquilidad y gran preocupación. Ello lo hemos podido comprobar en las investigaciones que hemos realizado dentro del programa ARIE dedicadas a la formación del

docente (Jové et al., 2007), en donde al realizar tanto las historias de vida como las entrevistas a los docentes, la tendencia común de los mismos es a dirigir su discurso hacia la diversidad como aspecto que les preocupa. De igual modo, en los grupos de discusión que hemos efectuado para la presente tesis, hemos podido observar que la diversidad y la atención a la heterogeneidad del alumnado se convertía en fuente de máxima preocupación para el profesorado participante.

En consecuencia creemos que no podemos referirnos a una formación del profesorado de calidad si ésta no atiende la diversidad y no se contempla como un componente más inherente a la propia formación del docente.

La diversidad y la heterogeneidad del alumnado, la llegada masiva de alumnos procedentes del extranjero, la actitud ante la diversidad, la valoración que realizan de ella las familias, la necesidad de formarse en ella y para ella, el papel del centro educativo y la formación en centro y en colaboración, la necesidad de poder contar con recursos, son algunos de los aspectos que tratamos en las siguientes conclusiones de este bloque:

- El término diversidad es muy amplio y puede abarcar distintos tipos a los que es necesario atender de forma diferenciada. En algunas ocasiones sucede que bajo la noción de diversidad se esconden otras problemáticas que poco tienen que ver con ella, por lo que es necesario empezar por acordar y consensuar qué es lo que realmente se entiende por diversidad.

La necesidad de partir de un análisis colectivo del concepto de diversidad, en el sentido amplio de éste, coincide con lo que opinan Moriña y Parrilla (2006) en relación a que dicho concepto da cabida a cualquier persona o grupo humano, abandonando la idea de que diversidad equivale exclusivamente a hablar de alumnos con NEE o bien con características diferenciales problemáticas (Delgado, 1998, Moriña y Parrilla, 2006; Jové et al. ,2007). Según las primeras

autoras, dicho análisis permite al docente construir junto a sus compañeros el significado de diversidad compartiendo un lenguaje común.

- La heterogeneidad del alumnado no se percibe por el profesorado como un reto y una oportunidad para enseñar a sus alumnos a convivir en una sociedad diversa, sino que más bien es vivida como una situación problemática que angustia, desmotiva, desespera y produce inseguridad. Ello hace que a menudo exista la tendencia a dirigirse al término medio de la clase tomándolo como única referencia para su actuación docente.

Concebir y abordar la diversidad como un problema o considerarla como un reto condicionará todas las acciones que se puedan llevar a cabo en el centro o en las aulas. Lo cual coincide con el estudio realizado por Jové et al. (2007).

- La llegada masiva de alumnos procedentes de la inmigración es otra fuente de preocupación que desborda, en ocasiones, la acción docente del profesor. Este hecho, junto a la necesidad de dar respuesta a la totalidad de la población escolar, contribuye a producir la sensación de que la diversidad va en aumento, y a manifestar que se aprecia una diferencia substancial entre la diversidad de antes y la de ahora a favor de la primera de ellas.

Esta misma problemática coincide con la señalada por Biscarri (2004) en la que expresa que probablemente uno de los cambios más importantes y que previsiblemente seguirá acusándose más y más en el futuro, es precisamente el acceso a la educación de poblaciones culturalmente muy diversas, de modo que el problema y el reto residirá en cómo conseguir al mismo tiempo una integración real de dichos sectores a través de la educación, manteniendo a la vez el respeto por las culturas de origen y la interculturalidad.

En este mismo sentido Escudero (2006) advierte de la coexistencia de dos realidades distintas pero relacionadas: por una parte el convencimiento de la necesidad de acoger y garantizar una buena educación para todo el alumnado de

nuestros centros, pero por otro la incapacidad – modos habituales de entender la educación, gobierno y prácticas – para responder satisfactoriamente, en la actualidad, a dicho reto.

- Las familias valoran de forma negativa que se priorice la atención al alumnado con más dificultad en detrimento del resto de los alumnos.
- Todas estas cuestiones que hemos expuesto hacen que la diversidad sea uno de los temas preferentes a la hora de solicitar la formación permanente. Pero se da el caso que en la realidad los docentes que más formación realizan en este ámbito corresponde a aquel profesorado que precisamente está más concienciado con la heterogeneidad de los alumnos. Ante lo dicho es necesario sensibilizar y formar al profesorado en una actitud positiva y de aceptación hacia la atención a la diversidad para que pueda enseñar y educar a sus alumnos la – y en la – tolerancia.

Este hecho coincide con uno de los apartados en que concluye el estudio de Jové et al. (2007), en el que se ponen de manifiesto las diferencias significativas que se dan entre los centros que han realizado formación continua y permanente relacionada con la atención a la diversidad y aquellos que no. Los primeros, a diferencia de los otros, se manifiestan más críticos, presentan propuestas de mejora para sus actuaciones y apuestan fuertemente por su formación en diversidad.

De ello se desprende, como dicen Carrión y Sánchez Palomino (2000), la necesidad de generar nuevas actitudes en el profesorado que trabaja en las aulas por la integración de los escolares.

- Desde los centros se pide una formación que ayude a atender a la diversidad, que sea práctica y que ofrezca soluciones rápidas para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado y a las situaciones problemáticas que pueda



generar. En este caso suelen primar las demandas relacionadas con las estrategias organizativas frente a las técnico – didácticas o de cambio de actitud docente. Estas demandas y búsqueda de soluciones rápidas las podemos relacionar con la necesidad que tiene el profesorado de desangustarse ante las situaciones problemáticas que le provoca, en la práctica, el atender a la heterogeneidad del alumnado. Las estrategias organizativas son rápidas y comportan pocos cambios en la manera de hacer, ya que los cambios suelen afectar más a los alumnos, en un intento de homogeneizarlos. Las estrategias técnico – didácticas, en cambio, implican modificar la forma de actuar del docente, con lo cual optan por las primeras. Pero la no existencia de “recetas” rápidas de aplicación directa frustra al docente y le desmotiva para seguir formándose.

La opción que actualmente tienen los docentes en la formación para elegir sobre qué desean formarse puede caer en el error de la búsqueda de contenidos que contengan las esperadas recetas de aplicación inmediata y puntual. En este mismo sentido se pronuncian Moriña y Parrilla (2006) en su estudio, en donde exponen que los temas de aula son los más solicitados (Marcelo, 1995 coincide con ellas), ante lo cual se preguntan acerca de qué ha de ocurrir con los contenidos relacionados con los procesos de cambio.

Una posible explicación a ello la podemos encontrar en las atribuciones que el profesorado realiza respecto al rendimiento de su alumnado. Los docentes que desempeñan su labor en la enseñanza obligatoria tienen tendencia a realizar atribuciones más internas que el profesorado que enseña mayoritariamente en la enseñanza secundaria selectiva (Biscarri, 2000). Este hecho puede explicar, en parte, los momentos de angustia e intranquilidad que representa la presencia de alumnos diversos en el aula (Suau, 2002), lo cual lleva a la búsqueda de la aplicación de estrategias organizativas que permitan homogeneizar en lo posible al alumnado (Santos Guerra, 1999; Jové et al., 2007).

A este respecto creemos que la formación para la diversidad difícilmente puede ser tratada bajo la modalidad de curso o bien con una formación de tipo individualizado, por lo que apostamos claramente por la formación en centro y

por un tipo de formación que fomente el proceso de reflexión en equipo y la investigación en y sobre la acción, como pueden ser - y de hecho son las que presentan más continuidad en nuestro estudio -, las modalidades de seminario, asesoramiento o grupo de trabajo.

Ello se relaciona con lo que evidencian diversos estudios (Parrilla, 1999a, 1999b; Ainscow, 1999; Supinos, 2002;, 2003; Moriña, 2005; Escudero, 2006; Esteve, 2006), que manifiestan que la formación en centro a partir de los procesos de reflexión y colaboración, buscando respuestas colectivas para la atención a la diversidad se contempla como imprescindible ante las acciones formativas individuales.

- Si la diversidad es compleja, también lo es formarse para ella, ya que requiere partir de la voluntad, de la implicación, del compromiso y de la constante motivación del docente. Para ello hace falta que el docente entienda la heterogeneidad del alumnado como un reto y una oportunidad de mejorar en calidad su carrera profesional. En este sentido es necesario que tanto la formación inicial como la permanente tengan en cuenta en sus planteamientos y en sus contenidos la cultura de la diversidad, de forma que se puedan generar nuevas actitudes en el profesorado que ha de trabajar en las aulas.

La formación inicial es clave en el desarrollo de la actividad de los diferentes profesionales, puesto que ha de proporcionar (debe hacerlo) las capacidades, competencias y destrezas básicas para poder desarrollar su trabajo, pero también hemos comprobado como distintos autores están de acuerdo en considerar que la formación inicial de secundaria es inadecuada y que la formación pedagógica es prácticamente nula.

- La diversidad también se hace extensible al profesorado, por lo que es necesario pensar en una FP del P que atienda esta diversidad de perfiles que presentan los docentes ofreciendo una formación no estandarizada pero sí diversificada, capaz de adaptarse a los diferentes ritmos, actitudes, formas de proceder y situaciones

con las que el docente se pueda encontrar. Creemos, una vez más, que ello difícilmente se logrará asistiendo únicamente a cursos estandarizados o a la formación de tipo individualizado. Los contextos y situaciones son distintos y por lo tanto la aplicación práctica de los aprendizajes que puedan generar los cursos no está tan garantizada como lo pueda estar la formación que tenga lugar en el mismo contexto de trabajo del docente, como es el centro educativo.

- La respuesta a la diversidad se ha de hallar en el propio centro educativo y en la reflexión que los docentes puedan efectuar sobre su propia práctica educativa. La atención a la diversidad ha de contemplarse en el proyecto educativo del centro y en los documentos identificativos del mismo - y por supuesto en el proyecto de formación del centro -, traduciéndose y concretándose en el desarrollo de un proceso reflexivo, funcional y lleno de sentido, bien distinto al realizado para cumplir exclusivamente con un trámite burocrático. Por tanto creemos que es necesario asumir que la FP del P en materia de diversidad ha de surgir y tener lugar en los centros lo cual significa apostar decididamente por la profesionalidad y la capacidad del profesorado para emprender una formación en centro basada en la reflexión conjunta, en la investigación en - y de - la acción que les ha de llevar a la resolución de las situaciones problemáticas que se generen en su contexto habitual de trabajo.

Para ello es necesario que el centro pueda disponer de la suficiente autonomía para gestionar y resolver sus propios problemas y que cuente con un plan de formación consensuado en donde se fomente precisamente la formación en centro, ya que la atención a la diversidad compete a todo el claustro y no sólo a los especialistas.

En esta misma línea autoras como Arnáiz e Illán (1991) se pronuncian al respecto considerando el concepto de la escuela como unidad de cambio y contemplan la idea de planificación y elaboración del proyecto educativo desde la perspectiva de un modelo colaborativo.

- Se considera interesante fomentar y promocionar el intercambio y colaboración entre centros y entre profesionales a través de proyectos compartidos, puesto que en ciertas ocasiones se consideran más enriquecedoras e interesantes las experiencias prácticas que se llevan a cabo en algunos centros que la formación excesivamente teórica que puedan ofrecer determinadas actividades de formación.

La formación permanente del profesorado puede ser el camino para la innovación y el cambio en los centros educativos, como dice Oliver (2002), partiendo de la necesidad de trasladar el punto de mira de lo individual a lo colectivo, priorizando la formación de equipos docentes ante la formación individual de intereses particulares del profesorado que poco o nada aportan a la tarea colectiva del centro. Pero aún coincidiendo con la importancia de esta visión, Esteve (2006) nos señala que en la mayoría de los países se observa una carencia de formación a este respecto.

- La administración educativa debe proporcionar los recursos necesarios para que el centro pueda ofrecer una respuesta adecuada y de calidad a la heterogeneidad de los alumnos, sin olvidar que atender a la diversidad de la población – escolar o no – es una responsabilidad y tarea compartida con el resto de la sociedad y que ésta no ha de recaer únicamente en la institución educativa. Los docentes necesitan de la ayuda externa.

- **Respecto a la necesidad de formación**

Como bien dicen diversos autores como Garanto (1989) o bien Olroyd y Hall (1991), las bases de un programa de formación eficaz recaen en la identificación y prioridad de las necesidades. Es éste un proceso que debe realizarse con sumo cuidado, de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Y ello no es fácil si tenemos en cuenta que en ocasiones nos hallamos situados en un marco en el que se suelen confundir las necesidades con los deseos o preferencias.

Si atendemos a la diversa y compleja tipología con la que se pueden identificar las necesidades cabe preguntarse qué tipo de ellas son las que han de determinar el planteamiento de la FP del P: ¿las reales?, ¿las sentidas?, ¿las normativas?, ¿las expresadas?, ¿las prospectivas?... ¿Quién o quienes pueden y deben ayudar en el proceso de detección de necesidades para realizarlo de una forma correcta?

La adecuación de la formación inicial del docente a los requerimientos de la profesión que debe desarrollar, el acceso a la misma, los primeros años en la profesión docente, la respuesta a las demandas sociales, legislativas y educativas que exigen un cambio en el posicionamiento tradicional del profesor, la idoneidad de la FP del P respecto a las necesidades reales de los docentes, la necesidad de recursos para la aplicación en la práctica de lo aprendido en la formación, el cambio de actitud y de cultura individualista de la profesión docente hacia un marco de colaboración y de reflexión en la práctica, la idoneidad de las modalidades de formación, la formación integral del docente, la actualización y la apertura de la propia formación hacia nuevas perspectivas, la oferta y la demanda de actividades de formación, son aspectos que hemos tratado en nuestro estudio y de los cuales presentamos las siguientes conclusiones:

- La formación inicial es clave para el desarrollo profesional del docente puesto que influye en la formación de la identidad profesional del mismo, en la imagen social y en la motivación del docente para el desempeño de su profesión.

Esta afirmación coincide con lo que manifiestan diferentes autores (Imbernón, Esteve, Zabalza, Badía, etc.). En este sentido podemos afirmar que, en base a lo que apunta Moreno (2006), la formación de la identidad profesional – sobre todo la del docente de secundaria – no se configura actualmente en torno a la enseñanza, sino claramente en relación con la disciplina con la que se especializa. Ello, junto a la falta de recursos ante la heterogeneidad del alumnado que representa la escolarización plena, incide claramente en la motivación, en el desempeño profesional del docente de secundaria y en su crisis de identidad, tal y como señala Bolívar (2006).

- Es necesario proceder a la revisión y reestructuración de la actual formación inicial, especialmente la del profesorado de secundaria. El actual modelo consecutivo de formación inicial en la que en un primer lugar el futuro docente se forma en una disciplina o materia especializada y luego recibe, a través del CAP o del CQP, la formación para el desempeño profesional, no se considera adecuada, ya que en la mayoría de los casos el CQP o el CAP se realiza como un mero trámite burocrático que no contempla todos los elementos básicos que el futuro docente necesitará para llevar a cabo su labor.

La necesidad de proceder a la revisión de la formación inicial – en el caso del profesorado de secundaria –, es compartida por la mayoría de los autores que estudian esta temática. Afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas que indica la LOE no se pueden abordar únicamente desde el CAP, el CQP o desde una formación inicial que se percibe a todas luces insuficiente. La demanda de actualización del profesorado ha de ser acorde con la necesidad de actualizar la formación que recibe. El modelo que se sugiere desde el Espacio Europeo de Educación Superior puede suponer una buena oportunidad para proceder a la revisión tan solicitada de la formación inicial del profesorado de enseñanza no universitaria.

- La formación inicial no sólo ha de capacitar para la disciplina que ha de impartir el futuro docente, sino que ha de contemplar aquellos otros aspectos relacionados con la enseñanza y con la formación integral que le han de ser útiles para su profesión y para dar respuesta a los nuevos requerimientos sociales. En este sentido la simple transmisión de conocimientos se considera insuficiente para dar una respuesta de calidad a toda la población escolarizada, a las demandas sociales y para desempeñar con éxito la profesión docente. Sin embargo esta concepción de la profesión docente no es la misma que la que se ofrece actualmente en la formación inicial del profesorado de secundaria, ya que en general se imparte un modelo de identificación profesional más basado en el concepto de investigador o especialista en una materia determinada que en el de profesor o educador.

En esta misma línea se pronuncia Imbernón (2004 y 2006) indicando que es obvio e imprescindible que el profesorado de secundaria domine los contenidos, pero que también es necesario profundizar y asimilar en unos conocimientos psicopedagógicos que serán los que más necesitará en su etapa profesional. Y esto no puede realizarse en un corto periodo de tiempo como ha venido sucediendo hasta la fecha.

- Si bien la revisión y reestructuración de la formación inicial ha de realizarse teniendo como referencia el marco del nuevo modelo que se propone desde Europa, es necesario que se profile también teniendo en cuenta el modelo educativo que se quiere proponer y lo que se piensa enseñar a los alumnos. Tanto la formación inicial como la FP del P deben guardar una relación de coherencia, de coordinación y de continuidad.

Las instituciones que forman a los profesores, generalmente las universidades, ofrecen un modelo de identificación más basado en el concepto investigador – especialista que en el de profesor – educador (Esteve, 1997), por lo que creemos necesario y urgente replantear la formación inicial del colectivo de profesores

de secundaria para que puedan adquirir en ella una identidad profesional acorde con la realidad que les espera y coherente con lo que se piensa enseñar a los alumnos. Una formación inicial que contemple en sus programas y contenidos todo aquello que se considere necesario e imprescindible para ejercer la profesión docente.

Respecto a la FP del P vemos, desde la perspectiva que nos ofrece todos estos años dedicados a la docencia, que el profesorado, sobretodo el de secundaria, se siente mucho más seguro trabajando desde los contenidos curriculares. Es por ello que creemos interesante el trabajo de las competencias sociales y docentes a partir del trabajo de los contenidos curriculares y no separadamente. Somos concedores actualmente de iniciativas que se están desarrollando en este sentido de forma exitosa, como las que lleva a cabo la Dra. Glòria Jové, y que estamos siguiendo atentamente.

- La importancia y el impacto de los primeros años de docencia pueden comportar periodos de angustia e inseguridad si no se poseen los conocimientos y habilidades suficientes para poder ejercer esta profesión. En este sentido se considera que tanto el CAP y el CQP, como el proceso de selección y acceso a la profesión – concurso oposición – no capacitan para el desempeño inmediato, con garantías de calidad, de la profesión docente. Por lo que se propone, además de la reestructuración ya mencionada de la formación inicial y de la revisión de las pruebas de acceso y selección a la profesión docente, aumentar el periodo de formación del profesor novel en forma de acompañamiento en el inicio de la docencia bajo el concepto de prácticas tutorizadas que contemplen la figura del mentor o profesor acompañante experto.

En la misma línea Imbernón (2006 y 2004) cree necesario revisar el proceso de acceso a la función docente – oposición - dando más importancia al componente cultural y al contexto, puesto que valorar únicamente los conocimientos académicos o el dominio de la programación didáctica no garantizan de una buena selección. Creemos que el acceso a la función docente mediante el concurso oposición es un tema que aún está por resolver.



Coincidimos también con diversos autores (Burke, Veenman, Saint-Orange, Feixas, etc) en considerar la importancia y la dificultad de los primeros años de docencia, por lo que creemos que es necesario atender de forma específica a este colectivo concibiéndolo como una continuación de la formación inicial a fin de facilitar su crecimiento y madurez profesional.

- La FP del P se considera como una necesidad imprescindible e ineludible en cuanto a complemento de la formación inicial. El acceso en déficit de habilidades y estrategias a la profesión docente hace que el profesorado reclame una formación permanente que supla las carencias de la formación inicial y que le ayude a desangustarse frente a ciertas situaciones problemáticas que puedan surgir – y surgen – en su quehacer diario.

Diversos autores han argumentado razones de tipo sociológico, pedagógico, de complemento de la formación inicial, de tipo profesional, filosófico, psicológico o político. Entendemos que los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad requieren, a su vez, una transformación en el funcionamiento del sistema educativo, según lo cual la FP del P se erige en el instrumento que ha de facilitar la constante adecuación del docente a dichos cambios.

La formación inicial no puede pretender compactar todo lo que se va a necesitar en el futuro, entre otras razones porque no sabe qué es lo que va a acontecer. Es necesario, por tanto, además de proceder a la revisión de la misma, establecer su conexión con la FP del P.

- Se constata que el profesorado de secundaria se siente más inseguro y menos motivado que sus compañeros de infantil y primaria. La extensión de la escolarización obligatoria a toda la población escolar de secundaria, con todo lo que supone trabajar con alumnos adolescentes y dentro de un marco de incertidumbre y de cambios, requiere una nueva forma de hacer que exige un cambio de actitud y de cultura profesional ante el posicionamiento tradicional

que una parte importante del colectivo docente de secundaria presenta y el cual no se ve capacitado para realizar, bien sea debido a la falta de preparación, a las carencias de su formación inicial o a las consecuencias que subyacen de la identidad profesional que en su día adquirió. Por tanto es necesario que la FP del P de secundaria le aporte la adquisición de estrategias didáctico – pedagógicas que faciliten el cambio de actitud y de cultura profesional para que pueda dar una respuesta de calidad a todo su alumnado.

- La existencia de contextos y problemáticas distintas en las etapas de educación obligatoria hace que cada una de ellas tenga características diferentes, por lo que la FP del P que se dirija específicamente a una de estas etapas también lo ha de ser. En este sentido se propone partir de una formación común para diversificar posteriormente la oferta formativa explicitando en este último caso a qué etapa van destinadas las actividades de formación.
  
- No hay seguridad de que sólo con incrementar las actividades de formación específicas para el profesorado de secundaria aumente la participación de este colectivo en la FPP.

Coincide lo dicho con el pronunciamiento de Oliver (2002) en el sentido de que no basta con ofrecer muchas actividades de formación, sino que lo que se precisa es más calidad en las mismas, y que éstas tengan aplicabilidad a la práctica (Jové et al., 2007)

- Tampoco es recomendable aislar completamente niveles o etapas a través de la formación, ya que es necesario que exista interrelación entre ellas.
  
- Es recomendable, según las voces de nuestro estudio, que los docentes de la etapa de primaria profundicen en la especialización, y que el profesorado de

secundaria lo haga en la formación didáctico – pedagógica, siguiendo la tendencia actual de diversos países europeos.

- La formación del profesorado tiene que adoptar un formato más práctico que teórico y ser coherente con las funciones que la LOE tiene previstas para el profesorado.
- Existe la percepción de que, a menudo, los contenidos de las actividades de formación no se corresponden con las necesidades reales ni con las expectativas de los docentes. Ello nos indica de la necesidad de proceder a efectuar una revisión de la FP del P en el sentido de que el profesorado pueda percibir una relación coherente entre lo que reciben y lo que pueden aplicar en el aula.

Ello queda reflejado en autores como Giménez Sacristán (1989), Arnáiz (1999) o Imbernón (2004) que desde hace casi veinte años nos vienen advirtiendo de que si bien cada vez hay más formación también es cierto que se genera poco cambio.

- Diversos sectores relacionados directa o indirectamente con el campo educativo piden a la administración educativa que sea receptora de sus demandas, en el sentido de que proporcione más recursos tanto humanos como materiales para la FP del P y que la aprobación de las actividades de formación esté más en función de las necesidades reales de formación y no tan condicionada o limitada por el presupuesto asignado. De nuevo se abre la incógnita sobre quién realmente puede ayudar a realizar esta detección de necesidades.
- El profesor necesita cambiar su tradicional actitud individualista para evolucionar hacia la cultura participativa y el trabajo en equipo dentro de la institución educativa. Si bien el profesor tiene un papel clave en la innovación en cuanto eje vertebrador de la misma, la evidencia nos dice que un solo

docente no puede hacer frente a la constante llegada de demandas y responsabilidades provenientes de su entorno social y educativo.

- El cambio de actitud y de cultura profesional no se puede lograr con actividades de formación puntuales, individuales y descontextualizadas, sino que tiene que partir de la reflexión participada dentro de la propia institución educativa. El centro educativo es, por tanto, el marco idóneo para que tenga lugar la FP del P y las actividades de formación han de dirigirse a la mejora del mismo, fomentando la reflexión y el trabajo en equipo, la participación e implicación del docente a través de proyectos centro y de formación entre iguales. La FP del P no puede quedar al margen del contexto en el que los profesores realizan su labor ni de las influencias sociales, laborales, culturales y políticas que condicionan el trabajo profesional del docente. Por tanto la FP del P no debe articularse únicamente bajo planteamientos tecnológicos, puesto que el contexto y los cambios sociales condicionan decisivamente la práctica diaria del docente.

Tal y como evidencian diversos autores la formación en y para el centro se erige en una de los grandes puntos fuertes de la FP del P. Pero para ello los centros deben poder hacerlo desde una perspectiva de autonomía de centro. Ello no quita que dicha formación esté exenta de problemas (Parrilla y Gallego, 2001). Diversos trabajos como los de Ainscow, Moriña, Parrilla, Arnáiz, Booth et al., Gallego, etc. ponen de manifiesto la necesidad de un replanteamiento de la formación docente en el sentido de la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado para buscar respuestas colectivas en base a la reflexión sobre la práctica y para el desarrollo y mejora de la función docente.

- No es conveniente descartar modalidades de formación, ya que todas ellas tienen su razón de ser en función de los objetivos que se quiera alcanzar. Pero es aconsejable potenciar aquellas modalidades de formación en las que el profesor juegue un papel más activo y que promuevan la reflexión, el trabajo en equipo, la innovación en el propio centro, el autoanálisis, la investigación en y sobre la acción y la posibilidad de formarse con sus iguales. Aunque también

se reconoce que se necesita tiempo y espacio para que los docentes puedan desarrollar debidamente actividades de formación que atiendan aspectos como los que acabamos de citar.

La reflexión crítica sobre la propia actividad cotidiana constituye el pilar fundamental para la formación del docente. El trabajo en equipo supone romper con el tradicional aislamiento del profesor y atender las necesidades colectivas que puedan surgir en el centro. Creemos, al igual que los expertos, y por la experiencia personal vivida como docente y como integrante de equipos directivos, que la cultura colaborativa no puede imponerse desde el exterior, sino que debe construirse desde dentro, sin prisas y compartiendo objetivos y valores educativos. En base a ello deben facilitarse los recursos necesarios, en tiempo y espacio, para poder llevarse a término.

- Las modalidades que producen más satisfacción al docente son las de seminario, asesoramiento a centro y grupos de trabajo, todas ellas relacionadas con la formación en centro. La contextualización de las actividades de formación realizadas mediante estas modalidades facilita la posible aplicación de los aprendizajes efectuados a la práctica, lo cual motiva al profesor a seguir formándose.

Esta conclusión contrasta con los resultados publicados por el Instituto de Evaluación (INCE) del MEC. En ellos se hace referencia a que la participación del profesorado ha sido mayor en la modalidad de curso que no en las otras modalidades de formación como pueden ser los proyectos de innovación, grupos de análisis de la práctica educativa, grupos de formación en centros, etc. Incluso dentro de la misma modalidad de curso más del doble de los docentes optaron por cursos de corta duración. Ello hace pensar que la cultura de la formación en centro la cual ha de conducir a la reflexión en equipo sobre la práctica educativa aún no está establecida, por lo que es necesario actuar urgentemente hacia esta dirección. La modalidad de curso carece del mismo poder contextualizador que pueden tener los grupos de análisis de la práctica docente o los proyectos de innovación – investigación (que precisamente son los

que señalan una menor participación del profesorado). Lo cual hace que la aplicación en la práctica de lo aprendido se vea reducida y por tanto, la motivación para seguir formándose, también.

- Para que la FP del P sea un instrumento útil que facilite la constante adecuación del profesor a los cambios y transformaciones sociales es necesario que el docente pueda entrar en contacto con las realidades más diversas y sea capaz de participar activamente en la sociedad, ya que forma parte de ella. En este sentido hace falta que la FP del P incluya contenidos actualizados y relacionados con la política y la situación social. No se puede hablar de cambiar la sociedad sin cambiar la formación. La FP del P ha de servir para concienciar al profesorado de la importancia de los valores que transmite a los jóvenes.
- Se pide que la FP del P contemple la formación del docente de forma integral llevando a cabo procesos de formación que atiendan diferentes aspectos relacionados con la reflexión sobre la evolución social, sobre el desarrollo personal, afectivo y/o profesional, sobre su entorno, etc. Se considera que formación y desarrollo personal y profesional deben ir juntos.

Los centros educativos no pueden ir al ritmo que la sociedad exige y no pueden desarrollar su plan de trabajo con los mismos criterios de competitividad. Hoy en día la calidad del producto educativo radica, en buena parte, más en la formación inicial y permanente del profesorado que en la sola adquisición y actualización de infraestructuras, por lo que la F del P se tendría que contemplar como un bien estratégico en y de los centros educativos.

Lo que la enseñanza pretende, desde educación infantil hasta la universitaria, es básicamente preparar al ciudadano para que pueda integrarse en el mundo social y laboral. Para ello necesitamos saber cómo es ese mundo para poder diseñar el perfil del programa educativo. Se necesita, por tanto, considerar seriamente la FP del P bajo el prisma de una formación integral y abierta a la reflexión sobre la evolución social.

- La FP del P debe dirigir sus pasos a facilitar al docente el acceso, la selección y la gestión del conocimiento, por lo que es necesario que se encamine más hacia la interdisciplinariedad y no tanto a la especificidad de las disciplinas.

Actualmente, y en lo que se refiere al profesorado de secundaria, no es así, por lo que creemos necesario que la formación de este colectivo no se limite únicamente a seguir la visión de la formación como mera instrucción sino que se dirija hacia la concepción de una formación que contemple la pluralidad de conocimientos, habilidades y actitudes, pero siempre centrada tanto en el contexto como en el proceso de enseñanza.

- La FP del P no sólo debe tener presente las necesidades del día a día sino que también ha de pensar en las nuevas competencias que el docente ha de adquirir para dar respuesta a las necesidades del futuro cercano, por lo que la FP del P debe abrirse a nuevas perspectivas, explorar nuevas modalidades de formación, contactar con las facultades universitarias y participar en debates internacionales.

Cada institución formadora tendría que disponer de unos criterios propios de formación y ser contratada en función de éstos.

- Las voces consultadas en nuestro estudio consideran que la oferta de FP del P debe dar respuesta prioritaria a las siguientes necesidades:
  - . La resolución de conflictos, la mediación y la adquisición de competencias sociales
  - . La acción tutorial y la relación con las familias
  - . La atención y el tratamiento de la diversidad
  - . Idiomas
  - . Las nuevas TIC

- . La actualización de la especialización y el dinamismo del currículo con la consiguiente adquisición de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje
- . El equilibrio personal y psicológico del profesor y salud docente
- . El desarrollo de la función directiva

Las necesidades de formación más solicitadas de las mencionadas anteriormente coinciden precisamente con las menos atendidas en la formación inicial del profesorado de secundaria lo cual da a entender una vez más de la urgente necesidad de revisar y replantear la formación inicial que realiza este colectivo y la de incluir de forma preferente la atención de estas necesidades en la FP del Profesorado.

De nuevo sugerimos la conveniencia de trabajar dichas necesidades de formación integradas a partir del trabajo de los contenidos curriculares.

- Las nuevas TIC y la atención a la heterogeneidad de los alumnos se conciben como necesidades indispensables a tener en cuenta en la evolución educativa de nuestro país, por lo que creemos que es preciso plantear una actuación acorde a ello, extendiendo la formación en estos ámbitos a toda la población docente.

El sistema educativo debe acomodarse a la evolución social desde un cambio en sus concepciones más básicas, y replantearse el papel que hoy debe poseer el docente y sus prácticas en una sociedad de la información. Como anuncia Cebrián (1997) los centros educativos pierden el liderazgo de la información, al igual que las familias están perdiendo el de la educación frente a los medios. Los centros poseen el papel de facilitadores del conocimiento, ya que el conocimiento no está en las nuevas TIC, sino que se produce en un diálogo racional y sosegado con las nuevas TIC y sus mensajes. Y el centro educativo es el marco ideal para ejercer de mediador en este diálogo, para fomentar el uso crítico del consumo de tecnología. Esta capacidad crítica y la innovación tecnológica en los centros exige, por tanto, un nuevo perfil de docente y en consecuencia nuevos contenidos formativos para el mismo. No puede haber,



hoy en día, docentes analfabetos en TIC, Creemos que es necesaria una formación en las nuevas TIC extensible a todo el profesorado.

- No hay acuerdo en señalar la conveniencia de introducir nuevos temas de formación en detrimento de los tradicionales. En este sentido una parte de las voces consultadas considera que hay temas demasiado “gastados” si se quieren atender sin cambiar de modelo, como el de la evaluación de los alumnos o la propia atención a la diversidad, y otra parte piensa que aún hay muchas cuestiones de base que hace falta revisar, reflexionar, debatir y mejorar.
  
- Las demandas de FP del P han ido evolucionando hacia la petición de temas relacionados con la formación en estrategias y habilidades sociales que ayuden en la resolución de conflictos y problemas de conducta, en la mediación, en la diversidad o en la desmotivación que presenta cierto sector del alumnado de secundaria. Ello indica que quizás sea un error plantear la formación del profesorado desde una postura dicotómica: curricular de la disciplina por un lado y docencia por el otro. Ante lo cual creemos necesario articular modelos que permitan adquirir estas competencias en base al trabajo del currículum en el aula.
  
- La detección, identificación y prioridad de necesidades ha de hacerse de una forma sensitiva, eficaz, democrática pero no impuesta. Este proceso debe tener en cuenta además de las necesidades de los docentes, la de la institución educativa y la correspondiente normativa legislada en materia de educación. Puesto que no existen actuaciones específicas y acordadas al respecto, se pide que el proceso de detección de necesidades sea funcional, ágil, operativo, sistemático y adaptado a cada centro. De nuevo surge el planteamiento sobre quién puede ayudar a realizar correctamente esta detección. En razón a ello se aconseja analizar el proceso que se sigue actualmente para la detección de necesidades de formación.

- Si la actividad de formación responde a las necesidades reales y a las expectativas del docente, éste la encuentra adecuada a su labor y aplica los aprendizajes adquiridos a su práctica docente con la consecuente percepción de mejora de la misma. Ello le motiva a seguir formándose y a sentir la necesidad de que dicha actividad de formación tenga continuidad. En consecuencia con lo expuesto es conveniente que tanto los procesos de detección como los de demanda se alejen lo suficiente de trámites excesivamente burocratizados o demasiado sujetos a las limitaciones presupuestarias y procedan de forma más reflexiva a considerar las necesidades reales de formación.
- Las necesidades deben surgir del propio centro, en donde el equipo directivo puede ser el encargado del proceso de detección, de la recepción de peticiones del claustro y de organizar las demandas de FPP en función de las necesidades del centro.

Ante lo dicho evidenciamos la importancia que adquiere el proceso de detección de necesidades tanto para poder adecuar la respuesta de la formación como para la influencia que pueda suponer en la motivación del docente para seguir formándose. Nos surgen dudas al respecto que creemos son importantes. Por una parte, coincidiendo con lo que expresan Benedito, Imbernón y Féllez (2001), la detección de necesidades ¿debe basarse en las necesidades sentidas y expresadas como fuente principal de la detección?. Consideramos, al igual que estos autores que en principio sí, pero no en términos absolutos. De igual forma podemos pensar en las necesidades normativas, puesto que cada una de ellas lleva incorporada una demanda particular limitada por los valores subjetivos de quien siente, expresa o dicta la norma, lo cual, en algunos momentos o situaciones, puede desencadenar episodios de desacuerdo si se atiende a una parte y se desatiende a la otra. Por lo que podemos seguir preguntándonos: ¿podemos limitarnos a una sola percepción – de individuo, institución, administración,... - o bien hemos de tener en cuenta a todos ellos para acercarnos a lo que debería ser el concepto de necesidad real de formación y así poder decidir?

Una segunda duda aparece: ¿están suficientemente preparados los equipos directivos para llevar a buen fin el proceso de detección – y elección – de necesidades? ¿Alguien les ha formado para ello?. Ante la importancia de dicho proceso, creemos necesario cuestionarse sobre quién ha de ayudar o asesorar, y sobre cómo se debe formar a los equipos directivos de los centros para el proceso de detección de necesidades formativas de sus claustros.

- Se advierte del exceso de oferta de actividades de formación y del posible peligro que ello pueda suponer al confundir la proliferación de actividades de formación con la calidad de las mismas. El exceso de oferta de actividades de formación no guarda relación con el postulado anterior, según el cual las demandas y la detección de necesidades han de partir del propio centro para poder estar debidamente contextualizadas.

En esta línea coinciden con lo expuesto por diversos autores (Yus, Cela y García Sánchez, Domínguez o Imbernón) al referirse a la proliferación excesiva de cursos y actividades de formación que no garantizan ni aseguran cambios cualitativos en el quehacer docente.

- Se cree oportuno que la planificación de la FPP se lleve a cabo de una forma más democrática, abriéndose a la participación de otros estamentos y/o entidades que aporten nuevas propuestas.

Creemos que éste debería ser un proceso democrático y no impuesto, que tuviera en consideración las necesidades de los grupos, los individuos, los alumnos, la institución educativa, la administración educativa y la sociedad en cuanto que formamos parte de ella, y no limitarse a cambios meramente políticos o de presupuesto. Por ello hemos optado en este trabajo por escuchar cómo se pronuncian las distintas voces respecto a la FP del P..

- **En relación a la eficacia y viabilidad de la FPP**

La FP del P requiere de una cuantiosa inversión, tanto en materia de presupuesto como en esfuerzo de organización y de acceso a ella, por lo que se espera de la formación que sea rentable y eficaz en el sentido de que los aprendizajes que se realicen se puedan ver reflejados en la práctica docente y en la mejora de la respuesta educativa a los alumnos.

Para ello la FP del P debe saber conectar con la problemática real que tienen los docentes en el desarrollo de su profesión y corresponder a las expectativas que en ella se tienen depositadas.

La incidencia en la práctica, los cambios cualitativos y significativos en los centros educativos a raíz de la FP realizada, la respuesta a las expectativas de los docentes y de la sociedad actual, la conexión con la problemática y necesidades reales, son algunos de los aspectos sobre los que cabe reflexionar a fin de que la FP del P pueda ser más rentable, eficaz y viable.

En relación a todo ello y al estudio que hemos llevado a cabo presentamos las siguientes conclusiones para este apartado:

- El hábito de consumo de actividades de formación existente por parte de cierto sector del profesorado no se traduce en una transformación de la práctica, ni en la apreciación de una mejora general de la calidad. Ante lo cual se requiere proceder a debatir y evaluar de una manera realista la eficacia de los planes de formación existentes y de los proyectos territoriales de FP del P. La suma de actividades de formación realizadas de forma individual no asegura la aparición de cambios cualitativos y significativos en el lugar de trabajo del docente. En este sentido se constata que la actual oferta formativa se percibe no sólo como dispersa, descontextualizada y con falta de coherencia, sino también atomizada en pequeñas actuaciones de escasa incidencia real.

La conclusión que acabamos de exponer coincide con lo que manifiestan diversos autores (Vaniscotte, Gimeno Sacristán, Del Carmen, Arnáiz, o Badía) que ponen de manifiesto los escasos resultados y cambios visibles en la práctica profesional y por lo tanto su eficacia.

Esta falta de eficacia también puede deberse a que en el proceso de detección de necesidades se dé una posible discrepancia entre las necesidades reales de formación respecto a las sentidas, a las expresadas o a las normativas.

- Las expectativas de los docentes están muy relacionadas con la aplicación práctica de la formación y ésta actualmente responde sólo hasta cierto punto a dichas expectativas, apreciándose en numerosas ocasiones una desconexión entre la problemática real y el contenido de los programas de formación. Se pide que la formación sea práctica, funcional, eficaz y aplicable en el día a día del quehacer docente.
- A este respecto se considera que en la formación hay demasiada carga teórica y poca aplicabilidad a la práctica, por lo que sería recomendable,

a la hora de diseñar la actividad formativa, que se explicitara la posible transferencia a la práctica de la misma. La participación del profesorado en las actividades de formación puede aumentar si los docentes ven en ellas una posible proyección de los contenidos de la formación a su trabajo.

Lo expuesto coincide con lo la opinión de diversos expertos en el sentido de que los obstáculos y las resistencias principalmente se centran en que los docentes no acaban de percibir la eficacia y la utilidad de la formación a la que asisten y repercute en su motivación, por lo que sugieren que la formación se dirija más hacia el desarrollo de las competencias que son necesarias para llevar a cabo una enseñanza y una educación de calidad.

- La no existencia de soluciones rápidas a los problemas que se generan en el día a día a través de la formación crea desilusión y suscita escepticismo respecto a las posibilidades reales de cambio. Esto se puede constatar en ámbitos como el de la atención y el tratamiento de la diversidad, en donde se reconoce la dificultad que comporta poder afrontarla únicamente a través de la formación, siendo necesario acompañarla de otras medidas y actuaciones.
  
- La formación individual difícilmente puede contribuir a aportar cambios en la práctica docente. Creemos que es el momento de asumir que la FP del P ha de surgir de los centros, lo cual supone claramente una apuesta por la profesionalización de los docentes, por reconocer su capacidad para reflexionar y tomar decisiones y por la autonomía de las escuelas e institutos. En este sentido ya se aprecia una tendencia hacia un tipo de formación permanente comprendida dentro del concepto de proyecto de centro. De esta forma la FP del P puede conectar directamente con las necesidades reales del centro y ser más eficaz en la aplicación práctica de la formación a las problemáticas que presente la institución

educativa. El centro es a quien más le ha de interesar la formación que realizan sus miembros, pero en la realidad se da la circunstancia de que no suele existir un plan de formación de centro y por lo tanto se desconoce la formación que sus profesores realizan y si tiene que ver o no con el proyecto educativo de su centro.

En este sentido el pensar de las voces concuerda con lo expuesto por diversos autores acerca de la necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional. No hay que olvidar que el fin último de la FP del P es la mejora de la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestros alumnos. Creemos, al igual que Moriña y Parrilla (2006) que hace falta planificar con mayor detenimiento proyectos formativos para centros de secundaria, puesto que prácticamente son inexistentes y los que existen en la actualidad suelen dirigirse más hacia la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes que hacia lograr un impacto significativo en las aulas y en los centros.

- La manera más eficaz de que el profesor afronte los nuevos retos del futuro es potenciando el trabajo en equipo y la formación compartida entre iguales, difundiendo innovaciones exitosas que hayan llevado a cabo otros docentes como consecuencia de la formación recibida. Para llevar a cabo esto último se recomienda facilitar la movilidad del profesorado y la asistencia a intercambios entre centros, encuentros pedagógicos, etc. También se sugiere facilitar el acceso a la realización de master o postgrados a aquellos docentes que quieran completar o complementar su formación fuera del Plan de FP del P.

Para aprender a colaborar es necesario practicar la colaboración. La FP del P tendría que incluir en sus contenidos estrategias de formación que fomenten la participación activa de los docentes y el intercambio y difusión de proyectos de formación que han resultado exitosos en la práctica.

- La FP del P será más eficaz si guarda conexión, está en consonancia y es coherente con la formación inicial. Para ello ambas deben tener en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el acto educativo y evolucionar al unísono preguntándose en todo momento si lo que se pretende enseñar a los alumnos tiene sentido o no. Ello coincide con la línea de opinión de diferentes expertos.
- Es necesario que exista intercambio y coordinación entre los diferentes estamentos y entidades que planifican y organizan la FP del P. El exceso de actividades de formación, los problemas derivados de los defectos de definición, planificación u organización, seguimiento y evaluación, pueden tener su origen en la ausencia de coordinación de los estamentos organizadores o bien en la falta de colaboración entre quienes han de realizar el seguimiento. Las reuniones de la comisión técnica creada para gestionar las actividades de formación que se celebran al inicio y al final del periodo formativo son insuficientes, por lo que éstas deben incrementarse y regularizarse. En caso contrario da la sensación de provisionalidad, de que la planificación de la FP del P está demasiado condicionada por el presupuesto y que la lista de actividades de formación obedece más a la oferta que a la demanda que se efectúa. Creemos que hace falta reflexionar sobre esta situación y valorar la posibilidad de pensar en planes de formación que se proyecten a largo plazo.

En parecidos términos se expresan diversos autores acerca de que si lo que se pretende lograr es que los docentes participen en actividades de formación a partir de la motivación intrínseca, difícilmente se conseguirá burocratizándola o mercatizándola. Pensamos que hace falta que el docente sienta la necesidad de formarse, la necesidad de perfeccionarse y la oportunidad que tiene de aprender. Si nuestra profesión se basa en enseñar para que el alumno aprenda, hemos de ser coherentes con este



pronunciamiento y realzar la importancia del proceso de aprendizaje empezando por hacerlo nosotros mismos.

- Diferentes estamentos de las voces consultadas en nuestro estudio manifestaban la intención de participar en el proceso de planificación y/o desarrollo de la FP del P. Ello no aporta una postura clara sobre realmente quién tendría que ser, pero sí se desprende el deseo de que exista una apertura y una participación más democrática de estos procesos mediante la consulta a determinadas voces de personas o estamentos relacionados con la FP del P. Creemos, ante lo dicho, que en el planteamiento de la FP del P es necesario escuchar la opinión de diversas fuentes vinculadas directa o indirectamente con la FP del P.
- Es aconsejable que la comisión técnica encargada de llevar a la practicidad la FP del P no sea demasiado amplia a fin de poder ser más operativa. Y también se continúa confiando en los Planes de Formación de Zona en el sentido de que pueden garantizar la adecuación a las necesidades y objetivos que marca la administración educativa.
- Se considera que el CRP tendría que adquirir más importancia y protagonismo en el proceso de seguimiento del desarrollo de las actividades de formación.
- Es necesario efectuar un seguimiento y apoyo posterior a la realización de la actividad de formación para poder orientar la aplicación práctica de los aprendizajes y competencias adquiridas en la formación. Se sugiere que la inspección técnica sea la encargada de realizar dicho seguimiento.

Tal y como apunta (Marcelo, 1994), los profesores valoran y prefieren aquello que tiene mayor utilidad práctica a corto plazo, aquello que responde a los problemas que le van surgiendo en sus aulas, por lo que

entendemos razonable que, una vez terminada la actividad de formación, se contemple la posibilidad de poder disponer de un asesor que ayude a orientar en la aplicación práctica del aprendizaje realizado en la formación.

- La administración educativa ha de dotar a los centros educativos de los medios y recursos humanos y materiales necesarios para facilitar la aplicación práctica de lo aprendido en la formación. Pero también es importante valorar qué recursos son realmente eficaces para la mejora de la tarea docente ya que algunos de ellos son cuestionables en cuanto a dicha eficacia. No sólo hace falta que el centro posea recursos materiales, también hace falta que el profesorado sepa cómo utilizarlos y los use.
  
- Es necesario descentralizar la FP del P a fin de que sea accesible a aquel profesorado que imparte su docencia en las zonas rurales en donde la asistencia a la formación supone un importante desplazamiento.

- **Respecto a los condicionantes de la FP del P**

Al ser la FP del P una opción voluntaria, las condiciones en que se plantea y desarrolla juegan un papel decisivo en la motivación del docente y en la decisión de participar o no en ella.

Los aspectos que hacen referencia a la organización, al formador, al tratamiento de los contenidos de las actividades de formación, a la metodología empleada, a la difusión y oferta de actividades formativas, a los recursos que se invierten, al horario de realización, a la facilidad de acceso a la formación, a la existencia o no de un plan de formación de centro, a las características propias del perfil que presentan los docentes a quienes se dirige la formación, la modalidad de actividad, la percepción de utilidad y de aplicación a la práctica, la motivación y disposición del docente para formarse, el entorno profesional del momento, el papel de la administración y el reconocimiento hacia el profesor que se forma, son algunos de los condicionantes que adquieren una relevancia especial en la decisión de abstenerse o de participar en la formación.

En referencia a todo lo dicho y al estudio que hemos realizado se desprenden las siguientes conclusiones en relación a este apartado:

- Al ser la FP del P una elección voluntaria por parte del profesorado, lógicamente la condición imprescindible es que el docente se quiera formar, y en consecuencia presente una disposición y actitud favorable hacia el cambio. De ello se desprende la necesidad de controlar de manera especial todos aquellos aspectos que puedan dificultar y entorpecer el poder generar una actitud propicia hacia la formación y hacia el cambio.

El hecho de que actualmente la FP del P sea una opción voluntaria y que en su mayor parte se desarrolle fuera del horario lectivo no se ve correspondido con un reconocimiento suficiente hacia el profesorado que se forma provocando, entre los docentes, cierta desilusión y desencanto.

En esta misma línea, autores como Suárez González (1987), Yus et al. (1988) o De Miguel et al. (1996), coinciden en señalar que el voluntarismo es una traba o problema a solventar ya que condiciona la participación de los docentes en las actividades de formación. No hay que olvidar que tanto la LOGSE, en su artículo 56.2, como la LOE en su artículo 102.1, manifiestan que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

- Los docentes tienen la sensación de que la administración da por supuesto que se cuenta con el voluntarismo del profesorado para la realización de la FP del P y para suplir la falta de recursos que pueda haber.
- Por tanto, y en consecuencia con lo dicho, consideramos necesario que la administración educativa se esfuerce en evitar este desencanto y busque formas que ayuden a motivar y a potenciar la asistencia del profesorado y de los equipos docentes a la FP del P, ya sea incentivando económicamente, o bien mejorando su entorno de trabajo.

- Los incentivos que puede recibir el docente que se forma difícilmente pueden ir dirigidos a promocionar en su carrera ya que ésta se suele reducir y limitar, en la mayoría de los casos, al cambio de nivel educativo, por lo que es necesario dirigir la búsqueda hacia otro tipo de alicientes y de reconocimiento. A este respecto surgen diversas alternativas, la mayor parte de ellas relacionadas con la mejora del entorno de trabajo, como pueden ser la reducción de tareas docentes, incentivos económicos, licencias retribuidas, posibilidad de acceso a la función inspectora, permisos sabáticos, facilidad para la movilidad entre centros, ayudas para la formación exterior, desarrollar la función de mentor del profesorado novel, etc.
- Los sucesivos cambios legislativos en materia de educación y la presión socio laboral influyen negativamente en la motivación del profesorado respecto a la formación permanente. Las continuas variaciones y modificaciones en las normativas que regulan el sistema educativo suelen ser interpretadas como algo impuesto ante lo que hay que formarse y que comporta modificar o reconducir la manera o maneras de hacer. Ello produce inestabilidad y la percepción de una sobrecarga que añadir a los requerimientos y demandas que provienen del entorno social y laboral.

En este sentido los expertos advierten del peligro de que los procesos de cambio se conviertan en algo impuesto con carácter burocrático y que se base únicamente en el voluntarismo del profesorado. Ello puede conducir a la percepción o sensación de sobrecarga añadida. Sugieren, estos mismos expertos, que los docentes participen en las innovaciones y que dispongan de suficientes recursos y medios para poder hacerlo.

En todo caso los docentes son un colectivo al que se debe escuchar (Molina, 2001) o más bien lo que se pide es que se reconozca su voz y que realmente sea coprotagonista de los procesos de cambio que tengan lugar.

- La baja calidad de algunas actividades de formación, o que éstas no se perciban como útiles y eficaces para aliviar la presión social y/o laboral aludida anteriormente, incide también negativamente en la motivación del profesor para formarse. En consecuencia es necesario que el esfuerzo que el profesorado realiza para formarse se vea correspondido con la percepción de aprovechamiento de la actividad de formación y con la sensación de mejora de su tarea y condición laboral.

Creemos que hace falta promover políticas de detección de necesidades conectadas directamente con las necesidades reales de centros y profesores, y en función de estas detecciones diseñar las propuestas de formación. Por otra parte se hace evidente proceder a la mejora del proceso de evaluación de las actividades de formación.

- La FP del P se concibe como un elemento catalizador del cambio del docente en la búsqueda de un nuevo modelo de profesor capaz de adaptarse a los cambios y nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la comunicación, pero no se constata que la asistencia a las actividades de formación aporte algún cambio significativo en el profesorado y tampoco en las condiciones y criterios que rigen su labor.

Lo cual coincide con la misma línea de opinión que autores como Gimeno Sacristán (1989), Arnáiz (1999) o Imbernón (2004) vienen exponiendo desde hace casi veinte años.

- Es necesario que la FP del P tenga en cuenta la diversidad de perfiles que presenta el profesorado al que ha de formar. En este sentido es conveniente realizar un estudio sobre las distintas tipologías del profesorado que asiste a las actividades de formación a fin de que sirva de guía para orientar y poder aportar propuestas de mejora al planteamiento de la formación.

A este respecto Moriña y Parrilla (2006) afirman que cuando los docentes aprenden en grupo los resultados son evidentes y piensan que para que la

formación tenga mayor calado en la organización educativa en su conjunto son más efectivos los grupos de trabajo heterogéneos e interdisciplinarios.

- La FP del P ha de perder su carácter puntual y aislado en pos de una continuidad. Ello se puede lograr dando prioridad a aquellas actividades de formación que generen procesos de reflexión en la práctica y de trabajo en equipo. La metodología a utilizar en las actividades de formación ha de estar en función de las características de las mismas y de los objetivos que se persiguen, pero es recomendable pensar en una metodología que fomente la participación e implicación de los asistentes, así como **el interés por seguir indagando y continuar formándose**. Ello implica tener en cuenta la inclusión de contenidos que trabajen la actitud docente. El asesoramiento, los seminarios, los grupos de trabajo o la investigación –acción, son modalidades que se dirigen hacia ese objetivo. En este sentido se constata que los docentes que se inscriben en la modalidad de grupo de trabajo suelen coincidir con un perfil de profesorado más concienciado con su profesión, con inquietud formativa y con ganas de perfeccionarse profesionalmente. Por otra parte consta que la mortalidad en las modalidades de seminario y grupos de trabajo es baja. Ello da a entender que estas modalidades en las que la participación del docente es más activa favorece su continuidad y permanencia en ellas.

Ante lo dicho creemos que es fundamental la motivación intrínseca del profesorado hacia su formación permanente. Esta afirmación coincide con el estudio que realizó Biscarri (1993) en el sentido de que si bien los profesores se deciden a participar en las actividades de formación principalmente por la presencia de ciertos factores motivadores intrínsecos que afectan a su instrumentalidad percibida, sus decisiones de no participar se basan mayormente en la ausencia de otros factores extrínsecos que afectan a la expectativa de realización de las actividades.

- Se constata que un sector importante del profesorado se inscribe en las actividades de formación con el fin de poder acumular puntos que le den acceso

a la obtención de sexenios o de méritos administrativos, con lo cual la FP pierde su razón de ser y su sentido real. Es preocupante el peso que tiene actualmente en este reconocimiento la simple asistencia a las actividades de formación frente a la posible constatación del aprovechamiento y aprendizaje que el docente pueda obtener de la misma. Ante lo expuesto creemos que si lo que se desea es que la FP del P cobre su verdadero sentido, la obtención de dichos incentivos no pueden basarse únicamente en la comprobación de la asistencia del profesorado a las actividades de formación, y sí debe completarse con la realización de una valoración que acredite el aprovechamiento por parte del docente de la actividad de formación.

Ello coincide con la crítica que realizan al respecto autores como Escudero (1998) o Yus (1999) refiriéndose a la sustitución del valor de uso de la formación por el valor de cambio de la acreditación (obtención de los certificados correspondientes).

- Otro sector de profesorado opta directamente por no formarse aduciendo que les basta con la formación inicial que realizaron en su día y que el esfuerzo ha de venir por parte del alumnado. Creemos ante esta postura que si bien es necesario reconocer e incentivar al profesorado que realiza la FP del P también es conveniente explicar a este sector lo imprescindible e indispensable que resulta actualizar su profesión para poder dar una respuesta de calidad a su alumnado y aportar sentido y profesionalidad a la docencia de la cual ha hecho su profesión y a la que se está – o debería estar - dedicando. Cabe recordar que en algunos países la FP del P se considera inherente a la profesión docente. Cabe recordar de nuevo el pronunciamiento tanto de la LOGSE como de la LOE al respecto, en la que se manifiesta que la formación permanente constituye no sólo un derecho sino también una obligación para todo el profesorado, a la vez que una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.



- La realización de las actividades de formación dentro del horario laboral haría aumentar la participación del profesorado y por tanto la eficacia de la FP del P. La incompatibilidad entre el horario familiar y el personal respecto al de la realización de las actividades de formación comporta al docente una situación de agobio y de estrés que le puede hacer decidir, en muchas ocasiones, no participar en la formación. El docente que desee ampliar su formación fuera del horario laboral debería hallar facilidades y ayudas para poder realizarlo.

Este es otro de los motivos que suscita críticas por parte de diversos autores. La formación fuera del horario lectivo, después de una jornada larga de trabajo escolar no invita precisamente a pensar que se considera el perfeccionamiento del profesorado como tarea esencial a llevar a cabo. La formación fuera del horario laboral conlleva compaginar el horario de la formación con el reservado a lo personal o a la responsabilidad familiar, lo cual influye definitivamente en la decisión de participar o no si la formación que se ofrece en el otro lado de la balanza no responde en calidad o en expectativas a las necesidades del profesorado.

- La proximidad o lejanía geográfica del lugar de trabajo del docente respecto a donde se desarrolla la actividad de formación también influye en la decisión de asistir a ella. En este sentido se cree oportuno descentralizar la FPP haciéndola más accesible a los docentes de comarcas, puesto que el tiempo a emplear en los desplazamientos no contribuye precisamente a favorecer la asistencia a las actividades de formación.
- La existencia, por parte del centro educativo, de un plan de formación de centro que regule y programe la formación dirigida a las necesidades de la institución puede facilitar la gestión del horario, el problema de la cercanía geográfica y la de la realización de actividades de formación que incluyan contenidos más cercanos a la realidad y a las necesidades de los docentes y del centro.

- La administración educativa debe valorar la aportación e inversión que actualmente realiza en materia de recursos para la formación, teniendo en cuenta que una formación de calidad requiere de una adecuada inversión y gestión presupuestaria para llevarla a cabo.

En este sentido diversos autores manifiestan la necesidad de incidir en el control de aquellos factores que puedan entorpecer el acceso del profesorado a la formación, a la vez que proceder a ejercer un mejor control de la inversión que la administración realiza en materia de FP del P.

- La difusión que se lleva a cabo de las actividades de formación se valora como correcta pero se recomienda que incluya más información acerca del tratamiento metodológico, del contenido de la actividad y de la posible aplicación de la misma en la práctica docente.
- La posibilidad de realizar la difusión de la formación a través de las TIC se considera interesante pero se advierte de que cierto sector del profesorado no está aún habituado con su utilización, por lo que se sugiere complementar este sistema con más presencia de los CRP en los centros educativos para efectuar sesiones explicativas.
- La oferta de actividades de formación debe ser presentada por la administración, atendiendo y dando prioridad a las demandas que se efectúan desde los centros.
- Desde diversos sectores se advierte del exceso de la oferta actual de actividades de formación provenientes de distintas entidades. Ello puede ir en detrimento de la calidad de la formación lo cual conduce consecuentemente a la desmotivación y al rechazo a formarse, o bien a promocionar el consumismo

indiscriminado de cursos entre un sector del profesorado que busca la obtención rápida de méritos administrativos.

Pensamos, al igual que lo que manifiestan diversos autores (Gimeno Sacristán, Arnáiz, Imbernón), que la motivación por aprender guarda una relación directamente proporcional con poder contar con una formación de calidad y ello no se logra, precisamente, con la proliferación y el exceso de oferta de actividades de formación.

Por otra parte, se nos abren ciertos interrogantes al respecto que creemos son de suma importancia. Si nadie asesora a los centros sobre cómo realizar el proceso de detección de necesidades: ¿cómo podemos asegurar que la detección corresponde con las necesidades reales del centro?

Creemos que este es un punto de vital importancia, puesto que de la adecuada detección de necesidades dependerá no sólo el desarrollo satisfactorio de la actividad de formación sino la motivación para seguir formándose, tal y como se ha dicho anteriormente.

- El formador puede condicionar el éxito o el fracaso de la actividad de formación hasta el punto de llegar a influir en la decisión del docente de participar o no en ella.
- El formador ha de ser una persona conocedora del tema, que se sepa implicar en el proyecto, con experiencia práctica, con empatía, buen comunicador y dinamizador, innovador, con habilidades socioafectivas, creativo, dialogante y con buena prensa, conocedor del contexto en donde ha de desarrollar su tarea, capaz de cambiar de rol según la modalidad de formación, responsable de su trabajo y capaz de reflexionar sobre su propia labor formadora. Todo ello hace que sea difícil encontrar formadores que respondan a todas estas características.
- Actualmente se pone de manifiesto la falta de formadores. A ello contribuye las condiciones en las que ha de realizar su labor, que en la mayoría de los casos

significa una extensión de su jornada laboral. Ante este hecho creemos que es necesario mejorar el estatus laboral del formador facilitando su tarea formadora.

- Una figura muy adecuada para ser formador es la del profesor asociado a una facultad, ya que puede facilitar la relación y coordinación entre administración, Departamento de Educación y universidad.
  
- El proceso de acceso y selección a formador no está actualmente regularizado, por lo que se considera oportuno que el formador posea una formación inicial. Igualmente se cree necesario que pueda realizar una formación continua y que se promociónen reuniones conjuntas que permitan el intercambio entre formadores, ya que en la actualidad no se realizan. Existe la propuesta de establecer una “fecha de caducidad” para los formadores que no supere los tres o cuatro años.

- **Respecto a la evaluación de la FP del P**

La evaluación de la FP del P es considerada por algunos autores como “la gran ausente” de la formación y ha suscitado y suscita reiteradas críticas hacia ella, reclamando de forma masiva proceder a efectuar una revisión urgente de la misma.

Se insiste en que dicho proceso evaluador atienda los diferentes momentos y funciones del mismo haciendo hincapié sobretodo en la necesidad de realizar la **evaluación diferida del impacto** de la transferencia de los aprendizajes adquiridos en las actividades de formación a la práctica docente.

La casi exclusiva limitación del proceso evaluador a tareas de control de asistencia de los usuarios o a la estadística de inversiones presupuestarias realizadas influye en las dudas y el escepticismo de los docentes acerca de la utilidad de la evaluación como elemento clave en la mejora de la FP del P.

Aspectos como los que acabamos de mencionar o la necesidad de promover la cultura de la evaluación junto con la conveniencia de evaluar al formador y a los asistentes a las actividades de formación constituyen parte de las conclusiones que incluimos en este apartado del estudio dedicado a la evaluación de la FP del P.

- La evaluación de la FP del P es necesaria e imprescindible para la mejora de la FP del P, por lo que se considera que ha de estar presente en todo el proceso de la formación, desde la detección e identificación de necesidades, hasta la constatación de los efectos producidos por la aplicación en la práctica de los aprendizajes realizados en la actividad de formación. La evaluación de la FP del P no tiene ningún sentido y por lo tanto no existirá ningún avance significativo en la FP del P si sólo se limita a valorar la satisfacción de los usuarios respecto a la actividad de formación.

La necesidad de la existencia del proceso evaluador en la FP del P es incuestionable para la mayoría de los expertos, pero ello no quita que sea este proceso uno de los que más críticas genere. La evaluación que actualmente se lleva a cabo se suele situar más cercana al control de la asistencia y a la satisfacción de los usuarios que a la dirigida a la mejora de la formación.

Ello hace que la mayoría de los expertos reclamen que se proceda a efectuar una revisión y un cambio en los procesos de evaluación de la FP del P actuales.

- Es necesario realizar el proceso de evaluación atendiendo tanto a sus momentos: inicial, de seguimiento, final y diferida, como a sus respectivas finalidades: diagnóstica, formativa, sumativa e impacto.

En este sentido algunos autores como García Álvarez (1996) o Imbernón (2004), piensan que los resúmenes estadísticos de la participación de los docentes y de las inversiones realizadas representan un referente más pero por sí solos no son documentos suficientes que justifiquen una formación de calidad

- Actualmente existen dudas y escepticismo ante la posible utilidad de las valoraciones que se efectúan de la FP del P, por lo que se considera que

la evaluación de la FP del P es un tema que está aún pendiente y no resuelto de forma satisfactoria. Es necesario promover y difundir la cultura de la evaluación y dar a conocer la utilidad que el proceso de evaluación puede aportar a la mejora de la FP del P.

Toda acción formativa que se precie debe contener un elemento que la legitime y ese elemento es la evaluación. Esta evaluación debe dirigirse a los diversos ámbitos de la realidad educativa evitando perder su riqueza pedagógica al limitarla al simple control estadístico (Forés y Trinidad, 2004), o bien como una simple rutina que sigue a toda acción formativa (García Álvarez, 1996).

Creemos que el proceso de evaluación de la FP del P se ha de sentir como más cercano y formar parte del propio proceso de formación. Sólo así se apreciará como propio y diluirá el escepticismo existente ante su posible utilidad.

Pensamos, por tanto, que una tarea fundamental que se ha de llevar a cabo es la de incorporar y promover la cultura de la evaluación en el centro educativo entendiéndola como mejora de la calidad educativa del mismo, y en consecuencia otorgar la correspondiente importancia al proceso evaluador de la FP del P. (Vergés, 2001).

- La evaluación de la FP del P no ha de entenderse como un fin en sí misma sino como un proceso que sirve de guía y de ayuda en la toma de decisiones para la mejora de la formación permanente, manteniéndose al margen de posibles influencias políticas que la impidan atender y adecuarse a las demandas sociales y a las necesidades formativas de los docentes.

Evaluar por el simple hecho de evaluar no tiene ningún sentido. La evaluación ha de servir para legitimizar y mejorar (Scriven) el proceso de FP del P. La inversión que se realiza en la planificación y puesta en

marcha de la FP del P debe rendir cuentas no sólo en términos económicos sino en los de calidad. Es necesario, además, que los procesos de evaluación superen el temor que aún provoca en cierto sector del profesorado su realización (y quizás también a cierto sector político), en lo que Atkin y Daillack (1985) denominaban como impacto de la evaluación, en aras a la percepción de la misma como un medio que ha de permitir saber en todo momento cómo mejorar.

- El actual proceso de evaluación está demasiado pautado. Éste debe adaptarse a las diferentes tipologías que presentan las actividades de formación y diversificar sus instrumentos y técnicas con el fin de garantizar el logro de una información fiable y funcional. En este sentido es preciso huir de estándares que generalicen excesivamente el proceso de evaluación dando una imagen de trámite burocrático que es necesario cumplir.

En esta misma línea coinciden diversos autores al comentar que la evaluación se ha convertido en un requisito rutinario. Creemos que el proceso de evaluación no puede concebirse como algo estandarizado puesto que el contexto, las circunstancias y la situación en la que se lleva a cabo la FP del P hacen necesario que se consideren enfoques y formas de proceder de la evaluación que se adapten a dichos aspectos.

- No está claro quien o quienes han de ser los encargados de llevar a cabo la evaluación. Se sugiere que sean los propios responsables del plan de formación o bien un equipo de profesionales nombrado para tal efecto.

La evaluación inicial en su función de diagnóstico es fundamental para poder descubrir las razones sentidas, reales o expresadas que hay detrás de las demandas que se efectúan y adecuar así la actividad de formación a las necesidades reales. Una vez más se pone de manifiesto la



importancia de realizar una correcta detección de necesidades. Cabe recordar a este respecto que los docentes que han realizado actividades de formación manifiestan que si la formación responde a sus necesidades reales también lo hace a sus expectativas y en consecuencia la encuentran adecuada a la tarea que está realizando. Otro motivo para ello es que si se quiere juzgar el mérito de un programa de formación, la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta hasta qué punto el programa de formación llega a satisfacer las necesidades identificadas, por lo que éstas se convierten en un referente para la evaluación final. Por tanto ante la importancia de efectuar correctamente el proceso de detección de necesidades, nos volvemos a plantear: ¿quién puede ayudar a que se lleve a cabo este proceso correctamente?

- La fase de seguimiento de las actividades de formación tiene su importancia en cuanto que proporciona información sobre su desarrollo. Ello permite, si es necesario, la posibilidad de re – ajustar, modificar o reconducir las actuaciones que han de llevar al logro de los objetivos propuestos al inicio de la actividad de formación y también a atender todos aquellos otros aspectos no contemplados en la planificación inicial y que hayan podido surgir en el desarrollo de la misma. La naturaleza operativa y continua de esta fase de la evaluación hace que pueda tener lugar en cualquier momento de la actividad de formación atendiendo a los diferentes aspectos que intervienen en ella y sin limitarse únicamente a confirmar la asistencia o no del profesorado a la actividad de formación. El formador debe ser quien la ha de llevar a cabo.
  
- La realización de la fase de la evaluación final o sumativa es imprescindible, pero debe contemplar otros aspectos además de la satisfacción de los usuarios, como es la constatación de hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos, identificar los resultados no esperados y guiar la posible aplicación en la práctica. Para ello dicha

fase debe considerar la utilización de técnicas que permitan la expresión libre de los usuarios. Se señala que sean los formadores y los equipos directivos los encargados de realizar la evaluación final de la actividad de formación.

- El proceso de evaluación no puede terminar en la fase final, puesto que evaluar el logro de los objetivos propuestos o la satisfacción por la actividad de formación no significa ni asegura que se produzca la transferencia y aplicación de los efectos de la formación en el contexto específico laboral del docente. Por lo que en todo proceso de evaluación de la FP del P no debe obviarse la transferencia y el impacto real de la formación.
- Desde todas las voces consultadas se subraya la importancia y la necesidad de evaluar la transferencia de los aprendizajes realizados en las actividades de formación a la práctica docente, pero se reconoce la dificultad que conlleva poder realizarla ya que se constata que hay poca práctica y poca experiencia en el campo de la evaluación del impacto. Por nuestra parte creemos que es un tema **urgente** de abordar, ya que entendemos que la evaluación del impacto es la esencia del proceso de evaluación, hasta tal punto que podemos pensar que no tiene ningún sentido y por tanto no existirá ningún avance significativo en la FP del P si no podemos valorar el impacto real que la formación pueda tener en el docente o en su entorno.

Actualmente la evaluación diferida del impacto de la FP del P prácticamente no se realiza. Aún así la mayoría de los autores manifiestan que no se puede olvidar que la FP del P tiene como finalidad la aplicación de los conocimientos, habilidades, experiencias, etc. adquiridos mediante las actividades de formación en el contexto en donde el docente desarrolla su labor. Por tanto, es evidente que la evaluación debe atender este momento de su proceso y analizar si la

formación ha producido cambios en las prácticas de los docentes en sus respectivos contextos de aplicación específicos, si ha satisfecho las necesidades establecidas, si ha tenido lugar la transferencia, si han habido cambios significativos en la actitud y en la actuación profesional de los usuarios de la formación o si es necesario introducir cambios o mejoras en la planificación de posteriores programas de formación (Tejada, 1997).

- No hay unanimidad en señalar quien o quienes han de llevar a cabo la evaluación diferida del impacto de la FP del P. Se sugiere que sean los inspectores, los formadores o bien las propias entidades organizadoras de la formación.
  
- Se considera necesario que se realice la evaluación del formador de una forma constructiva y pensando en todo momento en la mejora de la actividad de formación. Esta evaluación ha de contemplar aspectos relacionados con su competencia, conocimiento de la materia, capacidad dinamizadora, cumplimiento del horario, etc.
  
- También se considera procedente evaluar a los asistentes a las actividades de formación. Esta valoración no se debe limitar a certificar su asistencia o no a las actividades de formación como se viene haciendo hasta la fecha, sino que debe atender principalmente aspectos tales como su implicación en la actividad y la constatación de las competencias adquiridas a partir de lo aprendido en la actividad de formación.

Pero como bien dicen diversos autores (Atkin, Dailack, Lortie) uno de los aspectos más difíciles de superar en la profesión docente es el temor a conocer los resultados de cualquier evaluación que se les haga, por lo que creemos que hace falta promocionar la cultura de la evaluación en

los centros entendiéndola como un proceso necesario para la mejora de la calidad tanto de la FP del P, como de la propia profesionalización del docente.

- La forma actual en que se realiza la evaluación final de la actividad de formación suscita dudas acerca de su validez, transparencia y autenticidad. La presencia del formador en el momento de la evaluación final y el deseo de no perjudicarlo condiciona la respuesta de los docentes e influye, consecuentemente, en la sinceridad. En este sentido se sugiere considerar la modalidad de la autoevaluación como una opción que pueda aportar mayor sinceridad a esta fase de la evaluación.
  
- Se considera necesario que exista un retorno de las valoraciones que el profesorado efectúa de las actividades de formación tanto a los docentes como al formador, puesto que actualmente no es una práctica que se lleve a cabo habitualmente.

La evaluación de la FP del P entendida como elemento que informa, guía y orienta los procesos de decisión para la mejora de la calidad de la formación no puede cumplir totalmente su misión si en la mayoría de los casos la información acerca de los resultados obtenidos en las evaluaciones que se realizan no llegan a los usuarios ni tampoco a los formadores – retorno –, o bien quedan archivados a través de las memorias de las actividades de formación en los ICE. Ello va en detrimento de la credibilidad sobre la utilidad de las evaluaciones que se realizan, creando un escepticismo acerca de la funcionalidad de las mismas.

## 5.2. LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE NUESTRO ESTUDIO

*“Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas,  
Pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente:  
Existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos.  
Navegamos en un océano de incertidumbre en el que hay  
algunos archipiélagos de certezas, no viceversa”.*  
(Edgar Morin)

Hemos podido comprobar que la FP del P es un tema amplio y complejo en el que intervienen numerosos factores. Durante su elaboración y al redactar el informe final de la investigación hemos comprobado que han ido emergiendo nuevas preguntas que necesitarían de otros estudios más específicos o bien realizar un enfoque distinto al que hemos optado. Pero nuestra investigación, como todas las tesis, tiene un límite y ante ello sólo nos queda la posibilidad de sugerir nuevas líneas de investigación que puedan partir de donde nosotros hemos llegado.

Hacemos nuestras las palabras de Fox (1981) que cita De Martín (2003: 747) en las que comenta que el proceso educativo es tan complejo, y las variedades de experiencia humana tan diversas, que ningún proyecto puede contestar definitivamente a todas las preguntas que puedan surgir en el área problemática y que a medida que se van respondiendo se generan nuevas preguntas que no se habrían producido si no se hubiesen hecho sucesivos estudios. O también las de Edgar Morin cuando comenta que ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error.

Así pues, creemos que el estudio realizado en esta investigación debe tener su continuación atendiendo a aspectos a los que no se ha podido dar respuesta o bien que han emergido en el transcurso de ella.

### **Valoración crítica. Limitaciones de la investigación que hemos realizado.**

Algunas de las limitaciones de este estudio son las propias que conlleva cualquier estudio de tipo social. Nos hemos referido a la necesidad de escuchar distintas voces pertenecientes a diferentes ámbitos de nuestra sociedad relacionados directa o indirectamente con el ámbito educativo, pero ello no quiere decir que sean las únicas representativas y que a partir de aquí podamos generalizar los resultados obtenidos a cualquier situación, momento o contexto. Los resultados obtenidos nos pueden orientar y servir de guía y de mejora para futuros planteamientos de la FP del P, tal y como nos proponíamos en nuestros objetivos y finalidades, pero no estandarizar y mucho menos generalizar. Cada momento, cada situación, cada contexto son diferentes, y las voces consultadas también pueden variar. Ello no es óbice para renunciar a la democratización y la escucha de sus opiniones, antes al contrario, es necesario y hace falta escuchar de forma más seguida y continua. Por consiguiente los resultados obtenidos en la presente investigación no son elementos suficientes para considerarlos como verdad científica generalizable en el espacio y en el tiempo a cualquier situación o contexto.

Las categorías que hemos utilizado están construidas bajo la percepción de responder a una muestra de diversas opiniones que representan bien el espectro de opinión, pero ello no quiere decir que hayamos podido abarcar la totalidad de posibilidades, puesto que siempre existirán cuestiones y matices a considerar.

Hemos concretado una serie de factores que hemos considerado interesantes para nuestro estudio de acuerdo con el planteamiento del problema que en su momento

hicimos. Pero sin duda son más los factores y aspectos que inciden en el tema relacionado con la FP del P.

Estas limitaciones en ningún momento invalidan nuestro estudio, en todo caso circunscriben su significado. La finalidad de esta investigación y los objetivos que nos propusimos han sido cumplidos, proporcionando una información acerca de la FP del P que puede ser tomada en consideración a la hora de plantear mejoras en la misma.

Esta misma información junto a estudios posteriores relacionados con esta temática pueden servir para superar las limitaciones que anteriormente hemos descrito.

### **Posibles nuevas líneas de investigación**

En investigaciones futuras sobre el tema sugerimos:

- Ampliar la muestra del estudio a otras voces y contextos.
- Definir de forma más concreta el perfil y las competencias que necesita el docente para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.
- Profundizar en el estudio de la motivación intrínseca del profesorado que se forma.
- Definir el papel del equipo directivo en relación al liderazgo de la FP del P en la formación en centro
- Indagar sobre cómo ayudar y formar a los equipos directivos para la detección de necesidades reales de formación del profesorado de su centro educativo.

- Búsqueda de fórmulas que mejoren el estatus del formador y perfilar la base de competencias que éste debe desarrollar a través de una propuesta de formación inicial y continua.
- Elaborar una propuesta de mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria, basada principalmente en las competencias que éste debe asumir en su profesión docente.
- Revisar el actual acceso a la profesión docente mediante las pruebas de concurso oposición para hacerlas más coherentes con las exigencias que se requieren.
- Establecer un modelo de ayuda y acompañamiento para los primeros años del profesorado novel.
- Pensar en un modelo de formación permanente para el profesorado con ofertas lo suficientemente atractivas que estimulen y motiven su participación.
- Plantear la promoción de la formación en centro como una alternativa válida para la actualización del docente.
- Revisar el modelo de evaluación de la FP del P en todos sus momentos y funciones, haciendo incidencia en el proceso de la **evaluación diferida del impacto** de los aprendizajes realizados en la práctica docente.



## CAPÍTULO 6

# **Consideraciones y reflexiones entorno al estudio realizado**



*He sido un hombre afortunado; en la vida nada me ha sido fácil.*

Freud, Sigmund

Cuando nos disponemos a cerrar esta investigación y este capítulo de nuestra vida no podemos por más que incluir algunas de las reflexiones que han ido surgiendo en su transcurso y elaboración. Son las siguientes:

Repetidamente nos hemos referido a nuestra situación actual ubicada en la sociedad del conocimiento. De ello se desprende que, como dice Montero (2006), exista la necesidad de no sólo enseñar en la sociedad del conocimiento sino también para la sociedad del conocimiento, lo cual significa realizar un cambio profundo en la manera de enseñar y en consecuencia en la manera de formarse: en colaboración y cooperación, en compromiso personal de aprendizaje, en el respeto hacia la profesión y en la ruptura de la concepción tradicionalista del desarrollo de la profesión.

Bien es cierto que comporta una serie de dificultades y por que no decirlo de incomodidades, pero estas se desvanecen si centramos nuestra atención en considerar lo que obtenemos. La extensión de la escolarización a toda la población ha de suponer un reto antes que un problema. Y para ello necesitamos de la FP del P, a fin de poder actualizarnos y evolucionar en y con una sociedad que también lo hace de forma completamente acelerada. Una FP del P, eso sí, de calidad, coherente con los cambios sociales que están produciendo y extensible, ¿por qué no? a toda la población docente. No podemos consentir, como decía uno de nuestros formadores consultados, la existencia de profesores anoréxicos formativamente hablando ni esperar a que cierto sector del colectivo docente se jubile para que se produzca el cambio real. Este sector

de profesores están en activo y por tanto han de ser y ser considerados como tal. Es preciso atender a este profesorado en cuanto al “activo” que representa, a la experiencia que puede aportar en el acompañamiento del profesorado novel, pero también crearle la ilusión del vivir cada día aprendiendo y enseñando, porque ésta es la esencia y razón de la docencia. Si el profesor sabe transmitir su entusiasmo, los alumnos lo perciben y lo valoran positivamente. La calidad muchas veces vendrá condicionada por esta actitud del docente ante su profesión ya que buscará cómo motivar también a sus alumnos.

La docencia profesional se ha de incardinar en lo personal y por tanto empezar a formarse dentro de ella a través de una cultura adquirida en una formación inicial de calidad. No ayuda, ciertamente, ver transcurrir los años sin que se efectúe ninguna revisión ni reestructuración de la formación inicial, por mucho que expertos, investigaciones y voces sociales diversas reivindiquen continuamente la necesidad urgente de hacerlo.

Nos podemos cuestionar que si la FP ha de ser – y es – inherente a la profesión docente, ¿por qué se ha de dejar al voluntarismo del profesorado y no estar debidamente regularizada, cuidadosamente estudiada y ser extensible a todo el profesorado?. Tanto la LOGSE (Art 56.2), como la LOE (Art 102.1), dejan bien clara su postura:

*“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”.*

Si hablamos de cambio de actitud, de cultura y de manera de hacer... todo ello relacionado con cambios que han de tener su origen en la motivación interior del docente, ¿por qué la motivación que la administración educativa realiza se basa en la motivación externa en forma de recompensas económicas bajo la denominación de sexenios o bien en la adquisición de puntos – méritos académicos – para concursos administrativos?.

Si hay ciertos temas clave para la evolución de la educación en nuestro país, como pueden ser las TIC o la atención a la diversidad, ¿por qué aún existen, entre el

profesorado, docentes analfabetos en TIC? Si se reconoce a las TIC, no como el futuro, sino ya como el presente, nos cuestionamos: ¿por qué no se extiende, obligatoriamente, la formación en TIC a todo el profesorado? No es cuestión de querer o no querer, de apetecer o no apetecer, es cuestión de que es una necesidad ineludible para que la institución educativa evolucione al mismo ritmo que el resto de la sociedad, ya que la institución escolar – y el docente por supuesto – son y forman parte de esta sociedad.

Se habla de la necesidad de dar estabilidad en el docente, pero cuatro leyes orgánicas de educación en dieciséis años no contribuyen ciertamente a ello. Los sucesivos cambios ideológicos de los partidos políticos que acceden al gobierno tendrían que cooperar en dar estabilidad a la educación. Compartimos, en este sentido, la forma de pensar de Biscarri (2004) cuando dice: “...*Me parece que actualmente existe una cierta sensación, entre el profesorado y los profesionales vinculados a la educación, de un exceso de reformas educativas que se encabalgan sin ni siquiera tiempo para ser asumidas. La idea de que a cada cambio político en el gobierno de un país le deba corresponder necesariamente una nueva ley de educación que sea "su" ley no me parece que favorezca mucho la necesaria seriedad profesional y científica con la que debería abordarse la problemática educativa...*”.

La FP del P debe vincularse, en su mayor parte, a la mejora de la institución educativa, teniendo en cuenta la existencia de las diversidades entre el profesorado. El centro escolar constituye el contexto donde el profesor desarrolla su labor docente, por lo que es el marco ideal para efectuar su formación a partir de un proyecto común y por lo que es necesario potenciar su autonomía para que pueda gestionar espacios, tiempo y recursos. Ello puede favorecer la tan necesaria actitud positiva y abierta hacia la disposición al cambio que Balbás (1992) resumía en tres palabras:

*“Concienciación, compromiso y coordinación”*

Es necesaria la adopción de medidas que estimulen, motiven y favorezcan la participación y la actualización formativa. Facilitar la disponibilidad de tiempo sin carga lectiva, en los centros, para poder implicarse en la participación y organización de programas o proyectos que mejoren la respuesta y atención al alumnado.

La heterogeneidad del alumnado es una realidad que siempre ha existido – y existirá – a la que no se le puede volver la espalda, ni hacer escudo de ella para esconder o desviar otras problemáticas (como puede ser la falsa construcción de la identidad profesional). Hemos de caminar, como se decía en las conclusiones de la investigación que realizamos en el programa ARIE, hacia la consideración de la heterogeneidad y diversidad del alumnado como un reto profesional y no como un problema al que no hay más remedio que someterse y soportar.

Es fundamental partir del supuesto que la integración escolar, entendida como una innovación educativa, supone un elemento de cambio en la escuela o en el instituto y como tal plantea nuevas situaciones a las que hay que dar respuesta. Ello no será posible si no se potencia una cultura orientada al cambio, si los centros no disponen de autonomía suficiente para introducir innovaciones, si no se promueven plataformas de comunicación y reflexión en los centros, si no nos situamos dentro del paradigma de la colaboración y si no entendemos que la colaboración interna entre iguales se constituye en la estrategia que más puede incidir sobre el proceso de cambio.

Desde diversos sectores se coincide en señalar el problema de la construcción de la identidad profesional en los docentes de secundaria, pero este problema continua existiendo y continua construyéndose. Nos preguntamos ¿por qué no se toman medidas serias, que substituyan el CAP y el CQP, para afrontar una cuestión tan decisiva y fundamental que marcará al profesor durante toda su carrera docente?

Si la realidad de la FP del P se basa en una concepción voluntarista del profesorado y por otra parte se concibe como totalmente imprescindible e ineludible, creemos que hace falta facilitar su acceso y tener en cuenta todos aquellos obstáculos que condicionan la participación de los docentes en ella.

Se reconoce la necesidad de evaluar el impacto de la FP del P para constatar si los aprendizajes de las actividades de formación repercuten, y en qué forma, en la práctica del docente y si sirven para mejorar el desarrollo institucional y la evolución de los alumnos. Esta necesidad sentida, expresada y real contrasta con la ausencia real de la misma.

Se ha mencionado la decisiva influencia que el formador tiene ante el éxito – y por tanto aceptación - de la actividad de formación. Sin embargo no está claro el acceso a la labor de formador. No existe formación regularizada para ser formador, como tampoco reuniones de intercambio entre ellos. Las condiciones actuales en las que los formadores desarrollan su labor están bajo la forma de añadido a su jornada laboral, lo cual les exige un esfuerzo adicional. Es preciso, pr tanto, cuidar y motivar al formador y también evaluarlo.

Existe demasiada oferta y dispersión de actividades de formación, lo cual hace que sea difícil seguir una línea coherente en la FP del P. Sería necesario coordinar este exceso de oferta de actividades de formación que le lega al docente atendiendo a la calidad que puedan ofrecer las mismas y a la finalidad que persiguen. El peligro de no hacerlo así va en el sentido de ofrecer cantidad por calidad, en acciones puntuales e individuales que no aportan ningún beneficio a la institución educativa, o bien a seleccionar únicamente aquellas que conllevan la adquisición de puntos para méritos administrativos.

Constantemente se reclama eficacia y aplicación práctica. Creemos que en el diseño de la actividad de formación – en la planificación de la misma – tendría que constar la posible aplicación práctica de la actividad de formación, además de poder efectuar un seguimiento posterior de esta aplicación por parte de la inspección técnica.

Entendemos que todas las modalidades de formación tienen su utilidad y razón de ser, pero que se tendrían que priorizar aquellos que fomenten la colaboración y cooperación entre iguales, el trabajo en equipo, la reflexión e investigación sobre la propia práctica y la formación en centro.

Apostamos, también, por una apertura de la formación que facilite el intercambio entre la experiencia que proporcionan las situaciones que se producen en el ámbito de la enseñanza obligatoria y la universidad. Teoría y práctica deben reducir el espacio que las separa. Tanto el colectivo de profesores universitarios como el de infantil, primaria y secundaria se necesitan unos a otros.

Creemos que hace falta establecer un marco de debate y sobretodo de consenso entre universidad, entidades formadoras y sociedad a fin de repensar la formación que se está llevando a cabo. En este sentido sería interesante la propuesta de Edgar Morin en la que aboga por el “diezmo epistemológico”, según el cual las universidades deberían dedicar el diez por ciento de sus presupuestos a financiar la reflexión sobre el valor y la pertinencia de lo que enseñan.

Es necesario pensar que no todo queda resuelto ofertando actividades de formación. Como decía Oliver (2001), aprender a resolver un problema no quiere decir que éste se haya resuelto. El cambio no sólo pasa por el profesorado, hace falta tener en cuenta el peso de la comunidad y que ésta crea en la educación. Se necesita comprometerse para poder formar para el compromiso. La máxima de Stenhouse (1987) acerca de “*serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela entendiéndola*”, está en peligro si desde diferentes ámbitos sociales no nos ayudamos a valorar y entender la educación en el mismo sentido y se continua pensando en alumnos más que en personas y ciudadanos.

A menudo pedimos que la FP del P sea acorde con los cambios y evolución social y responda a las necesidades y demandas que se generan en el seno de la sociedad. Pero realmente ¿se escuchan las distintas voces que forman nuestra sociedad y a los agentes y entidades que están relacionados directa o indirectamente con la educación para tenerlos en cuenta a la hora de planificar la FP del docente? Nosotros hemos escuchado algunas de ellas.

Desearíamos acabar estas reflexiones con la frase que nos regaló Pere Darder para esta tesis:

***“Para mí la cuestión habría de ser: ¿Cómo ha de ser la formación para que produzca impacto?”***



### **Apunte final para mi querida Lupe:**

De momento he tardado casi cuatro años en contestar parte de tu pregunta inicial y muchas de las que yo mismo me he formulado, pero afortunadamente aún hay que seguir estudiando mucho para poder continuar respondiendo a esta pregunta tan sencilla y rápida que me hiciste.

*¿Me quieres acompañar para seguir buscando la respuesta?*



# **BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV. (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- ADAMS, J. D., (2001). Reinterpreting Evaluation Classics in the Modern Age. *Journal of Continuing Higher Education*, 49, 2, 14-22.
- ADELL, J. Y SALES, A. (2000), “Enseñanza on line: elementos para la definición del rol del profesor”, en CABERO et al.(Coord.) (2000): *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, págs. 351-369.
- AINSCOW, M. (2002): “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos”. En *Revista de educación* nº 327, pp 69 – 82
- AINSCOW, M. (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- ALONSO, L.R. (1994): “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. pp 225 - 240
- ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (1993): “Publicaciones sobre tecnología educativa”. Jornadas Universitarias de Tecnología educativa. Sevilla, noviembre de 1993. (Texto multicopiado)
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1997): “La formación de orientadores y tutores”. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ y BISQUERRA, R.(coord): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS
- ARENCÍBIA, S. y GUARRO, A. (1999): *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa de la Consejería de Educación, Cultura y deportes del Gobierno de Canarias.
- ARNÁIZ, P. (1999): “La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad”. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 2
- ARNÁIZ, P. e ILLÁN, N. (1991): “La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración”. En LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J.F. (Coord.): *Caminando hacia el siglo XXI: La integración escolar*. Málaga: Servicios de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ARNAL, J.; LATORRE, A. Y DEL RINCON, D. (1996). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARY et al. (1982): *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGrawhill Interamericana
- ATKIN, M.C. y DAILLACK, R.H. (1985): *Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference*. Beverly Hills : Sage.
- ATKIN, M.C. (1985) *A Guide for Evaluation Decision Makers*. Beverly Hills: Sage.
- BADIA, J. (2007): “La receta de la buena enseñanza”. En *La Vanguardia*. Sábado, 24 de febrero de 2007, pp.32
- BADIA, J. (2006): “La LOE i la formació inicial del professorat”.  
[http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/loe\\_formacio\\_profesorat\\_jbadia.pdf](http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/loe_formacio_profesorat_jbadia.pdf). Consultado el 12 de enero de 2007
- BADIA, J. (2004): “Set condicions d'èxit per a la formació permanent”. En *III Simposium sobre l'ensenyament de les CC. Socials*. UAB: Barcelona 30 septiembre y 1, 2 octubre
- BALBÁS, M.J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Lleida: PPU
- BARRIOS, R. y FERRERES, V.S. (1999): “El desarrollo profesional de los docentes de infantil, primaria y secundaria”. En FERRERES, V.S. y IMBERNÓN, F. (Eds): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- BEATTY, P.T. (1981): “The concept of Need: proposal for a working definition”. En *Journal of the Community Development Society*, nº12, pp. 39 – 46.
- BELL, L. (1991): “Approaches to the professional development of teachers”. En L. Bell and C. Days (eds) *Managing professional development of teachers*. Milton Keynes, Open University, pp. 3 -22.
- BENEDITO, A.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. (2001): “Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona”. En *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, nº 5, 2. Consultado el 15 de enero de 2007 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART4.pdf>
- BENEDITO, V. (1998): “Un proyecto de creación de título propio de la Universidad de Barcelona: Graduado superior en educación secundaria”. En FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Grupo FORCE
- BENEDITO, V. et al. (1991): *El professorat de primària i secundària a Catalunya. Necessitats i perspectives*. Barcelona: ICE / Universitat de Barcelona.

- BERG, M. (1990): “La entrevista como método de producción de conocimiento”. En *Historia y fuente oral. Entrevistar... ¿para qué?*. Nº 4: 5-9
- BERGER, P. y KELLNER, H. (1985): *La reinterpretación de la sociología*. Madrid: Espasa – Calpe.
- BERNAL, A.(1998): “El profesorado ante los desafíos educativos del s. XXI. En propósito del informe Delors”, *Cuestiones Pedagógicas*, nº 14, págs. 87-98.
- BIENCINTO, CH. y CARBALLO, R. (2004): Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, v. 10, n. 2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm). Consultado en 15 junio de 2005
- BISCARRI, J. (1993): “Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente”. En *Revista Interuniversitaria de formación el profesorado*. Nº 18, pp. 221 – 237
- BISCARRI, J. (1995):”Las solicitudes de excedencia de los maestros como respuesta a la falta de una carrera docente”. En *Revista interuniversitaria del profesorado*. Nº 24, pp. 161 – 172
- BISCARRI, J. (2000): “Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos”. En *Revista de educación*. Nº 323 (septiembre – diciembre). Pp. 475 – 492
- BISCARRI, J. et al. (2002): “Síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) y estrategias de afrontamiento: un modelo de relaciones estructurales”. En *Rev. De psicología del trabajo y de las organizaciones*. Vol. 18, nº 1, pp. 57 – 74
- BISCARRI, J. (2004): “Aprendiendo de la experiencia: de la ley a la realidad educativa”. En *educaweb*, nº 81. Consultado el 22 de junio de 2007 en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/loce/1301515.asp>
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- BLANCO, L.A. (1996): *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida.
- BLANCO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones.
- BLOOM, B. et al. (1973): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil
- BOLÍVAR, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Màlaga: Aljibe.

- BOLÍVAR, A.(1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BOOTH, T. Et al. (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Educatio.
- BORREL, N. (2000): Instituciones educativas y formación del profesorado. En LORENZO, M. et al. (eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo editorial universitario
- BRADSHAW, J. (1972): *The concepts of social need*. New York, 30, 640-643
- BRASLAWSKY, C. (1999). Base, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En *Revista iberoamericana de educación. Nº 19 Formación docente*. Enero – abril. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- BRINKERHOFF, O. (1987). *Achieving Results from Training: How to Evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BUENDÍA, L. (1993): *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BUNK, G.P. (1994): “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”. *Revista europea de formación profesional*, 2, 8-14
- BURKE, P. (1988): *Teacher development*. Londres: Falmer Press
- CABRERA, F. (1987). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994): “Grupos de discusión”, en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 287 - 316
- CAÑAL DE LEÓN, et al. (1991): *El currículo para la Formación Permanente del Profesorado (Proyecto IRES)*, Sevilla, Díada.
- CARBONELL, J. (2005): “L’educació del futur: el creixent protagonisme del professorat”. Síntesis de la conferencia pronunciada en Terrassa el 6 de septiembre de 2005 en motivo de la presentación del Plan de Formación. <http://www.xtec.net/crp-terrassa/carbonell.htm>. Consultado el 16 septiembre de 2006
- CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realida.*, Barcelona, Eumo-Octaedro.

- CARRIÓN, J.J. y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000): “Hacia un perfil profesional para la atención educativa a la diversidad”. En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coord.): *La atención a las NEE: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Servei de Publicacions de la UdL.
- CASARES, J. (1985): *Diccionario Ideológico de la lengua española. De la Real academia Española*. Barcelona: Gustavo Gil
- CASAS, (1989): *Técnicas de investigación social. Los indicadores sociales i psicosociales*. Barcelona: PPU
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003): *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Prentice may.
- CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995): “Modelos de evaluación de programas educativos”. En A. MEDINA y L.M. VILLAR (Cord.) *Evolución de programas educativos, centros y profesores* (pp. 147 – 173). Madrid: Universitas
- CEA D’ANCONA, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis S.A
- CEBRIÁN, M. (1997): “Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado”. En *Revista electrónica de tecnología educativa*. Nº 6. Junio 1997. Consultado el 8 de junio de 2007 2n  
<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec6/revelec6.html>
- CELA D. Y GARCÍA SÁNCHEZ, E. (1996): “Formación permanente del profesorado y autonomía”. En *Investigación en la Escuela*, nº 29, Sevilla, págs. 77-88.
- CHANG, E.C. (2000): Perfectionism as a Predictor of Positive and Negative Psychological Outcomes: Examining a Mediation Model in Younger and Older Adults. *Journal of Counseling psychology*, 47, 1, 18-26.
- CLARK, R.C. (1994): “Hang up your training hat”. En *Training and development*. Nº 48 (9)
- CLOQUELL, M.R. (2004): “Planificación de la doncella universitaria de acuerdo con el crédito ECS” (en prensa). *Actas de las IV Jornadas de Mejora Educativa y III Jornadas de armonización de la UJI*.
- CODINA , M. et al. (1994): *Asesoramiento, formación y elaboración de Proyectos Curriculares en la etapa de Educación Primaria (Materiales para la Formación)*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- COHEN, L. y MANION, L., (1990), *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla S.A.
- COIDURAS, J. (2004): “Análisis de competencias tecnológicas y detección de necesidades en el equipo de apoyo a la integración escolar de los alumnos con



- deficiencia visual: Orientaciones para un plan de formación”. Tesis doctoral (inédito)
- COIDURAS, J. y SUAÚ, J. (2004): “El asesoramiento a centros educativos para la atención a la diversidad: análisis de lo que piensa, siente y espera el asesor ante el inicio del mismo.”. En *Educació y Diversitats: Formació, acció i recerca*. I Congrés internacional / XX Jornades d’Universitats i Educació Especial / XX Seminari interuniversitari.
- COLÁS, M.P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Editorial Kronos
- COLÁS, M.P. y BUENDIA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, SA
- CONDE, F. (1990): “Un ensayo de articulación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en la investigación social”. En *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 51, pp. 91 - 117
- COMBS, A.W. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: ENESA
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life*. Bruselas, Eurydice.
- Conferència Nacional D’Educació 2000 – 2002 Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Secció. II: Importància i funció. Social del professorat*. Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació. (2002)
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (CEJA) (1998): *Circular interna sobre Acciones Formativas*, Sevilla, CEJA, DGEEFP.
- CONTRERAS, (1996): “Teoría y práctica docente”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253, págs. 92-99
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2004): *Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al document "Una educació de qualitat per a tots i entre tots" en el marc del Pacte per l'Educació / Document 4/2004*
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002): *Aportació del Consell Escolar de Catalunya a l'Àmbit II de la Conferència Nacional d'Educació*
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002): *Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat. Document 3/2002. Oviedo mayo del 2002*
- COSTA, (1999): Técnicas de evaluación económica de programas sanitarios: ¿Qué método de evaluación económica aplicar?, *Jano*, LIV, 1275, 79-80.

- CRONBACH, L.J. (1982): *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey – Bass
- CRUZ TOMÉ, M.A. (1999): “Modelo de profesor y modelo de formación”. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco. Zarautz.
- CUOMO, N. (2006): “Emoción de conocer”. <http://www3.unibo.it/emozione/newh/esp3b.html> (consultado el 19 de octubre de 2006)
- DEBRAY, R. (1969): *Révolution dans la revolution?* París: Maspéro
- DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- DE LA TORRE, S. (2000): “Tres ideas en acción: innovación, formación, investigación”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- DE LA TORRE, S. (2000): “Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del siglo XXI”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- DE LA TORRE, S. (2000): “El profesorado que queremos. Maestros innovadores y creativos”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- DE LA TORRE, I. (1997): “La formación y las organizaciones”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 77 – 78, pp. 15 - 33
- DEL CARMEN, L. (1989): “Formación Permanente del Profesorado”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168.
- DEL RINCÓN, D. et al (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyckinson.
- DELGADO, M. (1998): *Diversitat i integració*. Barcelona: Ed. Empúries
- DELORS, J. (1996), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana / UNESCO.
- DE MARTIN, E. (2003): *La formació pemanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis doctoral UAB. (inédita)

- DE MIGUEL, M. et al.(1996): *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- DE MIGUEL, M. (1988): “Paradigmas de la investigación educativa española”. En I. DENDALUCE (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Nancea (pp. 60-77).
- DENZIN, N.K. (1978): *The research act*. New Cork: McGraw Hill
- DEPARTAMENT D’EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2005): Pla Marc de formació permanent. 2005 – 2010. <http://www.xtec.net/crp-tarragones/formacio/plamarc.pdf> Consultado 14 enero 2007
- DEWEY, J. (1989): *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DIOS MONTES, F. (2001) *La formación permanente de educación primaria en Cáceres (1986 – 1996). Perspectivas de futuro*. Tesis doctoral
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (2000): “Las Nuevas Tecnologías y la formación continua. Más allá de instrumentos o herramientas. Hacia una nueva cultura de la formación y su organización”. En CABERO ALMENARA Y OTROS (Coord.), (2000), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, págs. 23-47.
- DOYLE, W. (1985): “Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education”. En *Journal of teacher Education*. Vol. 36. Nº 1.
- EDELFEIT, A. y JOHNSON, M. (1975): “Rethinking in-service education”. Washington: National Education Association. En MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Lleida:PPU
- ELLIOT, J.(1990): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata
- ELLIOT, J. (1978): “What is Action-Research in the school?”. *Journal or curriculum studies*. 10 (4). Traducido al castellano: *Métodos y técnicas de investigación - acción en las escuelas*. Dossier, Seminario de Màlaga
- ESCUADERO, J.M. (2006): “Presentación”. En *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 15-18
- ESCUADERO, J.M. (2006): “Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación”. En *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 19-41
- ESCUADERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. [\*Revista\*](#)

[ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa \(RELIEVE\)](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm), v. 9, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Consultado en (9-01-2005).

- ESCUADERO, J.M. (1998): “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado”, *Revista de Educación*, nº 317, págs.11-29.
- ESCUADERO, J.M. (1990): “¿Dispone la reforma de un modelo teórico?”. En *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, nº 181, pp 88 – 92
- ESCUADERO, J.M.(1989): *La escuela como organización y el cambio educativo*. En MARTÍN – MOLERO, Q. (ed): Organizaciones educativas. Madrid: UNED.
- ESTEVE, J.M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. En VV.AA.: “Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. En *Revista de Educación*, 340. Mayo – agosto 2006, pp. 19 – 86
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, O., ARUMÍ, M. Y CAÑADA, M.D. (2003): “Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje”, en *Bells - UB*.
- ESTEVE, J.M. (2002): “Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”. En *Seminario 2002: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, 6 y 7 de febrero de 2002.
- EURYDICE (2005): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975 – 2002). Educación secundaria inferior general*. Madrid, Secretaría general técnica – CIDE. En ESTEVE, J.M. (2006): “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. En *Revista de Educación*, 340. Mayo – agosto, pp. 19 – 86
- FEIXAS, M. (2000): “Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona”. A *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. 26-28 Juny 2000. UPC-UB-UAB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.
- FEIXAS, M. (2002) : *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- FENWICK, T.J. y PARSON, J. (1997): *How Can Our Own Histories Help us Achieve More Authentic Evaluation?: A paper for adult Educators*. ERIC. Opinion Papers. Nova – Scotie

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999): *Desarrollo profesional docente. Proyecto docente*. Universidad de Granada. (Documento policopiado). En DE MARTÍN, E. (2003): *La formación permanente del profesorado centrada en la institución educativa*. Tesis doctoral (inédita)
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y BARQUÍN, J. (1998): “Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes”, *Revista de Educación*, nº 317, págs. 281-298.
- FERNÁNDEZ TILVE, M<sup>a</sup> D. (2000): *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio. Análisis de la realidad gallega*. Granada: Grupo editorial universitario
- FERRÁNDEZ, A. (Coord.) (1997): “La formación y su contexto de formación “. En GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coord.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis
- FERRÁNDEZ, A. (1996): *Didáctica General*. Barcelona: UOC
- FERRÁNDEZ, A. Y SARRAMONA, J. (1987): *Didáctica y tecnología de la educación*, Madrid, Anaya.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, i. (1999): “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”. En AA.VV. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FORÉS, A. y TRINIDAD, C. (2004): “La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior”. En *III Congreso Internacional de docència Universitària i Innovació*. Girona 30 juny, 1,2 juliol 2004
- FORMPROFEURO (2002): *Formación permanente del profesorado en una Europa sin fronteras*. Aportación de España. Marzo. Bollillos (Huelva).  
<http://www.inicia.es/de/antocs/>
- FOX, D. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación educativa*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra. EUNSA
- FRANCO, S.; ESTEVE, J.M. y VERA, J. (1994): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure
- FULLAN, (1990): “Staff development Innovation and institucional development”. En B. Joyce (ed.) *School Culture Through Staff Development*, Virginia, ASCD, pp. 3 – 25. en MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Lleida: PPU.

- FULLAN, M. (1986): "The management of change". En DE MIGUEL, M. te al. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo, servicio de publicaciones.
- GAIRÍN, J. (1998): "La colaboración entre centros educativos". En *Actas V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas: las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid: 10 – 13 noviembre. Pp 1 - 35
- GAIRÍN, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE
- GALINDO, J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 347-383
- GARANTO, (1989): "Modelos de evaluación de programas educativos". En M.P. ABARCA (1989): *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Aedes
- GARCÍA ÁLVAREZ, (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Alcoy: Marfil
- GARCÍA ÁLVAREZ, (1996): "Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente". En AA.VV. (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- GARCÍA ARETIO, L. (1999), "Las bases de la Formación a distancia", en GARCÍA ARETIO, L. Y AMADOR, L. (Dir). (1999), *Formación de formadores en el Ámbito Profesional*, Sevilla, Instituto Andaluz de Administración Pública. Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación y Justicia, págs. 9-34.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999): "El Desarrollo Profesional: análisis de un concepto complejo", *Revista de Educación*, nº 318, págs.175-187.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999): "Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente". En *Revista de tendencias de formación de los profesores*, nº 4. Madrid: UAM Departamento de didáctica y teoría de la educación.
- GARCÍA LÁZARO, A. (1994): "Los Centros de Profesores en la encrucijada". En *Rev. Kikirikí*, nº 34, págs. 30-38.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis. S.A.
- GARCÍA SUÁREZ, J. A. (1988), *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación*, Barcelona, PPU.
- GARRIDO, M.C. y VALVERDE, J. (1999): La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* 2 (1). Consultado el 6 de febrero de 2006. <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/77-garrido.pdf>

- GATHER, M. (1994): “Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l’individuallisme?”. En *Revue Française de Pédagogie*. Nº 109, pp. 19 - 39
- GAUTHIER, C. (2006): “la política sobre formación inicial de docentes en Québec”. En *Revista de educación*. Núm. 340, mayo – agosto pp. 165 – 185
- GELPI, E. (1980): “Educación Permanente y relaciones internacionales”. En *Revista Educar*, nº 7, págs. 9-21.
- GIL, D., FURIÓ, C., Y GAVIDIA, V. (1998): “El profesorado y la reforma educativa en España”. En *Investigación en la escuela*, nº 36, págs.49-63.
- GIL, L. Y MATOS, T. (1998) : “Gestión de la formación, compromiso y calidad de la enseñanza” en *Actas del I congreso de Humanidades*, Barcelona : Universitat Pompeu Fabra.
- GIL FLORES, J. et al. (1995): *Estadística básica aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla: Kronos.
- GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- GIMENO SACRISTAN, J. (2004). “Recuperar el pulso de la política educativa”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 338, pp. 77-81.
- GIMENO, SACRISTÁN J. (1999): “La educación que tenemos, la educación que queremos”. En IMBERNÓN, F. (Cord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- GIMENO, X. (1996): “La formació a centres com a resposta a les necessitats de formació específiques per a desenvolupar el projecte de centre”. V *Jornades universitàries de reflexió i debat envers la formació continua i el desenvolupament professional*. Cervera 23 y 24 de febrero. (Ponencia)
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989):“Profesionalidad docente, currículo y renovación pedagógica”. En *Investigación en la escuela*, nº 7, págs. 3-21.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*. Madrid: Morata
- GIMENO, J. (1986): Formación de los profesores e innovación curricular”. En *Cuadernos de pedagogía*, 139, julio – agosto, 84 – 88
- GIMENO, J. (1983): “El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores”. En *Educación y sociedad*, nº 2. pp 51 - 53
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Ediciones Morata.

- GINÉ, C. (1997): "L'escola i la diversitat present en els alumnes. Elements per al disseny de la resposta educativa". En *La formació del protagonistes del futur. II Jornades Maria Rúbies de Recerca Educativa*. Lleida: Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL.
- GIROUX, H.A. (1987): "La formación del profesorado y la ideología del control social", *Revista de Educación*, nº 284, págs. 53-76.
- GISBERT, M. (2000): "El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio", en CABERO et al. (Coord.), (2000): *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, págs. 315-327.
- GOLD, Y. (1997): "Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction." *Handbook of Research on Teacher Education*. McMillan. New York.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, M. (1996): "Formación y contexto. Concepción del docente y del alumno", *Revista de Educación*, nº 12, Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Huelva, págs. 7-8.
- GONDAR, J.L. (1999): *Técnicas estadísticas con SPSS: Estadística inferencial*. Madrid: Ed. Estudios Estadísticos, S.L.L.
- GONZÁLEZ, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe, S.L.
- GONZÁLEZ, M.T.; ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000): *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ RÍO, M.J. (1997): *Metodología de la investigación social: Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara, 1997
- GRANADO, C. (1992): "Evaluación de actividades de auto perfeccionamiento del profesorado", en AGUADED, J. (Dir.) (1992): *El auto perfeccionamiento de los profesores*. Huelva, ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva
- GRANADO, C. y GIL FLORES, J. (1994): "Evaluar la formación permanente: las perspectivas de los centros de profesores a través de sus colaboradores". En *Revista Currículum*, nº 819, (141 – 158).
- GROTELUESCHEN, A.D. (1980): "Program Evaluation." In A.B. Knox (Ed.), *Developing, Administering, and Evaluating Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1982): *Effective evaluation*. San Francisco. En TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2004): *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson Prentice May



- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1982): "The place of values in needs assessment". In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, pp311 – 320. En MARTÍNEZ DE TODA, M.J. (1991): *Metaevaluación de necesidades educativas: hacia un sistema de normas*. (tesis doctoral inédita)
- GUBA, E. (coord.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park. EE.UU: Sage.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1989): *Four Generation of Evaluation*. San Francisco. Jossey – Bass.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982): "Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiri". En *Educational Communication and Technology Jorunal*, 30 (4) 233 - 252
- GUGEL, C. Y GALOFRÉ, R (1985): "El nuevo modelo de perfeccionamiento del MEC". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 123.
- HAGREAVES, A. (1997): "A road to the learning society". En *School leadership and Management*. Vol. 17, nº 1; pp 9 – 21
- HARGREAVES, A.(1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1992): *Understanding Teacher Development*. London: Cassell
- HALPIN, D. ET AL. (1999): "Teachers' perceptions of the effects of in-service education". *British Educational Research Journal*, Vol. 16, nº 2 (163 – 177).
- GARCÍA ÁLVAREZ, (1996): "Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente". En AA.VV. (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- HOUSE, E. (1993): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- HOWE, K. (1988): "Againts the quantitative – qualitative incompatibility. Thesis or dogmas die hard". En *Educational Researchs*. Vol 17. nº 8, pp. 1 – 150.
- HUBERMAN, A. (1973): *Cómo se realizan los cambios en educación*. París: UNESCO - OEI
- HUSEN, T. (1988): "The Swedish School reforms: tends and issues". En *International Journal of educational Research*, 12, 2. pp. 145 – 154. En SANCHEZ, A. Y TORRES, J.A. (coord): *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizatva y profesional*. Madrid: Piràmide.
- IBÁÑEZ, J. (1994): *Las ciencias sociales en España: historia inmediata, crítica y perspectivas*. Madrid: Universidad Complutense.
- IBÁÑEZ, J. (comp.) (1992): *El regreso del sujeto*: Madrid: Siglo XXI

- IBÁÑEZ, J. (1986): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: siglo XXI.
- ILLÁN, N. y JIMÉNEZ, P. (1997): “La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria”. En ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coord): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- IMBERNÓN, F. (2006): “La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. En VV.AA.: “Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. En *Revista de Educación*, 340. Mayo – agosto 2006, pp. 19 - 86
- IMBERNÓN, F. (2004): “La professionalització docent”. En BONAL, X.; ESSOMBA, M.A. y FERRER, F. (coord): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Ed. Mediterrània
- IMBERNÓN F.(2003): “Sobre què s’ha de formar l’equip docent? En *Forum europeu de administradors de la formació a Catalunya. IX Jornades de Direcció escolar*. UAB Bellaterra, 16 y 17 de mayo (ponencia)
- IMBERNÓN, F. (2001): “Claves para una nueva formación del profesorado”. En *Revista de investigación en la escuela*, nº 43. pp: 57 – 66
- IMBERNÓN, F. (1999): “Amplitud y profundidad de la Mirada. La educación de ayer, hoy y mañana”. En IMBERNÓN, F. (Cord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1992): “El desarrollo profesional del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202.
- IMBERNÓN, F. (1991): “Formar para innovar”,. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193
- IMBERNÓN, F.(1988): “Modelos y estrategias”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161.
- INCE (2006): Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. MEC. [Http://www.ince.mes.es/Indicadores%20Publicos/procesos.html](http://www.ince.mes.es/Indicadores%20Publicos/procesos.html). Consultado el 3 de enero de 2007
- INECSE (2006): “Sistema estatal de indicadores de la educación 2006”. En [http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema\\_estatal\\_de\\_indicadores\\_de\\_la\\_educacion/2006/indicadores\\_de\\_procesos/](http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/indicadores_de_procesos/). Consultado el 19 de febrero de 2007
- INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. En <http://www.ince.mec.es/indicadores%20publicos/procesos.html>. Consultado el 12 de noviembre de 2006

- JOINT COMITTE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- KAUFMAN, R. y THOMAS, S. (1980): *Evaluation without Fear*. New York: Franklin Watts
- KAUFMAN, R. y ENGLISH, F.W. (1979): *Needs assesment concepts and aplication*. Educational Technology Publications. New Jersey: Prentice Hall.
- KAUFMAN, R. (1972): *Educational System Planning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- KIMMEL, A.J. (1988): *Ethics and values in applied social-research*. London: Sage
- KIRKPATRICK, D.L. (1999): *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- KOETTING, J.R. (1984): *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory basics for understanding individual interpretations of reality*. Dallas: Association for educational Communications and Technology
- KRUEGER, K. (1991): *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- JOVÉ, G. (2006): Emocionar-nos per l'aprenentatge, apassionar-nos per l'ensenyament. Conferencia inaugural del curso escolar 2006 – 2007. Balaguer, 13 de septiembre de 2006. (manuscrito)
- JOVÉ, G., BOIX, J.L., CANO, S., DE ANDRES, C., LUMBIERRES, C., NORIA, M. y SUAU, J. (2007). *Diversidad y cohesión social: Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Milenio.
- JOVÉ, G. (coord.) (2004): *Les pràctiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Materials docents, departament Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KUHN, T. (1975): *La estructura de las Revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura económica
- LANDSHEERE, G. (1977): *Los tests de instrucción*. Barcelona: Oikos-Tau
- LE BOTERF, G. (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Édition d'Organisation

- LENNING, O.T. (1979); *Identifying and assessing Needs in postsecondary Education; a review and synthesis of the literature*. Boulder CO. National Center for Higher Education Management Systems.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills.
- LOE (Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educació) (2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- LGE (Ley General de Educación) (1970). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LOCE (Ley Orgánica de Calidad de Educación) (2003). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) (1990). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995): “Una organización escolar para una nueva escuela”. En MATA, S. et al. (Eds.): *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- LORTIE, D. (1975): *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- LOSADA, J.L. y LÓPEZ LEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson
- MANZANO, R. y TEIXIDÓ, M. (2000): *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Servei de publicacions de la UdL.
- MARCELO C. (2002) : “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”, *Educación*, núm. 30, pp. 27-56.
- MARCELO, C. (2002): “La formación inicial y permanente de los educadores”. En <http://www.mec.es/cesces/marcelon2002.htm>. Consultado el 12 de noviembre de 2006
- MARCELO, C. (1999): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona:PPU
- MARCELO, C., Y MINGORANCE, P. (EDS.) (1992), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II)*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- MARCHESI, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza editorial
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- MARTÍN CRIADO, E. (1990): “Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso”, en M. Latiesa (ed.): *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada, pp. 187 – 212
- MARTÍNEZ DE TODA, M.J. (1991): *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*. Universidad Complutense de Madrid (tesis doctoral)
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Horsori
- MATEO, J. (1999): “Evaluación e investigación”. En J. MATEO (dir): *Enciclopedia General de la educación*. Vol. 2. Barcelona. Océano, pp. 532 – 585.
- MATEO, J. et al.(1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2001): "El mayor acontecimiento del siglo XX fue la Declaración de Derechos Humanos". En Revista Consumer Erosky nº 43 abril
- McKILLIP, J. (1987): *Need análisis. Tools for the Human Services and Education*. Londres: Sage Published
- MEDINA, A.(1990): “La innovación educativa y la construcción del proyecto de centro”. En LÓPEZ, J. y BERMEJO, B.: *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, pp. 603 – 647
- MEC (2006): BOE 195 / miércoles 16 de agosto de 2006 /303537. *RESOLUCIÓN de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación*  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/08/16/pdfs/A30537-30538.pdf> . Consultado el 14 de enero de 2007
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative data análisis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage
- MOLINA, F. (1999): “Presentació”. En *L’avaluació com a eina de millora en l’educació formal i no formal. III Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educativa*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

- MOLINA, F. (2001): *Percepciones y sentimientos ante la reforma. Una metodología cualitativa para un profesorado abrumado*. Consultado el 22 de junio de 2007 en [http://www.ase.es/comunicaciones/4\[1\].3.4%20Fidel%20Molina.doc](http://www.ase.es/comunicaciones/4[1].3.4%20Fidel%20Molina.doc)
- MONEREO, C. (2002). *La orientación e intervención psicoeducativa desde un punto de vista constructivista*.
- MONTERO, L. (2006): “Profesores y profesoras en un mundo caliente: el papel clave de la formación inicial”. En *Revista educación*, 339. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Mayo – agosto. pp. 66 - 86
- MONTERO, V.(1980): “Educación Permanente: la impronta de nuestro tiempo” En *Rev. Educar*, nº 7, págs.37-54.
- MONTERO MESA, Mª L. (2002):”La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad”. En *Rev. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, nº 4 (1). Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf> el 19 de junio de 2007
- MORGAN, D.L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. London: Sage, *Qualitative research methods series*. Vol. 16
- MORENO, J.M. (2006): “Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 10, 1. Consultado el 10 de febrero de 2007 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>
- MORIN, A. (1985): “Criteres de scientificité en recherche-action”. En *Revue des Sciences de l’education*. XI, 1 (pp. 31-43).
- MORIÑA, A. y PARRILLA, A. (2006): “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”. En *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 517 – 539. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339\\_22.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_22.htm) Consultado el 12 de enero de 2007
- MORIÑA, A. (2005): *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Mensajero.
- MOTOS, M. (1996):“Los CEPs, una institución del profesorado. Décimo aniversario de su creación en Andalucía” En *Almazora Revista de Educación* (del CEP “Bajo Almazora), nº 4, Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Almería, págs.9-12.
- MUNICIO, P. (2004): *Nuevos enfoques en la evaluación*. Consultado en <http://www.ucm.es/info/mide/docs/evaluac28-9-04.doc>
- MUNICIO, P. (2000): *Evaluación de la calidad*, en Pérez Juste, R., y otros, *Hacia una Educación de Calidad*. Narcea, Madrid. (pp. 101-156).

- MURILLO, P. (1999): *Evaluación de actividades formativas e impacto en el cambio de perspectivas del profesorado: estudio de un caso*. Sevilla: C.E.P. de Alcalá de Guadaira.
- NEGRE, P. (1992): “Tiempo libre y ocio en Cataluña”. Comunicación presentada en el IV Congrés Espanyol de Sociologia (FES). Madrid.
- NEILSON, J.(2001): “Evaluación de Impacto de la Capacitación”. En *Diplomado “Herramientas para una gestión efectiva de la capacitación”*; Universidad Santo Tomás, Chile, 2001. 4 – 7 pp.
- NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking*. London: Routledge
- NISBET, R. y BOTTOMORE, T. (eds.) (1988): *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu
- OLDROYD, D. & HALL, U. (1991): *Management Staff Development*. London, Paul Chapman.
- OLIVER, C. (2002). Formación del profesorado para la diferencia: radiografía de un cambio (on line) (10-11-2004). En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (2). Disponible online en <http://www.aufop.org/publica/recifp/02v5n2.asp>. (Consultado: 22/05/2005)
- OLIVER, C. (1999): *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0529102-105130/> Consultado el 15 de enero de 2006
- OLIVER, M.F. (2001): “La formació permanent del professorat: solució o problema?. El sistema de millora del rendiment”. En *Revista Guix* nº 272, febrero
- Pacte nacional per l'educació. Oportunitats i compromís. Idees per al debat*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2005)
- PARRILLA, A. (2003): “La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión”. En *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43 - 48
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (2001): “El modelo colaborativo en educación especial”. En MATA, S. (dir.): *Enciclopedia psicoepadgógica de necesidades educativas especiales*. Vol. II. Málaga: Aljibe
- PARRILLA, A. (1999a): “Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 36, pp. 157 – 166
- PARRILLA, A. (1999b): “Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad”. En *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2, 39 - 55

- PARRILLA, A. (1998): “Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: origen, sentido y justificación”. En PARRILLA, A. y DANIELS, H. (Eds): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PEDRÓ, F. (2006): “Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa”. En *Revista de Educación*, 340. Mayo – agosto. pp.243 – 264. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_10.pdf). Consultado el 15 de enero de 2007
- PENNINGTON, F.C. (1985): *Needs Assessment in Adult Education*. En MARTÍNEZ DE TODA, M.J. (1991): *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*. Universidad Complutense de Madrid (tesi doctoral)
- PEREYRA, M.A. (1984): “La filosofía de los centros de profesores. Las alternativas del modelo británico”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 114.
- PÉREZ ALONSO – GETA, P.M. (1983): “Educación Permanente”, en SÁNCHEZ CERESO, S. (Dir.) Y OTROS (1983), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Vol. I, Madrid, Santillana, págs. 496-497.
- PÉREZ CAMPANERO, M.P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993), “La formación del docente como intelectual comprometido”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 8/9, págs.42-53.
- PÉREZ GÓMEZ, (1992):”La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *Comprender la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1989): “Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica”. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria
- PÉREZ JUSTE, R. (1986): *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED
- PERRENOUD, P. et GATHER, M. (2005): *Cooperation entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques?*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- PINEDA, P. (2000): “Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones”. En: *Revista educar*, nº 27, pp. 119 – 133
- Pla marc de formació permanent 2005 -2010*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2005)
- Plans de formació de Zona. Curs 2006 – 2007. Prioritats i objectius generals*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2006)



- PLATT, J. (1981): "Evidence and Prof. In documentary research" (Partes 1 y 2), *Sociological Review*. Vol. 29 – 1, pp. 31 -66
- PLAZA, D. et al. (2002): "Nuevas demandas y necesidades en la escuela del siglo XXI". (mesa redonda). En *Seminario 2002: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, 6 y 7 de febrero de 2002.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POPKEWITZ, TH. S. (ed). (1990): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia. Valencia.
- POPKEWITZ, TH. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POZUELOS, F. J. (1997), "Formación en Centro y mejora de la enseñanza", en CAÑAL, P., LLEDÓ, A., POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G. (1997), *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, Sevilla, págs. 285-294.
- PRADOS, M.V. (2000): "Programa de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos". En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 2. Consultado el 15 de febrero de 2007 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>
- PRATS, (1991): "Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo", *Bordón*, nº 43 (2).
- PUJOLÀS, P. (2002): "Ensenyar junts a alumnes diferents. la atenció a la diversitat i la qualitat en educació". *Documento de trabajo*. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic – Zaragoza. Noviembre de 2002. Consultado en [http://www.artelibre.net/sptz/PDF/Ense%F1ar\\_juntos\\_a\\_alumnos\\_diferentes\\_Documento\\_.PDF](http://www.artelibre.net/sptz/PDF/Ense%F1ar_juntos_a_alumnos_diferentes_Documento_.PDF) El 19 de junio de 2007.
- RAMOS, R. et al. (1991), "Otro profesor, otra formación", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196.
- "Resolución de 4 de agosto de 2006, de la secretaria General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado". *BOE núm. 195. 16 – 08 – 2006*
- "Resolución de 30 de junio de 2006, por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos y privados de educación infantil, primaria, educación especial y secundaria para el curso 2006 – 2007". *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. (30 juny de 2006)
- REICHARDT, CH. Y COOK, T.D. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación educativa*. Madrid: Morata.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General 1. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2002): “Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial”. En *Seminario 2002: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, 6 y 7 de febrero de 2002.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. (1997): *Bases y estrategias de Formación Permanente del Profesorado*. Huelva, Hergué Impresores.
- RODRÍGUEZ, T. et al.(1995). *Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2004): “Nuevos retos para la formación del profesorado de la enseñanza media en Uruguay. Atención de alumnos con capacidades diferentes.” En *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Consultado el 14 de agosto de 2006 en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-05.htm>
- ROSSENBERG, M.F. (1990): “Performance Technology: Working the system”. En *Training*, pp. 43 - 48
- ROTH, J.L. (1978): *Theory and Practice of needs assessments with special application to institutions of Higher Learning*. Departament of Educational. University of California. Berkeley (tesis doctoral inédita)
- RUÉ, J.(1998): “Concepciones y práctica”. En *Revista Cuadernos de Pedagogía* nº 253 pp 58 – 64
- RUÍZ BUENO, C. (2001): *Evaluación de programas de formación de formadores*. Tesis doctoral. <http://www.tesisexarxa.net/>. Consultado el 15 de agosto de 2005
- SAHUQUILLO, (1988): “Ofertas para una reforma”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161.
- SAINT - ONGE, M. (1997): *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*. Bilbao: Mensajero
- SALVADOR, L. (1992). *Proyecto docente.*, Universidad de Cantabria.
- SALVADOR, (1998): “Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración”. En SANCHEZ, A. Y TORRES, J.A. (coord): *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Piràmide.
- SANCHO, J.M. (1988): “La formación en el centro”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999a): “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”. En *revista de los centros de profesorado de Andalucía. Perspectiva*. Consejería de educación y Ciencia. Junta de Andalucía, nº 1, pp. 19 - 38

- SANTOS GUERRA, M.A. (1999b): “Organizaciones para el desarrollo profesional”. En *revista de curriculum y formación del profesorado. FORCE*. Vol. 3, nº 1. pp. 27-43
- SANTOS GUERRA, M.A.(1995): “Organizaciones que educan”. En GAIRÍN, J.y DARDER, P. (Coord): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992): “Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad”. En [Aula de innovación educativa](#), ISSN 1131-995X, Nº 6, pags. 42-46
- SANZ, V. et al. (2003): “Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad. Informe temático de la OCDE
- SANZ ORÓ, (1990): *Evaluación de programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- SAPARKS, G.M. (1983): “Synthesis of research on staff development for effective teaching”. En *Educational Leadership*. Vol. 41, nº 3. pp. 65 – 73
- SAPON – SHEVIN, M. (1999): “Celebrar la diversidad, crear comunidad”. En STAINBACK, S. y SATAINBACK, W. (Coord). *Aulas inclusivas*. Madrid: Nancea, 38 - 54
- SARRAMONA, J et al. (1991): “Evaluación de la educación no formal”. *X Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación*. Universidad de Oviedo.
- SHADISH, W. R. Jr. (1986): Sources of evaluation practice. Needs, purpose, questiones and technology”. En BICKMAN, L. et al. (Eds): *Evaluating Early Intervention Programs for severely handicapped children and their families*. PRO-ED
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHULMAN, (1989): “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta”. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria
- SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978): *Needs assessment: Concepts and practices*. En MARTÍNEZ DE TODA, M.J. (1991): *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*. Universidad Complutense de Madrid (tesi doctoral)
- SZCZEPANSKI, J. (1979): “El método biográfico” En: *Papers: Revista de Sociología* (Barcelona), 10: 231-259.
- SIERRA BRAVO, R. (1998) (13ª ed.). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- SPAARKS, D. y LOUKS - HORSLEY, S. (1990): "Models of staff development". En W.R. Houston (Ed): *Handbook of Research on Teacher Education*. New Cork: McMillan Pub. Pp. 234-251.
- SPITZER, D.R. (1990): "Confessions of a Performance Technologist". En *Educational Technology*. Nº 22 (5)
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación*, nº 277, págs. 43-53.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1995): *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós
- SUÁREZ, M.T. (1990): "Needs Assessment Studies". En Haertes y Walberg (Eds), *Handbook of educational Evaluation*. New York: McMillan, 26-31
- SUAU, J. et al. (2003a): "El professorat Novell a l'ESO: necessitats formatives i atenció a la diversitat". En *V Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educatives: Innovació a l'educació?*. Lleida: UdL. 28 y 29 noviembre.
- SUAU, J. et al. (2003b): "ESO i diversitat: la construcció d'una proposta formativa a partir de l'anàlisi de necessitats dels professors principiants". En *Tota una vida per aprendre. Trobada pedagògica*. Lleida: ICE. 08 – 11 – 303
- SUAU, J. y COIDURAS, J. (2003c): "Educació i diversitat: formació, acció i recerca". En I Congrés internacional XX Jornades d'Universitats i Educació especial. XX Seminari interuniversitari. Barcelona: Universitat de Barcelona (en prensa)
- SUAU, J. (2002): "Actitudes, situación y opinión de los docentes ante la evaluación del alumno con NEE". En FORTEZA, D. y ROSSELLÓ, M.R.(Coord): *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Palma de Mallorca
- SUAU, J. (1999): Evaluación de las necesidades educativas especiales. Estudio descriptivo de las opiniones y actitudes del docente. Trabajo de investigación del curso de doctorado en la Universidad de Lleida
- SUBIRATS, M. (1999): "La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral". En IMBERNÓN, F. (1999) (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- SUSINOS, T. (2002): "Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes". En *Revista de Educación*, 327, 49-68

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J.C. (2003): “Els pilars de l’educació del futur”. En *Debats d’educació* (2003: Barna) /ponència en línia/ Fundació Jaume Bofill: UOC. Consultado el 12 de julio de 2005. <http://www.uoc.es/dt/20366/index.html>
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya
- TEJADA, J. (2000): “Profesionalidad docente”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coord.): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- TEJADA, J. (2000): “Perfil docente y modelos de formación”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coord): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- TEJADA, J. (2000): “El docente innovador”. En DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- TEJADA, J. (2000): “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 1. Consultado el 15 de febrero de 2007 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>
- TEJADA, J. (1999): “La evaluación. Su conceptualización”. En B. JIMÉNEZ (ED). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis, pp. 25 – 56.
- TEJADA, (1998): *Los agentes de innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe
- TEJADA, (1997): “La evaluación de programas”. En GAIRÍN, J.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis
- TEJEDOR, F.J. (1990): “Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo”. En *Revista de Investigación Educativa*, nº 8 (16), pp 15-37.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative research: Análisis types and software tools*. Bristol, The Falmer press.
- THOMAS, W. I. y ZNANIECKI, F. (1958): *El campesino polaco en Europa y América*. New Cork: Dover publications
- THOUSAND, J. et al. (1997): “A rationale and vision for collaborative consultation”. En STAINBACK, W. y SATINBACK, S. (Eds): *Controversial issues confronting special education. Divergent perspectives*. Boston: Ally and Bacon.

- TIKUNOFF, W.X. (1979): Context variables of teaching-learning event". En BENET, D. y McNAMARA, D.: *Focus on teaching. Reading on the observation and conceptualization of teaching*. New York: Longman
- TISHER, (1980): "The introduction of beginning teachers". En E. HOYLE y J. MEGARRY (ed.): *Professional development of teachers*. Londres: Kogan Page
- TORRES, J.A. (2004): *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson
- TRAVERS, R. M. W. (1979): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- TUCKMAN, B.M. (1972): *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, INC
- TYLER, R.W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- Un compromís per l'educació a Catalunya. Proposta de línies prioritàries d'intervenció per al canvi educatiu*. MUCE (2005)
- Una educació per a la Catalunya del segle XXI*. (Programa 2004 – 2007. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2004)
- Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. MEC (2004)
- UNESCO (2004): Conferencia Internacional de Educación. Consultado en [http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finalrep\\_main.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finalrep_main.htm) el 22 de febrero de 2007
- UNESCO (1998): Informe mundial de educación. Los docentes en un mundo en mutación. París
- UNESCO (1990): Conferencia mundial de Jomtiem, Tailandia. Educación para todos. París
- UNESCO (1976): Conferencia internacional de la UNESCO – OIT. Seguimiento de las recomendaciones hacia el personal docente. Ginebra.
- UNESCO (1966): Conferencia internacional de educación. Recomendaciones hacia el personal docente. Ginebra.
- URZÚA, P.: "La Obtención de Información" (word). Consultado el 10/12/2006 en <http://webpersonal.uma.es/~PURZUA/>
- VALLÉS, M.S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VANISCOTTE, F.(1998), "La Formación continua de profesorado: perspectivas en la Europa del mañana", *Revista de Educación*, nº 317, págs.81-96.

- VÁZQUEZ, E. (1996), "Formación del profesorado. Modalidades y Repercusión en el aula", *Borrador Revista de Educación*, nº 12, Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Huelva, págs. 4-6.
- VEENMAN, S. et al. (1994): "The impact of in service training on teacher behaviour". En *Teaching and teacher education*. Vol. 10, nº 3 . pp. 303 - 317
- VEEMANS, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers". En *Review of Educational Research*. Vol. 54. Núm. 2, pp 143 - 178
- VERGÉS, R.M. (2001): *Com avaluar l'impacte de la formació permanent en el marc del PFZ*. En <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/resums/mverges.htm> (consultat el desembre de 2006)
- VERA, J. y ESTEVE, J.M. (2001): *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro
- VICENTE, M. (1999): "La formación en centros, un camino para transformar la cotidianidad de los centros", *Perspectiva Cep. Revista de los Centros de Profesorado de Andalucía*, nº 1, Consejería de Educación y Ciencia, págs. 39-57.
- VILLA, (1999): Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. En *revista Currículum y formación del profesorado*. FORCE, vol. 3, n1, pp. 45 - 67
- VILLA, A. (Coord.) (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Burgos. ICE-Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996): *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*, Madrid, Oikos-Tau.
- VILLAR ANGULO, L.M.(1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: *Publicaciones de la universidad de Sevilla*.
- VIÑAS, J.(1992): "Profesionalidad docente", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 205.
- WASLEY, P.A. (1989): *Lead Teachers and teachers Whohead: Reform Rhetoric and Read Practice*. En DE MIGUEL, M. et al. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo, servicio de publicaciones.
- YUS, R.(1999): "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad". En PÉREZ GÓMEZ, et al. (ed.): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- YUS, R. (1999): "¿Falta mucho para que desaparezcan los CEPs? Reflexiones en torno a la evolución de la política de formación permanente del profesorado". En *Rev. Kikirikí*, nº 52, págs. 41-44.

- YUS, R. (1993): “Entre la calidad y la cantidad”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, págs. 64-77.
- YUS, R. (1992): *Centros de Profesores (CEPs). Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Vélez-Málaga: Editorial Elzevir.
- YUS RAMOS, R Y LÓPEZ BLANCO, J. B (1988), “Papel de los Centros de Profesores. Una concepción sistémica y evolutiva de la formación continua del profesorado: experiencia y perspectiva para una planificación unitaria”. En *Rev. Puerta Nueva*, nº 8, págs. 6-21.
- YUSTE, C. et al. (1994): *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid. Cepe.
- ZABALZA, M.A. (2006): “Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado”. En VV.AA. “Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente”. *Revista de educación*, 340. Mayo – agosto 2006, pp. 19 - 86
- ZABALZA, M.(2000): “El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 47-66 [2000]
- ZABALZA, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nancea