

G) FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE (FPd.) COMO SISTEMA DE INTERVENCIÓN.

A lo largo de este capítulo seguiremos dos líneas expositivas: una caracterizada por el análisis de textos legales que -hasta el momento- rigen las directrices de la Formación Permanente docente en nuestro contexto y otra de tipo valorativo en la que pretendemos analizar la posible relación entre los principios y la realidad de los mismos. Como se sabe se prevén cambios legales en cuanto al Sistema Educativo, enmarcados actualmente en el borrador de la llamada “*Ley de Calidad Educativa*” y, dentro de esos cambios, se mantiene -aunque muy vagamente de momento- la importancia de la formación del profesorado.

En primer lugar dedicaremos un epígrafe al análisis de la LOGSE en relación a la Formación Permanente del Profesorado, exponiendo aspectos del texto legal particularmente relevantes.

La LOGSE, el Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente¹ y el ‘Pla de Formació Permanent del Professorat de Catalunya’: los propósitos de cambio y algunas percepciones actuales

Analizar la Formación Permanente del Profesorado partiendo de lo que aparece en la LOGSE, es decir, consultando lo que se pretende en el marco legal que dota de forma jurídica a la propuesta de Reforma del Sistema Educativo es necesario y, además, resulta en gran parte gratificante: se encuentran principios que, al menos a nivel teórico, parecen adecuarse a las necesidades sociales y profesionales que confluyen en la práctica de la educación y de las que venimos hablando a lo largo de todo el trabajo.

En concreto, los principios a los que nos referimos son:

- ***Derecho a la Educación.*** La LOGSE se convierte en el instrumento esencial de la *reforma educativa* y le da forma jurídica. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, así como en las competencias que para ello atribuye al Estado la Constitución Española. (Preámbulo, parágrafo 31)

- ***LOGSE, Calidad de la enseñanza y Formación del Profesorado.*** Dentro del Preámbulo, la misma ley recita: "Uno de los retos fundamentales de la educación del futuro es asegurar la *calidad de la enseñanza*. Por este motivo conseguirla es un objetivo de primer orden para todo el proceso de reforma y la piedra de toque de su capacidad para llevar a la práctica transformaciones substanciales, decisivas, de la realidad educativa" (Preámbulo, parágrafo 41).

La definición a la que se llega de *calidad de la enseñanza* se hace estableciendo que aquella depende de múltiples factores que la favorecen y/o condicionan: elementos sociales, modernización de los centros, consideración social de la importancia de la función docente, participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, etc.

¹ PIEFP (MEC, 1989a)

En esa línea, los factores estrictamente educativos reciben, de entre los múltiples elementos que influyen en la calidad de la enseñanza, una especial mención; quedan recogidos en el Título Cuarto, subtítulo de la *calidad de la enseñanza* que, a su vez, incluye 8 artículos:

- *Cualificación y formación del profesorado*
- La programación docente
- Los recursos educativos y la función directiva
- La innovación educativa y profesional
- La orientación educativa y profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo

La calidad de la enseñanza aparece como reto y objetivo de primer orden del Sistema Educativo y para nosotros es especialmente remarcable de esa ley el hecho de que considere la ***formación permanente del profesorado*** como un *derecho y una obligación de los profesores así como una responsabilidad de las administraciones educativas*. (Preámbulo, parágrafo 43).

La formación permanente que prevé deberá garantizar, tal y como está escrito en el artículo 2, que la actividad educativa se desarrolle a partir de los principios de:

- *Formación personalizada* que propicie una educación integral en lo referente a conocimientos y destrezas.
- *El desarrollo de las capacidades creativas y de espíritu crítico*.
- *Metodología activa* que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y de los diversos elementos del sistema*.
- *La relación con el entorno social, económico y cultural*.
- *La autonomía pedagógica de los centros* dentro de los límites establecidos por las leyes así como *la actividad investigadora de los profesores* a partir de su práctica docente.

Se trata, pues, de una ley orgánica que define la función del docente destacando rasgos que, como decíamos, podemos considerar acordes con las exigencias socio-culturales, técnico-científicas, y humanístico-personales del mundo actual.

Así, al docente se le adjudican -además de las que se desprenden de los principios que acabamos de apuntar- responsabilidades educativas como la atención a la diversidad, el capacitar a los alumnos para “aprender a aprender”, el dominio y enseñanza de las nuevas tecnologías, el compromiso con el contexto cultural donde se ubica el centro al que pertenece para dinamizarlo, capacidad de trabajo docente en grupo, flexibilidad en sus metodologías y en sus concepciones, etc.

La administración, por otra parte, otorga al profesorado el derecho y el deber para con la formación permanente en aspectos, eso sí, tan amplios y dispares como puedan serlo los ámbitos de las responsabilidades que acabamos de mencionar. Además, según la ley, ***la administración se responsabiliza de la existencia de formación permanente para cubrir las necesidades del profesorado***, vinculando, de esta forma, el proceso de

generalización de la formación permanente del profesorado con la *creación de situaciones “de calidad”*.

Según la misma ley serán los centros quienes con su *autonomía* adecuarán el DCB a sus propias características contando para ello con el soporte de las administraciones educativas que responderán a las demandas específicas que, en materia de organización institucional y curricular, de formación, y de recursos materiales y humanos, aquellos realicen.

Como vimos en la introducción, el *Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente*, el PIEFP (MEC, 1989a), desarrollaba también aspectos relativos a la estrecha relación entre la función docente, la formación continuada, la innovación y la investigación: tal era la concepción del plan asociado al despliegue de la LOGSE.

La LOPEGCE² (1995) también habla de la ‘Formación del profesorado’, asociada a la calidad de los centros y a su evaluación en su título 3º dedicado a la evaluación: establece que para cumplir las finalidades y los objetivos de la LOGSE y poder así contribuir a la calidad de la enseñanza los poderes públicos “impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación”. Como se ve, continua la línea establecida en la LOGSE.

En conjunto, las bases legales que a nivel teórico pueden considerarse, todavía hoy, coherentes con las exigencias actuales, serían poco realistas en la práctica si resulta que la autonomía que se proclama teóricamente se corresponde, en muchos casos, con directrices centralizadas por la administración y con centros que, en consecuencia, no se hallan estructurados ni organizativa ni culturalmente como comunidades que posean un diagnóstico claro de su situación y que hayan elaborado un proyecto concreto de mejora a través de experiencias progresivas de autonomía.

Analicemos con más detalle los contextos teóricos y los reales.

Desde puntos de vista críticos en el sentido de la relación entre ideal y realidad, hay voces que alertan si no en contra de la ley, sí en contra de la ingenuidad con la que se abordó su desarrollo; tales voces plantean que si la **LODE** era la Reforma de la democratización del 85, la **LOGSE**, como la segunda gran reforma, “es la Ley que amplía la escolaridad obligatoria para el pueblo español hasta los 16 años en un régimen muy conflictivo de educación comprensiva donde hay que tolerar al pobre, al mal vestido y al disminuido, y hay que tolerarlo porque te pagan precisamente para que lo levantes no para que le digas que es tonto, pobre y mal vestido. Esta reforma quedará como un reto de transformación de política social.” (Gimeno, 1996:14).

Como también vimos anteriormente, el propio Coll admitía el modelo tecnológico con el que se había abordado el proceso de reforma en nuestro país. (Coll y Porlán (1998) en Bolívar, 1999:86)

Indudablemente, la perspectiva de los más de 15, 10 y 5 años que han pasado desde la promulgación de la LODE, LOGSE y LOPEGCE, respectivamente, ofrece la oportunidad de realizar balances sobre las luces y las sombras del proyecto de reforma. Como vimos cuando tratamos el análisis de la relación entre curriculum y Didáctica, la

² LOPEGCE. Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos.

misma adopción de un modelo curricular básicamente psicologista y de diseño curricular “formal”, no había aprovechado la oportunidad de procurar cambio en los modos de hacer de los profesores en los centros, con lo que, de hecho, había vuelto a acomodarse a un modelo de reforma de arriba-abajo y de tipo estructural y técnico.

En la actualidad, el problema es que además de análisis de tipo ‘metareforma’, nos encontramos con un marasmo de valoraciones, críticas, análisis, evaluaciones generales, investigaciones, etc., sobre los que, en conjunto, es difícil sacar conclusiones. Es difícil, además de porque estamos hablando de análisis de un ámbito geográfico amplio, porque no abundan las investigaciones, y porque el tinte político se ha inmiscuido totalmente en las valoraciones y evaluaciones profesionales y educativas. *Ciertamente, aunque hemos asumido que la educación no deja de ser una opción ideológica, política y moral, cuando en los análisis no se diferencian esas dimensiones de las científicas, técnicas y profesionales, se juega a la ocultación, manipulación y, en definitiva, a una utilización indebida del poder, por otra parte, bastante común.*

Para poner un ejemplo de la complejidad con la que nos encontramos en la actualidad, podíamos leer recientemente, la voz crítica de Sáenz (1999:13ss.) que opinaba, sin aportar demasiados datos concretos y al margen de especificar procedimiento ni fuente algunos del diagnóstico, que existía un 60% de fracaso escolar en las enseñanzas no-universitarias, dónde se concentraban -a su parecer- “errores catastróficos” que habrían culminado un proceso de degeneración a partir del cual era irreversible el agotamiento del sistema. El autor, con el subtítulo en forma acróstica³, resume su idea: *3 buenas leyes educativas para un país que no existe.*

Centra la disconformidad en que el sistema educativo “no funciona” y en que, si bien, en estos 15 años se han promulgado 3 leyes educativas, no se ha atajado el problema de fondo que es el “modelo de enseñanza” vigente, que se aguanta únicamente por mecanismos personales e institucionales de compensación y control, como la “vocación docente”, el sentido de responsabilidad, llevar a la práctica ideas personales, las comprensiones emocionales.

Los errores de los que habla se concentran en cuatro grandes temas:

1. la, para él, excesiva participación de la comunidad en los consejos escolares, dándose una “hipócrita” participación de personas que, no preparadas (por diversas razones) para resolver problemas complejos y técnico-profesionales, parece que han de gobernar a los que sí tienen una responsabilidad cotidiana de ese tipo; conocemos experiencias que contradirían esa valoración, pero también sabemos de la concepción formal y poco real de muchas participaciones de la comunidad educativa.
2. la elección democrática de los directores, ante un colectivo de profesores que no “asume” su, igualitaria, responsabilidad de liderazgo; también en este caso conocemos algunas experiencias que responden a esta afirmación pero muchas otras que la desmienten
3. el diseño curricular base, que se pierde en ‘florituras’ mientras la raíz de la enseñanza sigue siendo la misma: la necesidad de dotar al hombre para la comprensión solvente, confiable y duradera, y el dominio del mundo; según el autor, ello sólo puede conseguirse mediante el conocimiento sistemático y disciplinado. Acusaría de reaccionario el actual modelo educativo porque habría perjudicado a los

³ *3 buenas leyes educativas para un país que no existe: 3BLEPPQNE*

niños económicamente más desfavorecidos permitiendo la banalización del contenido, la dimisión del esfuerzo por el alumno, la falta de exigencia en sus exámenes, las calificaciones que quieren decir algo y no dicen nada. “Mientras tanto los hijos de la escasez, del trabajo asalariado, de la marginación, de la necesidad, reciben una educación muy “progresista” que dice promover la conciencia crítica, la hermenéutica de la realidad, la interpretación de la cultura socialmente construida (...) Pero para el que tiene que competir por un puesto de trabajo, todo eso le sirve de poco.(...) La burla al ciudadano es que quienes defienden una inútil educación pseudoprogresista son los mismos que hablan de la Agenda 2.000, mercado competitivo, productividad, rendimiento y eficacia.”(í.:20);

4. y, finalmente, el sistema de evaluación que colabora en la difuminación del curriculum y abunda en lo anterior. Según el autor, todo es pseudoprogresista, una “escuela amable” que pretende entretener en lugar de enseñar y que, además, lo hace en un país que no es una economía socialista ni sus ciudadanos son funcionarios, sino un estado moderno en una economía de mercado.

Este discurso resulta durísimo, no sólo porque expresa críticas dirigidas hacia aspectos que, aunque seguramente planteados desde puntos de vista no coincidentes, son focos de debate en todas las etapas educativas y en todos los foros profesionales, sino porque además, esas dudas se han constituido en “fantasmas”, en “preconcepciones” muy resistentes al cambio, sobre todo asumidas por personas relacionadas con la educación pero que juegan roles “intermedios” de la cultura: profesores de universidad, formadores de la reforma, políticos y, en todo caso, creadores de opinión.

Así, parecería haber un discurso “ilustrado” pero, quizás, ignorante y alejado de las prácticas reales de los centros, y otro políticamente incorrecto que corresponde o bien, a personas que nunca “soñaron” el reto de transformación social que intentaba la ley, o bien a personas que, habiéndolo no sólo soñado sino también defendido y desarrollado, han tenido que replantearse su futuro en las condiciones reales en que debía darse.

Por una parte, no sería difícil compartir la preocupación de base ante el hecho de que se ha pretendido que una ley transforme de forma más o menos “mágica” una sociedad, como si pensar un proyecto y legislar significara cambiar la realidad de un país con una cultura y una historia muy diferentes a lo que la ley pretende; nosotros, en capítulos anteriores mostrábamos una mirada similar.

Por otra, sentimos parecida o mayor inquietud ante el hecho de que es imposible saber, en el fondo, si las críticas que se hacen de la ley pretenden, también, aportar la misma idea de progreso a la educación y a nuestra sociedad o, por contra, son una muestra de resentimiento irracional hacia un proyecto que intentaba cambiar alguna cosa “esencial” en la naturaleza social de nuestro país.

No dudamos de la necesidad de transformar la sociedad en los términos que esa ley plantea e incluso nos preguntamos si ese mecanismo, es decir, el de la no coincidencia entre realidad y proyecto no acaba siendo, de facto, uno de los motores del progreso. ***Aun así, y en este caso concreto, nos hubiera gustado que la ley se hubiera cuidado - naturalmente a través de los órganos competentes- de proceder a un desarrollo presupuestario y “profesional” realmente coherente y no tan sembrado de improvisación y de desencuentros que, inevitablemente ahora, dan “argumentos” a***

todo tipo de posturas contrarias que son aprovechadas para volver a plataformas pretéritas.

Tenemos conocimiento próximo, además del propio, de personas de la docencia (tanto de primaria como de secundaria) que han luchado férreamente por defender el espíritu de la ley pero que llegado un momento, no pueden defender la forma como se ha desarrollado en general. Tristemente coincidirían, aunque nunca con los móviles, con algunas de las denuncias que hacía el autor “crítico” que nosotros tomábamos, más que como información, como ilustración de un estado de opinión “grave” sobre la reforma de la LOGSE.

Ese es a nuestro entender el mecanismo peligroso con el que luchamos hoy: la utilización de argumentos “reales” para justificar acciones que no se plantean de forma transparente pero que se tejen - y aprueban - políticamente. Por otra parte, cuando esos docentes pro-reforma, han luchado contra medidas administrativas que dificultaban el desarrollo de la ley han topado, primero, con un cuerpo docente crónicamente desmovilizado y, después, con un colectivo de personas que luchaba ‘al lado’ pero por motivos totalmente contrarios, es decir, por volver a la situación preLOGSE (sobre todo por lo que respecta a la etapa de secundaria).

Otra alerta que se hace en el artículo de ese autor está referida a los límites de la “compensación” social, cuando se “experimentan” metodologías que podrían considerarse poco útiles para compensar. A este respecto, hace un tiempo leíamos en Fullat (1994:201) algo similar que nos alertó: “El tema del fracaso escolar no es independiente del paradigma metodológico elegido. Las clases sociales culturalmente pobres, con bajo dominio léxico en la familia, fracasan escolarmente más con métodos innovadores. De igual modo, el fracaso escolar se deja notar más con programas unificados que con una programación diversificada.”. Sáenz piensa que los ‘devaneos’ globalizadores son anécdotas que tampoco superan las áreas porque la estructura docente es de área.

Aunque no pueden sacarse conclusiones de enunciados tan parcos, también en este aspecto, existen debates que, naturalmente, deberían confluir en análisis didácticos sistémicos y rigurosos, si es que alguna cosa quiere sacarse en claro.

Insistimos en que no nos interesa tomar de este autor aspectos de concepción sino de un estado de opinión que se ha construido en nuestro contexto; por suerte el mismo autor deja clara su postura ‘anacrónicamente redentora’ cuando explicita las soluciones que tienen un claro tinte ‘regresista’, (por ejemplo plantea como asumibles las medidas de Clinton (ahora Bush): evaluación periódica de profesores y alumnos, disciplina en las aulas, no promoción continua de alumnos, recuperaciones para los alumnos con menor rendimiento) que dejan entrever cómo se buscan medidas -que no soluciones- antiguas a problemas nuevos. Otra cosa sería que no quisiéramos admitir la existencia de problemas nuevos: nos parece indudable que sí los hay y que pueden ser una oportunidad para entender elementos de una crisis más amplia que la estrictamente escolar.

En síntesis, nos remitimos a nuestra valoración anterior. Si el autor, y quienes piensan como él, es ideológicamente ‘compensador social’, hay mucho que discutir. Si no lo es, cabe admitir que sus argumentos ya están tomando cuerpo en una nueva ley, que volverá, no sabemos por qué artes, a planteamientos “obscuramente” compensadores que, naturalmente, también habrá que discutir.

Volviendo a los discursos oficiales pero ahora desde un punto de vista más cercano a lo que se pretende que sea la formación permanente docente en el plano práctico, encontramos que en el contexto de Cataluña, ésta se rige por el “**Pla General de Formació Permanent del Professorat**”.

En clara línea de continuidad, dos han sido las formulaciones⁴ del plan de formación; presentamos los objetivos que sucesivamente han perseguido al tiempo que, de forma sucinta, informamos sobre la evolución en los mismos. Más adelante nos ocupamos de otros elementos de su estructura

Los objetivos generales que ambos planes consecutivos han pretendido son:

“1. *Contribuir a l'increment de la qualitat de l'ensenyament a través de la formació permanent del professorat (“...que és un dret i un deure del professorat..”(1997)) incidint en la millora de la pràctica docent i en l'organització dels centres (“i del seu funcionament”(1997)).* En la segunda formulación se pretende la “*Incorporació del Pla de Formació del Professorat en els projectes de centre.*”

2. *Oferir un marc que contempli...les necessitats del sistema, els interessos dels professors i l'oferta de les institucions especialitzades.*” En la segunda formulación se pretende “*Oferir formació diversificada que permeti i afavoreixi donar resposta al Desenvolupament Professional dels docents, respongui tant a les noves necessitats del Sistema Educatiu com als interessos dels docents i dels centres educatius, i que afavoreixi la reflexió teoricopràctica, l'actualització docent i la innovació educativa*”. Como se ve, esta 2ª formulación está mucho más centrada en el profesorado, los centros y expresa explícitamente ‘Desarrollo Profesional’, reflexión e innovación.

3. *Organitzar territorialment i amb criteris descentralitzadors i participatius, ...per donar una resposta per zones a les necessitats detectades de formació i conjugar-la harmònicament amb les necessitats de formació i especialització en noves àrees del mateix sistema.*” En la segunda formulación, se enfatizan las necesidades de los profesores y los centros para lo que se habla, específicamente, de “*Millorar l'estructura de gestió de la formació*” y de “*vinculació al territori*”. Parece no ser tan necesario, en esta segunda formulación, ‘armonizar necesidades del sistema y de los profesores’, cosa que, por otra parte, ya se citaba en el segundo objetivo.

4. *Consolidar la col.laboració i coordinació amb les universitats, institucions, moviments de mestres i entitats afermant la vinculació entre la formació inicial i permanent.* En la segunda formulación se habla específicamente de los sindicatos como entidades colaboradoras y se justifica la diversidad de implicados por la garantía de riqueza y de pluralidad de las iniciativas.

5. *Comptar amb una tipologia diversa de programes institucionals, que afavoreixin la reflexió teòrico-pràctica sobre l'exercici professional i impulsin l'actualització i la recerca educativa.*

6. *Potenciar la participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats*

⁴ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989). *Pla de Formació Permanent* (:11) // Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1997). *Pla de Formació Permanent. 1996-1997 / 2000-2001*. BCN: Subdirecció General de Formació Permanent. (i:16)

de formació permanent. En la segunda formulación se especifica que todo ello será mediante modalidades de gestión que impliquen la comunicación y la coordinación entre organizadores, gestores y receptores; ayudas *económicas* para gastos de formación, y reconocimiento, a efectos de promoción docente, de la participación y “superación” de las actividades de formación.

7. Crear i aplicar mecanismes d'avaluació que permetin la revisió continuada...i que informin sobre la cobertura de necessitats i les modalitats de formació adients". En la segunda formulación se habla también de ‘autoregulación’.

Sin entrar en un análisis detallado de los planes de formación, nos detenemos a remarcar que presentan modelos de formación cada vez más centrados en:

- la práctica y la reflexión profesionales,
- la formación en los centros,
- la implicación del profesorado en la detección y explicitación de las necesidades de formación,
- la descentralización,
- la evaluación de los procesos, etc.

Valoramos que sus objetivos recogen un tipo de orientación de formación profesional que no tiene porqué corresponderse con una realidad marcada por la crisis económica o crisis fiscal del estado, presupuestos escasos para educación “pública” y un modelo de cultura de postmodernidad (contextualización, autonomía, flexibilidad, etc.), en un Sistema Educativo que no hace ni 15 años podía considerarse en la práctica como de la baja modernidad (en palabras de Hargreaves, 1996): podemos admitir, como también hacíamos con la LOGSE, el discurso del plan como un propósito de suplir ese desfase con la formación, aunque como profesionales de la educación, debamos estar atentos a cómo se desarrolla en la práctica.

Como planteaba Gimeno (1996) no hay reforma cultural de la escuela sin la participación activa del profesorado en el desarrollo curricular, que necesariamente ha de ser desarrollo cultural en las aulas, si ese profesorado no es culto a la vez o, matizamos, no tiene el propósito de crecer culturalmente.

Porque ésa sería la condición que permitiría enjuiciar el grado de desarrollo real de los planes de formación que existen a nivel legal. De momento podemos considerar que la reforma cultural de la que habla el autor es una empresa compleja y que, en no pocos casos actúa en los centros educativos de forma contradictoria: por ejemplo, se “avanza” en la utilización de nuevas tecnologías de la información con la pretensión de “democratizar” nuevos usos y códigos necesarios para los alumnos, y se retrocede en el sentido esencial y competencial de la comunicación oral/escrita porque no se tiene o no se dispone de tiempo para organizar actividades como debates, exposiciones, conversaciones sobre, pongamos por caso, las lecturas que interesan a los alumnos; se consiguen organizar tiempos de trabajo conjunto de los profesores y se ponen en evidencia las enormes dificultades de acuerdo en los diversos temas, así como los pocos hábitos en la discusión: como sabemos, Senge (1994) planteaba la diferencia entre dialogar y discutir, pero la poca costumbre -y de nuevo las condiciones- hacen que la cultura de trabajo común dé prioridad a la discusión -que pretende llegar a acuerdos- antes de haber dialogado -cosa que impide conocer los puntos de vista y enriquecerse con ellos-.

Queremos decir que ‘desarrollo cultural’ remite a procesos pacientes, permanentes y obligadamente regidos por dificultades que han de ser compensadas por el ánimo férreo de progreso.

Hargreaves (1996) centrándose en el propio objeto de la formación nos recuerda que aunque en países como Gran Bretaña y Australia se denomine “enseñanza” y en los EEUU y Canadá se le llame “instrucción”, y sin restarle importancia a la adjudicación del nombre que se haga, el caso es que *los profesores no se limitan a “dar” el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan hasta el punto de que “...lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes.”*(i.: 19). Volvemos a retomar con esta idea lo que ya tratamos sobre el desarrollo curricular y las fases por las que su concepción ha pasado históricamente.

Encontramos traducida esta apreciación en los planes de investigación y de perfeccionamiento cuando dan máxima prioridad al trabajo con los profesores y al conocimiento profundo del ejercicio docente entendiendo que el desarrollo de los profesores así como el perfeccionamiento de su ejercicio docente implica algo más que el proporcionarles nuevos métodos. ***“Estamos empezando a reconocer que, para el profesorado, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que ocurre fuera de ella. La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligados con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales (...) su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser.”***(i.)

Este autor, como sabemos, alerta sobre los modelos de formación del profesorado que no tengan en cuenta estos principios y pone por ejemplo el caso en EEUU de una reforma basada y justificada “mediante presuntos hallazgos indiscutibles de la investigación educativa“, como fue el *modelo de instrucción directa* de Madeline Hunter como base de la enseñanza eficaz, que en realidad se utilizó para la evaluación y promoción de los profesores en muchos distritos.

Se trata de una alerta, en definitiva, a la implementación acrítica de determinadas estrategias de enseñanza que fundamentándose en una presunta base sólida de la investigación educativa, infravalore la visión práctica de los profesores, exigiéndoles que acepten el saber, la pericia y las normas que son propiedad y prerrogativa de científicos “expertos”; alerta también de la “excesiva confianza masculina estereotípica” en la autoridad de la “investigación dura.”

Otro aspecto a tener en cuenta es el fenómeno de la “utilización” política y administrativa de cualquier intento de mejora: de alguna forma la única garantía de que esto no suceda, o al menos de que no sea la única tendencia, es el ‘mantenimiento de la guardia’ por parte de los docentes dado que ***se da, siempre, una “apropiación” de aquello que puede producir los efectos buscados por la administración aún cuando una propuesta dada se hubiera originado en los niveles prácticos y no tuviera inicialmente una finalidad ni de control, ni de intensificación, ni de promoción docente.***

Cuando analizamos la Formación Permanente debemos estar atentos, pues, a los problemas y motivos que puedan asociarse a una implementación forzada: la presión administrativa por optar por determinadas prácticas, las tradiciones con las que se han

desarrollado los profesores en cuanto a los modelos más o menos participativos de formación, las “resistencias” que ejercen a la formación en sí, etc. Hargreaves se hace eco de este fenómeno cuando escribe:

“...la confianza en la imposición de modelos singulares de pericia docente puede provocar inflexibilidad en los profesores y hacerles difícil ejercer el conveniente juicio discrecional en sus aulas...conducir a la oposición del profesor, a causa del rechazo implícito de la conveniencia y del valor del resto de su repertorio y de la vida y la persona comprometidas en su construcción...llevarle a centrarse estrictamente en determinadas técnicas, que impiden que el profesor establezca y base su trabajo en un repertorio más amplio de estrategias docentes que aplicará con flexibilidad y cuando el contexto lo requiera” (i.:90)

Conceptualización actual de la formación permanente

En el abordaje de este tema se hace necesario, en primer lugar, hablar desde un punto de vista histórico. Nos referimos a que, como afirman algunos autores (recogidos en Fernández Cruz, 1999), se da una notable falta de conciencia histórica en los movimientos de reforma y el resultado es que se haya prestado poca atención tanto a las raíces históricas de las propuestas como a la identificación y síntesis de lo que se ha aprendido en ellas. Ese autor arguye que la falta de claridad en los compromisos teóricos y políticos que subyacen a las diferentes propuestas de formación es una consecuencia de este hecho.

Nos parece que en la base de ese crónico olvido está la poca importancia otorgada al aprendizaje docente tanto desde ámbitos políticos y administrativos como desde los propios ámbitos docentes -por razones que no entramos a tratar ahora-. De esta forma, personas que nos dedicamos a tareas relacionadas con la formación experimentamos lo poco que se vindica lo particular y lo concreto y, por contra, la enorme tendencia a tratar como general cualquier intento de formación o mejora; dicho de otra forma, se entendería como “natural” e instantáneo el hecho de que se “cambie” y se “mejore”.

Ejemplos de esto serían las denominaciones usuales que los propios profesores utilizan una y otra vez todavía hoy denotando -quizás- un anclaje en modelos de formación de transmisión de conocimientos y destrezas: *curso*, *cursillo*, *reciclaje*, son palabras que se asignan mayoritariamente a cualquier experiencia de formación con independencia del carácter, estilo, finalidad y desarrollo de la actividad formativa en cuestión; por otra parte, asociar la asistencia a una actividad formativa con la “adquisición” más o menos automática de sus contenidos es otra “ingenuidad” que no sólo comete la administración sino que también es patrimonio de los propios docentes cuando, extrañados, descubren la no linealidad entre “permanecer en el espacio de la formación” y “estar formándose”; entre haber ‘asistido’ y haber ‘cambiado’; la delegación de responsabilidad que se realiza en la persona formadora sería otra de las rémoras de modelos de formación academicistas o instrumentales.

Otra cosa es que desde nuestra posición interpretemos las posibles causas de esa poca “dignidad” vindicativa y la situemos en el conjunto de las duras condiciones de trabajo y de continua desprofesionalización docente que está experimentando nuestra labor. E

incluso, que lleguemos a solidarizarnos, desde la función de los formadores, con la demanda implícita de colaborar, a partir de ejercer un liderazgo externo, en tareas a las que la dedicación docente difícilmente puede llegar por sí sola, visto el panorama de intensificación del trabajo de los profesores en los centros (Contreras, 1997); se trataría de una cierta especialización del trabajo de la formación consistente en liderar inicialmente y, siempre como estrategia constructiva temporal, el trabajo del equipo docente de que se trate.

En este sentido, *admitimos que las modalidades formativas más autónomas son las mejor valoradas (trabajo en grupos, seminarios, proyectos donde se alterna una coordinación interna con un asesoramiento externo, etc.) porque suponen procesos de adaptación de los contenidos y de las estrategias formativas a las necesidades evolutivas de los docentes en ejercicio, pero* nos atrevemos a manifestar que *los requisitos que éstas exigen, raramente se dan desde un principio*; en consecuencia, aunque la actividad formativa tenga la denominación de autónoma, la situación tiende a reconvertirse, nuevamente, en formas concretas de modelos dependientes de liderazgos externos que, sólo en el mejor de los casos, ejercerán de burbuja de oxígeno permitiendo que se se reconstruyan necesidades latentes e internas de autonomía.

Aun a riesgo de parecer “negativos”, pensamos que los requisitos de autodiagnóstico y acuerdo sobre las necesidades de perfeccionamiento y de un, como mínimo incipiente, hábito de trabajo en común no son, en absoluto, requisitos que puedan considerarse de existencia generalizada.

De alguna forma, el colapso de acción de los centros y/o la intensificación hacen que, queriendo o no, pudiendo quizás con otras condiciones o no, los docentes realizan una especie de “desresponsabilización” en la figura del formador “especializado”. Quizás se trate únicamente de una sencilla cuestión de cansancio-descanso.

Paralelamente -y paradójicamente- a esa deficiencia en la síntesis histórica y epistemológica sobre la evolución de la teoría y la práctica de la formación permanente del profesorado, actualmente hablamos de la *era de la Formación Permanente* en el sentido de que, desde hace unos años, la idea de su necesidad es el punto de partida en cualquier debate y proyecto que trate del cambio y su importancia se asume unánimemente tanto en foros estrictamente educativos como en otros ámbitos menos específicos como serían la OCDE, la ATEE, la OIT, etc.⁵

Como se ve a lo largo de los distintos apartados del trabajo, actualmente se vinculan en el ámbito educativo los conceptos de Formación Permanente del Profesorado, Innovación Educativa e Investigación Educativa y se destaca que el foco y motor concreto de ese progreso es el Desarrollo Profesional de los docentes y el Aprendizaje Organizativo de las instituciones escolares donde estos trabajan.

Esta poliédrica vinculación sugiere, en una aproximación filosófica, que *la formación permanente responde a* la misma definición que hacía Fullat (1992) de la educación: *un aprendizaje ontológicamente necesario*, puesto que toda intervención de orden pedagógico se realiza sobre la estructura de un ‘Hombre’ para llegar a conseguir uno nuevo (de forma similar a lo que planteábamos que pretendía la LOGSE respecto al Sistema Educativo por medio de la formación).

⁵ Organizaciones a las que se hace referencia en IMBERNON, F.,(1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Graó.

Detengámonos un momento en el concepto de la educación como potencialidad humana desde este prisma filosófico para entender *hasta qué punto tenemos en el caso de la formación permanente del profesorado una “entidad” más o menos “irrenunciable”*.

Según el autor, la “educabilidad”, es decir, lo que nos hace educables (cita el autor a Unamuno y Pascal) es la agonía y la conciencia: “*darse cuenta de lo que es*”, la fisura entre la ‘physis’ (naturaleza) y ‘hay physis’ (la conciencia de ello) es una fractura, es decir, una escisión originaria que provoca la aparición de la conciencia. Si sólo hubiera naturaleza, si el ser resultara compacto, no podría existir ‘paideia’, es decir, conciencia constituyente.

La conciencia es la única fuente de actividad moral. Con Sartre, Fullat nos habla de la imposibilidad de renunciar a la libertad so pena de abandonar el estatuto antropológico o de inventar un determinismo fuera de la decisión de nuestra conciencia. ***Para no perder nuestro estatus antropológico debemos educarnos permanentemente y esto se ‘produce’ porque se provoca una carencia en el sí de la realidad humana que deviene un proyecto.***

La educación como aprendizaje permanente es una invitación a la ‘alétheia’ (a la verdad, en griego) al des-ocultamiento; así, desde el punto de vista existencial, educar es una actividad gnoseológica consistente en un “*enderezar la mirada*”, en una búsqueda de “*ser-sí-mismo*”, que crea cambio y, más que aprendizaje de comportamientos, es un ‘*descubrirme como lo que soy*’; la clave está en que sólo desea el que se sabe carente de algo (ahora Fullat cita a Sócrates en el “El banquete”)

Sobre la base de que se requieren discursos filosóficos acerca de la educación porque el ‘soma’ y el ‘psyqué’ (biológico y sociocultural) sí admiten discurso científico pero el ‘pneuma’ (espiritual-creador) requiere discurso metafísico, considera que es la diferencia entre estos tres elementos la que posibilita la educación: si sólo existe el ser empírico la consecuencia es el ‘no existir’, ‘no salir’ y que sólo exista instrucción y determinación (por naturaleza, sociedad, etc.), mientras que con la existencia de los otros y por la educación, existo, soy libre.

En el mismo sentido habla de “la erótica educacional” como dialéctica que se da entre 3 tipos de intenciones educativas: ***objetivos*** (didácticos), ***proyectos*** (socio-políticos) y ***finalidades*** (filosófico-metafísicas). Mientras que en los hechos la ‘paideia’ es violencia (lo que es), en los deseos la educación es erótica (lo que se propone ser): ***toda educación en tanto que erótica es utópica, ucrónica, nunca pasa del todo.***

Aunque este tratamiento filosófico pudiera parecer ahora innecesario o sacado de contexto, nos interesa recogerlo puesto que *aquello que ofrece obscuridades en las prácticas sociales, en muchos casos, está teñido por elementos de este tipo.*

En este sentido, recordamos que en la introducción del trabajo nos interrogábamos acerca de qué especie de “encantamiento” y/o de “seducción” se podían producir en situaciones de formación y admitimos que en Fullat (1992) encontramos una referencia a una cierta dialéctica entre objetivos, proyectos y finalidades que aportaría el carácter de utopía y de deseo de mejora y de verdad que pudiera tener con aquella relación.

Quizás no estamos acostumbrados -tan centrados como estamos en el “funcionamiento” de la práctica- en aspectos que el autor llama de carácter erótico pero, desde el punto de vista interpretativo y cultural, no podemos ni queremos olvidarlos.

La formación será permanente porque la busca del ‘agathon’, es decir, del ‘Bien supremo y absoluto’ nos llevará al fracaso: el acto pedagógico es un *fiasco ontológico porque una educación con éxito supondría el fin de la existencia y con tal óbito fenecería el antropos*.

A este mismo nivel otros autores recogen principios que podrían estar relacionados como el *fin de las evidencias* (Hargreaves, 1996) o *la no infalibilidad del docente* (Imbernón, 1994) y que significan referencias a un nuevo concepto de educación y de formación que necesariamente han de estar centrados, además de en los objetivos y resultados de mejora, en los propios procesos de aprendizaje y, sobre todo, en las finalidades.

Pasemos ahora a otro bloque de contenido que nos aproxime a las acciones formativas que constituyen los contextos de análisis espacio-temporales de nuestro estudio y que sirva para introducirnos teóricamente en el tema de las múltiples materializaciones de la formación del profesorado en la práctica.

Aproximación a los Modelos de Formación permanente docente y a la concreción de los elementos que caracterizan un programa

Una característica importante de la concepción actual en la que se inscribe la formación permanente docente es la consideración de que *tanto el aprendizaje individual como el organizacional constituyen un ‘continuum’ en el que las etapas de formación específica de los docentes en un área o etapa, deben ser seguidas por otras de formación permanente con diferentes, pero complementarias, finalidades*.

La importancia asociada al Practicum en la formación inicial, la emergencia - al menos de la necesidad - de la formación por medio de personas mentoras en los momentos iniciales de la socialización laboral y profesional, la quizás desmedida, o mejor, descoordinada proliferación de propuestas de formación permanente a lo largo de las carreras profesionales, etc. serían muestras de esa consideración por parte de las políticas educativas y por parte, también, del colectivo docente.

En esa línea, las acciones de formación de cada una de las etapas habrá de partir, lo más precisamente posible, de las necesidades profesionales y de la prospectiva de requerimientos sociales hacia esa misma profesión. Asumir los rápidos cambios en las necesidades formativas de los alumnos obliga a la formación permanente a reaccionar de forma semejante respecto a las necesidades de los docentes. De alguna manera, y aun considerando la “utopía” fáctica que representa, si esto no se diera de esa forma, la formación permanente dejaría de considerarse formación, puesto que estaría “vulnerando” su propia legitimidad como tal.

Es por esta razón de carácter ontológico que es necesario analizar la formación permanente desde puntos de vista diferentes: desde los contenidos culturales con los que trabaja (sobre los que forma) y con los que pretende aportar conocimiento relevante y necesario a los docentes y desde las formas de tratar esos contenidos (los contextos de trabajo de formación) con los que pretende que los docentes aprendan individual y organizativamente.

Así, medios y mensajes aparecen en la actualidad más nítidamente interrelacionados que en momentos en los que todavía se confiaba en la utilidad de modelos transmisivos del saber: tras la notablemente aceptación de concepciones "constructivistas" en el aprendizaje infantil y adulto se asume, también, ***un constructivismo en el cambio docente*** (Fernández Cruz, 1999; Bolívar, 1997) ***y así, los aspectos relacionados con los contextos interpersonales, las situaciones organizativas, las "negociaciones" culturales y, en definitiva, la interacción social entre docentes en situaciones de trabajo común, han de considerarse necesariamente focos de atención relevantes en el estudio y la mejora de la formación permanente del profesorado.***

Importa destacar que el marco teórico y legal que constituye el PIEPF (1989a)⁶ plantea, además de la progresividad en la cualificación profesional del docente, el hecho de que se está ante una realidad diversa en lo que se refiere a ritmos de trabajo y, en consecuencia, también a ritmos, necesidades y, nos atrevemos a decir, posibilidades factuales de mayor o menor autonomía.

En ese sentido, como también expone Fernández Cruz (1999:328), es importante remarcar *la necesidad y pertinencia de que un plan de ámbito general valore que esa diversidad en la realidad global de los docentes, se "constituye en objeto de análisis para el propio modelo de formación propuesto por el MEC que las convierte en dimensiones de "autoevaluación" que permitan al docente 'dirigir su evolución profesional'.", de forma contraria a la tendencia de que se plantee como algo que debiera ser, por ejemplo, anulado, obviado, transformado por decreto, etc..*

En alguna medida, puede entenderse que en el plan se quiso ser respetuoso en cuanto al modelo "constructivo" de aprendizaje docente y, al mismo tiempo, realista respecto al posible estado de su profesionalidad.

Porque es indudable que los programas de formación están sometidos a condiciones sociales e institucionales que los 'determinan'. Ese mismo autor recoge de Hargreaves (1984) en ese sentido, tres condiciones sociales que nos parecen significativas sobre todo porque es común que, desde la práctica de la formación, se pasen por alto:

1. *la contradicción educativa de asumir de forma conjunta la individualización y la socialización de cada uno de los alumnos*
2. *la dependencia material o de recursos que influye en cualquier realidad profesional (presupuestos para número de profesores, potencialidad formativa, apoyos a la mejora, etc.)*
3. *la aparición de ciertas "ideologías" que, llegando a erigirse como "buena enseñanza", obligan a los docentes que quieren identificarse con ellas a acomodar sus condiciones en el intento de seguirlas, pudiendo estar con ello en tensión con otras metas del sistema, por ejemplo las de orden material, (añadiríamos como relevantes las ideológicas, organizacionales, de autonomía profesional, etc.)*

Esta tercera condición se relaciona directamente con las condiciones institucionales: la cultura de los centros, el "ethos" que, como vimos cuando tratamos el desarrollo institucional de los centros, es un elemento vital en las organizaciones permite o no gestionar los cambios. En este sentido, cuando Fernández Cruz resalta la idea de que las

⁶ *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*

‘oportunidades para aprender’ son dependientes de las ‘oportunidades para enseñar’ está enfatizando, ahora desde el punto de vista de las condiciones de la práctica, el carácter constructivista cognitivo, social y de expectativas globales del cambio que ya habíamos aceptado antes como un principio del paradigma actual de la formación permanente del docente.

Pasemos a continuación a concretar cuáles serían, en síntesis, **los elementos o conjuntos de elementos a partir de los cuales se caracterizaría el diseño de programas de formación permanente docente**. Fernández Cruz (1999:329ss) recoge de otros autores los siguientes⁷:

- a) Metas
- b) Características de los candidatos o destinatarios
- c) Características del “Staff”
- d) Contenido
- e) Métodos
- f) Tiempo / Regulación
- g) Carácter distintivo (“ethos”): *“Variables referidas a características de tipo afectivo y cualitativo de las relaciones entre los participantes en el programa entre sí y entre ellos y los miembros del ‘staff’ y otros aspectos ambientales del programa.”(i:330)*
- h) Regulaciones
- i) Recursos (no sólo entendidos como materiales, sino como el conjunto amplio de infraestructura, presupuestos, disponibilidades directas e indirectas)
- j) Evaluación
- k) Impacto del programa: según este autor incluiría, entre otros aspectos, el aprendizaje de los “candidatos”, la evaluación de directores y responsables, sobre la efectividad de los logros de la enseñanza y logros de los alumnos; el aprendizaje se entiende formado por “dominios” de diversa índole: competencia, sentimientos, evaluaciones de sus experiencias. *Por nuestra parte nos preguntamos si debería también tenerse en cuenta el aprendizaje que se ha realizado por parte de los formadores, debiendo resaltarse de los elementos anteriores, en ese sentido, los que afectan a la evaluación e impacto.*

Pensamos que cualquier programa o acción formativa podría describirse y analizarse exhaustivamente a partir de la definición y comprensión de estos ámbitos y de sus interacciones.

Cuando se habla del **éxito de un programa**, parece aceptarse que, al establecimiento de una base de coherencia entre esos elementos anteriores, debe sumarse, como aspecto que podría llegar a caracterizar particularmente una acción o programa formativo, aquel que **se derivaría de una particular implicación de la o las personas formadoras en la actividad de formación**: parece pertinente tener en cuenta que a veces el éxito está relacionado con el nivel de compromiso de las personas que lo ponen en marcha. Además, “...los profesores parecen aceptar mejor cualquier nuevo aprendizaje si

⁷ Curiosamente, aun habiendo asumido, de la mano, por ejemplo, del mismo autor, la tesis de que Formación Permanente era un elemento dentro del Desarrollo Profesional, ambos se equiparan de forma habitual con lo que, de hecho, se admite la tesis de equivalencia. Nosotros que, como ya tratamos en su momento, nos acogemos a la tesis de inclusión, es decir, entendemos que la FPP es un elemento constitutivo del DP, hablaremos de programas y modelos de formación permanente del docente, aunque no concibamos una formación que no pretenda desarrollo profesional.

procede de otro compañero o colega que comprende mejor la realidad concreta en que el profesor se mueve (porque) puede significar un alivio a los temores al cambio, un estímulo en el interés, un medio de fomentar la disposición a poner en marcha el nuevo modelo. (Fernández Cruz, 1999:330)

El compromiso favorecedor del cambio podría consistir, pues, en la comprensión de la realidad en la que se mueve el docente y en acompañar los “miedos” asociados al propio proceso de cambio. Se alerta, en ese sentido, sobre que el experto que trabaja desde fuera difícilmente puede comprometerse a ese nivel, de forma que sería el “entrenador local” el que sí podría ser asesorado por el externo.

Aun estando de acuerdo con el hecho de que para cada caso concreto de poco sirven las líneas generales, nos resulta difícil establecer fronteras con claridad entre la ayuda más o menos “próxima” puesto que la comprensión de la realidad docente no puede definirse únicamente por criterios supuestamente objetivos de “proximidad”: pensamos que la persona asesora, aun siendo externa al centro o centros de que se trate, puede realizar su trabajo elaborando una idea amplia de los elementos que actúan en las muy diversas realidades que puede llegar a conocer; otra cosa distinta es hablar genéricamente de un formador externo que, por las razones que sea, desconozca los códigos y transformaciones que se dan en los escenarios didácticos, organizativos y culturales de los docentes a los que tiene que asesorar. Y, ciertamente, el asesoramiento externo tiene sus límites en cuanto al grado en que puede formar parte del propio proyecto del centro.

Otro aspecto que puede aportar comprensión sobre los elementos estructurales de los programas de formación es la revisión de los distintos **niveles que se establecen en el diseño y desarrollo de un programa formativo**. Para ello usaremos lo que parece que son tendencias generales de los programas de formación continua para todo tipo de profesionales que desarrollan las organizaciones sociales en el contexto europeo (í:331). Se darían niveles y tendencias:

- a) **en la planificación**, desde el diseño de programas globales al de cursos, pasando por el diseño de proyectos de formación, los tres elementos clave serían:
 - **análisis de necesidades formativas que orienta el diseño**. Como se ve en el cuadro siguiente (de Casse (1991) en í:333), para cada modalidad y/o nivel, cabe analizar diversos elementos; destaca dos elementos básicos: la competencia docente (grado de información previa y detección de lagunas y/o errores conceptuales) y otros obstáculos para el aprendizaje profesional.
 - **elementos curriculares que lo estructuran**: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y evaluación; se plantea que son los contenidos (en función de las necesidades de los destinatarios) los que han de guiar la formulación de objetivos (que a su vez guiarán las actividades); por contra, se entiende que cuando se parte de objetivos operativos, el programa se sitúa en una perspectiva conductual o neoconductual porque se hace a los contenidos subsidiarios de los objetivos.
 - **la previsión de condiciones para el desarrollo eficaz de las acciones planeadas**: condiciones ambientales de la impartición, la calidad de los equipamientos; Del Pozo (1997) fija la atención también sobre la calidad de la documentación aportada, el

diseño de planificaciones cortas o guiones de cada una de las sesiones formativas y el análisis de la interacción del grupo durante el proceso formativo.

Niveles de planificación en formación continua

NIVELES	DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS	ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN	CONDICIONES DE DESARROLLO
Curso formativo	*Evaluación diagnóstica en el grupo destinatario	*Objetivos *Contenidos *Actividades *Recursos didácticos *Evaluación	*Documentación del curso *Condiciones ambientales de la impartición *Calidad del equipamiento *Disponibilidad de recursos didácticos *Seguimiento
Proyecto formativo	*Caracterización de grupos destinatarios	*Finalidades *Módulos/ cursos que lo integran *Metdología/ modalidades *Recursos humanos, administrativos, financieros e instructivos *Asesoramiento y formación de formadores *Evaluación	*Facilitación de materiales para la formación *Disposición de contextos y canales para la información *Facilitación de cobertura y apoyo administrativo *Facilitación del asesoramiento *Seguimiento
Programa formativo	*Investigación de mercado de la formación continua	*Agentes formadores *Condiciones *Participantes *Modalidades *Áreas temáticas *Programas específicos *Evaluación de la oferta formativa	*Formación de formadores *Selección de participantes *Oragnización de la formación *Desarrollo de actividades formativas *Orientación de la formación *Seguimiento

- b) **en la gestión**, deberían tenerse en cuenta
- la macroplanificación, organización y evaluación de programas formativos y
 - la dirección, coordinación y gestión de los centros de Formación
- c) **en los medios y recursos didácticos**,
- instrumentos para la formación y la gestión de la formación
 - recursos didácticos

A partir de este recorrido por elementos que han ido articulándose consistentemente en la formación continua en organizaciones sociales, se pueden derivar algunas ***conclusiones que orienten el ámbito formativo docente*** y que nos parecen acertadas:

- a) dado que el nivel en el que cobra entidad la formación permanente docente es el del diseño de acciones formativas, habitualmente por parte de los mismos formadores, se hace necesario *elaborar planes globales de formación, no como suma de actividades sino como acciones integradas que dan respuesta a las necesidades de la población docente*; de alguna forma, en Cataluña, los Planes de Formación Permanente (1989) y (1997) cumplirían esta función: pero deberían desarrollar realmente algún tipo de formación que alimente el sistema formativo (formación de formadores, mentorización, etc.) y, además, deberían definir más el modelo de desarrollo

profesional que se pretende. Pensamos que, en este sentido, la definición podría entrar en contradicción con algún aspecto importante del propio plan como, por ejemplo, con la evaluación. Nos ocuparemos específicamente de ese análisis en otro epígrafe.

- b) realizar un ejercicio de traslación desde el conocimiento sobre la formación en organizaciones sociales europeas o, en todo caso, realizar intercambios y contrastes.
- c) enriquecerse a nivel de recursos e instrumentos del mismo campo de referencia.

La FPP en Cataluña

De Vicente (1993: 642) analizaba las coordenadas en las que se desarrollaban en nuestro estado los planes globales sobre formación permanente docente y concluía que: “los planteamientos que las diferentes administraciones educativas hacen de la formación y el desarrollo del profesorado están muy en línea con las propuestas que a nivel internacional se vienen formulando, tanto las procedentes de la política educativa como las que tienen su origen en la investigación.”

En nuestro contexto catalán se trabaja paralelamente en dos redes: una de acciones propuestas por el Departamento a través básicamente de servicios educativos y otra de acciones demandadas desde los centros educativos.

El hecho de que, en ocasiones, ni los mismos docentes distingan esas dos redes puede suscitar el interrogante de si, en el fondo, las viven ambas como propuestas “impuestas” solapadamente o es que esa diferenciación representa una metacompreensión del propio funcionamiento del departamento de enseñanza: opinamos que se trata más bien de la segunda posibilidad y pensamos que, por ejemplo, en el caso del servicio del SEDEC que realiza tanto formación en centro como cursos es, en sí mismo, un sistema que tiene, a su vez, una doble red que puede confundirse con las redes más o menos autónomas del conjunto de la formación permanente.

Cuando hemos analizado las directrices legales que sustentan los planes de formación hemos visto que los objetivos del ‘*Pla de Formació Permanent*’ (Gen. de Cat., 1997) no diferían de las de los otros marcos legales. Veamos otros elementos de definición del plan que rige actualmente la planificación formativa, teniendo en cuenta que *para cada curso escolar se publican las orientaciones concretas que deben ser seguidas por cada una de las unidades de gestión que el propio plan determina*.

Características principales (1996-2001)⁸

- Descentralización
- Participación de los docentes (en la determinación de las necesidades formativas, elaboración de propuestas, en la impartición de docencia, coordinación y evaluación de los procesos y de las actividades formativas)

⁸ GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (1997). *Pla de Formació Permanent*.

- Optimización de recursos (ajuste de la oferta a las demandas, aprovechamiento de las acciones formativas, materiales multimedia que permitan formación a distancia, y coordinación de actividades entre diferentes estamentos)
- Diversidad y diversificación (de programas, organizadores, formadores, modelos y instrumentos de formación y de evaluación)
- Adaptabilidad (a necesidades docentes, sistemas, zonas, y resultados de evaluación)
- *Potenciación de aquellos programas formativos que impliquen directamente a los centros educativos (trabajo de un centro o trabajo de diversos centros)*
- Existencia de diferentes *modalidades de gestión*
- Previsión de diversas *modalidades de formación* según finalidades, distribución temporal y grado de presencia
- Diversidad de *agentes de la formación* (instituciones organizadoras y profesorado formador)
- Existencia de un *modelo evaluativo* (para los programas y para el Plan)

Además, ***una estructura en bloques*** agrupa diferentes actuaciones formativas en los ámbitos siguientes:

A: programas de preparación para el nuevo sistema educativo

- formación básica para la reforma en los jardines de infancia
- iniciación a la ESO
- nuevo bachillerato y nueva FP específica
- enseñanzas de régimen especial

B: formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos

- formación complementaria para el desarrollo del nuevo sistema educativo
- formación sobre el tratamiento de contenidos curriculares de carácter transversal
- formación de soporte de la normalización lingüística
- formación para el uso de las nuevas tecnologías en la docencia y gestión de centros, y como soporte de la formación
- formación en temas de educación para la salud y de salud laboral
- formación del profesorado en lenguas extranjeras
- vinculación entre la educación en los centros docentes y la realidad de las empresas
- formación para dar respuesta a situaciones específicas (mundo rural, nnee, riesgos de marginación, etc....)
- promoción de modalidades formativas como las telemáticas, aquellas de participación más activa, proyectos de investigación, etc.

C: programas de especialización y cualificación profesional

- reespecialización
- reserva de plazas en las EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas)
- cursos de cualificación pedagógica para secundaria

D: formación para la innovación en centros educativos

- formación diseñada desde la *Subdirecció General de Formació Permanent*
- formación que parte de la iniciativa de los centros

E: formación para el ejercicio de funciones específicas

- formación para la gestión, dirección y coordinación de centros docentes

- formación para la inspección educativa
- formación para los profesionales de los servicios educativos
- programas de formación de formadores

F: ayudas individuales para la formación y de soporte a la investigación educativa

- ayudas, subvenciones y licencias retribuidas

Otra de sus características es **la colaboración con las universidades**. Pretende, por medio de centros universitarios específicos de Formación Inicial y centros especializados en Formación Permanente,

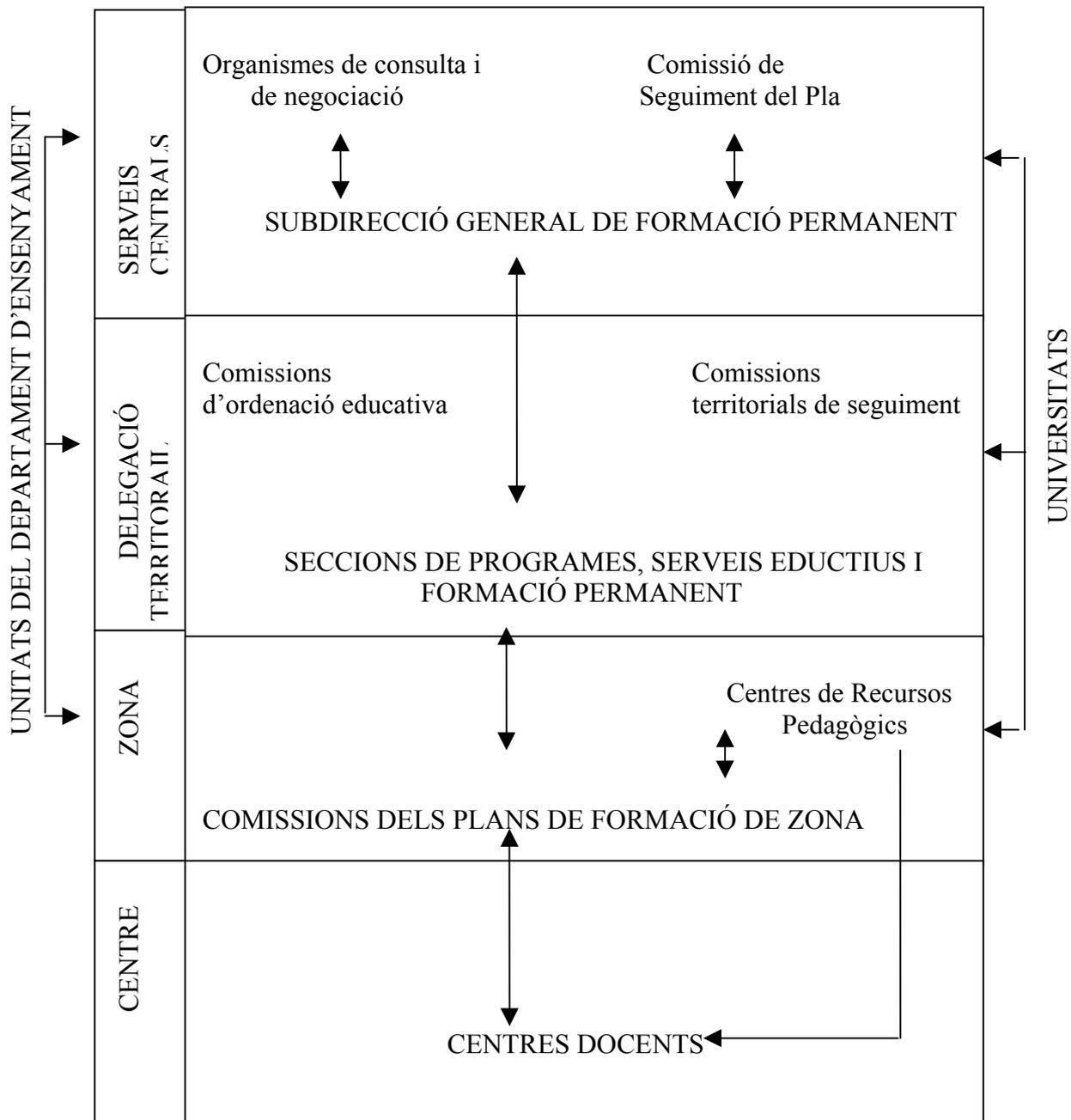
- vincular la Formación Inicial a la Permanente
- acercar la investigación y la reflexión científica y didáctica a la práctica docente y a la formación.

Las **actuaciones formativas a potenciar** son:

1. Programas de preparación para la reforma, en la fase final (Bachillerato y FP, enseñanzas de régimen especial, y Centros de Educación Infantil de 1º ciclo)
2. Incorporación de recursos nuevos y la extensión de **nuevas modalidades de formación** (*formación telemática; recursos y equipamientos culturales diversos: museos, rutas de naturaleza, etc.; formación dirigida a centros y proyectos de innovación en las aulas; formación vinculada a la investigación educativa*)
3. Actuaciones específicas para el profesorado de los diferentes niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria, ESO, Bachillerato, FP. específica, Enseñanzas de régimen especial)
4. Actuaciones formativas para la incorporación de contenidos de carácter transversal en el currículum escolar (formación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación intercultural, educación para la salud, educación medioambiental, etc.)
5. Actuaciones formativas que favorezcan la coordinación del profesorado de Educación Primaria y de ESO
6. La formación de los profesionales que tienen funciones de gestión, dirección y coordinación de centros.
7. La formación de los profesionales de la Inspección y de los Servicios Educativos.
8. La formación del profesorado que recibe encargos de Formación Permanente.
9. La consolidación de las modalidades de gestión que más favorezcan la participación del profesorado en todo el proceso de la formación (detección de necesidades, propuestas formativas, información de la oferta, realización, evaluación de las acciones y evaluación diferida de la incidencia en el aula y los centros)
10. La formación que permita una cualificación o recualificación profesional

La gestión de la formación permanente

- a) *El organigrama de la gestión de la Formación Permanente del Profesorado en Cataluña queda representado en el siguiente esquema (i:31):*



b) *Las fases del proceso de gestión* siguen el esquema común en la planificación de planes y programas de formación:

- Detección de necesidades
- Elaboración de propuestas formativas
- Difusión de las actividades formativas
- Realización de las actividades
- Evaluación de las actividades

c) *Modalidades de formación*⁹

⁹ Las actividades de formación tienen reconocimiento administrativo desde 1994.

1. Actividades organizadas o encargadas desde la Subdirección General de Formación Permanente:
 - Formación para dar a conocer el marco curricular de carácter global vinculado con la aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo
 - Formación relacionada con la dirección, gestión, organización y evaluación de los centros educativos
 - Actividades encargadas a empresas, instituciones universitarias o asociaciones profesionales (aquellas con contenidos científicos, técnicos y/o didácticos muy específicos)
2. Actividades asociadas a los ‘Plans de Formació de Zona’ (PFZ)
 - Responden a la participación, descentralización y diversificación en contextos cercanos a los diferentes centros y docentes.
 - Cada PFZ coincide territorialmente con los Centros de Recursos Pedagógicos de cada zona.
3. Actividades a propuesta de los Servicios y programas del ‘*Departament d’Ensenyament*’:
 - Ofertas de carácter general al ‘*Pla de Formació de Zona*’
 - Actividades específicas de oferta directa de cada programa o servicio (como el SEDEC)
4. Actividades formativas por iniciativa de los ICEs de las Universidades.
 - “Actividades de carácter experimental y/o innovador, y también actividades que se dirigen a colectivos reducidos” (que difícilmente podrían llevarse a término en el marco de un PFZ)
 - Actividades de formación de formadores
5. ‘Escoles d’Estiu’ (escuelas de verano)
 - Promovidas por los Movimientos de Renovación Pedagógica (ámbito comarcal)
 - Promovidas por colectivos de profesionales (secundaria)

Entendemos que las líneas generales de definición formal del *Pla de Formació Permanent* de Catalunya estarían dentro de los parámetros generales de los que hablaba De Vicente (1993): pretenden -en principio- un equilibrio entre ‘necesidades’ específicas de los centros y las necesidades que, de forma general, detecte la administración.

Sabemos que la complejidad no se encuentra únicamente en las directrices estructurales sino en los desarrollos prácticos de los diversos contextos profesionales.

En todo caso, parece aceptado que esa ***complementariedad entre temáticas, modalidades, niveles de autonomía e incluso redes es una tendencia positiva***. Escudero (1998b:17) define la formación docente como “...procesos y actividades de permanente acompañamiento a la función docente, cercanas y sensibles al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado, aunque sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades del sistema escolar; entendidas y desarrolladas más en forma de itinerarios prolongados en el tiempo e integradores de diversas modalidades de perfeccionamiento que como acontecimientos separados e inconexos.”

Compartimos totalmente esta visión y, de alguna forma, desde el momento en que empezó a consolidarse nuestra investigación, defendimos la posibilidad de huir de etiquetas y de pensar en una formación profesionalizadora que se definiera no sólo por un modelo ‘interno de formación’ sino por estructuras de gestión más acordes con la complejidad de los cambios que se pretenden.

Consultamos el estudio de Villar (dir.) (1996) donde se analizan las tendencias en la formación docente (en los Planes de Formación autonómicos y estatales) y, ciertamente, sus conclusiones son negativas sobre todo en lo concerniente a la indefinida intencionalidad y la falta de control holístico y regulación global del sistema de formación.

Modelos de formación docente o plataformas de intervención para el aprendizaje docente

Informábamos en la parte introductoria de este trabajo que, a partir de estar en contacto con la formación docente, nos habíamos preguntado acerca de la potencialidad que tenían las acciones formativas en sus diferentes “versiones” para el aprendizaje docente.

Ahora que parece indudable la progresiva atención que requerirá el tema de la formación o capacitación docente permanente (dado que no nos cabe más que asumir la complejidad de la realidad y la necesidad humana de comprender de forma dinámica los incesantes cambios para, también de forma flexible, no dejar de intervenir éticamente) encontramos que nuestros interrogantes iniciales son comunes a planteamientos de otros autores.

Tedesco (en Vaillant y Marcelo, 2001) considera que a pesar de los numerosos recursos que en diferentes contextos se han dedicado a la formación, los cursos de capacitación y su escasa pertinencia con respecto a los problemas reales que deben enfrentar cotidianamente las escuelas, además de pérdida económica, ha tenido como efecto la pérdida de confianza por parte de los docentes respecto a la formación en forma de rechazo a la teoría pedagógica.

Es decir, se asume una crisis de la formación permanente de los docentes, un mal uso de recursos y todo ello se centra, básicamente, en la modalidad de formación ‘curso’.

Jiménez (1995), planteaba la relación entre modalidades de formación, su diversa aportación al docente, y el grado de autonomía y de particularidad que caracteriza a cada una de ellas; interesa resaltar que diferencia, dentro de la modalidad de curso, los diferentes tipos a tenor de la función que pueden tener. Las actividades formativas que recoge son:

- A. Cursos de divulgación
- B. Jornadas y encuentros científico-experienciales
- C. Cursos de formación
- D. Cursos con proyecto de acción
- E. Formación autónoma
- F. Formación en centro sin apoyo externo
- G. Formación en centro con apoyo externo
- H. Intercambio y experiencias formativas
- I. Investigación autónoma en los centros

J. Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas

Vistas gráficamente, esas modalidades formativas quedarían así en Barrios (1997:188)

Especialización	Zona de mayor autonomía personal	Generalización	-
J I H	G F E D		MASIVO
		C B A	
OBLIGATORIEDAD			+

Como se ve, las asociaciones que se hacen entre elementos de mayor o menor utilidad en el contexto de formación docente hacen emerger alrededor de actividades formativas concretas (en este caso, las modalidades de formación), los grandes tópicos de la relación entre teoría y práctica, autonomía y obligatoriedad, los prácticos y los teóricos, etc. y los muestran como mundos compleja y difícilmente reconciliables.

Por contra, las leyes educativas y los planes de formación dan por supuesto modelos de formación donde el elemento central es la indagación y reflexión a partir de la práctica para crear conocimiento contextualizado en contextos de trabajo autónomos y autodirigidos. Se da por supuesto que en cualquier ámbito de enseñanza y aprendizaje, las exigencias son de “aprender a aprender” y “aprender a emprender” por cuanto la pretensión social es de mayor crecimiento cultural e, insistimos, esto responde a haber vislumbrado la enorme complejidad social con la que nos enfrentamos y la consecuente necesidad de ser activos en la construcción conjunta de significados.

Nos parece inquietante que en la actualidad se considere que una organización no puede sobrevivir ni los profesores pueden desarrollarse profesionalmente si la cantidad de aprendizaje dentro de la organización no es igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo; sabemos que las prácticas escolares -y nos atreveríamos a decir que también las personales y sociales- conservan elementos de siglos atrás y sabemos de la dificultad de cambiar: no sólo en aspectos metodológicos, sino también en los organizativos, culturales, relacionales, espacio-temporales, etc.

Y aún peor, cuesta creer que el “sistema” escolar anclado entre intencionalidades asistenciales, reproductoras de normas sociales y de mejora cultural, pueda superarse a sí mismo para adaptarse a lo que se le requiere: sólo una gran conjunción de elementos podría compensar el particular “ethos” escolar.

En esa encrucijada parece operar la formación docente como una especie de “espuela”. Para la mejora de la práctica docente y formadora en una actualidad marcada por

cambios incesantes y altas exigencias en la resolución de problemas educativos, no nos parecen útiles las dicotomías clásicas como ‘práctica vs. teoría’, ‘autonomía vs. ayuda’, etc.: nos adentramos en el estudio de las características que consideramos reales o potencialmente posibles en el desarrollo de las acciones formativas docentes, por encima de denominaciones.

Así, entramos en el tema de los sistemas de intervención en la formación docente analizando, en primer lugar, aspectos nominales que pueden servirnos para ubicar nuestro objeto de estudio.

De Marcelo (1995:325) tomamos su acepción de “*modelo*” (que toma de Sparks y Louks-Horsley) como “un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento, y en segundo lugar de cómo los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento (y por tanto), un modelo responde a unas concepciones previas referidas a las relaciones entre investigación y formación, a una concepción del profesor, así como a unas teorías acerca de las estrategias más adecuadas para facilitar su aprendizaje.”

En la misma obra encontramos una clasificación de modelos de desarrollo profesional, que tiene mucho que ver con opiniones bien extendidas, según la cual existirían dos tipos de actividades: “...aquellas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos o destrezas a partir de su implicación en actividades diseñadas, y desarrolladas por expertos y en segundo lugar aquellas otras cuyo objetivo excede el dominio de conocimientos y destrezas por parte de los profesores, y plantea la necesidad de una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación.”(i.: 326).

Esta visión dicotómica que podría parecer ya superada teóricamente, no lo está tanto en la práctica dadas las “precarias” condiciones -individuales y colectivas- en las que podría darse esa “verdadera implicación”.

Como se recordará, indagar en la cuestión de *si los modelos podían diferenciarse o definirse de forma clara como excluyentes, era uno de los motivos primigenios de este estudio, aunque pronto se abandonara por considerar que, en esencia, difícilmente podríamos llegar a definir la potencialidad de una modalidad de formación de forma genérica más de lo que ya lo está y que, en todo caso, lo importante era llegar a comprender qué situaciones concretas de interacción profesional podían albergar cada una de la modalidades.*

El mismo autor citado considera *este criterio*, es decir, el del papel que respectivamente jugaría el *profesor (activo/pasivo)* y el de las *estrategias de formación (formales/informales)* como quizás el *más simple* e incluye -para complementar y enriquecer el análisis- *otros criterios de clasificación* como *el diagnóstico de necesidades, la voluntariedad u obligatoriedad, la participación total o parcial del grupo de profesores de un centro, el objetivo de entrenamiento o asesoramiento, la dirección por expertos o por los mismos profesores, o la realización en el centro o fuera de él*: a partir del conjunto de criterios sí nos podemos acercar al carácter particular de una acción formativa (mejor que al carácter genérico de una modalidad). Presentamos a continuación un cuadro donde se recogerían estos criterios

clasificatorios. Se clasifican las modalidades de formación en función de las necesidades de los propios profesores (Loucks, 1987 en Marcelo, 1995:328).

NECESIDADES Y SITUACION	MODALIDAD DE FORMACION
Necesidad de desarrollar conocimientos y métodos de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar un programa de innovación * Enviar a un profesor seleccionado a un curso * Ponerse en contacto con otras escuelas con similares necesidades
Los profesores se sienten muy aislados	<ul style="list-style-type: none"> * "Coaching" de compañeros * Establecer un programa de asesoramiento * Proporcionar mentores a los profesores principiantes * Ir a un Centro de Profesores
Los profesores están en un bache. Incapacidad para adaptarse a los cambios	<ul style="list-style-type: none"> * Establecer conexiones con Universidad para ampliar su visión * Ponerse en contacto con otros profesores con similares preocupaciones
El profesorado está capacitado, y dispuesto a mejorar su enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> * Investigación-Acción * Apoyar su propio programa de desarrollo profesional * Enviar a algunos profesores a un centro especializado * Establecer contactos con otras escuelas
Suficiente preparación. Necesidad de evaluación para mejorar al profesorado y la escuela	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar mentores a profesores principiantes * "Coaching" de compañeros * Ofrecer profesores asesores * Implementar prácticas de innovación * Supervisión Clínica

En el presente trabajo -siguiendo su nomenclatura- nos centramos en la modalidad originada a partir de la “*necesidad de desarrollar conocimientos y métodos de enseñanza*” por considerar que es una situación genérica de la que podría derivarse tanto la participación en cursos-seminarios de formación como en proyectos de innovación curricular con asesoramiento externo de un centro. Ambas serán, como se sabe, las modalidades que pretendemos investigar.

Por todo lo anterior, nos interesaría sintetizar aquello que la literatura científica ha destacado acerca de los modelos de Desarrollo Profesional que más tienen que ver con las modalidades formativas de cursos y de proyectos de innovación en centros.

Probablemente impere la conclusión de que resulta difícil definir de forma estanca las modalidades y que, aunque en grandes líneas éstas hayan estado marcadas por modelos o bien técnico-racionalistas o bien centrados en el pensamiento y práctica del profesor, en la actualidad dependen del concepto mismo de desarrollo profesional y de la condiciones y contextos en que se producen.

Como plantea Marcelo (1995) y como asumíamos a partir de seguir la tesis de la inclusión de la Formación Permanente en el Desarrollo Profesional, en general se entiende que las clasificaciones deben estar matizadas y complementadas por aquello que recogen las teorías sobre el ‘Desarrollo Cognitivo del profesor’, las ‘Etapas de Preocupaciones’, la ‘Carrera Docente’, etc.; en definitiva, se trata de admitir que las diversas circunstancias de los docentes grupal o individualmente tomadas, repercuten en las necesidades de formación y, como consecuencia de ello, también en las estrategias que se requieren.

Deberemos tener en cuenta, finalmente, que los modelos que se consideran diferentes no constituyen plataformas excluyentes, sino que pueden y deben complementarse

“...siempre y cuando exista una claridad de metas en relación a qué tipo de profesor buscamos, con qué curriculum, en qué escuela, y con qué conocimiento.”(í.: 376)

El Modelo **SIPPE: Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio** de Fernández Pérez (1988) integra diferentes componentes de la formación y perfeccionamiento de los profesores: *prácticas de innovación educativa, investigación en el aula, documentación e información para comunicación horizontal entre los profesores, y profesionalización docente.*

Estos componentes, entendidos de forma integrada, definirían un perfeccionamiento que partiera del lugar real de trabajo de los profesores y que tuviera su propia práctica diaria en el centro como eje; además permitirían lo que Fernández Pérez llama “**institucionalización**” y que Carrera (1988, en í.) resume como “...un proceso de desarrollo, una asimilación de los elementos del cambio de una organización estructurada, que modifica la organización de una manera estable. La institucionalización, como consecuencia, es un proceso a través del cual una organización asimila una innovación en su estructura”.

Podríamos, en síntesis, estar de acuerdo en que *tanto lo que llamamos perfeccionamiento como desarrollo profesional del profesorado, deben llegar a fases de institucionalización donde componentes concretos, asociados a cambios curriculares y/o organizativos, se integren.* Otra cosa es resaltar el carácter permanente del perfeccionamiento que permitiría ir institucionalizando e internalizando aspectos en algún momento no total o parcialmente asumidos. Queremos decir que si, como decía la autora (Carrera, 1988), la institucionalización es un proceso, no puede reducirse a un estado o, sea, que no es una cuestión de todo o nada, sino que cualquier finalidad debe entenderse en algunos momentos como parcialmente asumida.

La función docente no se define de otro modo en la actualidad y el esfuerzo de integración que venimos reflejando y, en parte, también realizando serían muestras de ello.

En Iranzo y Ferreres (1998) nos preguntábamos sobre el tipo de aprendizaje profesional que podía darse en modalidades formativas diferentes -cursos y proyectos de innovación en centros-, sobre las interacciones que se daban en las mismas acciones formativas, entendiéndolas como contextos de trabajo profesional; también nos planteábamos la necesidad de conocer el tipo de itinerarios, tanto en modalidades como en tiempos dedicados al proceso, que se daban en las zonas geográficas cercanas; en definitiva, nos preguntábamos acerca de formas concretas de consolidar o institucionalizar cambios.

Escudero (1998b) propone respecto a los CEPs una línea similar a la que nosotros buscábamos establecer a partir del estudio: deben ser *líneas de complementariedad, por ejemplo, entre las dos modalidades formativas más comunes (e idénticas a las que nosotros analizamos), es decir, cursos y formación, junto a “tiempos y contexto distintos, sobre contenidos diferentes, con esquemas de relación entre la formación y la práctica también imaginativos (...) debiera aglutinar mayor número de funciones...(í.:27).* Nos ha resultado significativo la aportación de evidencias sobre que efectivamente hay actividades formativas bien valoradas y esto tanto en el caso de cursos como de formación en centro, con lo que entendemos que **es preciso un modelo de formación comprensivo, que integre todos los esfuerzos bajo una visión global y conectada entre las diferentes acciones formativas.**

En nuestro caso y como ya viéramos en la introducción, el SEDEC (*Servei d'Ensenyament del Català*) ha usado un esquema de continuidad entre cursos y trabajo en los centros desde los primeros momentos (Arenas, 1987): otra cosa es que siempre haya podido dar respuesta a todos los centros que lo requerían y que, como servicio, hubiera definido y desarrollado en la práctica un modelo de formación que contemplara las características consideradas actualmente necesarias para aportar desarrollo profesional.

Últimamente se ha acentuado el desequilibrio porque ha aumentado la demanda y, en cambio, no la dotación humana de asesores.

Análisis comprensivo sobre las orientaciones en la Formación Permanente docente

¿Por qué es necesario actualizar el análisis o tornarlo más comprensivo?. Entendemos que porque los conceptos y realidades de autonomía, autorregulación en el aprendizaje, reflexión, centro,...tienen hoy un sentido diferente al que tenían sólo hace diez años.

Asumimos que la complejidad de la realidad de cada contexto es tal, por su propia particularidad, que en lugar de buscar fórmulas “buenas” o “malas”, se trata de encontrar fórmulas que contemplen internamente la diversidad.

Se ha aceptado como indiscutible la heterogeneidad del conjunto de los docentes y, en consecuencia, difícilmente se pueden encontrar respuesta en los mismos tipos de formación: sin ser admisible que se pueda “objetar” de las responsabilidades para con el centro de trabajo, entendemos que debe haber múltiples espacios para el desarrollo personal y profesional en los que se den también diversidad de contenidos, formas, y grados de implicación docentes.

De entrada, cuando se consultan las obras recientes ocupadas de ordenar la variedad de modelos de formación en relación a las diversas conceptualizaciones de la función docente (De la Torre (coord.), 1998; Imbernón, 1999; Yus Ramos, 1999; Fernández Cruz, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001; De Vicente (dir.), 2002, entre otros), se observa una amplia gama de clasificaciones y diferentes asociaciones entre modelos de formación, modalidades formativas, y modelos de desarrollo profesional.

Llegaríamos incluso a decir que se complica el visualizar un panorama bien delimitado: *autoformación*, por ejemplo, puede asociarse a autonomía tanto individual como grupal; *modelo autónomo*, puede ser tanto ‘individual’ como asociado a autoformación, y dentro de éste hay autores que incluyen a los cursos (Fernández Cruz, 1999), que en otras clasificaciones se consideran “*desde fuera*” y por tanto “*heteroformación*” (Vaillant y Marcelo, 2001) o “*reformismo e institucionalización*” (Imbernón, 1999).

En De la Torre (1998), Ferreres y Barrios diferencian claramente el concepto de formación autónoma con el de formación individual porque “la autonomía viene dada por la responsabilidad, compromiso y toma de decisiones que va adquiriendo en su propia formación” (í.:89).

Además, en las fuentes se vuelve a encontrar, como ya hemos señalado, un aparejar modelos de formación con modelos de desarrollo profesional, con lo que, si seguimos la tesis de la inclusión de la formación dentro del desarrollo profesional, todavía se puede confundir más. En definitiva, son visiones en las que echamos faltar algún elemento significativo que nos oriente. Vamos a detenernos en estos autores que han aportado clasificaciones al respecto.

- En concreto, según Fernández Cruz (1999: 392ss), **el modelo autónomo estaría relacionado -entre otras cosas- con:**
- la amplia oferta formativa que todas las organizaciones educativas ofrecen: **cursos**, seminarios, jornadas,
- la diseminación de la investigación por medios presenciales y telemáticos
- el hecho de que tiene unos principios que sí hay que tener en cuenta como positivos para el profesor/a:
 - autodirección y capacidad de iniciar su aprendizaje,
 - juzgar mejor sus necesidades de aprendizaje,
 - aprendizaje más eficiente si lo planifican ellos mismos, y se proponen metas,
 - más motivación por todo ello
- no es necesariamente individual, por ejemplo, en los cursos donde se da una relación social con otros docentes o miembros de la comunidad educativa, o en los grupos de discusión y debate
- riqueza profesional

“El desarrollo profesional autónomo es, por tanto, necesario para el docente e imprescindible para la generación de determinadas estructuras conceptuales, identificatorias y culturales que, de otro modo, no se podrían lograr”(i:395)

En cuanto a **limitaciones**,

1. su impacto en la mejora de la enseñanza no es inmediato porque no hay concreciones contextuales ni se da la conexión con el grupo natural de docentes del centro, se dificulta la adopción de cambios significativos.
2. la naturaleza mercantilista del mercado de trabajo genera disfunciones: la orientación ideológica de las instituciones se sobrepone a las necesidades del docente, y la dinámica presupuestaria y búsqueda de audiencia prioriza “éxitos” por encima de otros factores de relevancia formativa
3. la sobresaturación crea cierta insensibilidad y desconfianza sobre el mérito de la propuesta (oferta inadvertida porque se da la experiencia de que tras sugerentes ofertas se esconda lo mismo, con lo que resulta cada día más difícil acertar
4. la desinstitucionalización de la oferta produce a la larga una falta de orientación reflexiva en el debate intelectual sobre la enseñanza.

Imbernón (1999) incluye las modalidades como los cursos en la orientación ‘reformista’ o ‘modelo de entrenamiento o institucional’ aunque también asume que “La característica principal de este modelo (el ‘individual’ en su caso) es que el aprendizaje lo diseña el propio profesorado. Es él o ella quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos (las escuelas de verano y de invierno serían un ejemplo de ese modelo)”(i:191).

Parece que Imbernón asocie lo autónomo a *la no intervención -directa- de la administración aunque deba asumir que esto es relativo en la actualidad por el fenómeno de hiperregulación que vivimos. Asumamos con él que son necesarios no regulados.*

Él mismo entiende que el ‘**modelo de orientación individual**’ es el de “sentido común”: “los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la

confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal... diferente del “reformismo” e institucionalización. (i.191)

Habla de fagocitación del ‘modelo de desarrollo-mejora’ e ‘indagativo’ en el de ‘perfeccionamiento-entrenamiento’: “Todos estos modelos no responden a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni sobre el papel del profesorado y en todos (...) hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce la formación y el papel que juegan las diferentes instituciones vinculadas a la formación del profesorado...es cierto que los tres modelos (de entrenamiento o institucional, el de desarrollo-mejora y el investigativo o indagativo) pueden ser complementarios, aunque en la actualidad se intenta que el de desarrollo-mejora y el indagativo se introduzcan fagocitados en el de perfeccionamiento de desarrollo profesional en la formación. La obligación de elaborar los proyectos, las convocatorias de formación de centros...son una muestra de esa fagocitación de los dos últimos modelos por el primero. (i.:192)

En Vaillant y Marcelo (2001:24), *Autoformación* se define como “proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de un **aprendizaje que es, principalmente, experiencial** (Galvani, 1995). Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, no obstante, la reflexión juega un importante papel. Un aprendizaje que, poco a poco, va ganado respeto y consideración porque (...) aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden.”

En esa misma fuente, *otros autores remarcan en la autoformación el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su propio poder de informarse, y considera que el acto de informarse, “no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido formativo”*(Alava, 1995 en í.: 25).

¿Es más fructífero entender que estos elementos pueden formar parte de diversos desarrollos formativos -aunque sea en cursos- porque en ellos se han creado contextos comunicativos, se es sensible a la informalidad, se planifica conjuntamente, etc.?

Los mismos autores definen la ‘**heteroformación**’ como una formación que se organiza y se desarrolla desde fuera, por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Nos preguntamos si se está hablando de una modalidad, un modelo o una situación o circunstancia que depende de muchos factores, pero que no llega a autodefinirse. Por último la **interformación**, se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo.

Estos autores llegarían a diferenciar:

- La formación como aprendizaje y desarrollo individual, atendiendo a “la *dimensión personal del cambio*” y subrayando el rol de la experiencia y aunando aprendizaje, formación y experiencia en lo que llaman *experiencia sobre el trabajo*
- la formación en un contexto social: los *grupos de formación*
- la formación en la organización: el *aprendizaje organizativo*

Esto es un tipo de aproximación que resalta, en lugar de la forma práctica de desarrollarlo, el elemento esencial sobre el que se quiere fundamentar el trabajo: el desarrollo individual, el grupal, el organizativo; no es exclusivo de los docentes, sino más bien una caracterización del aprendizaje adulto y de los contextos prácticos en los que éste se da.

En definitiva, *lo que nosotros buscamos es ver si un curso de formación entendido como una formación intercentros, de tipo divulgativo e 'iniciático' puede aportar el aprendizaje que un estadio "informativo" (Imbernón, 2000) reclamaría, con lo cual sí aportaría un grado de Desarrollo Profesional; buscamos ver también, qué tipo de aprendizaje y de vida interna tiene lugar en una formación en centro que tiene el foco de trabajo en el desarrollo de una innovación curricular.*

Queremos decir que parece difícil asociar y sintetizar modelos de formación, modelos de desarrollo profesional y modalidades concretas de formación porque estamos hablando de cosas diferentes:

- tipo de estrategia de trabajo: indagación, colaboración, mejora escolar, comprensión, conocimiento de "actualizaciones"
- tipo de grupo de trabajo: individual, grupal, grupal del propio centro de trabajo, grupal intercentro
- responsabilidad/autonomía del profesorado en el proyecto: total, compartida, delegada en mayor o menor grado en la persona formadora, ...

Para esclarecer este panorama observamos *los modelos históricos de la formación docente (Imbernón, 1994, 1999; Marcelo, 1995)*

Por una parte, la evolución histórica de los modelos de formación docente (inicial y permanente, de forma similar) nos indica cómo ha evolucionado, al menos teóricamente, el concepto de los dominios que un docente precisa para el desarrollo de sus funciones.

Imbernon (1999:185ss) habla de los modelos históricamente emergentes de:

- *orientación de transmisión académica de conocimientos*: "saber es poder y hacer"; la calidad de la formación se asocia al buen dominio de los contenidos de la misma
- *orientación 'técnica' o 'racional-técnica'*: dotar de competencia en determinadas estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitan hacer frente a la complejidad educativa; la calidad está centrada en parte, en la formalización de la planificación de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (dándose en esa época una gran producción de programaciones, módulos, y guías de aprendizaje que representan esa concepción técnica). Ese movimiento *convivía* con otros modelos más o menos marginales -por no reglados o controlados- pero que tuvieron un impacto innegable en nuestro contexto como las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica, que pretendían "compartir" un aprendizaje basado tanto en el qué, el cómo, y el por qué, experimentando situaciones más "naturales", que hoy llamaríamos de "conversación" adulta, en las que se aprendía más "informalmente" que en los contextos de formación reglada, porque se pretendía que fuesen reales profesional, intelectual y políticamente. Era una experiencia de autonomía liderada por los propios profesores y por personas comprometidas con la educación.

- *orientación práctico-reflexiva*, en la que lo importante es comprender cómo elaboran los profesores la información pedagógica con la que intervienen y cómo ésta se proyecta en los planes de acción y en la acción propia.
- *orientación práctico-reflexiva, con enfoques críticos y con desarrollos de investigación-acción*, que representaría en nuestra actualidad el planteamiento ideológico y epistemológicamente coherente y necesario, pero que se encuentra con las condiciones profesionales, sociales y culturales -de las que hemos hablado en numerosas ocasiones-, que lo dificultarían en la práctica.

En síntesis, lo que debería centrar la atención es el ***modelo relacional de transmisión en la Formación Inicial y Permanente que consistiría en un modelo “normativizado” que situase a los docentes en situaciones de Investigación-Acción, suscitase la inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos; crease itinerarios educativos abiertos diferenciados con diversas herramientas, etc., en la línea que también planteaba Escudero (1998b)***

De forma esquemática, los modelos según la clasificación de Imbernón (1999) son:

- *Orientación individual*
- *Reformista, modelo de entrenamiento o institucional*
- *Modelo de desarrollo y mejora curricular*: teórico y conviviendo con el que se desarrolla en la práctica que es el anterior
- *De investigación o indagativo*

Recogerían los momentos y finalidades de la formación que presentábamos desde el punto de vista de evolución histórica.

Los dos últimos se debaten entre la adecuación a la realidad y la necesidad de desarrollo: son difícilmente “practicables” por las condiciones reales de la realidad educativa.

Marcelo (1995) hablaba de Modelos de Desarrollo Profesional docente (DP):

- DP Autónomo
- DP Basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo, y la supervisión
- DP a través del Desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro
- DP a través de Cursos de Formación
- DP a través de la investigación

Y Fernández Cruz (1999:369) desarrolla los siguientes modelos también de desarrollo profesional:

- Modelo de desarrollo profesional autónomo
- Modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos
- Modelo de desarrollo basado en el aprendizaje profesional cooperativo
- Modelo de desarrollo basado en la reflexión
- Modelo de desarrollo basado en la mejora escolar
- Modelo de desarrollo basado en la indagación

Nosotros tomaremos de todos ellos las características que nos ayuden a entender y definir el trabajo que se desarrolla en lo que para nosotros es en la práctica, ***el trabajo***

en cursos y el trabajo en la formación en centros, ambos en el contexto de proyectos de desarrollo curricular.

Siguiendo a Fernández Cruz (1999), dentro del modelo de desarrollo autónomo encontramos los cursos y los proyectos de formación curricular en centros, se relacionarán -de alguna manera- con modelos centrados en el aprendizaje profesional cooperativo, la reflexión, la mejora escolar y la indagación.

Pretendemos particularmente comprender y aportar evidencias sobre que también en los cursos pueden darse estrategias, si bien iniciales, que se asocian en mayor grado a los otros modelos de desarrollo profesional.

Pretendemos, en cualquier caso, mostrar la complejidad de las estrategias reflexivas y colaborativas en todos los contextos profesionales docentes, aunque de entrada, éstas caractericen determinados modelos de formación.

Sola (1999:680ss) en un trabajo sobre las creencias y su necesario análisis para el desarrollo profesional de los docentes sitúa también el foco de trabajo de la formación en el intento sistemático de hallar las razones últimas que justifican las acciones que los docentes realizan, en una síntesis del análisis de la práctica junto al análisis de las condiciones sociales e institucionales en que esa práctica tiene lugar y encuentra justificación.

“..que toda la acción profesional tenga lugar en el seno de grupos de trabajo en los que los profesores/as compartan finalidades educativas, principios de procedimiento, métodos pedagógicos y estrategias de reflexión. El trabajo de los profesores/as en grupos, en núcleos profesionales para la planificación, acción, y reflexión, tiene como consecuencia inmediata y casi inevitable el sometimiento a escrutinio ajeno de las interpretaciones personales que cada miembro del grupo hace de las características de la práctica, poniendo de paso sobre el tapete...las tramas argumentales que se derivan de elementos más simples de su pensamiento, los cuales a su vez se apoyan en creencias básicas acerca del mundo, de la sociedad, del conocimiento, de la educación, ...pone en condiciones de abordar el análisis compartido de las causas, las razones y los motivos, que es, como hemos visto, la secuencia de operaciones necesaria para tomar decisiones íntimas acerca del valor de la verdad y racionalidad de las creencias y obrar en consecuencia manteniéndola o sustituyéndola por otra mejor constituida sobre las bases de la evidencia...”

Habla así de que ***el elemento clave*** que propicia la identificación de las creencias propias y ajenas ***es el contraste de actuaciones, puntos de vista y opiniones.***

Desarrollo Profesional a través de Cursos de Formación

¿Qué consideración profesional tienen los cursos?. Según lo anterior sabemos que se duda de la posibilidad de que sirvan para dinamizar procesos colectivos, para crear aprendizajes conceptuales, estratégicos y actitudinales e, incluso, en ámbitos técnicos se considera, de forma más o menos explícita, que los cursos de formación no aportan nada a la cultura profesional de los docentes. Una ilustración vendría dada por la propia nomenclatura que ha acompañado a esta modalidad: “modelo de entrenamiento o institucional (Imbernón, 1994, 1999), que ha subrayado características más cercanas al “adiestramiento” que a la reflexión y, sobre todo, asocia su contenido a aspectos en

alguna medida impuestos administrativamente. Hemos intentado llegar a alguna idea clara al respecto en el apartado anterior.

En relación a lo que nos ocupa en nuestro trabajo nos preguntábamos:

La potencialidad formativa de los cursos:

- *¿depende de niveles educativos?*, porque en función de esto se asociaría con perfiles profesionales marcadamente particulares: por ejemplo, con la asumida mayor tendencia a la innovación de los profesores/as de Educación infantil respecto a la de los profesores/as de otras etapas y/o ciclos educativos
- *¿depende del sentido global de la innovación que se trata como contenido?*,
- *¿depende de la autonomía que tienen determinados profesores/as al margen de la totalidad del claustro, como para erigirse ellos mismos en dinamizadores de su aprendizaje y del de centro?*,
- *¿depende del diseño de las acciones de formación?*,
- *¿depende, como algunos autores afirman, de la persona formadora?*
- *¿depende del lugar que ocupa en el estadio de formación y siempre considerando que debe tener continuidad?*
- (...)

Curso, o quizás mejor “cursillo” parece un término asociado de forma generalizada al concepto de formación. Su ámbito de aplicación es extenso en cuanto a destinatarios (grupos prelaborales y laborales en formación, sexos, zonas geográficas) y en cuanto a ámbitos laborales o profesionales (todos lo utilizan en momentos de “actualización”).

En un estudio publicado en 1990 de Benedito (et. al.)¹⁰ constatan que de las 639 actividades de formación permanente del profesorado de preescolar y EGB (lo que hoy serían Educación Infantil, Primaria y el primer ciclo de la ESO), realizadas el curso 1987-88, el 85,43 % de las actividades fueron del tipo curso o seminario.

Según el informe del estudio predominaba el tipo seminario sobre el de curso; parece difícil a partir de los resultados del estudio alcanzar una idea significativa puesto que en numerosos casos, se utiliza el término “seminario” o “módulo”, para designar algo que al menos en la planificación estratégica está conceptualizado como un “curso”: éste es también el caso de los “seminarios” que desde hace más de 20 años realiza el SEDEC (servicio educativo que organiza algunas de las modalidades de formación que investigamos).

El SEDEC siempre ha denominado ‘seminarios’ a sus acciones formativas, fueran estas realizadas como proyectos de centro o como cursos donde participaban docentes de diferentes escuelas y se tuvieran, respectivamente, objetivos centrados en la reconstrucción curricular del grupo de profesores del centro, o bien en la “buena” aplicación de modelos didácticos de la lengua.

Con esta apreciación queremos señalar, apoyándonos en los estudios citados, la amplia presencia de la modalidad cursos aunque su denominación no sea explícitamente esa. *Ciertamente han pasado más de 10 años desde la recogida de datos del estudio de*

¹⁰ BENEDITO et.al. (1990): *Análisi de la Formació Permanent del Professorat dels alumnes de 4 a 16 anys a Catalunya*. Barcelona: UB-ICE

Benedito; años durante los cuales se han establecido planes de formación permanente del profesorado (MEC, 1989a; GEN. de C., 1989, 1997) que pretenden una formación más centrada en el centro, pero sea por tradición en el tipo de acción formativa, sea porque el cambio de modelo que recogen los planes se esté todavía desarrollando, o porque la economía de medios económicos, de recursos humanos, materiales, etc., y de tiempo (tiempo inmediato) no lo permiten, la realidad es que esta modalidad marca todavía buena parte del pulso de la formación. Marcelo (1995:362), también lo apuntaba: “Aún hoy en España, el porcentaje más elevado de actividades de formación desarrolladas por las diferentes instituciones se refiere a los cursos de formación.”

Uno de los objetivos de nuestro estudio es analizar el mapa de modalidades que se han desarrollado en torno a un tema en la provincia de Tarragona, con lo cual veríamos actualizadamente el peso de esta modalidad, al tiempo que deberíamos, obviamente, comprender los motivos que subyacen al mapa resultante.

Marcelo (1995) cita a Wood¹¹ para *definir un curso como* “un grupo de personas participando en actividades estructuradas durante un período de tiempo específico para conseguir unos objetivos y realizar unas tareas establecidas de antemano, que conducen a una nueva comprensión y cambio de la conducta profesional” (ibid.)

En general el desarrollo histórico de este modelo se ha basado en que:

- Existen una serie de comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidas en clase (relacionándose con un principio de la enseñanza eficaz y de las investigaciones en este campo de los años 70-80)
- Se prestan especialmente bien algunos tipos de destrezas y conocimientos a procesos de entrenamiento
- Los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos que no tenían adquiridos previamente
- Deben interiorizarlos previamente y luego recibir una devolución de un observador sobre cómo los ha llevado a cabo¹²

Entre sus características más definitorias en lo que a diseño y desarrollo se refiere se encuentran:

a) la presencia de una persona ponente/experta en el ámbito de formación (conocimiento disciplinar, psicodidáctico, organizativo), que es quien establece el contenido y el desarrollo de la actividad a lo largo de las sesiones formativas, seleccionando aquellas estrategias metodológicas que crea convenientes para tal desarrollo,

b) normalmente los objetivos y/o resultados que se esperan de la formación están claramente especificados o bien para toda la acción formativa o bien para cada una de las sesiones,

los objetivos y resultados esperados suelen orientarse a la adquisición de conocimientos, destrezas y “...también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el asistente traspase éstas a su práctica en clase.”(Imbernón, 1994:73).

¹¹ Que es citado a su vez por Loucks-Horsley de donde Marcelo toma la fuente.

¹² Encontramos referencias tanto en Marcelo, 1995 como en Imbernón, 1994.

c) *Sobre los objetivos, existen definiciones más restrictivas* que conviene tener en cuenta porque delimitan la idea sobre lo que puede considerarse cursos: “actividades cuya meta es el entrenamiento del profesor para el dominio de destrezas ya establecidas...” (Oldroyd y Hall en Marcelo, 1995:362).

Quizás, esta definición ilustra el matiz que ha ubicado la modalidad curso en una plataforma de racionalidad técnica por el preestablecido papel “pasivo” que otorga al docente en formación, así como por la determinación de necesidades descontextualizadas y también preestablecidas.

Realizando una síntesis -que complementa lo que Fernández Cruz (1999) planteaba como aspectos positivos del modelo ‘autónomo’ en el que incluía -recordémoslo- la modalidad de cursos- sobre las ***características marcadamente positivas*** que esta modalidad de formación puede aportar al desarrollo profesional de los docentes, encontramos:

- posibilitar un aumento de destrezas y conocimientos,
- permitir un itinerario formativo individual o de pequeño grupo, no dependiente de la fase de desarrollo personal y profesional de los compañeros del centro, ni del desarrollo institucional en cuanto a trabajo compartido,
- depender en menor grado de variables presupuestarias y de recursos humanos (formadores/as que en primer lugar tengan la preparación específica que el centro requiere, y en segundo y no menos importante disponga de tiempo para realizarlas) por parte de las entidades que organizan o avalan actividades formativas en los centros (sobre todo cuando el centro reclama asesoramiento externo que debe ser retribuido),
- en general, ofrecer oportunidades de reflexionar sobre la práctica profesional y compartir experiencias con otros docentes de otros centros. Podríamos hablar también de cierto efecto de “oxigenación” en el sentido de romper las relaciones, rutinas y excesiva “endogamia” de las relaciones con los compañeros del centro que, en ocasiones, pueden anular, por estar excesivamente marcadas las pautas de desarrollo, ciertas iniciativas para innovar procesos, expresar preocupaciones o ideas, e incluso para proponer cambios en los roles o funciones.

Por otra parte, las críticas van dirigidas a un excesivo teoricismo o una acentuada y casi única forma de enseñanza-aprendizaje para con los profesores, aspectos que se reflejan en:

- la transmisión de información verbal que margina otros componentes formativos facilitadores de un aprendizaje más relevante,
- la omisión del hecho de que los docentes tienen unos saberes, un saber hacer y unas actitudes sobre el contenido de formación, así como una necesidad de establecer conexiones entre las fundamentaciones teóricas y las aplicaciones en la práctica;
- también se dirigen críticas al hecho de que estén predeterminadas por los organizadores y por tanto no recojan las necesidades y modificaciones que exige el contexto real. En este sentido, este mal emparejamiento se asocia a un inadecuado análisis de las necesidades y a una falta de comprensión de los problemas por parte de los organizadores, que no entenderían la característica de heterogeneidad, ni serían “expertos” en lo que sucede en los centros (en las aulas y en los contextos de trabajo común de los docentes)

En ese sentido, también se consideran críticas pertinentes:

- la de ser una modalidad excesivamente tecnológica por considerarse en ella una cierta “*infallibilidad*” y *descontextualización* (Marcelo y Estebaranz, 1994)
- *explicar qué debe hacerse pero sin llegar a profundizar cómo se construye el conocimiento de los profesores y qué sucede en los procesos de formación.*
- escasa o baja incidencia en la práctica

Pensamos, en todo caso, que no son las limitaciones “metodológicas” las más importantes sino que lo decisivo serán los límites que se establezcan a nivel conceptual y político sobre la finalidad de la formación, es decir, será una consideración limitada del Desarrollo docente la que pondrá cortapisas a lo que en un curso pueda o no desarrollarse: esto se ‘decide’ tanto a nivel de macroestrategia, como a nivel del propio modelo y ‘dominio’ profesionales de las personas formadoras.

También se ha de contar con factores de carácter amplio que hoy en día están incidiendo en la posibilidad de impacto de las actividades de formación que tratamos: *la naturaleza mercantilista del mercado de trabajo, la sobresaturación de ofertas que desdibujan el propio objeto de formación e insensibilizan hacia el aprendizaje en general; la desinstitucionalización de la oferta que puede llegar a crear falta de orientación de la reflexión en el debate intelectual sobre la naturaleza que necesita el sistema educativo,* serían, entre otras, coordinadas del estado actual en el que se encuentra esta modalidad de cursos y de formación autónoma en general (Fernández Cruz, 1999).

Enfoques individualistas de desarrollo profesional docente

MODELO DE APRENDIZ		
Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> *Inmediatez *Relevancia *Bajo coste *Centrado en necesidades individuales *Los docentes pueden elegir 	<ul style="list-style-type: none"> *No existe análisis coherente de las necesidades *Puede ser <i>ad hoc</i> *Las necesidades pueden no ser satisfechas *No suele implicar desarrollo profesional *Se centra sólo en necesidades individuales 	<ul style="list-style-type: none"> *Los individuos solos pueden planificar su propio desarrollo *Lo que es bueno para el individuo es bueno para la escuela *Los individuos pueden cambiar las escuelas

MODELO DE CURSOS		
Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
*Puede incrementar los conocimientos y las habilidades *Los docentes pueden elegir entre lo que se les ofrece *Proporciona ciertas oportunidades de reflexionar sobre la práctica profesional *Puede ser a tiempo completo *Puede permitir posteriores cualificaciones *Puede mejorar la promoción	*Puede ser demasiado teórico *Las elecciones pueden estar determinadas por los organizadores *No suelen reflejar las necesidades escolares *Pueden no tener aplicaciones prácticas en las clases *Ignora la experiencia de los docentes *Pueden tener un alto costo *Pueden requerir un compromiso a largo plazo	*Un docente puede influir en la totalidad de la escuela o en un grupo *La teoría puede ser trasladada a la práctica por los docentes *Se puede abordar una amplia variedad de necesidades en el mismo curso

Angulo, 1993

Diversos autores toman de Angulo esta síntesis (Fernández Cruz, 1999; Marcelo, 1995; De la Torre, 1998). Tanto las virtudes como las críticas servirán de puntos de referencia en el análisis de las acciones formativas -cursos- que investigamos.

Precisamente para no perder de vista las características positivas que sí se le otorgan como tipo de actividades presenciales de formación *potenciadoras de transferencia de aprendizaje*, tendremos en cuenta lo estudiado por Joyce y Showers (1988), que sintetizan Marcelo (1994) e Imbernón (1994), acerca de *cómo se pueden compensar estas deficiencias*. Pensamos que, en mayor o menor medida, en los cursos que se realizan en la actualidad se han incorporado estas compensaciones.

Utilizando pues una síntesis, se trataría de:

- a) Realizar una exploración de la teoría sobre el contenido o destreza didáctica (a la que sigan)
- b) Demostración o modelamiento a través de casos prácticos que ejemplifiquen cómo se practica o ejecuta una destreza o estrategia: la demostración puede ser directa, a través de videos o de casos.
- c) Prácticas por parte de los profesores de simulaciones que sigan los principios y normas de aplicación de la teoría didáctica, y que a su vez sirvan para estructurar el análisis de la práctica y los comentarios críticos: estas simulaciones pueden grabarse y utilizarse como feed-back para la posterior observación y autoobservación por parte de los miembros del grupo. Se resalta la importancia de la preparación o planificación en pequeños grupos de estas prácticas, porque se realiza “discusión” y “conversación” en grupo, que dan sentido a los hechos que se observan.
- d) Retroacción estructurada sobre la actuación (con criterios de análisis y comentarios críticos),
- e) Retroacción no estructurada y asesoramiento durante la aplicación.

Se considera que es necesario combinar algunas de estas estrategias si el resultado que se pretende es el desarrollo de estrategias de actuación en clase; porque dado que se

trata de facilitar la conjunción entre teoría y práctica didáctica, la exposición al conocimiento disponible es una fase de la estrategia formativa deductiva que deberá, a continuación, favorecer la **comunicabilidad didáctica**, es decir, facilitar y optimizar los procesos de transmisión y de adquisición que transformen ese nuevo conocimiento en conocimiento personal.

Abundando más en estas aportaciones diremos que los autores consideran que el aprendizaje receptivo no tiene por qué ser memorístico ni dejar de ser significativo: para ello la enseñanza expositiva ha de cumplir una serie de condiciones:

1. Clarificar el objetivo
2. Aportar un contexto de enseñanza
3. Conectar el material con los conocimientos previos de los profesores
4. Organizar el conocimiento desde un concepto potente, que abarque el contenido posterior
5. Estructurar jerárquicamente el contenido
6. Presentarlo a través de mapas conceptuales u otras formas de representación
7. Proponer ejemplos
8. Potenciar la organización cognoscitiva de los profesores (Principio de la reconciliación integradora)
9. Estimular la elaboración de distintos tipos de esquemas por parte de los profesores
10. Proponer su participación activa en otras tareas
11. Suscitar su enfoque crítico
12. Comprobar la comprensión de los profesores. (Tomado de Marcelo y Esteban, 1992, en Marcelo, 1994: 365).

Se pretendería con estas estrategias crear un aprendizaje relevante desde el punto de vista de la práctica. Además se tiene en cuenta que la presentación debe apoyarse con lecturas que faciliten la lectura individual y la reflexión, con ejemplos o casos que se presenten en videos, documentos en audio, descripciones escritas de casos para el estudio en grupos, con transparencias que apoyen la explicación estructurada a través de mapas, pirámides, diagramas de flujo, etc.

La otra crítica que se hace a los cursos en referencia a su **escasa o baja incidencia en la práctica**, podría relacionarse con diferentes elementos del desarrollo de la formación.

Por una parte se requeriría, del carácter o tipo de actividades presenciales de formación, que fueran potenciadoras de *transferencia de aprendizaje*.

Para ello, además de la presencia a lo largo de la formación de elementos teóricos, de demostración, simulación, retroacción, y seguimiento estructurado o no estructurado, parece tener potencia de transferencia **la observación y discusión mutuas entre compañeros y/o formadores** (“Coaching mutuo”), que complementarían lo antes apuntado de discusión en grupo y resolución de problemas.

Pero además, la transferencia también tiene que ver con las características intrínsecas de la tarea; según Elis (1965, citado por Joyce y Showers, 1982) se produce mayor facilidad si:

1. Existe *similitud de la tarea*, es decir, si las condiciones de entrenamiento y las de la práctica son similares.

2. Hay *abundancia de práctica*, de manera que parece haber una relación proporcional entre práctica y transferencia.
3. Se da una *variedad de tareas*, de vías de aplicación, de componentes de las propias tareas.
4. La *comprensión e interiorización de reglas y principios* apropiados para solucionar los problemas asociados a la aplicación de destrezas o conocimientos, favorece la transferencia.

Sin duda estos principios orientadores de lo que puede considerarse una ayuda a la transferencia de conocimientos y destrezas, constituirán elementos de análisis de las actividades realizadas en las sesiones de formación.

La aplicación o transferencia es uno de los componentes básicos del cambio curricular y, por tanto, de él se ocupa la investigación sobre la Formación del Profesorado; su estudio debe ser complementado con el de otros factores relevantes de entre los que nosotros resaltaríamos el cambio en las actitudes, concepciones curriculares, didácticas y pedagógicas; el cambio en las relaciones con el resto de profesores en el centro, y el cambio en concepciones socio-políticas acerca del significado de la educación.

No obstante, aunque estos cambios pueden darse juntos, pensamos que cuando la demanda de los profesores consiste en ayudas para la innovación curricular (o para el desarrollo curricular), el análisis de los elementos que informan sobre aquello que favorece la innovación en la práctica es el foco de atención.

Bolam (1988) recogió *diferentes niveles de impacto* -cambios en la enseñanza- en relación al tipo de actividades que se incluyen en un curso y, en síntesis, podríamos decir que van desde la descripción del qué hacer y la explicación del por qué (nivel de impacto bajo), la demostración y la planificación de la acción (nivel medio), hasta la práctica de feed-back en el trabajo (nivel alto). (En Marcelo, 1994: 367).

También es ampliamente conocido el modelo de análisis de los *niveles de uso de una innovación, el CBAM* (“*Concerns Based Adoption Model*” de Hall y Hord, 1987) que tratan en nuestro contexto Bolívar y Fernández Cruz (1994) y De la Torre (coord., 1998) en la que a través de una pauta orientativa, se establecería el grado de consolidación del cambio; la participación en un curso, puede suponer recorrer los niveles iniciales de ese proceso. Los autores también aportan una lista de los posibles componentes de un *plan de acción* en la que en diferentes fases, se desarrollaría y/o ayudaría a desarrollar la innovación. Ambos instrumentos pueden ser útiles para el análisis del efecto y del proceso de la formación y los tratamos en el apartado de evaluación de programas.

Para finalizar el análisis de este tipo de formación cabe explicitar que todos los autores consultados consideran que *la propia estructura de gestión de la formación* debe tenerse en cuenta como compensadora de los posibles problemas que se le pudieran objetar: así, *la coordinación entre las entidades organizadoras, la inclusión del profesorado en la organización de la formación, el integrar la formación en un sistema de orientación en los propios centros de profesores (o en estructuras más o menos paralelas allá donde no hay CEPs) que permitan asesorar sobre itinerarios o posibilidades de formación, etc. se consideran formas adecuadas para que también estas modalidades sean facilitadoras de desarrollo profesional.*

A este respecto parece haber cierta evidencia acerca de lo que puede denominarse como *cursos eficaces*: “...se caracterizan por contar con la opinión de los profesores al planificar el curso, por centrarse en las necesidades de éstos, aceptar una cierta flexibilidad que permita cambios sobre la marcha, que incluya la posibilidad de aplicaciones a las aulas, y posteriores sesiones del curso, así como proporcionar asesoramiento.”(Wallace, 1990, en Marcelo, 1995:366)

Desarrollo profesional a través de un proyecto de formación (curricular) en centro.

Si tomamos una imagen que contraste con la modalidad curso (en Fernández Cruz, 1999:411) encontramos que, genéricamente, la formación contextualizada en un centro se caracteriza por lo siguiente:

Análisis del modelo de desarrollo basado en la mejora escolar

VENTAJAS	INCONVENIENTES	SUPUESTOS BÁSICOS
<ul style="list-style-type: none"> *Recoge las necesidades de la escuela *Cada escuela sigue su propio programa *Permite la colaboración de expertos *Permite abordarse desde diferentes niveles de desarrollo profesional *Se tiene en cuenta la experiencia de cada docente *Permite aprender un modo de trabajo nuevo entre los docentes: la colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> *Sólo se puede centrar en unos pocos ámbitos de mejora *No todas las escuelas están preparadas para seguirlo *Puede conducir a un ciclo cerrado *Desconsidera las necesidades formativas individuales de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> *Las escuelas son las que deben de identificar sus propias necesidades de mejora *Las escuelas cuentan con suficientes recursos como para desarrollar un proceso de colaboración *El desarrollo profesional se relaciona de manera directa con la mejora de la escuela

Bell, 1991

Como veíamos en el apartado dedicado a las denominaciones de los modelos, una vez diferenciadas las actividades ‘curso’ de las realizadas en el contexto de grupos de trabajo pertenecientes a un centro, o lo que genéricamente hemos llamado -con autores como Escudero (1998b)- ‘formación en centro’, *nos resulta difícil caracterizar una acción de formación según sea cualquier otra de las posibles denominaciones que usan los autores dedicados al tema: por nuestra experiencia, el límite de si se da innovación curricular, indagación, o cualquier otro fenómeno de ‘mejora’, lo pone, tanto el modelo formativo que ‘significa’ la persona o personas que asumen el proyecto formativo como la propia realidad escolar, profesional y administrativa, y no tanto el modelo en sí como definición apriorística.* Así, adoptamos el término de **‘formación en el centro para el desarrollo de una innovación curricular’** y asumimos que ésta alberga en su interior aquello que resulta de una multiplicidad de factores ubicados tanto en la persona que forma como en los grupos y estructuras organizativas de los profesores del centro: *más que definición, el límite está en los que juntos sean capaces de construir.*

De esta forma, modelos que consideramos muy útiles para aproximarse al trabajo de los centros como el de “Revisión basada en la escuela”, “Desarrollo Profesional basado en el centro”, o “el centro como unidad básica de cambio”, no nos ‘sirven’ de plataforma de análisis porque nuestra forma de trabajo en los centros ha consistido básicamente en situarnos en la revisión curricular de parcelas de contenidos que podían preocupar en mayor grado a los profesores: la comprensión lectora, la composición textual, la ortografía, el trabajo por proyectos, etc.

Las denominaciones anteriores superan el ámbito de lo que nosotros hemos desarrollado; aunque implícitamente cada vez más se piensa en global y en el centro como unidad de cambio, trabajamos de forma acotada y vemos, además, que nuestro ámbito de actuación es uno de los muchos de los que se desarrollan en los centros. También entendemos que dada la indiscutible intensificación, la mejora debe gestionarse desde la asunción de pequeñas empresas de cambio porque, de otra forma, puede suceder que no puedan asumirse transformaciones en tantos ámbitos como los que serían posible.

Antes de entrar en cuestiones concretas y ‘funcionales’ de esta “modalidad” formativa, consideramos importante dedicar un espacio al concepto -amplio- de **formación en un contexto social: los grupos de formación /”working knowledge”** de recogíamos de Vaillant y Marcelo (2001:28ss.) porque nos interesa no perder de vista que, asumidas las características generales del *aprendizaje adulto* y la necesidad de desarrollar el *modelo experiencial*, el aprendizaje en el contexto de trabajo representa un “modelo” del cual pretendemos tomar los rasgos esenciales.

Este modelo se basaría en la tesis del *enfoque sociocultural del aprendizaje* según la cual, la formación siempre se da en un contexto intersubjetivo y social y, en consecuencia, aprender es llegar a mantener relaciones funcionales con el propio ambiente. “*Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos orgánicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde la operaciones a las conversaciones*” (Yinger, 1991:5 en í.:28)

También se centraría en **enfatizar el análisis conversacional** porque -como hacía Sola (1999) en referencia a las creencias- el modelo considera la conversación como el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual.

No podríamos estar más identificados con este planteamiento puesto que, de alguna forma, hemos hecho del análisis de las interacciones en el sí de las acciones de formación el objeto de estudio de nuestra investigación. Y aunque ‘grupos de formación’ pueden darse también en los ‘cursos’ y, al contrario, podríamos encontrar grupos de profesores en centros en los que no se diera ni ‘conversación’ ni siquiera miradas, entendemos que serían más propios de la formación en los centros y por ello lo tratamos aquí.

Si en un principio nuestros móviles estaban centrados, desde una perspectiva metodológica, en la búsqueda de la “buena docencia” formadora (en cuanto a efectos e “infallibilidad” de las estrategias docentes), debido al propio proceso de investigación,

vimos que debíamos, de forma prioritaria, entender qué pasaba: en todo caso, si había cuestiones ‘instrumentales’ relevantes, cosa que no descartamos puesto que de un análisis de la acción didáctica se trata, ya aparecerían inmersas en el propio proceso y devenir de las interacciones.

Smagorinsky (1995) plantea, en este sentido, la necesidad de *que los investigadores se centren en analizar y comprender las relaciones que se dan entre las herramientas mediacionales (fundamentalmente, el discurso), sus usos culturales dentro del grupo de aprendizaje, y su significado de uso en ambientes de aprendizaje, así como la comprensión intersubjetiva de las tareas a investigar.*(Vaillant y Marcelo, 2001:28)

El aprendizaje en grupo podría analizar -a partir del modelo ecológico de Sundstrom, Meuse y Futrell (1990) centrado en procesos internos y externos- las siguientes dimensiones:

- Contexto organizativo (relativamente externo al grupo de trabajo)
- Límites (definen las relaciones de un grupo con su contexto)
- Desarrollo del equipo (evolución del grupo en el tiempo, normas, roles: estructuras y procesos interpersonales)
- Eficacia determinada por la actuación y la viabilidad: recoge satisfacción, participación, disponibilidad a continuar, cohesión, coordinación, comunicación madura, resolución de problemas,...)
- Actuación: relacionada con la valoración que las personas externas al grupo hacen de la calidad de los trabajos o materiales producidos por el mismo.

Entrando ya en el terreno de la definición cuando la modalidad de formación que se desarrolla es la ‘*formación en centro*’ según Imbernón (1994) el centro sigue un proceso parecido a:

1. Definición de una situación problemática
2. Propuesta de cómo dar respuesta a tal situación
3. Plan de formación (que puede plantearse en períodos de meses o años)
4. Valoración, para que si no están cubiertas las problemáticas, volver a replantearse la situación problemática.

Se entiende, según él, que para que la evaluación final sea positiva, el profesorado ha debido adquirir a lo largo del proceso conocimientos o estrategias específicas en:

- planificación curricular,
- aplicación de resultados sobre investigación sobre la enseñanza,
- dinámica de grupos y trabajo en equipo,
- resolución de problemas, etc.

Las formas de acceder a estos conocimientos incluirían la lectura de textos específicos, la discusión, la observación en el aula, e incluso el “ensayo-error”. A veces el mismo proceso produce aprendizajes difíciles de prever con antelación.

Lo que parece claro es que se considera el centro educativo como agente y promotor de los procesos de cambio educativo, con lo que se está asumiendo y suponiendo la implantación de una serie de cambios fundamentales que se resumen en los principios

de autonomía, descentralización, formación colectiva, y cultura de profesionalización docente como proceso de comunicación entre iguales.

Este concepto que como dice Imbernón (1999:194) no es nuevo puesto que se encuentran experiencias (entre ellas las de la OCDE-CERI que realiza programas desde 1982 sobre la “mejora de la escuela”, Hopkins y la “revisión basada en la escuela”; los programas FOPI en Cataluña a partir de 1982), sí ilustra la dificultad de mantener el equilibrio entre la tendencia centralizadora o administrativa, en la que los procesos colectivos intentan burocratizarse, y la tendencia autónoma.

Este modelo está basado en que los adultos aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas, y supone un proceso en el que de forma continuada cada profesor implicado se hace consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, sabe o aprende a trabajar en grupo y a resolver problemas. (Marcelo (1995) y Murillo (1998) entre otros)

En este sentido, los autores citados plantean que este modelo tiene como **ventajas** el permitir diferentes niveles de desarrollo profesional, y el poder utilizar el saber hacer de los profesores; como **inconvenientes** señalan la dificultad de clarificar necesidades (que sería el punto inicial del proyecto) y el hecho de que en ocasiones se enfatizan las necesidades de la escuela y que éstas se alejen de las necesidades individuales.

Estos inconvenientes, en el caso concreto de los desarrollos de proyectos de innovación curricular suelen no ser tan importantes porque necesariamente conectan con la práctica y tienen como claro objetivo la mejora de la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque tampoco se escapan del peligro de que se trabaje para la mejora de los resultados de los alumnos aisladamente de la mejora en la comprensión de los procesos sociales implicados.

Además, en cualquier caso ***la problemática se centra en cómo se implica todo el centro en un mismo “modelo práctico” de innovación, porque el trabajo de desarrollar aspectos específicos de didáctica para las etapas de infantil y primaria (y dentro de ésta los ciclos inicial, medio y superior) debe mantener un equilibrio entre generalidades y particularidades, no siempre sencillo de conseguir.***

En la experiencia investigada sobre el proyecto de innovación curricular en un centro hemos podido recoger evidencias al respecto.

Está aceptado actualmente que es necesaria una línea de investigación que se centre “internamente” en los procesos de formación (Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Imbernón, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001, entre otros).

En este sentido, nos interesa recoger de Imbernón (1994:72) lo siguiente: “Hay muchas experiencias de formación en las que el profesorado ha estado implicado en el desarrollo curricular, pero la investigación sobre el impacto de sus experiencias o la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso es escasa. La investigación que se ha realizado ha tendido a valorar el impacto de tal implicación referido no tanto al desarrollo profesional como a la satisfacción en el trabajo, los costes o la implicación del profesorado.”

Entendemos que el autor citado se refiere a la poca literatura científica existente sobre los *aprendizajes* construidos a partir del trabajo en equipo para desarrollos curriculares. Como veremos más tarde cuando definamos el ámbito y los propósitos del estudio, pensamos que indagar en el cambio de los pensamientos de los profesores es hacerlo en

referencia al cambio de pensamiento ligado a las acciones que realiza en la práctica, de modo que nos obliguemos a tener muy presente la innovación o el cambio deseado y sus componentes: quizás todo ello pueda aportar alguna información relevante sobre sus aprendizajes didáctico, curricular, organizativo y, en definitiva, profesional.

Sí se dispone, por otra parte, de investigaciones que según este mismo autor muestran lo que serían *“indicadores de éxito”* en proyectos de este tipo:

- a) *Presencia de acuerdo inicial de formación entre el centro y la administración.* De alguna forma, como la formación permanente docente tiene un nivel de institucionalización elevado, esta situación sería “normal”; al mismo tiempo, esa misma razón, podría llegar a dificultar algún proyecto, pero no pensamos que a priori, dadas las posibilidades de autodefinirlos, sino una vez vistas las consecuencias del mismo.
- b) *Que el profesor reciba una formación en conocimientos y estrategias que le permita aproximarse al alcance de los objetivos propuestos.*
- c) *Que el profesor disponga de tiempo para reunirse, reflexionar, y desarrollar el proyecto.* La organización del tiempo de trabajo conjunto de los profesores en los centros de infantil y primaria muestra no pocos inconvenientes; nos veremos obligados a tratarlos como elemento esencial del conjunto de condiciones en las que se desarrolla la formación docente. En el caso del proyecto analizado, y en muchos otros casos que conocemos en la etapa de Educación Primaria se ha llegado a la solución de realizar el trabajo dentro del horario lectivo de “exclusiva” (la hora común que tienen todos los docentes del centro para trabajo de planificación individual y colectiva, atención a alumnos y familias, etc.), acumulando dos horas: según esta fórmula, la formación se realiza en tiempo lectivo y se “favorece” así la presencia y participación del máximo de profesores y, en el plano organizativo, supone un tiempo ajustado de trabajo que permite dinámicas que una hora no permitiría. Recordemos que Hargreaves (1996:129) otorga a la dimensión fenomenológica del tiempo una importancia capital en los procesos de desarrollo profesional docente. En concreto dirá que es profundamente policrónico y femenino,

“...complejo, denso, en donde las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo...el aula de la escuela elemental está presidida por un sentido básico de lo inmediato... un mundo en el que pueden y deben desarrollarse proyectos y en donde hay que jugar con los intereses y actividades según las vicisitudes del momento. La cultura del aula de la escuela elemental -predominantemente femenina- es, pues, muy sensible a lo imprevisible y a las particularidades del contexto, a la importancia de las relaciones interpersonales y a la realización satisfactoria de las tareas que están a mano...preceden en importancia a la regulación cronológica de la implementación o a los requisitos para ocupar el tiempo de preparación oficialmente fijado con el “adecuado” trabajo administrativo.”

- d) *Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores,...*en este sentido, también cada vez más, los centros buscan el soporte de entidades administrativas de apoyo a la formación; puede llegarse ciertamente a supeditar un deseo a la “aprobación” de la ayuda, cosa que, si bien, debe entenderse como una análisis de las posibilidades reales, también marca el pulso del proceso de la institucionalización.

e) *Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso, pero que las decisiones significativas sean tomadas por todo el profesorado participante.* Hablaríamos de la enorme casuística sobre liderazgos, o tipos de asesoramiento en la formación. Pensamos que, en general, los centros escolares reflejan su falta de autonomía en la debilidad e indeterminación de los liderazgos. Los momentos y espacios en que se tejen las redes de dirección de procesos que desembocan en procesos de dirección o liderazgo interno, se nos presentan complejas tanto en sus formas como en sus desarrollos y pensamos que es el estudio de casos, lo que podrá, de forma progresiva, informar de ello. *Nuestra experiencia de asesoramiento se concretó durante un tiempo más en “representar” liderazgos curriculares que en ayudar a los liderazgos existentes en los centros.* Independientemente de los modelos individuales de asesoramiento, todo un cúmulo de condiciones presionan en la línea de debilitar tanto la dirección como la participación autónoma del conjunto de profesorado.

En definitiva, se trataría de ***conseguir que los esfuerzos del profesorado y del centro en totalidad quedasen integrados dentro de otros esfuerzos y estructuras que los acogiesen y favoreciesen.*** Es importante constatar que cuando estos factores están presentes, la investigación y las manifestaciones de los implicados demuestran que los resultados obtenidos pueden ser satisfactorios y coincidir con las expectativas iniciales (Imbernón, 1994:72)

Marcelo (1994) también habla de una ***condición centrada en la propia innovación*** que tendría que ver con algo comentado anteriormente: lo que llama la *ética de lo práctico*, según la cual, para los profesores se facilitaría la implicación en la implantación de una innovación cuando valorasen que tiene una *alta probabilidad de aplicación inmediata y directa a sus clases* y que puede resolver un problema por ellos detectado (entendemos que se incluiría como “problema” la posibilidad de una mejora substancial en los aprendizajes y/o rendimiento de los alumnos, es decir, una mejora didáctica que pretendidamente habría de influir de forma “preactiva” o preventiva; naturalmente este factor va asociado a la posibilidad de *disponer de información* al respecto, con lo cual, conectaríamos con el factor “asesoramiento” que ya ha sido comentado como un indicador por Imbernón.

No nos extendemos más en este modelo y nos remitimos a la necesidad de ubicarlo en modelos integradores como el comentado SIPPE¹³ en el que, recordemos, se buscaba la profesionalidad y perfeccionamiento docentes de forma institucionalizada y conectada a nivel de contenidos, con una innovación-investigación en el aula.

Modelos de desarrollo profesional y estructuras de racionalidad: una relación abierta

A modo de reflexión final si, como Marcelo (1995) plantea, partimos de la existencia de cinco grandes orientaciones conceptuales en la Formación del Profesorado: Académica, Práctica, Tecnológica, Personalista y Social-Reconstruccionista, la pregunta que nos

¹³ Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio” de Fernández Pérez (1988)

hacemos es ¿los modelos de desarrollo profesional se corresponden con las diferentes orientaciones conceptuales, perspectivas, o estructuras de racionalidad?

Durante un tiempo *se ha pretendido equiparar de una manera excesivamente lineal y acrítica, unos modelos de desarrollo profesional con algunas de las plataformas conceptuales.* ”Así, ha resultado frecuente asumir, sin ningún tipo de cuestionamiento, que el modelo de profesor como investigador, corresponde con un enfoque crítico de enseñanza, y social-reconstruccionista del curriculum. De la misma manera, *es frecuente contemplar cómo los recientes planteamientos de formación o desarrollo basado en la escuela, tienden a adscribirse a unos planteamientos prácticos y críticos, marcados por una ideología progresista en relación a la escuela y al papel de los profesores en ella...existe otro modelo de desarrollo profesional -los cursos de formación- que de forma sistemática vienen siendo adscritos a un enfoque transmisivo, tecnológico o académico...Nuestro posicionamiento es que cualquier modelo de desarrollo profesional puede responder a intereses técnicos, prácticos o críticos...(y)...puede dar lugar a prácticas diferentes, en función de las intenciones y los intereses de las personas que los desarrollen, y que participen en él.*”(Marcelo, 1995: 379)¹⁴

Esa equiparación lineal puede ocultar paradojas que consistirían en que la tendencia de las Administraciones hacia modelos de autoformación (Seminarios permanentes, Proyectos de Innovación, Grupos de Trabajo, o Proyectos de Formación en Centros), que inicialmente pueden presentarse bajo orientaciones conceptuales prácticas o críticas, pueden ocultar una tendencia al control tecnológico por parte de las Administraciones convocantes.

Hargreaves (1996) alertaba acerca de las trampas de las situaciones y de los términos, puesto que la colaboración, o la colegialidad puede ser tanto un motor de desarrollo profesional en los centros, como una forma de asegurar “sin resistencias” cambios introducidos externamente, así como la autonomía de los centros puede convertirse, si no se dota de recursos económicos y organizativos reales, de una forma “nueva” de control burocrático, en la forma de ‘eres libre y eres responsable’.

Por contra, un curso de perfeccionamiento asumirá una perspectiva técnica o transmisiva si se centra en conocimientos aportados exclusivamente por los “ponentes”, pero puede responder también a una orientación práctica si parte de las preocupaciones e ideas de los propios profesores, y admite en el diseño y desarrollo que las necesidades emergentes tengan respuesta.

Imbernón (1999) planteaba como valoraciones sobre esta corriente en España las siguientes:

- precipitación por establecer una formación en una cultura pedagógica viciada por muchos elementos: normativización, aislamiento, privacidad, problemas del sistema relacional, sumisión a materiales curriculares, etc., que habrían provocado barreras y sentimiento de improvisación e incluso, en algunos ámbitos, fracaso.
- carencia de un clima de comunicación en los claustros, falta de procesos de decisiones, de negociación y de consenso por relegamiento de la vertiente humana.

¹⁴ Las marcas son nuestras

- aislamiento y secundariedad de los proyectos en el apoyo institucional, lo que ocasiona una desmotivación o una exigencia de "expertos infalibles" en el asesoramiento, sin llegar a dar el salto a la investigación colaborativa.
- falta de ligazón de la formación con un proyecto global de centro.

Juntas, estas variables tenderían a confluír en una colegialidad artificial más que en una colegialidad real (que el autor recogería bajo el epígrafe de "Formación en centros: de la autonomía a la normativa").

Sintetizando pues, nos interesa no caer en la denominación fácil respecto a modelos o paradigmas de innovación puesto que pensamos que no es únicamente el tipo de modalidad formativa la que define la posibilidad de desarrollo profesional y de innovación, sino el proceso interno que se lleve a cabo.

Sabemos que la reflexión sobre la acción deriva hacia connotaciones técnicas cuando se centra en comparar conductas observadas con instrumentos estandarizados o con patrones fijos de calidad de enseñanza, sean del tipo que sean.

Por otra parte, las sutiles divergencias que podemos observar entre declaraciones de principios, discursos políticos y desarrollos en la práctica, obligan a analizar los contextos en profundidad.

Evaluación de programas de formación

Muchos de los aspectos que definen la formación permanente docente tienen que ver directamente con formas de organizar, revisar y valorar los sistemas actuales. Como decíamos, confluyen un nivel interno y otro estructural de la realidad de la formación y ambos deben analizarse.

Imbernón (1999:202) hablaba precisamente de esos análisis 'pendientes' que repercuten en la FPP; además de principios ampliamente tratados resalta que:

- La Administración inicia cambios sobre todo curriculares y de estructura y por tanto los profesores -que exigen una actualización- deberían erigirse ellos mismos en ser configuradores activos.
- "Los programas oficiales de perfeccionamiento del profesorado *han adolecido de importantes deficiencias de planificación*. Las actuaciones oficiales se han caracterizado por la dispersión y por una falta de planificación muy *desconectada de las necesidades sentidas por la base del profesorado*.
- Los programas oficiales *han presentado también deficiencias en la coordinación*. *Existen multiplicidad* de servicios administrativos relacionados con el perfeccionamiento, cuya actuación descoordinada ha restado eficacia a los programas. Este defecto se ha hecho también evidente en la falta de conexión real entre investigación y perfeccionamiento.
- Los programas oficiales de Formación *han sido también deficientes en la evaluación y aprovechamiento de los resultados*. La mayoría de los programas y actuaciones no se han evaluado ni en lo referente a la calidad de su desarrollo ni en los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa.
- *Es necesario un planteamiento de la formación que responda más decididamente a la unidad que debe tener todo sistema educativo*. Los profesores de distintos niveles educativos deben participar en instituciones unitarias en las que aprovechen los recursos de forma más coordinada, pero en las que se puedan satisfacer necesidades particulares.

Como se ve, hacen referencia a la evaluación y organización sistémica de este factor de progreso que es la formación permanente.

Como ya se avanzó en la introducción, de una posición situada en la evaluación de nuestra actividad entendida como ajustada a un programa, pasamos a definir nuestro trabajo desde una perspectiva de descripción y narración del proceso de docencia como formadora, de forma que la pretensión evaluativa se constituía únicamente en una consecuencia -queridamente inevitable- pero no en el propósito motor del estudio.

A este respecto, debemos decir que la nuestra se planteaba inicialmente como una ***evaluación interna con funciones formativas***.

Su intencionalidad formativa respondía, en palabras de Marcelo (1995), a la *responsabilidad profesional de conocer la ‘calidad’ de los programas formativos* (e identificar qué modelos y estrategias de formación de profesorado causan un mayor impacto en los diferentes niveles a estudiar: personal, didáctico, institucional) *y a la necesidad de mejorar los programas durante su realización implicando a los profesores en formación*.

El diseño procuraba ser coherente a la intencionalidad: observación participante y no participante, recogida de información continuada y centrada en los ‘usuarios’ y en las situaciones de formación, la utilización del diario de la formadora-investigadora como instrumento de reflexión sobre la práctica, etc.

Estábamos convencidos de que “las actividades que no se evalúan no son más valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la “apropiación” por parte de los profesores de los procesos de formación”(í.:405).

Aunque finalmente el proceso se haya concretado de otra forma entendemos que no podríamos fundamentar el conocimiento de la realidad analizada si no nos detenemos en conocer qué directrices definen en la actualidad la evaluación de los programas formativos.

A continuación presentamos esas directrices generales que han de servirnos para iluminar finalmente el ‘valor’ tanto de los procesos formativos que analizamos, como el de nuestro propio proceso investigador (metaevaluación). Dos son los elementos que nos parecen resaltables, en parte, porque específicamente no nos ocupamos de ellos en ningún otro capítulo: las diferentes ***funciones*** de la evaluación de programas y los ***contenidos*** de la misma

a) Necesidad de evaluación de los programas educativos como programas sociales.

Fernández Sierra y Santos Guerra (1992) avisaban del contraste entre la generalizada evaluación de actividades “productivas” desde diversos enfoques (económicos, de impacto, de prospección, etc.) y la débil evaluación en el caso de actividades sociales como la educación, la sanidad, la cultura, etc..

La evaluación se considera débil porque, si bien aparece en todos los planes de acción, su realización se ve marcada en la práctica por dificultades de todo tipo, de entre las cuales remarcamos:

- una compleja definición de objetivos evaluables a corto plazo
- más compleja aún, definición de evaluación para los diferentes implicados en una comunidad

- necesaria inversión de tiempo y de recursos humanos elevada
- poca tradición en evaluar proyectos, habiendo tendencia a evaluar a las personas, y creándose de este modo resistencias a la evaluación
- "...salvo raras excepciones, nos topamos con tradiciones metodológicas basadas en una praxis evaluadora anclada en presupuestos epistemológicos desligados de la complejidad de las "Realidades Sociales" en las que se llevan a cabo las intervenciones, que hacen dudar del valor y hasta de la conveniencia de dichas evaluaciones..." (i.: 9)

Recientemente Mateo (2000) hablaba de similares y diversas dificultades en relación a una de las evaluaciones de mayor relevancia: la de la calidad de la educación y la evaluación de la acción docente de los profesores; tras asumir que se trata de una formalización compleja y problemática, además de conflictiva, plantea que en conjunto *las dificultades son de orden conceptual, técnico y metodológico, relacionadas con la cultura evaluativa, de legitimación de la evaluación, y de orden deontológico.*

En cualquier caso, los colectivos asumen cada vez con mayor ‘naturalidad’ que las evaluaciones de sus servicios son necesarias y se sitúan en perspectivas sociales comprometidas con los usuarios y con la mejora permanente de tales servicios.

La justificación de la necesidad de las evaluaciones de programas vendría dada, según Fernández Sierra y Santos Guerra (1992), no sólo por razones sociales, sino también por motivos ideológicos, políticos, metodológicos (acerca del programa en sí), profesionales, éticos, y epistemológicos.

En nuestro caso, la necesidad profesional de saber más acerca de cómo funcionaba internamente la formación del profesorado en unos contextos concretos pretendería, por una parte, aminorar las dudas (e incluso la angustia) que unas dinámicas tan intensas y complejas como lo son las docentes, crean en aquellas personas que en el rol de formadoras asumen responsabilidades de cambio; por otra parte, la ‘evaluación’ pretende cooperar con el placer y la necesidad de compartir la reflexión y la comprensión sobre la práctica esperando que el análisis y el trabajo compartido suponga apoyo psicológico.

Una de las dificultades mayores con las que se encuentra la evaluación es su propio significado.

Si entendiéramos la evaluación como "medición de resultados", las evaluaciones de actividades sociales se estarían tratando de forma parecida a las que se asumen para las disciplinas experimentales, con lo que se estarían cometiendo graves errores epistemológicos, ideológicos y metodológicos.

Esto que parece ampliamente asumido en la actualidad -al menos a nivel teórico- no siempre es tan claro en la práctica, existiendo una alta tendencia a medir de forma inmediata los “resultados”, perdiendo con ello la posibilidad de comprender el funcionamiento cualitativo de las situaciones analizadas que, inevitablemente, están teñidas de factores sociopolíticos, culturales, personales, etc..

Mateo (2000) abre un capítulo de su obra con una cita que nos parece certera en ese sentido porque muestra lo difuso e indeterminado de los procesos de evaluación:

Desde una perspectiva amplia la evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo...no es exactamente una búsqueda de relaciones, un inventario de la

situación presente o una predicción del éxito futuro. Es algo de todo esto, pero sólo en la medida que contribuye a entender la substancia, la función y el valor del objeto evaluado. (Stake y Denny, 1969)

En numerosas ocasiones, cuando analizamos los planes de evaluación de programas y los contrastamos con lo que en la mayor parte de las veces suele ser el desarrollo del programa en la práctica, no podemos evitar pensar que o bien los planes pecan de un exceso de formalización y/o desconocimiento de la compleja red de relaciones que se dan en la realidad, o bien la realidad difícilmente se ‘encasilla’ en lo que quiere ser el ‘control’ sobre lo planificado.

Aun así, los diseños evaluadores se erigen como grandes esquemas definidores de la realidad, sobre todo parapetados por un ‘gran proceso de recogida de información’ que permita emitir juicios. Entendemos como Mateo (2000) que frente a esa visión eminentemente técnica, “*la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.*”(i.:21)

Asumiendo que la evaluación moderna es una actividad fundamentalmente matricial e interactiva que implica culturalmente tanto a los sujetos como a sus contextos, la primera doble concepción con la que nos encontramos es la de evaluación centrada en los *resultados* respecto a la evaluación centrada en los *procesos*: ***se asume que para que la evaluación sea fructífera ambas deben confluir.***

Otra de las ideas que necesariamente cabe clarificar es la ***diferencia entre evaluación y control.*** Ese mismo autor, tras recorrer históricamente la evolución de la práctica evaluadora desde sus inicios como sinónimo de medición (en la segunda mitad del siglo XIX) hasta nuestros días con el paradigma ‘constructivista-respondente’ (representado por Guba y Lincoln), se detiene en esa cuestión.

Según el autor la *acción evaluadora es crítica y pretende ofrecer visiones no simplificadoras de la realidad*: posibilita la interpretación de los hechos diagnosticando realmente y en profundidad los problemas e implicando a los sujetos y a los agentes implicados en la misma: su importancia y esencia radica en que bien aplicada genera una cultura evaluadora porque incide en el aprendizaje social de valores y en la conformación de la cultura.

El *control* es una obligación de la sociedad como responsable de la regulación de la acción educativa que ejerce a través del poder político. Su misión consiste en posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre norma y realización individual: *exige un importante grado de simplificación porque opera sobre la realidad instrumental.* La evaluación para analizar la relación costo-beneficio, habitualmente necesidad más centrada en la administración también debe tenerse en cuenta, pero debería ser claramente definida como tal y no estar enmascarada en supuestas intenciones de mejora o ‘calidad’.

Es obvio que la complejidad de los modelos evaluativos es generar, formalizar y operativizar un sistema equilibrado y eficiente que integre adecuadamente evaluación y

control. En el caso de la evaluación de programas de formación permanente y por lo que conocemos, se pone en evidencia esa complejidad y la falta de resolución la respecto.

Fernández Sierra y Santos Guerra (1992:13) también contrastaban la evaluación como 'medición de resultados' con lo que llamaban *perspectiva evaluadora transaccional*. La recogen de Angulo (1988) y en síntesis:

1. Está comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos
2. Requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación: diseños flexibles, emergentes y progresivos que surgen de la misma dinámica de la investigación
3. Acepta las "valoraciones" en un doble sentido: a) reconoce la pluralidad valorativa, ideológica y de intereses que rodea a un programa b) gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa
4. La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible a la gente que los ha construido
5. No se pregunta por la efectividad de un programa sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas.

Esas características la aproximan, puesto que está concebida como un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales, a la *investigación evaluativa*.

Las características generales que definen ese tipo de investigación-evaluación son:

1. Su finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas
2. Sus destinatarios son todos los implicados en el programa, tanto responsables y ejecutores como usuarios.
3. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos en toda su complejidad.
4. El conocimiento que genera va encaminado a la mejora de la práctica.
5. Procura y trabaja en la generación de teorías. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas.
6. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados.
7. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política (Angulo, Contreras y Santos Guerra (1991) en í.: 16).

Es importante resaltar que *las evaluaciones holísticas intentan evitar la selección, explícita o tácitamente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas* (que pueden, por un afán de 'control', tomar en consideración aspectos menos relevantes, nimios, o de menor interés educativo, llegando a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas), *así como evitar el no tener en cuenta que dada la interconexión de todos los aspectos y partes de un programa educativo, los importantes efectos de retroalimentación y condicionamientos que la evaluación impone a la praxis.*

“Cuando en aras de una supuesta "mayor científicidad" diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social...” (í.: 23).

Sabemos, aun asumiendo estas limitaciones que ningún tipo de investigación escapa a estas ‘limitaciones’ y que deben ser los equipos de investigación y los diseños adecuados a los que se pretende, los mecanismos que las eviten, superadas ya las pugnas dicotómicas entre unas metodologías y otras.

Porque ante las evaluaciones sociales asumimos con los mismos autores que:

- a) La realidad social es polisémica
- b) La realidad social es dinámica
- c) Estas "realidades" no pueden diseccionarse para su estudio sin peligro de desintegrarlas. El todo no es igual a la suma de las partes, ni éstas existen fuera de aquél
- d) La comprensión de un programa social requiere elevadas cotas de interrelación evaluador-participantes
- e) No consideramos a las personas como "objeto de estudio" sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida del programa. Las mutuas influencias interpersonales de los participantes (incluido el evaluador) han de tenerse en cuenta, pues el negarlo u obviarlo esconde y tergiversa aspectos importantes de la evaluación
- f) La evaluación ha de ser contextualizada
- g) El estudio de los hechos ha de llevarse a cabo en el escenario natural donde transcurren.
- h) No pretendemos generalizar los posibles hallazgos obtenidos a cualquier otro programa educativo que se lleve a cabo en otros centros educativos. Sí podría plantearse transferibilidad (concepto que trataremos con respecto a la credibilidad de la evaluación) pero la pretensión se dirige a dar pistas y generar nuevas hipótesis de trabajo ("conocimiento idiográfico")
- i) No se parte de hipótesis para su comprobación ni de teorías previas. Nuestro punto de arranque es el estudio de los datos para, de ellos, derivar las teorías oportunas, poniendo especial énfasis en el análisis y construcción de "modelos" o "ejemplos"
- j) Hemos de prestar atención especial al conocimiento tácito- "que no se puede expresar en forma lingüística"
- k) Se parte de un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la evaluación.
- l) Han de *aparcarse, en principio, los conceptos definidores para partir de conceptos sensibilizadores*
- m) Los investigadores presentes en el campo son considerados como el principal instrumento de evaluación. "*El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante y su éxito depende de la capacidad del investigador...*" (Taylor y Bogdan (1987) en í.)

b) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista de la función de la evaluación.

Si nos centramos en la evaluación de programas de formación recogemos dificultades, ahora más específicas:

- la forma como se lleva a cabo la actividad en sí está muy influida por el contexto y, en ese sentido, la energía, interés, implicación de los profesores, etc., amplía o disminuye los efectos de la acción; también deben tenerse en cuenta elementos del contexto entendido éste de forma más amplia: cuestiones laborales, políticas, culturales, etc. que suponen turbulencias que actúan entre los deseos y proposiciones y las realidades
- como la última meta de las acciones formativas es la de influir en el aprendizaje de los alumnos, el camino que va desde los contextos de formación hasta ese aprendizaje implica diferentes eslabones de una cadena: para comprenderla deben analizarse diferentes secuencias
- la medida de muchas variables presenta dificultades técnicas.

Además de éstas, otras de carácter general como las dificultades económicas, de definición del modelo de evaluación, etc., deben asumirse como posibles.

A pesar de estas dificultades cuando de lo que se trata es de estructurar el análisis una de las preguntas capitales es **la función de la evaluación**. Hemos visto anteriormente cómo se entienden las funciones de mejora del servicio y de creación de cultura evaluadora y democrática. También hemos visto las dificultades y/o limitaciones ideológicas y materiales de desarrollar esas funciones y podemos plantearnos cómo por esas dificultades, en ocasiones puede transformarse la evaluación en control.

Nos parece certero el planteamiento que hace Fernández Cruz (1999:542ss.) sobre cómo abordar **la “calidad” de la formación**. Plantea que serían tres los enfoques complementarios con los que cabría abordarla: *la óptica administrativa, la de la mejora de la escuela, y la lógica interna de la formación continua como proceso inexcusable de desarrollo profesional*.

También plantea que de ellas podrían derivarse, en consecuencia, tanto su rango de autonomía/vinculación con los otros procesos educativos, como su legitimación de mecanismos de control y las prácticas para el desarrollo y la evaluación.

En el primer caso (*óptica administrativa*), se avisa sobre un fenómeno generalizado a todas las administraciones y, por tanto, de alcance supranacional, hacia criterios eficientistas, que preconizaría modelos globales y dispositivos de control sobre los procesos organizativos que influyen con mayor nitidez en los indicadores finales de rendimiento: el autor cita ‘cumplimiento de objetivos’, ‘satisfacción de usuarios’, ‘promoción interna’ y ‘satisfacción del personal’, ‘aprovechamiento de recursos humanos’, ‘formación continua’; se intuyen el tipo de informaciones que se buscan y, también, las consecuencias de las mismas centradas en imágenes “positivas”, de formalidad eficientista.

El resultado, en todo caso, es una apropiación del modelo global por parte de los subprocesos, y la elaboración de unas conclusiones que hacen uso de indicadores, procesos y subculturas de la calidad, de forma ‘indebida’.

Desde la *óptica de la mejora escolar* se vincula el DP a la mejora institucional y la calidad de la formación docente se vincula a la subcultura de la calidad total del centro educativo.

Desde la tercera óptica, *la interna*, podría verse la calidad desvinculada directamente del impacto en el centro o en el sistema y se asociaría a procesos más amplios de perfeccionamiento y DP marcando, así, sus propios criterios de calidad y sus dispositivos evaluativos y de explicitación de necesidades.

Si estos modelos de “calidad” pueden aportar comprensión y orientación es porque pueden inscribirse de manera directa en modelos de formación o pueden aportar puntos de vista complementarios. ***Quizás desde el modelo de DP que hemos adoptado y dado que pretendemos que DC y DI se dan al mismo tiempo que el DP, se vea una tendencia hacia el segundo modelo, es decir, al del centro como totalidad;*** otra cosa es que en el contexto de la investigación en el que nos encontramos entendemos que, como los centros no están estructurados desde un inicio ni permanentemente como comunidades de aprendizaje, podría darse que el tercer modelo dé un cierto soporte a la acción, en el sentido de que el análisis sobre la calidad no se base exclusivamente en los “resultados” visibles a corto plazo, sino en la comprensión del proceso realizado y la capacidad, en algún grado, de evaluación y regulación. Se trataría de tener la autonomía suficiente para conocer y valorar elementos adecuados de la formación sin que exista una dependencia total de los efectos en la institucionalización del cambio: aun asumiendo que para que haya formación debe haber efectos, las condiciones reales y los procesos dinámicos que están implícitos hacen que no entendamos esta relación como de causa-efecto de forma infalible o inequívoca, sino que la entendamos matizada e influida por múltiples fenómenos.

En cualquier caso, y al margen de “etiquetas”, estas ópticas significan una plataforma de análisis y un aviso respecto a las desviaciones que puedan hacerse a partir de las condiciones sociales e institucionales en las que tiene lugar la práctica de la formación.

b.1.) Análisis de la evaluación del ‘Pla de Formació Permanent del Departament d’Ensenyament’

Nos detenemos en cómo entiende la administración más cercana la evaluación de todo el *Plan de Formación del Profesorado* de Cataluña, en conexión con la gestión y el diseño del mismo plan (que vimos anteriormente). Podremos entrever la función de la misma.

El “*Pla de Formació Permanent.1996-1997 / 2000-2001*” (1997:58) plantea la necesidad de establecer un sistema de evaluación que informe a la Administración, a las entidades organizadoras, a los formadores, a los docentes y a los centros educativos de los resultados obtenidos: el objetivo es controlar la calidad del Plan y obtener información relativa a su desarrollo en general y a los diversos programas y actividades de formación en particular. También constituye un instrumento de participación e implicación del profesorado en el proceso de formación, añade el mismo plan. Tal como lo vemos, diríase que está más situado en la perspectiva de control que en la de evaluación.

El plan anterior, el “*Pla General de Formació Permanent del Professorat*” (1989:80) establecía la necesidad de evaluar las acciones de formación con el objetivo de dar información significativa de la progresiva cobertura de necesidades y de la obtención de

los niveles de calidad deseados y orientar las posibles revisiones para mejorar la efectividad del Plan.

El Plan concreta cuatro objetivos asociados a sus respectivos destinatarios (aparecen, respecto al anterior plan de 1989, los organizadores y gestores de las actividades y programas de formación como nuevos destinatarios):

1. la **administración** que ha de tener información sobre grado de cobertura de las necesidades, de los niveles de calidad conseguidos, el grado de optimización de recursos utilizados, la adecuación de los programas a los objetivos formativos, tanto específicos como generales.
2. los **formadores y las entidades organizadoras** a quienes la evaluación ha de proporcionar información relativa a la adecuación de métodos, modalidad de formación, contenidos; consecución de objetivos y grado de satisfacción de los participantes.
3. los usuarios, **profesores y centros**, para facilitarles un referente en cuanto a su formación y permitir que los centros conozcan y aprovechen la formación “adquirida” por su profesorado.
4. los organizadores y gestores de la formación para que orienten la toma de decisiones respecto a modificaciones necesarias para la consecución de los objetivos.

Podríamos estar de acuerdo en que el modelo de evaluación por el que se ha optado es, toda vez superada la definición anterior que entendíamos claramente situada en una perspectiva de control, y a grandes rasgos, coherente con los propósitos de la formación y los objetivos que el mismo plan se marcaba respecto a ésta.

Admite que la diversidad de programas obliga a una diversificación en las formas de evaluación que permitan, no obstante, “partir de unos parámetros comparables, para que la evaluación pueda ser significativa y el conjunto de la información que se extraiga sea medible”(i.)

También se especifica en este plan que la evaluación será inicial, final y de proceso; que deberá combinar la “información” cuantitativa y cualitativa, participativa por lo que respecta al profesor, diversificada y adaptada a cada modalidad formativa; se tiene en cuenta que los agentes de la evaluación sean diversos: profesores en formación, formadores, dinamizadores y gestores.

En general, *podría entenderse que se intenta el difícil equilibrio entre evaluación y control* del que hablábamos de la mano de Mateo (2000).

La primera problemática concreta al respecto que detectamos a partir del conocimiento de la realidad de la evaluación en contextos de formación, es el hecho de que paralelamente a estas definiciones de evaluación, aparecen las exigencias de que los instrumentos de evaluación puesto que han de estar al servicio de los objetivos propuestos, deben permitir¹⁵:

1. obtener la información deseada de forma que **se pueda codificar fácilmente y pueda permitir un tratamiento objetivo y comparativo** (la marca en negrilla es nuestra)
2. **resultar cómodos para los usuarios, fáciles de interpretar i fáciles de analizar**

¹⁵ Traducimos íntegramente el texto escrito en catalán: pp.59

3. *valorar individualment les activitats i valorar el desenvolupament del Plan* sea globalment, o de forma parcial.

Per a aquests propòsits, se pretén utilitzar qüestionaris (qualitatius i quantitatius), bases de dades, proves o treballs elaborats per als professors, l'observació directa de la tasca professional de les persones formades i les entrevistes de evaluadors externs, etc.; el Plan també ha cuidat la definició de la multiplicitat d'agents que realitzaran l'avaluació, així com els diferents nivells en els que s'ha de dur a terme des de les entitats organitzadores a la Subdirecció General de Formació Permanent i la comissió de Seguiment del Plan.

Es fàcil detectar que la pretensió de disposar d'una informació àmplia, variada i significativa se contradueix, ja de entrada, amb fàcils codificacions, tractaments objectius, comparatius i econòmics en esforços.

La realitat està representada més bé per la codificació, quantificació i economització.

No deixa de ser un tema difícil en la pràctica com hem comentat en diversos sentits, però això no és excusa per confondre termes. *Nos parece -coincidiendo con autores y fuentes apuntados - que el tema de la retroalimentación de las acciones formativas es una tarea pendiente y necesaria dada su potencialidad para la transformación profesional.*

A continuació presentem a mode d'esquema aquell que del Plan (1997:58ss.) se refereix a l'avaluació:

Objectiu: *tenir informació significativa sobre:*

- *progressiva cobertura de necessitats,*
- *obtenció dels nivells de qualitat,*
- *orienti les possibles revisions.*

Destinatari i propòsit:

a) l'administració:

- cobertura de les necessitats,
- nivells de qualitat aconseguits,
- optimització de recursos utilitzats,
- adequació dels programes als objectius formatius.

b) els formadors/es i les entitats organitzadores:

- adequació de mètodes, modalitat de formació, continguts;
- consecució d'objectius
- grau de satisfacció dels participants.

c) els usuaris, professors/es i centres:

- referent de la seva formació,
- coneixement i aprofitament de la formació "adquirida".

d) els organitzadors i gestors de la formació: presa de decisions sobre modificacions necessàries.

Característiques:

- L'avaluació serà inicial, final i de procés,
- Combinarà la “informació” quantitativa i qualitativa,
- Participativa (professor),
- Diversificada i adaptada a cada modalitat formativa,...
- Agents de l'avaluació diversos: professors en formació, formadores, dinamitzadors i gestors,...

Instruments:

- qüestionaris (qualitatius i quantitius),
- bases de dades,
- proves o treballs elaborats pels professors/es,
- l'observació directa de la tasca professional de les persones formades,
- les entrevistes d'avaluadors externs...

Els instruments han de permetre

- a) **codificar fàcilment, permetent un tractament objectiu i comparatiu**
- b) **resultar còmodes pels usuaris, fàcils d'interpretar i fàcils d'analitzar**
- c) **valorar individualment les activitats i valorar el desenvolupament del Pla**

La pregunta que nos hacemos es: ¿cómo se conjumina la ‘información amplia, variada y significativa, con codificaciones fáciles, tratamientos objetivos, comparativos y económicos en esfuerzos?

c) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista del contenido de la evaluación.

Volviendo sobre el **qué evaluar** y teniendo en cuenta la complejidad que encierra la evaluación nos parece necesario indagar en:

- a) **la evaluación segmentada de programas:** enumeraremos -a modo de guión- diferentes segmentos de los que puede ocuparse una evaluación de programas basándonos en Municio (1992). El autor hace énfasis en diferenciar claramente los ‘segmentos’ para saber en cada momento qué evaluamos pretendiendo con ello una alternativa al hecho de que “*la mayoría de los conflictos conceptuales tienen su origen en la utilización de partes diferentes de análisis durante el proceso de evaluación*”(375)
- b) la propuesta de Fenstermacher y Berliner (1986) sobre **valor, éxito y mérito**
- c) la **evaluación del desarrollo curricular según el modelo CBAM**, sobre el que han investigado en nuestro contexto Bolívar y Fernández Cruz (1994)
- d) el ‘**Modelo para la evaluación de proyectos de desarrollo profesional, basado en el conocimiento, la reflexión y la colaboración**’ de De Vicente (Dir.) (2002)

Municio (1992) plantea que *la evaluación segmentada de programas* debe ocuparse de evaluar:

1. Evaluación de la definición del proyecto
 - a) Evaluación de las necesidades
 - b) Evaluación del contexto
 - c) Evaluación de la viabilidad

2. Evaluación del diseño del proyecto
 - a) Evaluación de la estrategia
 - b) Evaluación de la estructura de las actividades
 - c) Evaluación de los medios de soporte
 - d) Evaluación de la evaluabilidad

3. Evaluación de la ejecución
 - a) Evaluación de la estructura de tareas y relaciones
 - b) Evaluación del proceso
 - c) Evaluación de la gestión

4. Evaluación final (conclusión) del proyecto
 - a) Evaluación de la finalización del proyecto
 - b) Evaluación de los efectos del proyecto

5. Evaluación global
 - a) Eficacia relativa
 - b) Efectividad
 - c) Eficiencia
 - d) Productividad
 - e) Adecuación

Por su parte, Fenstermacher y Berliner (1985) establecen que los criterios de la evaluación deben ser los de *valor*, *éxito* y *mérito* en función de las aportaciones de la actividad (en Marcelo, 1994:407):

Criterios		La actividad es:
VALOR	TEORIA	Una contribución a los fines de una teoría educativa en particular
	MORAL	Es moralmente aceptable, justa y pacífica para los participantes
MÉRITO	EVIDENCIA	Está basada en la evidencia de la investigación, evaluación o experiencia crítica, e incluye procedimientos para determinar el éxito y el mérito
	VARIABILIDAD	Permite variaciones en la forma en que los profesores participan y en la forma en que éstos utilizan lo que aprenden
	INCENTIVO	Proporciona incentivos positivos para que los profesores participen tanto en la planificación como en su implementación en clase
	MANTENIMIENTO	Proporciona apoyo sistémico y clínico durante su desarrollo y durante su aplicación en clase
	SENSIBILIDAD	Coherente con los planes de trabajo de los profesores, se relaciona con las circunstancias de la clase, y se valora por su utilidad

ÉXITO	OBJETIVOS	Ha establecido los objetivos con claridad, son conocidos tanto por profesores como por formadores, y se relacionan con las demandas de los profesores
	FORMADOR	Está dirigida por profesores que son competentes como formadores de adultos, y el instructor es capaz de modelar lo que propone que los profesores hagan en su trabajo.

Aun asumiendo la dificultad de valorar algunos de los aspectos que plantean estos autores, los elementos que proponen nos parecen ‘reales’ y significativos como indicadores o informaciones relevantes para conceder valor, mérito y éxito a las actividades y/o programas de formación; otros ‘mecanismos’ mucho más tecnificados acaban siendo una cumplimentación técnica de aquello que se pregunta. En este caso, la información no puede venir más que de autoinformes, entrevistas y, en conjunto, contrastaciones “experienciales” de los implicados con lo que puede aproximarse a lo que realmente ha significado la formación.

Respecto a la *evaluación del desarrollo curricular* ciertamente opinamos como Bolívar (1996b:1) acerca de que, en la práctica, no hemos superado la crisis en el debate de si “...lo que se debe evaluar es la consecución de los objetivos prefijados centrándonos en los resultados, medidos en términos cuantitativos, normalmente rendimientos académicos de los alumnos (en este sentido se habla de eficacia); o, más preferentemente, autodiagnosticar los elementos disfuncionales y necesidades como paso previo para la mejora escolar.”

Lo realmente negativo de esta crisis no superada es que los diferentes estamentos que convergen en la institución escolar (profesores, padres, inspección técnica, alta administración educativa, etc.) muestran criterios normalmente contrapuestos explicitados en mayor o menor grado y que cada uno de ellos exige actuación en un sentido: reiteramos este hecho como una de las causas de agotamiento, frustración, impotencia y sobre todo pérdida de energía para los profesionales docentes puesto que les desorienta y desvía de la atención hacia su propia cultura y su propio proyecto de revisión e innovación profunda, motor de profesionalización; en la actualidad, por ejemplo, en Cataluña, estamos asistiendo a las evaluaciones de las “Competencias básicas” en determinados tramos de los estudios obligatorios a partir de las cuales se puede pretender tanto un conocimiento global de las dificultades del sistema educativo como una simplificación en la definición de lo que realmente es importante en la educación de forma que sean los resultados esperados el único ‘valor’ que se entienda al margen de cualquier otra condición y naturaleza de la realidad social en la que se dan.

La línea de Evaluación Curricular que se propugna en el modelo tiene en su base lo que Stenhouse (1984) definía como *investigación sobre el desarrollo del curriculum*, entendido éste como un problema práctico y, por tanto, como un campo de investigación de la práctica profesional del profesor. “De este modo la evaluación consiste en la comprobación crítica del curriculum como hipótesis de acción educativa.”(Bolívar, 1996b: 3).

Puede ser útil tener en cuenta que tanto la Evaluación del Curriculum y del Desarrollo Curricular, como la Evaluación de programas, pueden tener en común determinados modelos y técnicas y que al menos deben suponer según Stufflebeam, en su modelo CIPP (í.: 4)

- a) Evaluación durante el proceso de planificación del curriculum, tanto de la adecuación/validez del “prototipo de diseño curricular”, como del propio proceso de planificación
- b) Evaluación durante el proceso de implementación
- c) Evaluación a largo plazo.

Para el estudio que pretendemos sobre la innovación curricular en la lectoescritura deberemos ser conscientes de lo siguiente:

- a) en general la mayor parte de evaluaciones curriculares responden a un enfoque de fidelidad (cuando se pueden formular indicadores para medir el grado de desarrollo homogéneo que se ha hecho) y podrían aparecer tentaciones en este sentido -al menos en la parte de evaluación sobre la aplicación- porque este tipo de evaluaciones se mueven en un ámbito supuestamente “más objetivo”.

Esto forzaría a definir muy bien el perfil tanto de la innovación como del uso que se está haciendo de ella y seguramente a centrarnos en algo que no es propiamente la reconstrucción por parte de los profesores del curriculum, desterrando también la evaluación de las percepciones que tanto ellos como yo vamos reelaborando para cooperar en la cultura institucional.

- b) *si el perfil de la innovación no es claramente ‘definido’ en el sentido de ‘paquete’ instructivo (tecnológico) todavía se hace más adecuado un enfoque cultural que presupone esfuerzo de consenso, sensibilidad hacia las diferentes ‘construcciones’ personales sobre la ‘materia’ de estudio, asunción del hecho de que pueden existir resistencias al cambio y de que el desarrollo puede entenderse como una adaptación a una variedad de situaciones, etc.* Parece obvio que la temática objeto de estudio exigirá diversos grados de introspección y que inevitablemente estará basada en las percepciones y valoraciones de los profesores implicados. Esto es así, además, porque si revisamos el curriculum oficial vemos la indefinición que presenta el bloque de la lectoescritura con lo que el ‘modelo’ anterior del que partimos, ha supuesto ya una interpretación particular en cada uno de los contextos educativos en los que se ha desarrollado, es decir, *partiendo de una gran indefinición, la propuesta que pretendemos procura modelos amplios de intervención.*

Ahora bien, la perspectiva procesual desde la que nos podríamos situar recoge cuatro componentes en la evaluación de una innovación curricular (Fullan (1992) en Bolívar 1996b: 6):

- “1) Componentes de la innovación
- 2) Factores que han afectado a la implementación
- 3) Cuál es el estado actual del cambio en la práctica en un tiempo dado (uso de la innovación)
- 4) El impacto de la puesta en práctica en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados.”

Estos factores son recogidos en Fernández Cruz (1999) de parecida forma pero nos interesa resaltar que *dentro de lo que serían las características de la innovación* (entendemos que más amplias que los ‘componentes’) se recogen:

1. *la claridad y complejidad*
2. *el consenso y conflicto acerca del cambio*

3. *la calidad y practicabilidad del cambio*

Como plantea Fernández Cruz (í.: 430) de estos factores, entre otros, dependerán consecuencias como que sólo se pongan en funcionamiento aspectos superficiales de lo propuesto, que no se perciban los cambios como necesarios, o que se dude claramente de los resultados que pueden ser esperados al respecto. Es obvio que son elementos de reflexión y de análisis importantes para nuestro propósito.

Una perspectiva evaluativa procesual incluye en su diseño la evaluación de los factores planificados (estratégicos) y los no planificados (contextuales) que operan en la situación y explican el desarrollo que se haya podido hacer de los potenciales de la innovación.

En cuanto a la metodología, aparte de implicar a todos los agentes en la investigación/interpretación, suele utilizar procedimientos abiertos y cualitativos (entrevistas, escalas de observación, cuestionarios, análisis de contenido...).

Fullan (1982) estipula los factores nucleares que pueden ser indicadores del grado en que se está practicando una innovación, el *uso que se está haciendo de un curriculum* (punto tercero en la perspectiva procesual):

- a) Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares
- b) Nuevas prácticas o acciones por los agentes que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes.
- c) Cambios en las creencias y asunciones que subyacen en los nuevos programas.

Nos parece que a partir del diseño y desarrollo del estudio que hemos llevado a cabo, aunque como decimos no nos situamos en una perspectiva propiamente evaluadora, tenemos la posibilidad de disponer de información sobre la conexión entre el uso de la innovación por parte de los profesores implicados y aquellas cuestiones personales, culturales, organizativas y, en definitiva, profesionales que están actuando, todo ello, además, en referencia a dos modalidades de formación diferentes.

Así, podríamos centrarnos en algún momento del análisis en revisar el uso de nuevos recursos, materiales y estrategias, relacionándolo con posibles indicios de nuevas creencias, percepciones, conocimientos pedagógicos, etc., que se desarrollarían paralelamente o “a partir de” ese nuevo uso en la práctica si, como cree Guskey (1986)¹⁶, cambios en la enseñanza que tengan como resultado rendimientos ‘nuevos’ y ‘mejores’ en los alumnos, provocan cambios en las creencias y actitudes de los profesores; Hargreaves (1996) también habla de esta circunstancia refiriéndose a cambios provocados desde fuera.

Siguiendo esta línea podríamos llegar a asumir en nuestro estudio que a partir de proponer a los profesores realizar determinadas prácticas de lectura y escritura a partir, por ejemplo, de los nombres propios de los niños/as desde los 3 años, estaríamos trabajando en el cambio de las creencias de esos profesores acerca sobre todo de las capacidades y intereses de sus alumnos ampliando, de este modo, la posibilidad por

¹⁶ Autor al que nos referiremos con mayor amplitud en el apartado dedicado al aprendizaje docente

parte de las escuelas de indagar en aspectos cruciales en el cambio de concepción sobre lo que hay que enseñar y sobre la forma de hacerlo.

Este factor y otros podrían ser elementos de la *evaluación del impacto que la innovación curricular tiene en la calidad y cantidad de aprendizajes de los alumnos*, al que debería sumarse la revisión del *impacto en la mejora de las habilidades profesionales* (métodos de enseñanza, estrategias grupales, compromiso moral por incrementar la educación de los alumnos, etc.) y *el papel de los profesores en el desarrollo institucional del centro* (imagen de centro, organización para responder a las necesidades de los alumnos, modo como se resuelven los problemas, colaboración entre docentes, etc.).

Con este ejemplo quisiéramos llamar la atención sobre **la importancia que tiene en nuestro estudio la descripción de la propuesta innovadora**, aun sabiendo que se amplía la extensión del mismo. Pensamos que ello es necesario porque informaremos sobre la ‘receptividad’ de la innovación: *”La percepción de autoeficacia para desarrollar la innovación propuesta (sea externa o internamente) está relacionada con su actitud para la puesta en práctica. Los profesores valoran de acuerdo con una moral de lo que para ellos es ‘practicable’, el cambio propuesto”* (Bolívar, 1991:149, refiriéndose a autores como Guskey, Steing y Wang, Poole y Okeafor, Doyle y Ponder, a los que nosotros añadimos Hargreaves). Parece carente de sentido poder hablar de proyectos de desarrollo profesional sin relacionarlos en concreto a los componentes esenciales del proyecto.

Pasamos ahora a analizar un modelo concreto de evaluación: **el Modelo C.B.A.M. (“Concerns Based Adoption Model”)**. El interés en relación con nuestro propósito radica en que se puede situar en el centro de una doble perspectiva fidelidad/desarrollo o mejor aún: perteneciendo a la perspectiva de fidelidad contempla elementos que pueden orientar estudios con perspectiva de desarrollo, adaptación mutua e incluso servir de pauta orientadora en evaluaciones “culturales”.

Este modelo, tal como se encuentra en Hord (1987, en Bolívar, 1996b:10), ha pretendido convertirse en un modelo de evaluación de desarrollo de las innovaciones determinando los niveles de su uso y representando una estrategia facilitadora del desarrollo y la gestión del cambio en los centros educativos.

Los elementos básicos que suelen integrarlo son:

- Un cuestionario (SOCQ) sobre los **estadios/niveles de interés/implicación** para obtener un perfil individual de las preocupaciones dominantes en la adopción y desarrollo de la innovación
- Éste es completado por entrevistas y estudios longitudinales
- **Un conjunto de indicadores** (conductuales) **de cada uno de los siete niveles de uso** que, completados por la observación directa, permiten determinar qué intervenciones hacen falta:
 0. *No usuario*
 1. *Orientación*
 2. *Preparación*
 3. *Uso mecánico*
 4. *a. Rutina*
b. Refinamiento

5. Integración

6. Renovación

- **Configuración de la innovación** como lo percibido e interpretado del cambio por parte de usuarios, y las realizaciones que la innovación tiene en la práctica, así como del perfil de la innovación para poder realizar una evaluación de la innovación en la práctica.

Los ámbitos que indaga el modelo recorren un amplio espectro de relaciones que pueden darse en un proceso de innovación con lo que ayudan a ser sensibles a ellas en el análisis de los procesos de desarrollo curricular que pretendemos.

Bolívar y Fernández Cruz (1994) concretan suficientemente los indicadores de diversos estadios por los que los centros y/o los profesores individualmente suelen pasar en un proceso de innovación. ‘Estadios de preocupación’, ‘Niveles de uso’ claramente descritos, ‘Guía para identificar las configuraciones de una innovación’ y ‘Componentes de un Plan de acción (CPA) para apoyar el cambio’ (Desarrollar disposiciones organizativas de apoyo, Formación, Consulta y refuerzo, Asesoramiento, Comunicación externa, Diseminación), son algunos de los instrumentos que recogen y que consideramos también de utilidad para comprender nuestros propios procesos de formación.

Bolívar (1996b: 12) presenta la llamada “estrategia técnica atenuada” de Leithwood y Montgomery (1980) que nos parece certeras respecto las realidades que conocemos:

1. Diagnóstico de la situación (perfil de la práctica del ‘usuario’):
 - 1.1. *Revisión de la discrepancia de la innovación.*
 - 1.2. Identificación de obstáculos.
2. Aplicación:
 - 2.1. *Procedimientos para superar la carencia de conocimientos y destrezas.*
 - 2.2. *Procedimientos para superar la ineficacia de estructuras organizativas y de control.*
 - 2.3. Diseño de procedimientos para facilitar la disponibilidad de recursos y materiales curriculares.
3. Evaluación (formativa y sumativa). Además, un 2º perfil de la práctica del usuario daría la idea del cambio.

Con la misma intención de tener presentes procesos de evaluación que puedan servir para configurar una referencia de contraste propia, estas fases pueden ser significativas.

Si la evaluación del desarrollo curricular se considera desde la perspectiva de la ‘Revisión basada en el centro’, las fases que esos modelos anteriores proponen también pueden servir de guía aunque, forzosamente, la autoevaluación institucional “...significa que el centro escolar como conjunto genera procesos y formas de trabajo dirigidos a autorevisar lo que hace cotidianamente, lo que se podría cambiar, y consensuar planes de acción.(...) Los resultados de este tipo de evaluación tendrán la virtualidad de reorientarnos respecto a qué es lo que consideramos importante a nivel de principios curriculares y si estamos funcionando o no, en la práctica, en el sentido que tales principios enmarcan”(i.: 13).

Los centros que inicien este tipo de procesos, elijan el modelo de asesoramiento externo o no, deberían, estratégicamente, parcelar los “objetos” de evaluación para hacer posible tanto su análisis como el proyecto de mejora de forma que los resultados sean progresivamente satisfactorios, dado que esa satisfacción se convierte así en motor de desarrollo curricular e institucional: queremos decir que aun siendo grandes el compromiso y el interés colectivo, deben evitarse planteamientos que pretendan objetivos ‘macro’ porque la eficacia del trabajo colaborativo llega a ser un “bien” en sí mismo para el desarrollo profesional de los docentes. Encontrar las fórmulas que regulan el equilibrio entre implicación, trabajo y resultados percibidos como válidos es uno de los pilares importantes en lo que los centros y nosotros mismos nos proponemos en este estudio.

Si a partir de la percepción de practicidad del trabajo y desarrollo curricular, vivida como una experiencia y una actitud, se llega a realizaciones concretas aunque éstas sean parciales, la posibilidad de continuidad y permanencia del compromiso hacia la revisión y mejora, consideramos que puede ser mayor.

Por último recogemos las líneas generales del ‘*Modelo para la evaluación de proyectos de desarrollo profesional, basado en el conocimiento, la reflexión y la colaboración*’ que De Vicente (Dir.) (2002) validaba recientemente¹⁷.

Situado claramente en la evaluación formativa, el modelo asume que los sistemas evaluativos deben formar parte de un proceso de mejora progresivo de toda la institución “fundamentado en la reflexión a que los profesores someten su propia práctica de clase (...) y en el trabajo colaborativo con los colegas, los estudiantes y los administradores (esencialmente el director) en pro del incremento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (i.:147); dado que el proceso permanente de participación significará un esfuerzo es necesario que esté basado en las necesidades de los implicados y que considere además que éstos son diversos; debe encontrar, por tanto, la manera de que se dé información precisa acerca de la individualización de acciones y conductas, así como del clima en el que se desarrollan esas individualidades, los sistema de comunicación y el apoyo de que disponen.

En la misma obra se recogen en un cuadro (i.:159) las acciones que corresponden a las diferentes fases de desarrollo del plan:

Acciones esenciales de las fases del modelo de Evaluación del Desarrollo Profesional del docente

FASE DE ENTRADA EN EL CAMPO
– Explicación del modelo abierto
FASE DIAGNÓSTICA
– Descripción de la visión compartida sobre la enseñanza
FASE DE DISEÑO
– Examen de las metas instructivas y de Desarrollo Profesional
– Determinar las metas del programa o propósitos de la evaluación
– Determinar los evaluadores y el tipo de evaluación
– Determinar el foco

¹⁷ Y del que habría precedentes en otra publicación en 1999 de la que también habla su colaborador Fernández Cruz (1999)

<ul style="list-style-type: none"> - Determinar las audiencias - Confeccionar el calendario provisional de actividades - Decidir dónde se llevará a cabo - Seleccionar los tipos de actividades - seleccionar métodos, estrategias e instrumentos de búsqueda de evidencias - Seleccionar procedimientos de autoevaluación y/o evaluación por colegas y los procedimientos colectivos de análisis de datos
FASE DE PROCESO
<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de información - Análisis de evidencias - Reflexión individual - Reflexión/discusión colectiva - Establecimiento de compromisos de mejora - Actividades - Seguimiento y feedback - Acciones de apoyo
FASE DE INTEGRACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos - Emisión de juicios sobre los datos
FASE DE SEGUIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de nuevas evidencias - Análisis de las acciones y modificaciones introducidas en la enseñanza - Discusión colectiva de seguimiento
VALORACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Emisión de juicios valorativos - Formulación de nuevas propuestas de desarrollo

No abundamos más en el modelo puesto que excede nuestras intenciones en el estudio, pero consideramos que establece unas bases muy acordes con lo que entendemos como desarrollo profesional y evaluación desde la perspectiva de mejora. Nos será también de utilidad para la comprensión holística de los procesos que hemos analizado.

Esperamos que con lo hasta ahora expresado se entienda “el carácter moral” y si se quiere de compromiso con el desarrollo personal, profesional, institucional y ético-social que hemos de lograr los profesores de forma irrenunciable e independientemente del nivel educativo donde trabajemos.

La comunidad educativa necesita que sus integrantes definan sus criterios y sus metas y establezcan un diálogo con el resto de implicados sobre cómo pueden colaborar: nuestra cultura padece quizás el hastío de la inacción por no poder orientarse hacia cosas en las que pueda creer. No nos referimos sólo a recuperar “liderazgos” sino a articular debates fructíferos.

Todo lo recogido en este apartado servirá -como decimos- para comprender los procesos formativos analizados, así como la propia investigación, desde el punto de vista del valor y de los componentes que se han puesto en juego.