

La formación del profesorado

Proyectos de formación en centros educativos

VVAA, Col. Claves para la Innovación Educativa, 7. Editorial Laboratorio Educativo, Graó. Barcelona, marzo de 2001

Resumen

Introducción

Introducción (Francesc López Rodríguez)

La necesidad de la formación permanente del profesorado nace de tres posibles iniciativas:

1. La del docente que tiene un interés particular en actualizar y/o profundizar en la epistemología de su propia área de conocimiento y que también puede sentir la necesidad de esa formación en función de los cambios curriculares que se han producido en el sistema educativo. Asimismo, puede demandar formación para manejar situaciones problemáticas que puedan surgir en el contexto aula.
2. Las necesidades que se derivan del propio sistema educativo (por ejemplo, la implantación de una reforma). En este caso es la Administración la que siente esa necesidad, por lo que diseña e impulsa un tipo de formación determinada para el colectivo de los docentes de una o varias etapas.
3. Las carencias o las necesidades que se plantean en un centro educativo: introducir una metodología determinada, incorporar las nuevas tecnologías, elaborar documentos de gestión de carácter institucional (PCC, PEC, etc.), formular criterios y estrategias para atender la diversidad pueden ser, entre otros, motivos para plantear la necesidad de formación.

Sea cual fuere el origen, en la práctica, se interrelacionan mutuamente. No obstante, si analizamos los planes de formación de las distintas entidades que a ello se dedican, podemos observar en el tiempo una tendencia al alza de las demandas de formación en centro y “de” centro, en detrimento de las individuales, y es así porque, entre otras razones, la docencia es un quehacer colectivo, un compromiso que responde a un proyecto común. Consecuentemente, las necesidades que se generan, incluso cuando se derivan del sistema educativo, están vinculadas a los planteamientos que el centro tiene como institución.

La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? (Francisco Imbernón)

La formación centrada en la escuela se entiende como un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de la formación. El contenido del desarrollo de la formación del centro se basa en la colaboración entre iguales y en una serie de presupuestos fundamentales:

- El centro educativo se considera un foco del proceso de “acción-reflexión-acción”, como unidad básica de cambio e innovación.
- La posibilidad de los centros de la reconstrucción de la cultura académica como objeto no sólo Terminal sino también de proceso, ya que el centro ha de aprender a modificar la propia realidad cultural de las escuelas y sus contextos.

- La necesidad de apostar por nuevos valores. Frente a la dependencia y la independencia, se propone la autonomía y la interdependencia; frente a la defensa profesional, la apertura profesional; frente a la atomización y el aislamiento, la comunicación; frente a la privacidad del acto educativo, proponer la publicidad de éste; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dirección externa, la autorregulación y la crítica colaborativa.
- La necesidad de la colaboración no como una estrategia de gestión, sino como una herramienta cargada de valores e ideología que se ha de confrontar.
- La concepción de que la formación no es una tecnología enseñable, sino un proceso de participación, implicación, apropiación y pertenencia.
- El partir del respeto y del reconocimiento del poder y capacidad del profesorado para diseñar, gestionar y evaluar la formación.

El enfoque que consideramos adecuado es aquel que se basa en un colectivo que entra en un proceso donde prima la reflexión deliberativa y la investigación-acción, mediante las cuales el profesorado elabora sus propias soluciones en relación con las situaciones problemáticas a las que se enfrentan en su práctica profesional.

La formación en centros significa realizar una formación desde dentro. Es la interiorización del proceso de formación, con una mayor descentralización y con un control autónomo de la formación por parte del colectivo.

Todo lo que se puede formar en la formación de centros (Pía Vilarrubias, Teresa Mauri)

Formar un centro es, en realidad, formar un sistema, contribuir a desarrollar organizaciones humanas para que consigan los fines educativos para los que fueron creadas. Las distintas modalidades de formación, las necesidades que cubren y las dificultades que generan, se presentan desde la interacción entre la demanda de los centros y la regulación de la oferta. Ésta evoluciona a medida que también lo hacen las representaciones que se tienen tanto de centro como de sistema educativo y de acuerdo con las políticas educativas que facilitan las bases sobre las que los centros construyen las propias señas de identidad.

Todo lo expuesto requiere un nuevo perfil de “formador” cuyos rasgos esenciales, de modo muy resumido, serían: conocer al centro como organización, su cultura, saber tomar postura con relación a las distintas procedencias del encargo que recibe de formación y adquirir el rol de facilitador de la interacción en grupo y entre grupos con el objeto de conocimiento u objetivo de cambio del centro.

El proceso de elaboración del PEC y del PCC constituye la estrategia global de cambio del centro. Se trata de consignar en el proyecto de centro las intenciones, los valores y los objetivos ya compartidos, y aquellos otros que los equipos y profesores podemos llegar a compartir y que sólo pueden ser efectivos, entre otras condiciones, por la coordinación desde el centro y gracias a la diferenciación que se haga de todos ellos concretándolos para los distintos equipos.

La coordinación de los objetivos particulares de cada grupo es necesario que se efectúe a través de objetivos generales, que actúan como ejes transversales de referencia que orientan y facilitan que el grupo comparta cada vez más el proyecto elaborado y lo ajuste progresivamente, a medida que comprenda el alcance de las decisiones tomadas

en relación con la práctica de cada uno de los grupos docentes implicados en la concreción y desarrollo de las metas.

La formación de centro tiene un carácter que es:

- *Global*, en cuanto integra aspectos pedagógicos y curriculares con nuevas formas de organización socioorganizativas y los orienta a la consecución de objetivos de cambio comprensivos y, a la vez, específicos de los distintos actores implicados (docentes, padres, alumnos).
- *Flexible*, dada la diversidad de las culturas y estructuras organizativas reales, que no formales, en los centros. El proceso tiene que ser flexible para permitir a cada cual, en cada equipo, partir de lo existente en el saber y saber hacer en el saber relacionarse. Se trata de propiciar la formación aceptando los puntos de partida iniciales de los diferentes equipos.
- *Pertinente*, no sólo a las necesidades identificadas desde el contexto del centro, sino también a las que se consideran requerimientos de cambio desde el contexto general del sistema.
- *Coherente*. El itinerario de todo lo que el centro cree que se debe hacer para que el cambio previsto sea posible debería poder ser recorrido y evaluado progresando desde la intención primera hasta los resultados del aprendizaje de los alumnos, desde uno de los equipos hasta la globalidad del conjunto.

La propuesta de formación debe ir acompañada de técnicas de gestión de reuniones, de la capacitación de los equipos para la toma de decisiones conjuntas y debidamente argumentadas, del uso y desarrollo de recursos y técnicas de trabajo en equipo y de intercambio entre equipos.

Criterios base de la formación de centros:

- Vinculación de la formación al desarrollo del proyecto educativo.
- Inversión en recursos humanos. La cualidad de las prestaciones educativas de los centros está directamente relacionada con el desarrollo de la calidad que muestran los docentes en la toma de decisiones educativas, la búsqueda de alternativas de mejora y, en general, en la capacidad de desarrollo y regulación del cambio propuesto.
- Racionalización de los recursos.
- Apertura al contexto.
- La integración de los aspectos técnicos, pedagógicos y socioorganizativos:
 - ¿Cuáles son los procesos posibles en este centro para convertir las intenciones de mejora acordadas en aspectos de cambio concreto de enseñanza-aprendizaje y que cada uno (profesor o equipo) tratará de conseguir desde las peculiaridades propias de su tarea en el centro, desde su trabajo individual y de equipo?
 - ¿Cómo organizarse para luego, desde cada equipo de trabajo, poder contribuir de manera eficiente a la coordinación y construcción compartida de objetivos pedagógicos del proyecto global de centro?
- Planificación y temporalización del proceso de formación según las necesidades de cada centro.
- Desarrollo de criterios acerca de la tarea y el rol del asesor de centro. Se trata de conseguir diferenciar el formador del informador, el formador o formadores que pueden tener una intervención puntual del formador de centro.

- Desarrollo de cultura de gestión participativa en el centro y en el conjunto del sistema.
- Compatibilidad entre ofertas y demandas de formación de centro e individual orientada al currículum personal del profesorado o a sus intereses de crecimiento personal en la profesión.

Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. (M. Teresa Colén)

El realizar una buena detección de necesidades es la clave que permite iniciar con garantías de éxito cualquier proceso de formación. Habitualmente se distinguen dos tipos de necesidades, según de dónde surjan:

- Necesidades del sistema. Aquí estarían englobadas aquellas necesidades que se observan o se requieren desde fuera de los centros y que no necesariamente son compartidas por los profesores.
- Necesidades del profesorado. Entendidas como las demandas que generan sus propios intereses. Pueden provenir de intereses individuales (deficiencias derivadas de una formación insuficiente, conocimiento de nuevos recursos didácticos, metodológicos o tecnológicos, acreditación de méritos, etc.). Pueden surgir de intereses de equipos docentes (implantación de una innovación, elaboración de nuevos materiales, necesidad de una formación común que les permita compartir significados, situaciones de fracaso en algún aspecto determinado, etc.); o bien pueden nacer de los intereses de todo un claustro, sobre la base de un proyecto de centro que quieran realizar o estén realizando.

Para transformar los modelos normativos de formación en modelos regulativos, es necesario realizar cambios en diversos aspectos y ámbitos de la formación permanente. Resaltaremos algunos de ellos:

- Descentralización efectiva de los ámbitos de toma de decisiones
- Incorporación de las aportaciones de la investigación y la teoría en los ámbitos de decisión de los planes de formación
- Desburocratización de todas las fases de la planificación de la formación
- Desarrollo de estructuras colaborativas en los centros y en las zonas
- Incremento de la participación de todo el profesorado en el proceso de formación (definición de objetivos, desarrollo y evaluación)
- Aumento del compromiso del profesorado en su desarrollo profesional
- Aplicación de incentivos a la formación con criterios más amplios que los propiamente cuantitativos
- Profesionalización de los técnicos encargados del diagnóstico, planificación y evaluación de la formación

Para realizar cambios en este sentido, es preciso el apoyo de la Administración, que debe tomar las medidas necesarias, motivar e ilusionar al profesorado en el proceso de cambio y renunciar a excesivos controles que dificulten o entorpezcan los proyectos de innovación que se originan en la práctica.

Educación secundaria

Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria (Alberto Revenga)

Es oportuno en educación revisar las inercias de una tradición pedagógica responsable de dos efectos poco deseables:

- La contradicción que se establece entre una teoría educativa que promueve un discurso participativo (el pensamiento) y una práctica docente individualista (la acción).
- Los sentimientos manifiestos de inseguridad, perplejidad e insatisfacción extendidos de forma muy generalizada entre el profesorado de la enseñanza secundaria. Curiosamente, este sentimiento es un factor que refuerza la tendencia individualista.

La competencia del nuevo profesional no reside tanto en el dominio conceptual de la propia materia y en las rutinas didácticas que lo acompañan, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos. La educación, hoy, exige también un nuevo referente conceptual que incluya dos elementos determinantes: la acción colaborativa y la investigación en el contexto de la práctica. Estos aspectos están internamente ligados.

El contexto educativo es un contexto social y como tal dialécticamente contradictorio, imprevisible..., donde las soluciones tecnológicas no son suficientes para alcanzar los niveles de eficiencia deseables. Exige una nueva cultura docente centrada en el equipo o en el grupo que investiga y reflexiona sobre su propio trabajo y los problemas que suscita. Reclama una acción coordinada a partir de las expectativas y de los objetivos que el sistema y el entorno socio-educativo exigen. Solamente desde la acción colaborativa es posible la verdadera autonomía de acción más allá de la distorsión que en no pocas ocasiones provoca una “libertad de acción sin definición”. La acción colaborativa del equipo docente, centrado en la comprensión de su acción para orientarla en un sentido práctico y crítico, es indispensable si queremos que su emancipación sea realidad más allá de la falsa consciencia que no esconde sino unas dependencias implícitas.

La colaboración produce un refuerzo emocional constante delante de la dificultad y un mantenimiento de la motivación hacia la actividad. También facilita una neutralización importante de los miedos respecto a las novedades y respecto a las continuas contingencias de un trabajo que genera progresivamente más y más incertidumbre. Compartir la responsabilidad de un proyecto anima a su implementación, realimenta la creatividad, anima a su perfeccionamiento y actualización. Además, permite un equilibrio y una ponderación de gran importancia a la hora de valorar la conveniencia del contenido, la idoneidad de sus experiencias prácticas, la ecuanimidad de los criterios de evaluación.

Experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria. Un itinerario de formación en centro (Eduardo Alonso, Crisálida Rodríguez)

Para llevar a cabo este tipo de formación, es esencial proyectar un itinerario adaptado al centro. La primera gran implicación es hacer una detección de necesidades y demandas,

un análisis, una planificación, un seguimiento y una evaluación continua del proceso. Esta propuesta requiere un asesor de formación en contacto estrecho con el centro. De ahí la importancia que el asesor de formación se referencia tiene en esta concepción de la formación como desarrollo institucional.

Evaluación

Líneas para la evaluación de un plan de formación (Eustaquio Martín)

Para poder evaluar de manera eficaz un plan de formación es menester que se acometan una serie de tareas integradas dentro de la planificación del propio plan de formación. Entre otras, es necesario:

- Determinar qué es lo que se necesita conocer
- Seleccionar estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información
- Acordar los aspectos de organización y gestión del propio proceso de evaluación
- Prever la incorporación de los resultados obtenidos
- ...

1. La concreción del objeto de evaluación

El plan de formación debería ser el fruto, por un lado, del análisis de la información proporcionada por una **evaluación diagnóstica** de las necesidades y demandas formativas de los sujetos a los que se dirige el plan, y, por otro lado, sus componentes han de ser analizados a la luz de los principios y líneas que singularizan los marcos profesionales, concepciones curriculares, modalidades de formación y problemática metodológicas en que se inspira. Se trata de vislumbrar la pertinencia entre las actuaciones y modalidades de formación con respecto a los objetivos o metas del plan, la coherencia de los planteamientos de formación y las acciones que van a llevarse a cabo, la viabilidad de sus propuestas, la articulación e idoneidad de sus aspectos organizativos, la previsión de sus líneas de evaluación, etc.

El **desarrollo** o la puesta en práctica del plan de formación es otro gran espacio de evaluación que nos va a permitir valorar cómo se está llevando a cabo y, sobre todo, conocer los aspectos sobre los que actuar para que su ejecución se adecue a lo planificado y a las características emergentes de los contextos y sujetos intervinientes. Es necesario contar con información y pruebas relevantes sobre la contribución de las actuaciones emprendidas, sus puntos fuertes y débiles, las dinámicas que se van generando en el transcurso del tiempo, las opiniones y valoraciones de los implicados (participantes, formadores y responsables del plan).

Asimismo, un plan de formación no puede obviar el análisis de sus resultados y de su impacto. Entre los aspectos básicos que requieren ser analizados, ocupa un papel central la apropiación, por parte de los participantes, de los saberes profesionales que justificaron la existencia del plan de formación. Esta apropiación implica, también, el conocimiento de cómo aquéllos se proyectan e incorporan en las prácticas y quehaceres profesionales de los docentes. Uno y otro aspecto sustantivarían o que hemos denominado **evaluación de los resultados** junto con la

valoración de las aportaciones de los demás elementos personales intervinientes, de los procesos seguidos, de los medios empleados y de la organización adoptada.

2. Selección de estrategias, técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta que el plan de formación se enmarca en las coordenadas de un centro educativo, su propuesta de evaluación, si se plantea desde opciones cualitativas, debería ser congruente con el establecimiento de procesos de triangulación de los momentos o fases del plan (diseño, desarrollo-resultado e impacto), de las fuentes de información (responsables-formadores, participantes y observadores) y de las técnicas e instrumentos (entrevistas, cuestionarios, debates grupales y procesos de observación).

3. Organización y gestión del proceso de evaluación

En primer lugar, tal vez sea prioritario generara las condiciones adecuadas para que los participantes suman y se impliquen en la evaluación. Una información veraz sobre el sentido, la finalidad y el cómo va a llevarse a cabo el proceso contribuirá a la creación de un clima de confianza para que pueda contarse con la colaboración interesada y comprometida de los participantes.

Desde una vertiente más operativa, se necesita también tener previstos los alcances y límites del estudio, la secuencia temporal en la que se abordará la recogida y procesamiento de la información, las condiciones y los momentos en que se va a devolver la información a los participantes.

4. Incorporación de los resultados de la evaluación

La evaluación sólo cobra su más pleno sentido cuando el conocimiento que nos proporciona es aprovechado para ir modificando los cursos de acción emprendidos y, en definitiva, contribuye a la transformación progresiva de las culturas y prácticas profesionales e institucionales. El plan de formación, por tanto, ha de estar planificado con un margen suficiente de flexibilidad para que, a lo largo de su desarrollo, tengan cabida en él nuevas actuaciones, puedan modificarse las emprendidas y sea, en suma, recreado en función del conocimiento que se va obteniendo en su evaluación.

La modificación de la práctica docente: un estudio longitudinal en el tiempo (José M^a Rabadán, José Ignacio Flor)

La metodología longitudinal consiste en una observación repetida y ordenada en el tiempo de un individuo o grupo de individuos, con el objetivo de identificar cambios producidos así como sus causas. Se encuentra encuadrada dentro de los métodos descriptivos que tienen como principal finalidad observar y describir hechos de una población determinada, de forma objetiva, para conocer la eficacia de determinados programas de actuación.

Se pueden señalar cuatro propiedades esenciales de esta metodología: las de ser particular, descriptiva, heurística e inductiva. Es *particular* por cuanto se centra en un hecho concreto (en nuestro caso, cambios en la práctica docente); es *descriptiva* por

cuanto se realiza una intensa descripción del hecho observado; es *heurística* ya que su estudio ilumina al investigador y al investigado sobre la comprensión del caso y, finalmente, es *inductiva* por cuanto a partir de unos datos obtenidos se realizan generalizaciones e hipótesis.

Pasos de la metodología:

1. Hipótesis de trabajo. Por ejemplo, comprobar el grado de incidencia que, a medio plazo, ha tenido sobre el modelo didáctico del profesorado, sobre su metodología, sobre su visión de la materia y su relación con los alumnos, el hecho de haber participado en un curso de larga duración.
2. Diseño experimental: planificación de la acción y recogida de datos. Observación y grabación en vídeo de sesiones teórico-prácticas del profesorado con sus alumnos en el aula. Realización de una entrevista semiestructurada al profesor y a algunos alumnos (grabadas en audio).
3. Análisis e interpretación.
4. Conclusiones metodológicas del estudio.