

El trabajo que presentamos recoge las conclusiones y reflexiones extraídas de una investigación etnográfica realizada en el Centro de Profesores y Recursos de Cáceres, con el objeto de analizar el modelo formativo de estas instituciones, y su incidencia en el desarrollo profesional del profesorado de primaria. En el estudio se constata la necesidad de cambiar el modelo de formación existente para poder vencer las dificultades y obstáculos con las que se encuentran los docentes para producir el cambio en el aula.

Análisis de las dificultades para la formación permanente del profesorado en los Centros de Profesores y Recursos

pp. 109-111

Francisca de Dios
Fernando del Villar

Universidad de Extremadura*

Introducción

Cualquier innovación que se quiera desarrollar en el aula, pasa por el análisis del papel del profesorado como agente del cambio educativo. El estudio de la función docente, por su entidad de promoción y liderazgo en el aula, es el eje sobre el que giran todos los intentos de reformar el sistema educativo.

Así lo entendieron los responsables de la implantación de la "Reforma Educativa", al planificar el desarrollo de la formación permanente del profesorado que debía acompañar el proceso de renovación educativa, y con esta intención surgieron en 1984 los primeros Centros de Profesores, instituciones creadas para mejorar la función docente y llevar el cambio a las aulas.

Los Centros de Profesores nacen como *"instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas"* (Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre).

Creemos que tras casi veinte años de existencia de los C.E.P.s se hace necesario un análisis de la labor formativa que han realizado las diferentes instituciones responsables de la formación permanente, y de su repercusión sobre el profesorado. Con este fin, hemos realizado a lo largo de los cuatro últimos años una investigación etnográfica sobre el funcionamiento institucional de uno de ellos, el C.P.R. de Cáceres, y su incidencia sobre el desarrollo profesional de los docentes.

* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Formación del Profesorado. Avda. Universidad s/n, Cáceres-10071. Correos electrónicos: fcadios@unex.es fdvillar@unex.es

Las reflexiones que a continuación presentamos, elaboradas a partir del análisis de la realidad estudiada, están orientadas a proponer un cambio en el modelo formativo de los Centros de Profesores y Recursos, así como de las estrategias de planificación necesarias para llevarlo a cabo.

La formación permanente del profesorado como objeto de conocimiento para analizar los cambios producidos en el aula

Una verdadera formación debe ser un catalizador de la acción personal del propio profesor, que le obligue a reconstruir en su propia práctica lo recibido en la formación permanente. Cualquier proceso de formación provoca cambios en el pensamiento y en las actitudes de los implicados y debe aspirar a modificar la situación existente.

La formación es consustancial a la tarea docente, uno de los factores determinantes para la calidad del sistema educativo y su adecuación a las nuevas exigencias sociales. Supone la integración coherente de informaciones y experiencias en un proceso permanente de reflexión sobre el saber que se enseña, las capacidades que se potencian y los procedimientos y métodos que se utilizan. Debería ser un proceso permanente.

Al analizar la formación del profesorado y su incidencia en la práctica educativa debemos tener en cuenta que las situaciones de enseñanza no están sometidas a leyes universales, no existe una concepción única de *reflexión y de investigación sobre la acción*. Cada docente construye un conocimiento práctico propio como consecuencia de su desarrollo profesional.

Marcelo (1995) afirma que el conocimiento práctico *"no se puede enseñar, aunque sí se puede aprender y se puede adquirir a través del aprendizaje directo, mediador (observación) o tácito (propia experiencia)"*.

Doyle (1979) citado por Contreras (1996) considera que el conocimiento práctico que construye el profesor es producto de la elabora-

ción mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de sucesos de clase, que le permiten entender el ambiente, es decir, reconocer e interpretar sucesos y anticipar estados posibles y direcciones de la actividad. El conocimiento real que utiliza el profesor está muy ligado *a su experiencia práctica y a las elaboraciones cognitivas* que realiza desde esta situación.

Es importante conocer en qué medida la formación recibida les proporciona la posibilidad de cuestionarse sus propias creencias y las prácticas que realizan en su aula.

Cuando asisten al Centro de Profesores no van como consumidores de conocimientos sino con la intención de poder desarrollarlos, y para que les permitan dar respuesta a sus expectativas y a las necesidades de su centro educativo, desde una participación y reflexión de su propia práctica.

La formación es un reto que consiste en saber adaptarse a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales, etc.; pero la necesidad de formación y perfeccionamiento ha de ser satisfecha ligando ésta a la práctica escolar.

Mialaret (1985) afirma: *"La evolución actual de todas las sociedades y la civilización universal hacen que sea difícil, si no imposible, desempeñar el papel de docente sin haber estado preparado. Transmitir mensajes, animar un grupo, ser consejero pertinente frente a sus alumnos, para sus aprendizajes y sus métodos de trabajo, participar en la orientación escolar y profesional partiendo de un conocimiento psicológico de los alumnos..., constituyen un conjunto de funciones que hacen de un docente un verdadero profesional de la educación y no un simple obrero o un agradable aficionado"*.

Ante todo esto, nos surgen numerosos interrogantes, tales como ¿en qué medida las actuaciones del C.P.R. han dado respuestas a las necesidades y a los problemas generados en el desarrollo de la práctica educativa en los centros? ¿cómo han sido asumidos los principios de la L.O.G.S.E. por los profesores? ¿bajo qué condiciones se ha producido durante estos últimos años el proceso formativo?, ¿qué significado ha tenido dentro de la práctica docente? ¿qué tipo

de asesoramiento se ha desarrollado y cuáles han sido las estrategias de intervención utilizadas?

En el intento de dar respuestas a estas y otras cuestiones, hemos pretendido describir y analizar la formación recibida por los profesores y las funciones asumidas por las diferentes instituciones, con el fin de reconstruir el proceso llevado a cabo.

El análisis realizado de la formación permanente nos ha llevado a tomar conciencia sobre el hecho de que en general existe una falta de *cultura colaborativa*, una falta de trabajo compartido y de coordinación entre profesores en todos los niveles, encontrando en algunos casos una ausencia de *lenguaje común* que facilite la colaboración y que sirva de base para el diálogo, la reflexión y la mejora profesional.

Marcelo (1995) afirma que *“la colaboración es un concepto, una idea, una visión por la que merece la pena trabajar, pero también consciente de que como meta utópica, debe concretarse en propuestas que progresivamente vayan facilitando su concreción. Hay que intentar ir modificando poco a poco para que la cultura de colaboración sea normal”*.

Pues bien, es precisamente la necesidad detectada de operar un cambio en la formación del profesorado, lo que nos lleva a proponer que sea el centro educativo el eje de la nueva planificación de la formación permanente. Por ello, y siguiendo las ideas anteriormente expresadas por Marcelo, construimos la *“utopía de la colaboración”* desde la propuesta de un programa de actividades formativas que sitúan al centro educativo como el espacio principal de la formación permanente, y a la colaboración docente como el reto necesario para la mejora profesional.

La *“utopía de la colaboración”* es un concepto que surge de la pedagogía crítica, y que sitúa a los docentes como agentes de cambio, creadores de comunidades críticas (Kemmis, 1988), los cuales partiendo de la reflexión y de la definición de intereses comunes, desarrollan proyectos colectivos de innovación en el aula.

La *“utopía de la colaboración”* nos lleva igualmente a redefinir la formación *“desde una*

perspectiva más holística, y entenderla como la suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales, acumuladas a lo largo del desarrollo personal y colectivo del profesorado”, (Imbernón, 1994, pp. 98). Esta concepción aplicada a la formación en centros, es una formación desde dentro, que requiere de una interiorización de la necesidad de una constante indagación colaborativa, y de un consenso para el desarrollo de la organización de la colaboración.

El modelo de formación centrado en la escuela, exige por tanto construir una utopía colaborativa, a partir de la puesta en marcha de un nuevo modelo formativo, en donde deben darse, además una serie de cambios institucionales y que nosotros desarrollamos de forma concreta a través de dos modelos de planificación de la formación permanente:

a) Modelo de planificación de la formación por *niveles de desarrollo profesional*, en donde la cultura colaborativa se realizaría a través de la interacción entre profesores noveles y profesores expertos.

b) Modelo de planificación de la formación por *zonas y centros*, en donde la cultura colaborativa se construye en interacción entre el equipo pedagógico de los C.P.R. y los profesores de los centros, a través de la puesta en marcha de proyectos de innovación, que construyen la utopía del cambio en la escuela.

Metodología de la investigación

Para conocer el cambio que se ha producido como consecuencia de un itinerario formativo ligado al proceso de implantación de la *“reforma educativa”*, hemos considerado necesario analizar y profundizar sobre las dificultades y obstáculos con los que se ha encontrado el docente durante su proceso formativo, identificados desde su propia óptica, donde se han reflejado sus vivencias, sensaciones, creencias, deseos de innovación, etc., surgidos desde su práctica en el aula.

La investigación realizada ha tenido como objetivo principal reflejar el estado actual de la formación permanente llevada a cabo por los

C.P.R., analizando la repercusión que los programas formativos desarrollados han tenido sobre la práctica docente del profesorado.

El trabajo nos ha permitido profundizar en el análisis de los parámetros de eficacia de la Formación Permanente realizada por el profesorado de Educación Primaria, tras haber finalizado el periodo de implantación y generalización de la Reforma Educativa, en el que las necesidades formativas estaban dirigidas a proporcionar la adecuación de los profesores y los centros a las exigencias de la L.O.G.S.E.

El estudio, de carácter etnográfico, está estructurado en dos fases complementarias:

1. *Una primera fase* centrada en la construcción del modelo de formación asumido por las instituciones y grupos de personas implicadas, un proceso, guiado por soportes teóricos, analizando las cuestiones de contenidos, bajo la dialéctica y la reflexión, donde la inducción y la deducción han estado en constante diálogo.

Esta fase se ha realizado desde una valoración de la realidad en el campo de la formación, a partir de los múltiples documentos analizados y de las interpretaciones efectuadas, desde las diferentes perspectivas y opiniones de los profesores, asesores, inspectores, directores de las instituciones formativas de Cáceres, sobre el tema a investigar, y centrada durante un periodo de diez años de formación (1986-96).

2. *Una segunda fase de análisis* centrada en la aplicación de un cuestionario para conocer las opiniones y creencias de los profesores de Educación Primaria del C.P.R. de Cáceres, y a partir de ellas realizar una valoración de la realidad formativa, analizando y contrastando su evolución, y la incidencia que aquella formación realizada ha tenido en su práctica docente y de qué forma los docentes han asumido los principios de la L.O.G.S.E.

Esto nos ha permitido acercarnos a un conocimiento más actual del pensamiento del profesorado acerca del tema de estudio, teniendo en cuenta que ellos participaron en actividades de formación de diferentes modalidades.

Con el fin de especificar y concretar el esquema general de nuestra investigación, presentamos a continuación el siguiente cuadro.

Resultados de la investigación

La presentación de los resultados de un trabajo de investigación etnográfico exige una capacidad de síntesis, que nosotros intentaremos lograr a partir del análisis de los tres núcleos temáticos de la investigación:

– *Dimensión institucional.* Análisis de la actuación institucional del C.P.R.

– *Dimensión planificación.* Análisis del programa de formación permanente.

– *Dimensión de desarrollo profesional.* Análisis de la incidencia del programa en la práctica profesional del profesorado de primaria.

Análisis de la actuación institucional del C.P.R. de Cáceres

El funcionamiento del C.P.R. podemos estructurarlo en tres etapas:

En la primera etapa funcionó preferentemente como centro de recursos y gestión de algunas actividades de formación programas por la Administración Educativa. En la segunda etapa se procedió a una iniciación del asesoramiento a través de los Equipos Pedagógicos, constituidos por asesores que se iniciaban en la tarea formativa; y en la tercera etapa se constituyó en una organización centrada en el asesoramiento curricular, con tendencia prioritaria a la formación del profesorado de los centros que implantaban las nuevas enseñanzas, únicamente interesaba preparar al profesorado para la Reforma.

La “red de formación”, constituida por el equipo de asesores, se ha caracterizado por la inexistencia de un modelo de asesoramiento compartido. La indefinición profesional, la ausencia de funciones concretas, la carencia de un marco teórico de referencia, la proliferación de actividades, la inestabilidad de la plantilla de asesores; todo ello ha favorecido que el equipo pedagógico funcionara de forma poco coordinada.

La valoración que reciben los asesores, por parte del profesorado que ha participado en las actividades formativas, es medianamente satisfactoria.

<p>Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en los procesos formativos y buscar los significados del por qué de los acontecimientos, actuaciones, de grupos e instituciones, para obtener e interpretar de forma holística los datos. - Definir un modelo de Formación Permanente que parta de las concepciones y vivencias de un extenso grupo de profesores de Educación Primaria pertenecientes al C.P.R. de Cáceres. 		
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	SUJETOS	VARIABLES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Notas de campo de observación participante 2. Análisis de documentos oficiales: <ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones - Planes de formación del profesorado - Memorias anuales - Proyecto del C.P.R. - Textos, Normativas (leyes) - Documentos de archivo - Reglamento de Régimen Interior - Comunicaciones e instrucciones recibidas del M.E.C. - Comunicaciones del C.P.R. a los centros educativos - Legislaciones 3. Entrevistas en profundidad 4. Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> - Red de formación - Colaboradores y expertos - Profesores de Educación Primaria (232) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensión institucional: Análisis de la actuación institucional del C.P.R. 2. Dimensión de planificación: Análisis de los programas de Formación Permanente del C.P.R. 3. Dimensión de desarrollo profesional: Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional
FASES DEL DISEÑO		
FASE A	FASE B	
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las fuentes documentales. - Acceso al escenario. Análisis interno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio del escenario educativo. Análisis externo. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos, diarios, observaciones. Entrevista en profundidad. 	Cuestionario	
		
Interpretación desde la perspectiva etnográfica.	Análisis estadístico descriptivo.	

Cuadro 1. Esquema general de la investigación.

La valoración más negativa que reciben los asesores se produce en la falta de atención a los profesores en los centros educativos y la falta de una atención más individualizada, en función del

ciclo en el que trabajan los docentes. La inestabilidad de la figura de los asesores ha impedido que se consolide la relación con los centros, al igual que el exceso de actividades programadas.

El asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes	3.53
Satisfacción con las tareas de dirección durante las actividades realizadas	3.46
El asesor ha solucionado problemas de organización de materiales y recursos	3.36
El asesor ha tomado iniciativas	3.33
El asesor ha atendido las demandas razonadas	3.31
El asesor ha aportado experiencias	3.28
El asesor ha ofrecido ayuda directa para la autoformación	3.18
El asesor ha facilitado reflexión interna	3.16
Ante los problemas del profesorado de los centros, ofrece soluciones	3.15
La intervención del asesor es colaborativa	3.07
La ayuda del asesor facilita dinámicas de trabajo	3.04
El asesor elabora materiales que responden a las necesidades del profesorado	2.94
Los asesores visitan los centros educativos	2.01
Los asesores atienden a los profesores, en función del ciclo en el que trabajan	1.93

Tábla 1. Resultados de valoración del asesoramiento recibido.

Por el contrario los valores más positivos se concentran en la labor de dirección y organización de las actividades formativas, así como la adopción de una posición de cercanía con los asistentes.

Análisis del programa de formación permanente

El programa de formación desarrollado por el C.P.R. careció, inicialmente, de un marco teórico, elemento esencial para poder percibir la unidad y diversidad de la compleja realidad e incidir científicamente en ella. En los primeros años no se realizó una planificación de la formación. Cada coordinador de programas convocaba sus actividades de forma individual y enviaba información a los centros, su planificación era cerrada. En años posteriores comenzó a realizarse por asesorías y con la aparición del Plan Provincial de Formación el programa comenzó a tener mayor coherencia.

El análisis de las respuestas de los profesores en formación, nos llevan a los siguientes resultados:

– En cuanto a la motivación para asistir a las actividades de formación destacan las siguientes

razones: mejora en el desempeño de la tarea docente (81% de los encuestados) y necesidad de actualización didáctica (78%). En un segundo nivel de interés sitúan a la necesidad de realizar una reflexión personal sobre la propia práctica (49%).

– El análisis de las dificultades para acceder a la formación nos lleva a afirmar que los principales inconvenientes los sitúan en el hecho que las actividades se desarrollen en horario no lectivo (3.13), la fecha de realización (3.05) y la duración de la actividad (3.01). Por el contrario no plantean problemas si las actividades se realizan en el propio centro (2.17). El hecho de que prefieran realizar la formación en el propio centro, en horario lectivo, se justifica en el hecho de que conciben la formación como un parte de la actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa en el marco del centro docente. Otras dificultades aparecen del individualismo existente en la cultura de formación, el poco hábito de trabajo en equipo, el exceso de trabajo burocrático que deben realizar los docentes, y la falta de información sobre las actividades programadas.

– En cuanto a las preferencias en participación en actividades de formación, destacan

prioritariamente las siguientes: actividades de actualización didáctica (3.89), proyectos de formación en centro (3.83) y actividades de análisis de la práctica profesional (3.66).

Los profesores se decantan por un modelo formativo que combine la formación en centro, con la mejora de la práctica profesional, a través del análisis de otros compañeros, es decir hacer compatible la innovación educativa y la reflexión sobre la práctica. Destaca el hecho de que sitúan en último lugar actividades como congresos (2.83), jornadas (3.07) y seminarios (3.12), de gran tradición en la formación permanente.

Análisis de la incidencia del programa en la práctica profesional del maestro

La incidencia de la formación en la mejora de la práctica profesional es valorada positivamente, por la gran mayoría de los encuestados, tanto por los que habitualmente han participado, como por los que no lo han hecho con tanta frecuencia.

La formación permanente ofertada desde el C.P.R. ha incidido más en las mujeres que en los hombres, siendo menor el grado de asistencia a las actividades por parte de los varones. Destaca igualmente que los hombres expresan su preferencia por actividades individuales, más que el trabajo en equipo.

Con relación a la aplicación de los principios de la LOGSE los docentes afirman que durante su práctica educativa ejercitan los principios democráticos de convivencia (4.56), facilitan la atención a la diversidad (4.43), incorporan los temas transversales (4.24), e introducen aspectos innovadores en su práctica docente, con el objetivo de aumentar la motivación de sus alumnos (4.17).

En los centros educativos no ha existido una verdadera cultura de colaboración, con nuevas iniciativas, nuevos roles para los profesores, un incremento de su autonomía, responsabilidad y descentralización de la toma de decisiones, etc., principios que no han calado suficientemente en el profesorado, pese a que la formación en el centro es la modalidad más demandada.

Propuestas para el cambio

El estudio de las actitudes manifestadas por el profesorado ante la formación, nos permite constatar el hecho de que existe saturación ante la oferta de actividades, estamos ante una crisis o transición del modelo de formación del profesorado. Actualmente se percibe que los docentes se han adaptado al lenguaje de la L.O.G.S.E., llegando incluso a “inmunizarse” ante las nuevas propuestas, pero que no han supuesto verdaderos cambios en el ámbito del aula. Es probable que en cierto modo se siga haciendo lo mismo, adaptándolo al lenguaje técnico emanado del nuevo modelo de enseñanza.

El cambio real debe pasar por adaptar la formación a las necesidades del profesorado y para ello debe haber una redefinición del modelo formativo, que contemple cambios, tanto en la estructura de asesoramiento, como en la planificación de actividades de formación permanente, todo ello dentro de un nuevo Proyecto de Formación de los Centros de Profesores y Recursos.

Proyecto de Formación del C.P.R.

Para la consecución de los objetivos formativos es necesario la existencia de un Proyecto de C.P.R. que pretenda enriquecer los procesos de planificación, y dar solidez a la cultura de formación generada en los centros educativos. Este documento debe permitir abrir un espacio de reflexión, dentro del conjunto de la planificación, de la formación y de los instrumentos que ordenan y regulan a la vida de los C.P.R.

Entendemos que la necesidad de disponer de un Proyecto de Formación se justifica, al menos, por las siguientes razones:

- La adecuación al medio de forma creativa y crítica, en el ejercicio de la autonomía organizativa y funcional, reconocida por la legislación, demanda la posesión y uso de un instrumento globalizador que refleje las señas de identidad y principios básicos que informan la actuación de la institución.

- La necesidad de disponer de un instrumento consensuado que integre, hasta donde

sea posible, las concepciones que tenemos de la enseñanza y de la formación permanente y asesoramiento del profesorado; que explique la incidencia de estas concepciones en la planificación y en las acciones formativas a medio y a largo plazo; y que exprese la voluntad, de quienes trabajan en la institución, de someter a revisión constante las rutinas e inercias del trabajo cotidiano.

– Las propuestas organizativas de los Centros de Profesores y Recursos exigen integrar en un proyecto contextualizado las cuatro funciones básicas:

- Apoyo al desarrollo curricular.
- Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado.
- Apoyo como centro de recursos didácticos.
- Apoyo para la formación, dinamización social y cultural.

El Proyecto debe definir la identidad propia de cada C.P.R., ya que su historia, la cultura de formación generada y su realidad, son muy diferentes a las de todos los demás.

A continuación exponemos, de forma resumida, algunas consideraciones elaboradas a partir de las reflexiones anteriores, y que pensamos que deben caracterizar el Plan de Formación de los C.P.R.:

– Priorizar las actividades de formación en el centro.

– Considerar al profesorado como responsable del centro en el que trabaja, e invitarle a mejorar la institución escolar, y en consecuencia, el éxito de su acción educativa.

– Estimular la iniciativa de los profesores participantes mediante visitas y encuentros con los asesores.

– Adecuar la duración de las actividades al ritmo de reflexión y asimilación de los profesores.

– Primar la calidad sobre la cantidad.

– Potenciar como líneas prioritarias de actuación el trabajo por proyectos.

– Ofrecer actividades de formación, de acuerdo a los problemas reales que se plantean en los centros, contemplando prioritariamente acciones colectivas.

– Favorecer desde el CPR la innovación educativa, motivando al profesorado a iniciarse en esta vía, por ser una actividad que le va a servir tanto para profundizar en sus planteamientos pedagógicos, como para elaborar estrategias concretas que les permita solucionar los problemas derivados de la práctica docente.

Estructura de asesoramiento

Con el objeto de poder apoyar eficazmente los planes de mejora propuestos, se hace necesario dotar a los C.P.R. de una nueva estructura de asesoramiento. Creemos que deberían existir diferentes figuras de asesores: el *asesor generalista de educación infantil y primaria*, el *asesor generalista de etapa secundaria*, los *asesores especialistas* que se implicarían en la formación, en la medida en que la Unidad de Programas demandara apoyo puntual a acciones concretas y especializadas. Como novedad proponemos la *asesoría a tiempo parcial* que podría ser desempeñada por profesores de los propios centros educativos, seleccionados, en función de su carácter innovador y específico, para asesorar en tareas concretas. Cada asesoría tendría funciones propias, pero complementarias, organizándose el servicio de asesoramiento como resultado de la coordinación y colaboración entre los asesores, y no de la suma de las actuaciones individuales.

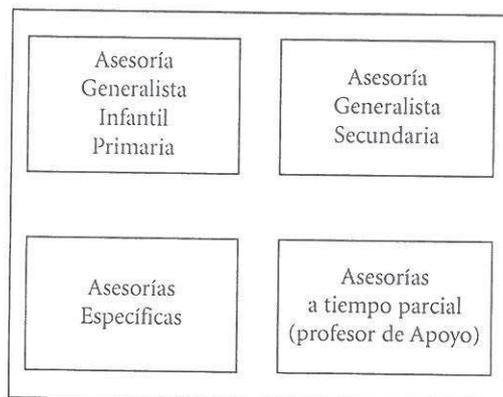


Figura 1. Tipos de asesoramiento.

Planificación de actividades de formación permanente

A la hora de planificar la formación permanente hay que tener presente que un profesor debe ser *autónomo* para conocer sus necesidades y las de su centro. Por ello hay que evitar cualquier tipo de itinerario formativo dirigista, centralizado, que les impida crecer en autonomía y en profesionalidad.

La UNESCO proponía en 1998 que la formación del profesorado debería ser: "(...) *en materia de formación docente, tanto a propósito de los estudios efectuados como de las orientaciones metodológicas poco a poco precisadas e ilustradas, un proceso a la vez abierto hacia las necesidades reales de la sociedad (a diversos niveles: naciones, provincial y local) y pluridisciplinario, es decir, un enfoque "por problema" y un enfoque "participativo" (basado en una actitud de investigación participativa y de investigación-acción*".

Conociendo las diferentes modalidades existentes de desarrollo profesional, debemos tener presente a la hora de seleccionarlas cuáles son las necesidades, carencias y situación del profesorado.

Para ello debemos realizar un *diagnóstico previo*, minucioso, para conocer que está pasando en los centros educativos, y que permita aportar soluciones viables y mejorar las situaciones iniciales. Percibir y compartir con los profesores las situaciones que se caracterizan como problemáticas.

Diagnóstico y formación son elementos de un mismo proceso y tenerlos presente de forma conjunta permite optimizar recursos puestos en marcha. Haciendo un seguimiento riguroso desde el inicio, podremos realizar una valoración real de la eficacia y una adecuación de lo planificado.

Una vez identificadas las necesidades formativas podemos establecer las estrategias a utilizar para favorecer la asimilación de los contenidos de cualquier tipo, teniendo presente no sólo la situación del centro sino la experiencia del profesor. Por tanto las modalidades de formación han de ser concebidas en función de

la etapa de desarrollo profesional en la que el docente se encuentre.

La planificación de los itinerarios formativos debe ser orientada a largo plazo porque facilitará el desarrollo profesional. Para que estas actuaciones configuren una oferta adecuada, coherente, equilibrada y eficaz es preciso que se organicen de acuerdo a unos criterios previamente establecidos y *consensuados*, y no como suma de aportaciones individuales. Así se podrán enmarcar todas las acciones en planes de formación que tengan en cuenta elementos personales y materiales.

Finalmente, y como fruto de la investigación llevada a cabo, en la que se ha realizado un doble análisis de la actuación institucional del C.P.R. y de las demandas del profesorado, proponemos el desarrollo de dos modelos de planificación de la formación permanente, que incluyen actividades diferentes, pero complementarias, y que convergen en el centro educativo, como espacio preferente para la formación.

1 - Modelo de planificación de estrategias por niveles

Debemos considerar que los profesores se diferencian en función de su madurez y experiencia profesional, así como por su grado de compromiso con la mejora de la práctica docente. Por ello creemos que a la hora de ofrecer actividades nos parece prioritario atender a estas diferencias. La propuesta permite al docente elaborar un itinerario formativo que le permita recorrer tres etapas:

a) Participar en *actividades informativas* (jornadas, foros, reuniones, etc.)

b) Participar en *actividades que implican análisis y reflexión sobre su propia práctica docente*, realizada en grupos de trabajo o seminarios, donde podrán intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevos planteamientos metodológicos.

c) Participar dentro de los centros educativos en *programas de innovación*, elaborados en equipo por los propios docentes, con el objeto de construir nuevas formas metodológicas que resuelvan sus problemas del aula.

El desarrollo de este modelo deberá facilitar la colaboración entre profesores de diferente nivel de desarrollo profesional. Los docentes de niveles superiores podrán realizar tareas de asesoramiento (asesores a tiempo parcial) a compañeros menos expertos.

2 - Modelo de planificación de estrategias por zonas y centros

Podemos definirlo como un programa de acción que implica a todo el equipo pedagógico del C.P.R. y que tiene como objetivo adaptar las actividades de formación a las necesidades y demandas que se detectan en cada lugar. El programa se estructura en seis acciones sucesivas:

a) *Acción organizativa*. Consiste en seleccionar y distribuir por sectores los centros educativos que participarán en el programa, en función de una información y prospección previa, con el fin de priorizar los centros sobre los que se realizará el análisis de necesidades.

b) *Acción de detección de necesidades*. Se realiza a partir de reuniones de trabajo con los centros participantes y tomando como punto de encuentro el análisis del Proyecto Curricular y Educativo del Centro, y el análisis de los problemas detectados por los profesores en el aula.

c) *Acción de diseño de programas formativos*. El equipo pedagógico del C.P.R. diseñará un programa de actividades formativas que dé respuesta a las necesidades detectadas, negociándolo con los profesores participantes.

d) *Acción formativa*. Desarrollo de sesiones y seminarios formativos en los centros, coordinados por asesores especialistas, con el propósito de buscar fundamentos pedagógicos y didácticos para poder afrontar experimentalmente los problemas detectados.

e) *Acción de experimentación-innovación*. Los docentes diseñan proyectos de innovación, en colaboración con los equipos pedagógicos del C.P.R. y los aplican de forma colaborativa.

f) *Acción de evaluación*. Los grupos de profesores, en colaboración con los asesores del C.P.R., realizan una evaluación del proyecto de innovación aplicado, como culminación de su proceso de desarrollo profesional.

Síntesis final

Creemos que para que el cambio sea real, es necesario que los procesos de innovación y formación se basen prioritariamente en las necesidades e intereses de los profesores, y que éstos intervengan activamente en el diseño de los Planes de Formación. Planes que deberían realizarse a largo plazo (proponemos cada tres años), concretándose de forma parcial y cíclica con una dinámica más flexible y operativa, fruto de una reflexión, donde se recojan las aportaciones de docentes experimentados, de *equipos directivos* de los centros educativos y de otras instituciones formativas, con un diseño claro en el tiempo y en el espacio.

De esta forma el profesor podrá elegir y realizar un itinerario profesional más coherente y adecuado a sus necesidades, con una perspectiva más amplia en el tiempo. En los planes debería existir una coordinación real dentro del "*Equipo Pedagógico*", donde los asesores no actúen de forma individual, sino mediante una planificación/evaluación interna que facilite un proceso de actuación coherente, prioritario y sistemático, donde la suma de las mismas les conduzca a la consecución de objetivos a largo plazo.

De igual manera sería necesario tener diseñado, al principio de cada curso, un "*Plan de Seguimiento*" contemplado holísticamente, con el fin de poder comprobar en qué medida se van consiguiendo los objetivos marcados previamente, y de qué manera inciden en la mejora de la práctica docente, y cuál ha sido la aportación que todo ello hace a la calidad de nuestro sistema educativo.

Sería operativo proceder a la revisión de las relaciones del C.P.R. con los centros educativos, con sus *representantes*, potenciando reuniones, dándoles opciones en la participación y evaluación de los programas formativos. Esta figura, en muchos casos, no ha sido potenciada, olvidándose de que su apoyo es muy necesario como rectora de las necesidades formativas del centro.

Igualmente pensamos que se podrían elaborar más líneas de participación y trabajo en equipo con la Universidad para diseñar "Proyectos de Innovación", "Proyectos de Formación en Centro", "Proyectos de Prácticum", etc. De

este modo se desarrollaría una cultura colaborativa, tan necesaria para la comunidad educativa, dentro de un proyecto formativo conjunto donde se lleve a cabo la *unión de la formación inicial y permanente*. La Universidad podría aportar el rigor científico, durante el desarrollo de la investigación colaborativa, como camino para la mejora de la práctica docente.

Pensamos que es oportuno la creación de un *Banco de datos sobre experiencias* que se han realizado y se están realizando en los centros escolares. Los materiales curriculares elaborados por los profesores, podrán ser seleccionados por los C.P.R., que serán los encargados de facilitar su publicación y difusión, al objeto de que puedan ser analizados en los grupos de trabajo, para su posterior aplicación en el aula.

Finalmente, creemos que las reflexiones que hemos presentado, elaboradas desde el análisis profundo de las necesidades del profesorado exigen modificar el modelo formativo de los Centros de Profesores y Recursos, todo ello con un fin último, vencer las dificultades y obstáculos con las que se encuentran los docentes para producir el cambio en el aula.

REFERENCIAS

- CONTRERAS, J. (1996). *La formación del profesorado, ¿qué concepto de profesor y qué concepto de curriculum?* Documento M.E.C. (pp. 29-40).
- DIOS, F. (2002). *La formación permanente de educación primaria en Cáceres (1986-1996). Perspectivas de futuro*. Universidad de Extremadura. Tesis doctoral inédita.
- FERRERES, V. C. (Coord.). (1997). *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (Coord.). (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MIALARET, G. (1985). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Ginebra: U.N.E.S.C.O.
- UNESCO (1998). *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.

SUMMARY

The work that we present gathers the conclusions and reflections obtained from an ethnographic research made in Teachers' Center and Resources of Cáceres, in order to analyze the formative model of these institutions, and his effect in the professional development of the primary teacher staff. In the study there is stated the need to change the model of existing formation to be able to overcome the difficulties and problems with which the teachers meet to produce the change in the classroom.

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons recueille les conclusions et des réflexions extraites d'une investigation ethnographique effectuée dans le Centre des Enseignants et les Ressources de Cáceres, avec le but de analyser le modèle formateur de ces institutions et son effet dans le développement professionnel du corps enseignant de la école primaire. Dans l'étude nous exposons le besoin de changer le modèle de formation pour être capable de vaincre les difficultés et les problèmes que les enseignants se rencontrent pour produire le changement de la salle de classe.