

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pilar Aramburuzabala

Que la formación continua de los maestros es un asunto esencial hoy ya nadie lo niega. La propia Ley de Educación en su artículo 102 establece que «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros» (LOE, 2006). La teoría dice que esta formación proporciona al profesor la actualización y reciclaje necesarios para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas, y da respuesta a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje y satisfacción laboral. Pero, ¿qué ocurre en nuestro país que, a pesar de ser uno de los que más valoran y demandan la formación continua, presenta unos niveles altos de insatisfacción con la formación recibida y los aprendizajes apenas repercuten en la docencia?

Aunque la formación continua se entienda como una herramienta para profesionalizar la enseñanza, mejorar la calidad y la eficiencia de los nuevos sistemas educativos y promover avances e innovaciones científicas y tecnológicas, de acuerdo al modelo actual se comprende como un conjunto de actividades y prácticas no sólo para ampliar sus conocimientos y mejorar sus habilidades docentes, sino también para evaluar y desarrollar la actividad profesional y promover su desarrollo personal. Este nuevo enfoque hace que los conceptos de perfeccionamiento y actualización vayan cediendo paso al de profesionalización docente o desarrollo profesional.

ALGUNOS INTERROGANTES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

¿Dónde poner el énfasis? ¿Qué prioridades establecer? ¿Qué etapas o procesos seguir? ¿Cuáles son las fronteras entre una formación para aplicar un reforma prescrita y una profesionalización para la autonomía, que implique tomar decisiones eficaces y efectivas para producir los cambios esperados? ¿Qué dispositivos, qué es-

trategias son las más adecuadas? Para responder a estas preguntas necesitamos más investigación sobre los efectos de la formación continua en los proyectos de innovación y en los cambios en la práctica educativa a corto y a largo plazo. Además, es importante tener *feedback* sobre el impacto de la formación, los logros y las necesidades, por medio de la evaluación y el diálogo con los centros.

Se acepta de forma generalizada que los objetivos de la formación continua pueden ser informativos, actualizadores, especializadores en un área determinada, capacitadores para el desarrollo de una acción específica o para el uso de medios o materiales. Pero no puede seguir entendiéndose como una acción compensatoria de la formación inicial o una fuente de respuestas estereotipadas, sino orientarse al desarrollo de capacidades que permitan respuestas eficaces a situaciones diversas del profesor. Esto implica un cambio del docente de reproductor a transformador en un contexto que es único e irrepetible. Cualquiera que sea el modelo de intervención que se diseñe, éste debe tener tres etapas: Reflexión – Acción – Práctica, lo que implica que los profesores puedan revisar y evaluar su quehacer, estructurar respuestas para mejorar su acción y aplicarlas, vinculando de este modo la capacitación con la investigación, la innovación y la evaluación permanente. Debe orientarse por tanto a la mejora de las competencias para reconocer las dificultades de los alumnos para el aprendizaje y los problemas en las distintas áreas del desarrollo, y compensarlas lo máximo posible.

La mayor parte de los programas de formación se centran en métodos y estrategias específicas de enseñanza – especialmente las relacionadas con las TIC-. Pocos se centran en las actitudes del profesor que afectan su práctica. Es importante ofrecer la oportunidad de explorarlas, desarrollar habilidades de gestión y reflexionar sobre las implicaciones de la práctica en el aula. Este enfoque invita a los maestros a reflexionar de forma crítica no sólo sobre cómo enseñan, sino también por qué enseñan del modo en que lo hacen. Se repite con frecuencia que la

formación debe perseguir la colaboración entre los maestros, la participación de la escuela en el desarrollo profesional, programas de larga duración que estén conectados con la práctica en el aula, que incluyan observaciones en el aula por parte de otros maestros o asesores, etc. Pero se habla mucho menos de cuál debería ser el contenido de esos programas. Sabemos, por ejemplo, que los programas que tienen mayor impacto en el rendimiento de los alumnos son aquellos que no se centran tanto en lo que hace el profesor como en lo que sabe el profesor sobre la materia, el currículum o cómo aprenden los estudiantes esa materia.

Los dispositivos para la formación continua deben responder a dos preguntas fundamentales sobre la profesión docente: ¿Qué necesitan saber todos nuestros estudiantes en el siglo XXI? y ¿Qué tenemos que saber y hacer los docentes para apoyar a todos nuestros alumnos?

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES DE PRIMARIA

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta determinación genérica, ha ofrecido respuestas prefabricadas a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, de sus expectativas o intereses. Se trata, además, de cursos de corta duración, que no favorecen los cambios puesto que éstos suelen ser procesos de transformación largos que requieren apoyo y acompañamiento mientras se producen.

La escasa incidencia que este tipo de cursos tiene en la práctica docente ha sido denunciada profusamente. Cuando estos cursos con dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes puesto que sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos, aún cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada. Estos cursos, que tienen algunas ventajas como la posibilidad de aumentar los conocimientos y mejorar destrezas o dar la oportunidad a los profesores de elegir tema, tienen inconvenientes que hay que valorar. Con frecuencia estas acciones de formación son demasiado teóricas, las opciones están determinadas por los organizadores, pueden no reflejar las necesidades del docente o de su escuela, pueden no tener aplicaciones prácticas en la clase e ignoran el saber hacer del docente.

Aunque la participación individual en jornadas y cursos de corta duración sigue siendo la opción más común para la formación continua, las Administraciones están haciendo un gran esfuerzo por ampliar los dispositivos, contextualizar la formación de acuerdo a las necesidades de los centros y ampliar la duración de las acciones de formación. Los programas actuales de formación suelen incluir estrategias de perfeccionamiento que dejan mayo-



res márgenes para el desarrollo profesional: 1º) *Cursos con proyectos de acción*, que no concluyen con el dictado del curso, sino que se proyectan en el quehacer de la unidad educativa de acuerdo a un plan predefinido, con criterios de pertinencia, aplicabilidad y viabilidad. Esta acción se puede complementar con asesorías externas, trabajo colaborativo dentro de la escuela y acciones de sistematización o profundización ulteriores. 2º) *Planes en los propios centros*, con o sin apoyo externo. 3º) *Planes de formación para equipos de profesores* de varios centros con intereses comunes. 4º) *Grupos de profesores que realizan formación* sobre distintos temas bajo distintas modalidades (coaching entre compañeros, grupo de trabajo, seminario, proyecto de innovación educativa). Para cualquier modalidad:

- Es importante establecer una atmósfera de confianza dentro del grupo de participantes. Los responsables de la formación han de preguntarse cómo pueden involucrarles en el proceso de cambio en su propia práctica.
- Es necesario centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza.
- La práctica reflexiva es un proceso beneficioso en el desarrollo profesional del maestro. La reflexión crítica sobre la propia experiencia puede realizarse a través de grupos de estudio, escritura reflexiva, *coaching* entre compañeros o *mentoring* por compañeros con más experiencia. Esta práctica mejora la comprensión del propio estilo de enseñanza, supone un reto a la tradición y respeta la diversidad a la hora de aplicar la teoría a la práctica docente.
- La adquisición y desarrollo de competencias realizadas en el centro ha de tener en cuenta las autoevaluaciones de los proyectos formativos llevados a cabo y las evaluaciones externas realizadas, y complementarse con la formación de centros de formación del profesorado e innovación educativa.