

## **PERSPECTIVAS DE ASESORES Y PROFESORES SOBRE LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

M<sup>o</sup> Dolores Fernández Tilve

didoe@usc.es

M<sup>o</sup> Lourdes Montero Mesa

dolmm@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Campus  
Universitario Sur, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña

### **Resumen**

Los datos presentados en este artículo proceden de un trabajo de investigación más amplio inscrito en el marco de la formación y el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio y centrado específicamente en la problemática de las modalidades de formación. Su propósito general ha sido obtener, analizar y triangular las perspectivas de profesores y asesores de formación de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las modalidades de formación. El proceso empírico del estudio se ha desarrollado en dos fases. Una primera extensiva, de carácter cuantitativo y en la que utilizamos un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación. Una segunda fase intensiva, de carácter cualitativo y en la que empleamos la entrevista grupal en profundidad como herramienta para la recogida de la información. En este artículo, centramos nuestra atención, principalmente, en los hallazgos de la fase cuantitativa, si bien, en algún caso, se alude a las coincidencias y discrepancias con los obtenidos en la fase cualitativa.

#### **Palabras clave**

*Profesorado, desarrollo profesional, modalidades de formación, asesores de formación.*

#### **Key word**

*Teaching staff, professional development, modalities of in service teacher education, advisors of teacher education.*

## **Abstract**

The data we have used in this paper form part of a wider and comprehensive research work that deals with the education and professional development of in-service teachers. The study has been partially focused on the overall variety of TEd modalities. The general purpose of the study has been to bring out and analyse Galician teachers and assessors' perspectives on TEd modalities. The empirical process of this study has been developed along two different phases. The first one, with a quantitative character, has been an extensive research which has used a questionnaire that was specifically designed and used as the main research tool. The second one has been an intensive phase, also with a qualitative character in which we have decided to use a deep group interview as the main tool for gathering research data. In this paper, we mainly focused our attention on quantitative findings, although, in some cases, coincidences and discrepancies with the findings from qualitative phase, are also mentioned.

## **Introducción**

El desarrollo profesional de los profesores constituye en los últimos tiempos un tema de preocupación para todos aquellos dedicados profesional, académica y políticamente –formadores, asesores, profesorado, investigadores, administración- a la formación permanente del profesorado. Resulta un lugar común referirse a la razón que fundamenta esa preocupación y que no es otra que el papel insustituible del profesorado en el sistema educativo, un papel si cabe más visible en tiempos de cambios sociales acelerados y de continuas reformas. En este contexto, las cuestiones ligadas a la formación suelen atraer la atención de unos y otros, frecuentemente más como retórica como asunto prioritario. Al menos, en la declaración de principios, todos ellos coinciden en la justificación: no hay mejora en la educación que no pase por el tamiz de la propia mejora del profesorado.

Sin el apoyo de la formación y su potencial influencia en el desarrollo profesional del mismo, los retos se convierten en obstáculos y éstos difícilmente se transforman en desafíos. La conciencia de que pocos cambios educativos se materializarán en la práctica sin el concurso activo del profesorado lleva a poner en primer plano la atención preferente a los programas formativos, la manera como estos se desarrollan a través de estrategias y modalidades y su influencia en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica de profesores y profesoras.

La problemática sobre la influencia de las diferentes modalidades de formación en el desarrollo profesional del profesorado ha sido objeto de un trabajo anterior dedicado a explorar la modalidad de proyectos de formación en centros, una de las mejor consideradas y, supuestamente, más respetuosa con las necesidades de formación del profesorado como miembros de una organización (Fernández Tilve, 1997, 2000; Fernández Tilve y Montero, 1997). La constatación de las contradicciones y discrepancias entre lo que la modalidad de proyectos pretende conseguir y su puesta en práctica en la realidad, nos animó a realizar una investigación más amplia que atendiera al conjunto de las modalidades utilizadas en la formación permanente del profesorado en ejercicio de la Comunidad Autónoma de Galicia para profundizar así en el papel desempeñado por cada una de ellas. Elegimos para hacerlo el cruce de perspectivas de quienes son sus responsables directos, los asesores y asesoras de formación, y sus destinatarios, los profesores, para

examinar así la contribución de las modalidades de formación al desarrollo profesional del profesorado, nuestro propósito fundamental. Nos planteamos como interrogantes: ¿qué aprendieron?, ¿cuáles fueron las más interesantes para ese aprendizaje?, ¿qué modalidades son consideradas más valiosas?, ¿cuáles son las más ampliamente aceptadas?, ¿cuáles son los posibles puntos fuertes y débiles de cada una de ellas? Las respuestas de profesores y asesores a estos interrogantes podrían ayudar a repensar la formación en momentos en los que se respira un cierto “pesimismo formativo” (escasos logros, cansancio, expectativas frustradas, desmotivación profesorado, etc.), como ha puesto de manifiesto reiteradamente Montero (1996, 1999a, 2004).

Por otro lado, a pesar del crecimiento casi exponencial de la investigación sobre la formación del profesorado nos encontramos con parcelas que han merecido –al menos en nuestro contexto– una escasa atención. Una de ellas es justamente la de las modalidades de formación. Los datos de que disponemos acerca del valor de las modalidades de formación suelen ser prioritariamente cuantitativos: cuántos profesores por modalidad, quién organizó y desarrolló ésta, cuántos profesores participan por nivel educativo en cada modalidad, etc., sin duda importantes pero insuficientes a la hora de examinar su influencia en el desarrollo profesional (Fernández Tilve y Montero, 1997).

Este trabajo se inscribe en el marco de una línea de investigación sobre la formación del profesorado desarrollada por el Grupo Stellae<sup>1</sup> y, particularmente, en los trabajos de Montero por ejemplo (1987, 1996, 1997, 2002) sobre la formación del profesorado en ejercicio de la Comunidad Autónoma de Galicia. Su antecedente más inmediato es el trabajo de Fernández Tilve (1997), al que nos referimos en párrafos anteriores y al que quisimos dar continuidad con esta investigación.

Conocer las valoraciones realizadas por profesores y profesoras de educación infantil, primaria y secundaria y asesores de formación sobre las modalidades de formación en las que participan, bien como “usuarios”, bien como responsables de su organización y gestión, posiblemente no sólo ayuden a comprender mejor estos “formatos” sino también a plantear itinerarios formativos a través de las diversas modalidades. En simultáneo, el cruce de sus perspectivas puede facilitar el planteamiento de alternativas formativas más adecuadas.

## 2. Modalidades de formación: sentido y caracterización

La formación permanente del profesorado en ejercicio está llevando a cabo sus actuaciones mediante un conjunto de modalidades, consolidadas en sus características básicas y dotadas de identidad propia, de manera que cada modalidad ha ido adquiriendo una especificidad que la singulariza e, hipotéticamente, anticipa su adecuación para satisfacer necesidades de formación a través de las actividades propuestas, según ponen de manifiesto algunos estudios (Colén, 2005; De Martín, 2003; Fernández Tilve, 2003; Montero 1986-1987, 1996, 2002; Sarceda, 2002; Villar Angulo, 2000). Su funcionalidad está, por tanto, en estrecha relación con su

*1 El Grupo Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela es un grupo de investigación coordinado por la profesora Lourdes Montero y configurado por los profesores Quintín Álvarez, Adriana Gewerc, M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve, Rufino González Fernández, Laura Malvar, Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas, Jesús Rodríguez Rodríguez, M<sup>a</sup> Dolores Sanz Lobo, y las becarias de investigación Olga Fernández Guisande y Pilar Vidal Puga.*

pertinencia y, particularmente, con el uso que se haga de cada una, de manera tal que, difícilmente, podemos afirmar que una modalidad sea mejor que otra, sino mejor para qué. Asimismo, ninguna de las modalidades experimentadas hasta el momento debiera ser considerada como una foto fija, invariable en sus características; más bien, su continuada experimentación en una gran diversidad de contextos constituye una oportunidad excelente para observar su dinamismo y profundizar en su conocimiento.

Pero ¿qué significa hablar de modalidades de formación? Entendemos que es hacerlo de aquellos formatos que estructuran y dan entidad a las diferentes actividades formativas. Se definen en función de: contenidos, objetivos, duración, número y protagonismo de los participantes, papel de asesores y asesoras, evaluación, etc. No son exclusivas de ningún plan de formación ni tampoco de una determinada comunidad o país. Son transnacionales y transculturales como lo es, por otro lado, la propia formación del profesorado. Son formatos ampliamente experimentados (especialmente a partir de los ochenta en nuestro país), lo que no contradice su uso singular.

Durante los últimos 20 años de enorme crecimiento de la formación permanente, se ha desarrollado un amplio abanico de modalidades de formación. Para categorizarlas, suelen utilizarse como criterios preferentes tanto a quienes están dirigidas -modalidades de carácter individual, en centros y grupal- como al carácter de la formación -modalidades de autoformación, heteroformación e interformación colaborativa. Con frecuencia, ambos criterios se cruzan identificando, por ejemplo, modalidades de carácter individual -las licencias por estudios- con autoformación, olvidando que ésta es irrenunciable, pues no hay formación sin el trabajo activo del sujeto como puso de manifiesto hace ya tiempo Ferry (1983).

Las modalidades presentan un lado visible, configurado por sus características objetivables, y un lado invisible, configurado por las peculiaridades de su particular puesta en práctica: ¿cómo se desarrollan?, ¿a qué modelos responden?, ¿qué relaciones se ponen de manifiesto entre modelos y modalidades?, ¿qué papel desempeñan formadores y profesores?, ¿qué efectos en la mejora de la educación?, etc. Obtener respuestas a estos y otros interrogantes, exigiría una compleja tarea de seguimiento y valoración de las diferentes modalidades (una información escasamente disponible y de difícil acceso), realizada en parte por algunos estudios a los que nos referimos en párrafos anteriores.

No todas las modalidades suelen privilegiarse por igual. Los cursos, de corta, media o, más raro, larga duración, constituyen la modalidad más recurrente. En este sentido, sería pertinente preguntarse, por ejemplo, a qué se debe el apoyo mayoritario dado tradicionalmente a modalidades que parecen satisfacer principalmente una formación de tipo consumista, individualista, pegada a los incentivos externos más que a motivaciones intrínsecas de desarrollo profesional y mejora de la práctica. Pero paradójicamente, lo mismo podría decirse de modalidades surgidas al calor de argumentos como la formación en centros o la colaboración entre profesores. La investigación sobre modalidades de formación proporciona argumentos para seleccionar una u otra en función del modelo de formación al que preferentemente responden. No los proporciona para rechazar una modalidad determinada.

Las modalidades de formación no son estructuras vacías sino formatos para trabajar determinados contenidos, de manera tal que es necesario tener claro que la formación es valiosa no sólo por la modalidad elegida sino por los contenidos desarrollados a través de su formato y de las estrategias metodológicas utilizadas.

Si bien no puede predicarse una relación directa entre modelos de formación y modalidades, pues diversas modalidades pueden ser utilizadas en diferentes modelos, si puede afirmarse que la utilización de unas u otras y, particularmente, las estrategias metodológicas con las que se llevan a cabo, revelan siempre un modelo de formación, explícito o implícito. Así mismo, la utilización predominante de una modalidad puede entenderse como un indicador del modelo de formación preferente en un determinado plan de formación.

### 3. Planteamiento metodológico

Hemos optado por un diseño metodológico que combina técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. El proceso empírico se desarrolló en dos fases. La primera, cuantitativa, de carácter extensivo, y en la que utilizamos un cuestionario con escala de valoración tipo Lickert específicamente elaborado (con 58 ítems y una pregunta abierta para disponer de una valoración más completa de las diferentes modalidades formativas). Esta elección nos pareció la más adecuada para poder extraer las opiniones de profesores y asesores, ya que permite obtener el posicionamiento de cada sujeto en cada una de las cuestiones formuladas, al posibilitarle expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas.

En la fase cualitativa, de carácter intensivo, empleamos la entrevista grupal en profundidad. Estuvo dirigida, fundamentalmente, a complementar y corroborar la información obtenida en la primera. Como señalamos anteriormente, esta fase no será el objeto de este trabajo.

La población de referencia estuvo constituida por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de los centros educativos públicos de Galicia y por los asesores de formación de los Centros de Formación y Recursos (CEFORE) de Galicia. El interés por el cruce de perspectivas viene dado por el protagonismo de los profesores y asesores en las diferentes modalidades de formación, unos como "usuarios" (profesores y profesoras) y otros como "organizadores" y "gestores" (asesores y asesoras).

En el caso de los profesores, el tamaño de la muestra tipo establecido ha sido de 383 profesores. Una muestra suficientemente representativa, dada la amplia población de referencia (N aproximado = 19545). La muestra ha sido seleccionada de manera aleatoria y estratificada, con afijación proporcional según la provincia y el nivel de enseñanza, dada la dificultad de realizar la selección de manera intencional utilizando como criterio sus propios itinerarios de formación, como pretendíamos inicialmente. Las dificultades de acceso a los datos disponibles en la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de nuestra Comunidad Autónoma impidieron tomar este camino. En el cuadro siguiente puede verse la distribución de la muestra de profesores por provincias y nivel de enseñanza. El error máximo deseado a nivel global fue de  $\pm 5\%$  ( $\alpha = 0.05$ ).

	La Coruña	Lugo	Orense	Pontevedra	Total
Educación infantil	18	6	5	18	47
Educación primaria	60	24	17	54	155
Educación secundaria	78	29	19	55	181
<b>Total</b>	156	59	41	127	383

Cuadro 1. Distribución de la muestra de profesores según provincia y nivel de enseñanza

En el caso de los asesores, hemos tomado la población dado que ésta era fácilmente abarcable (N aproximado = 120).

Hemos enviado 820 cuestionarios (700 a profesores y 120 a asesores), conscientes de que el procedimiento a utilizar en la recogida de datos -encuesta por correo- nos haría perder cierta cantidad de sujetos. De esos 820 cuestionarios enviados hemos recibido un total de 503 (481 de profesores y 22 de asesores). Hemos perdido 317 cuestionarios, lo que significa un índice de mortandad aceptable, si bien no deja de llamar la atención el elevado índice de mortandad en el caso de los asesores.

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios administrados han sido codificados numéricamente. Para ello, hemos elaborado ad hoc una tabla de codificación donde se registraron los valores dados a cada respuesta en las diferentes variables. Una vez codificados y grabados los datos se procedió a su depuración. Para ello, se comprobó que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido para cada una de las preguntas o ítems del cuestionario. Para la detección de incoherencias se recurrió a tablas de contingencia, subsanando las anomalías detectadas. Posteriormente, para la estimación de la calidad de la matriz de datos definitiva se seleccionó una muestra representativa de cuestionarios ( $n = 70$ ) para su comprobación puntual. Dado que el porcentaje de error encontrado fue inferior al 0.05 %, siguiendo los criterios establecidos por la Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación mediante Encuesta (SIPIE), se asumió como alta la calidad de los datos y se procedió a su análisis definitivo. Esta fase de depuración y análisis previo fue realizada mediante el módulo EXAMINE del paquete estadístico SPSS (versión 10).

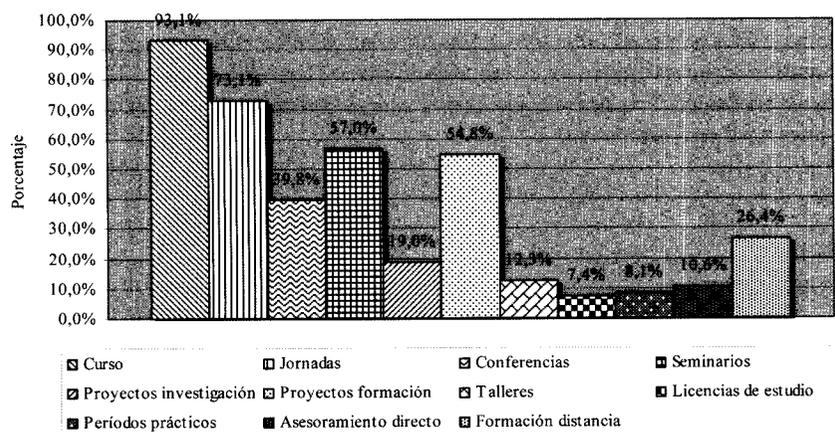
Finalmente, de los 503 cuestionarios recibidos, 404 han resultado válidos para el análisis final (383 profesores y 21 asesores de formación). Los 404 cuestionarios válidos para la investigación pertenecen a sujetos de edades comprendidas entre los 25 y los 65 años, 168 son hombres y 236 son mujeres.

Para el análisis de datos se recurrió a una tabulación uni y bivariada, incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos para las variables cuantitativas. Para el contraste de diferencias entre grupos se utilizaron las siguientes pruebas: *t* de Student para el contraste de medias entre dos grupos, análisis de varianza (ONEWAY) para el contraste de medias para *k* grupos y chi-cuadrado para el contraste de porcentajes o proporciones.

#### **4. Hallazgos obtenidos**

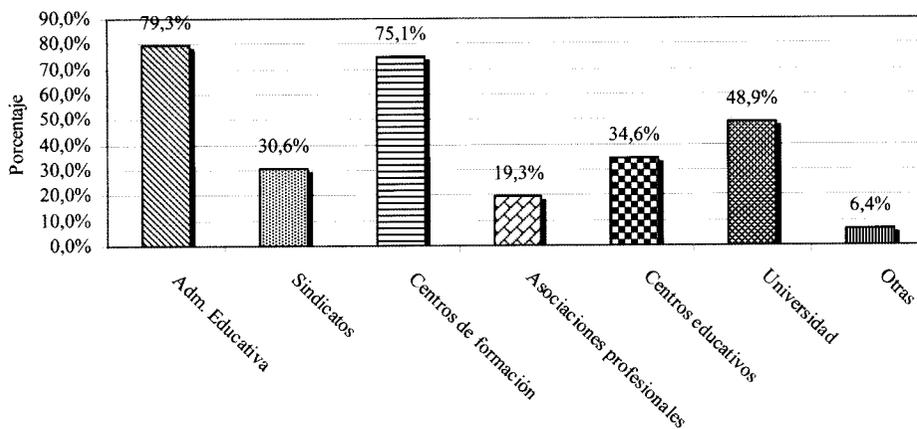
Nos proponemos en este apartado realizar un esfuerzo de síntesis de los principales hallazgos obtenidos. Estos hallazgos tienen, obviamente, un carácter provisorio dado que pensamos continuar profundizando en esta línea de investigación. Como pusimos de manifiesto en párrafos anteriores, analizamos algunos de los hallazgos cuantitativos aludiendo, en algún caso, a las coincidencias y discrepancias con los obtenidos en la fase cualitativa. Presentamos los resultados generales derivados del cruce de perspectivas de profesores y asesores sobre las modalidades de formación.

Respecto a la participación en las diferentes modalidades de formación, como muestra la gráfica 1, y al igual que sucede en otras investigaciones (INCE, 1998; Montero, 1990), la opción más frecuente es la de los cursos (93.1%), seguida de las jornadas, los congresos, los encuentros y los symposium (73.1%). Llama la atención el alto grado de participación en los seminarios permanentes y los grupos de trabajo (57%) y en los proyectos de formación en centros (54.8%). Las opciones menos utilizadas son las licencias por estudios (7.4%) y los períodos prácticos (8.1%). Estos porcentajes de participación pueden ser interpretados como consecuencia de la propia oferta, lo que significa que las modalidades con un porcentaje de participación más alto se corresponden con las preferidas, realmente, por la Administración educativa y las instituciones de formación permanente.



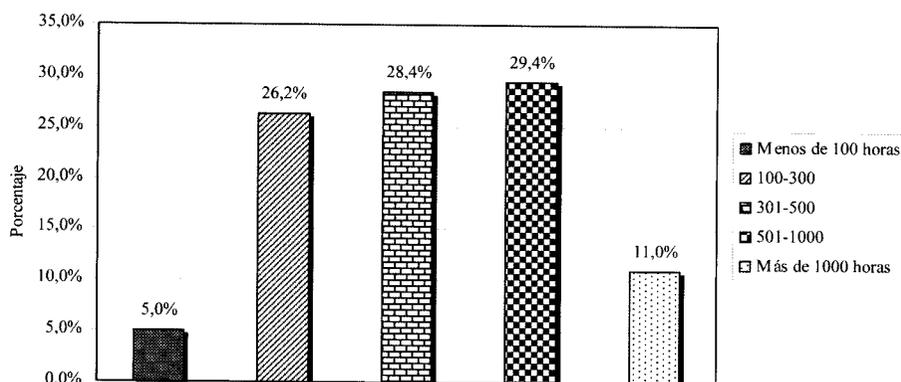
Gráfica 1. Nivel de participación en las distintas modalidades de formación

En relación con la organización de las modalidades, el mayor porcentaje corresponde con las organizadas por la propia Administración (Servicio de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma) y por los CEFORE como se pone de manifiesto en la gráfica 2. El peso de la formación permanente del profesorado está pues en manos de la Administración educativa en función del mandato legal atribuido. El resto de las instituciones son, por tanto, subsidiarias. No obstante, llama la atención el porcentaje representado por la universidad, los sindicatos y los propios centros educativos, que permitiría hipotetizar acerca del aumento de la presencia de instituciones que tradicionalmente han tenido un peso menor en la formación o, como en el caso de sindicatos y centros educativos, una participación más reciente.



Gráfica 2. Nivel de participación de las instituciones formativas

Como señala la gráfica 3, referida al tiempo dedicado a la formación por los profesores, el 84% de los encuestados han realizado entre 100 y 1000 horas en los últimos diez años, lo que podría interpretarse como un indicador de su importancia. Claro que de ahí no deberíamos educir el carácter intrínseco de la motivación sino el peso de los sexenios, incentivo por excelencia desde principios de los noventa.



Gráfica 3. Tiempo dedicado a la formación en los últimos diez años

Como puede observarse en la tabla 1, el conjunto de profesores y asesores de la muestra presenta una valoración positiva de la formación, superior a la media global (3.70 sobre 5), a excepción del profesorado de educación secundaria. Los profesores de educación infantil son los que muestran una opinión más positiva, seguido de los asesores de formación. En el caso del profesorado de infantil podríamos hipotetizar acerca de que son los más interesados y, en consecuencia, quienes extraen un mayor beneficio de la misma. Por otra parte, puede ocurrir que su condición de generalistas les lleva a estar más abiertos hacia el conjunto de ofertas de formación mientras que el carácter más disciplinar del profesorado de secundaria supone disponer de un menor número de opciones. En el caso de los asesores de formación sería enormemente contradictorio que su valoración no fuera positiva.

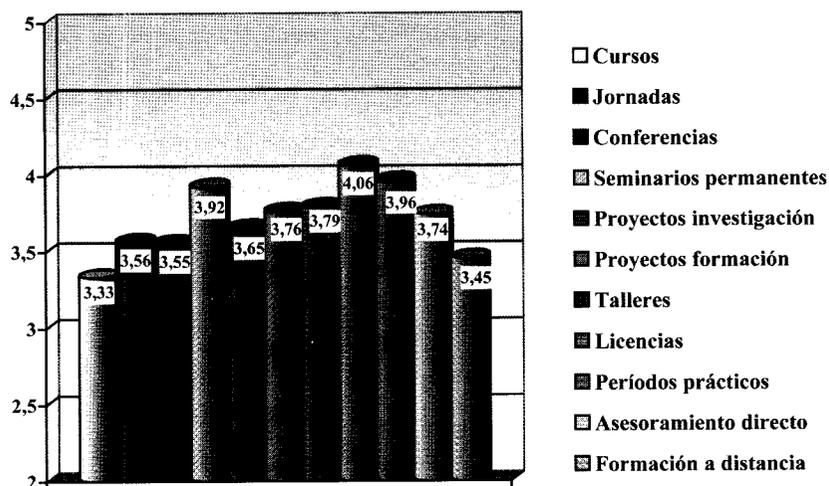
	Situación actual			
	Profesor infantil	Profesor primaria	Profesor secundaria	Asesor de formación
	Media	Media	Media	Media
Global	3,90	3,73	3,60	3,84

Tabla 1. Valoración global según situación actual

Las modalidades mejor valoradas por profesores y asesores (gráfica 4) han sido, por este orden: las licencias por estudios (4.06), los períodos prácticos (3.96), los seminarios permanentes y los grupos de trabajo (3.92). Curiosamente no se encuentran aquí los proyectos de forma-

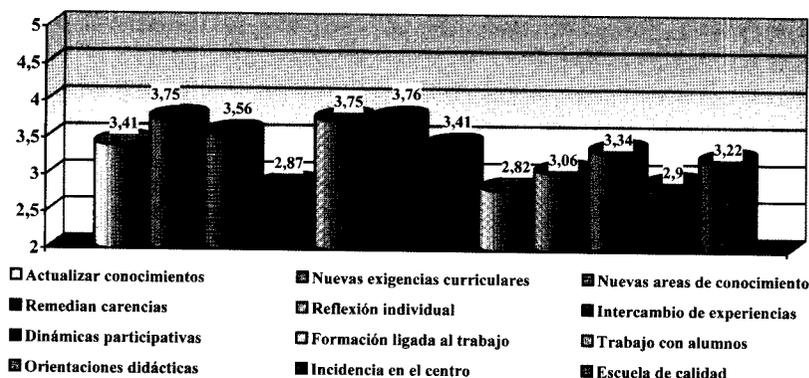
ción en centros, tal y como esperábamos al formular nuestras hipótesis de trabajo. No deja de resultar curiosa la “preferencia” que manifiesta la valoración más alta, las licencias por estudios, una modalidad individual potencialmente volcada a la obtención de otros diplomas, lo que permitiría hipotetizar acerca de su menor incidencia en la mejora de la práctica. Puede interpretarse también que los profesores piensen que los beneficios para su desarrollo profesional se produzcan a nivel individual, tal y como han apuntado en la segunda fase de la investigación. Sin embargo, existen diferencias significativas respecto a la valoración que los diferentes profesionales hacen de las mismas. Así por ejemplo, los profesores de educación infantil valoran mejor los seminarios permanentes y los grupos de trabajo. Parece, tal y como reflejan los resultados, que los profesores de educación infantil optan por una formación entre iguales, basada en el trabajo en equipo.

Las modalidades peor valoradas, en general, fueron los cursos (3.33) y la formación a distancia (3.45) como muestra la gráfica 4. La baja valoración de los cursos ya ha sido puesta de manifiesto en otras ocasiones (Hué, 1995; Barrios, 1997; Bolívar, 1999; Fernández Sierra, 2002). Ahora bien, ¿cómo relacionar esta valoración baja con el nivel de participación en los cursos, más alto que cualquier otra modalidad? Tal vez, se deba a que esta modalidad tenga otras potencialidades diferentes a las incluidas en la escala de valoración. Estamos, pensando por ejemplo, en su capacidad para crear otros contextos formativos, fomentar la convivencia entre los profesores, etc. Aspectos todos ellos destacados en la segunda fase de la investigación. Sin embargo, al igual que en la situación anterior, existen diferencias significativas respecto a la valoración que, en términos globales, hacen los diferentes profesionales. Así, por ejemplo, las modalidades de formación peor valoradas por los asesores fueron las conferencias, mesas redondas y debates.



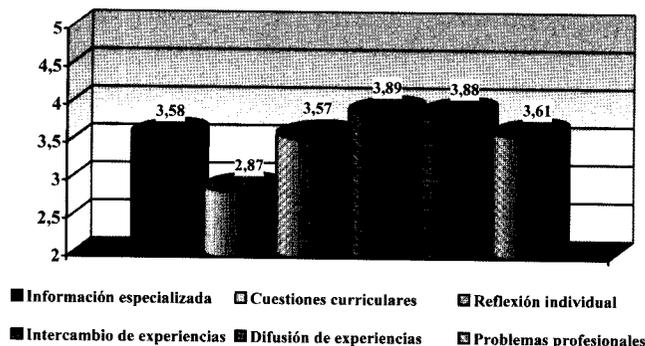
Gráfica 4. Valoración media de cada modalidad de formación

Para el conjunto de la muestra de profesores y asesores, los cursos no implican procesos de formación ligados al lugar de trabajo; no remedian las carencias de la formación inicial y las temáticas que abordan no tienen una incidencia significativa en el centro escolar. Se pone también en entredicho que resulten relevantes para el trabajo con los alumnos y que contribuyan al logro de una “escuela de calidad”. No obstante, sí se consideran una vía relativamente buena para intercambiar experiencias innovadoras entre profesionales; para formarse en las nuevas exigencias curriculares; para fomentar la reflexión sobre la práctica educativa; para tener acceso a informaciones nuevas; para ampliar conocimientos y para abrirse a otras experiencias (véase gráfica 5).



Gráfica 5. Valoración de diferentes aspectos de los cursos

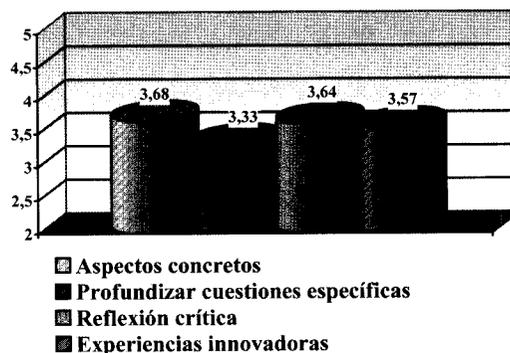
De acuerdo con la información recogida en la gráfica 6, las jornadas, congresos, encuentros y symposium reciben una valoración discreta (3,57) por debajo de la media global (3,70). Según los encuestados, no permiten analizar en profundidad cuestiones curriculares específicas. Sin embargo, se consideran una buena vía para intercambiar experiencias, difundir experiencias innovadoras y sensibilizar a los asistentes con relación a problemas profesionales.



Gráfica 6. Valoración de diferentes aspectos de las jornadas, congresos, encuentros, symposium

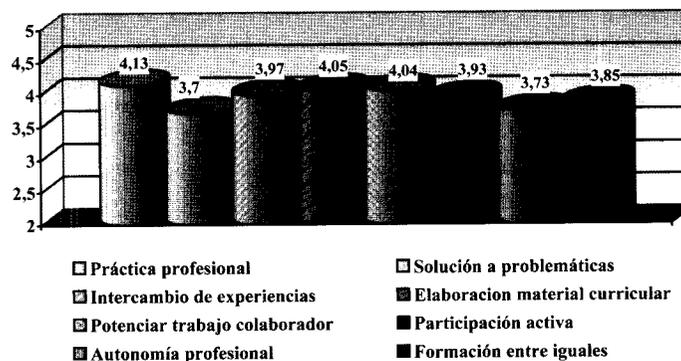
Las conferencias, mesas redondas y debates, en términos globales, reciben una valoración media discreta (3,55), tal y como se pone de manifiesto en la gráfica 7. El único aspecto valora-

do de forma negativa es el referido a la posibilidad de profundizar en cuestiones educativas específicas, lo que no deja de tener sentido. La valoración más positiva está en función de su potencialidad para aportar información nueva sobre aspectos concretos y no tanto para fomentar la reflexión crítica, intercambio de experiencias innovadoras y profundizar en cuestiones específicas. Estos resultados son coherentes con las características específicas de estas modalidades.



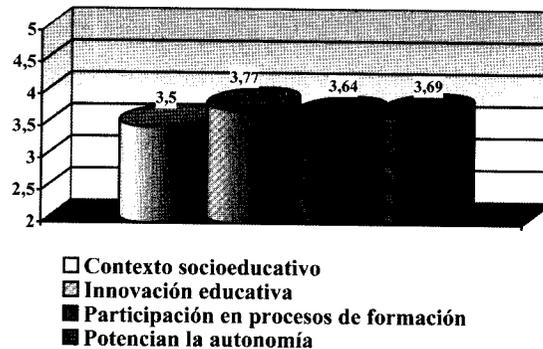
Gráfica 7. Valoración de diferentes aspectos de las conferencias, mesas redondas, debates

Como recoge la gráfica 8, los seminarios permanentes y los grupos de trabajo se consideran idóneos para trabajar contenidos directamente relacionados con la práctica profesional y para la elaboración de materiales curriculares. Al tiempo, constituyen un escenario adecuado para potenciar el trabajo colaborativo entre profesores (aspecto importante para el desarrollo profesional de los profesores, como pone de manifiesto la investigación dirigida por De Vicente, 2002). Otras investigaciones realizadas con anterioridad (De Miguel, 1996; Mingorance, Estebaranz y Marcelo, 1998; Barrios, 1997; Biscarri, 1993; Bolívar, 1999; Hué, 1995; Molina, 1993; Montero, 1999b; Montero, Fernández Tilve y Gewerc, 1999), vienen a corroborar estos resultados. Quedaría de esta forma patente la “funcionalidad” de ambas modalidades, tanto para el desarrollo profesional de los profesores cuanto para la mejora potencial de la práctica. Asimismo, estos hallazgos confirman la pertinencia de la caracterización teórica de estas modalidades, así como el cruce de características.



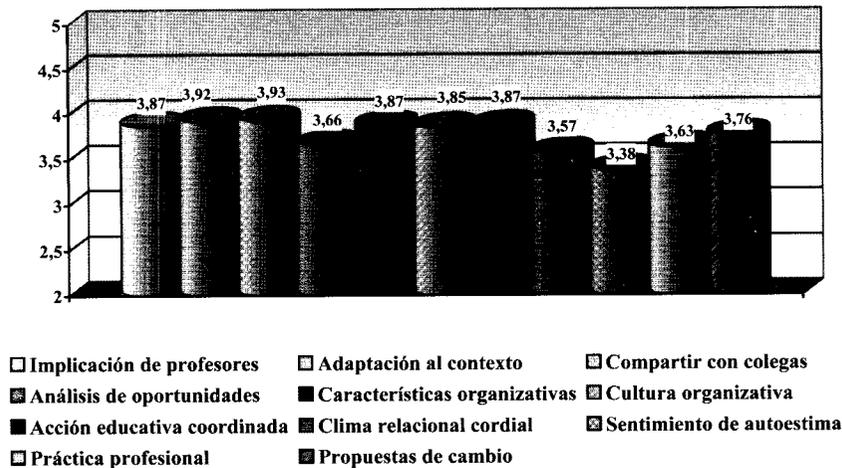
Gráfica 8. Valoración de diferentes aspectos de los seminarios permanentes, grupos de trabajo

Los proyectos de investigación o innovación educativa reciben globalmente una valoración positiva pero discreta (3.65 sobre 5). Se perciben como una buena oportunidad para aprender en materia de innovación educativa, si bien no facilitan demasiado la adaptación de la tarea docente al contexto socio-educativo en el que se desarrolla (gráfica 9). Si cruzamos estos datos con los obtenidos en el nivel de participación en esta modalidad podríamos sugerir que la escasa participación y la valoración de los aspectos que la integran pueden estar relacionados con la exigua presencia de esta modalidad de formación en nuestra Comunidad Autónoma.



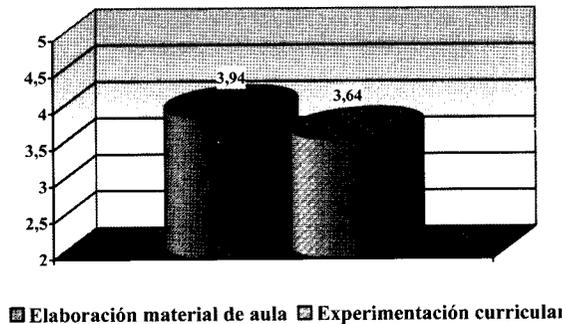
Gráfica 9. Valoración de diferentes aspectos de los proyectos de investigación o innovación educativa

La valoración de los proyectos de formación en centros (3.76), en términos generales, está por encima de la media global. Se perciben como un marco apropiado para compartir entre colegas distintos conocimientos (aspecto valorado en otras investigaciones, por ejemplo Ruiz de Gauna, 1996), además de posibilitar la adaptación de la actividad docente al contexto socio-educativo donde ésta se desenvuelve. Sin embargo, no parece claro que generen un sentimiento de autoestima entre los profesionales o que faciliten una relación cordial entre colegas (gráfica 10). Estudios realizados con anterioridad (De Miguel, 1996; Barquín y Fernández Sierra, 1998; Biscarri, 1993; Bolívar, 1999; Fernández Tilve, 1997; Ferreres, 1997; Hué, 1995; INCE, 1998; Molina, 1993), han puesto de relieve un mayor entusiasmo por los proyectos de formación en centros, considerándolos como una modalidad importante para el desarrollo profesional del profesorado. No obstante, en alguna de las investigaciones señaladas se critica la burocracia que exige la Administración educativa para poder participar en esta modalidad, así como la insuficiencia de la ayuda concedida (véase por ejemplo Fernández Sierra, 1998). ¿Será ésta una hipótesis explicativa para una modalidad considerada “estrella en los años noventa”? ¿Acaso se convierte en la práctica en algo diferente?



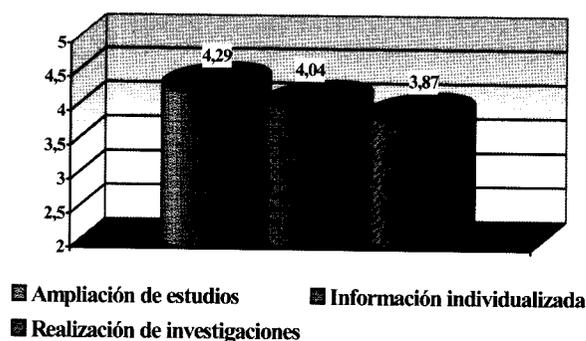
Gráfica 10. Valoración de diferentes aspectos de los proyectos de formación en centros

La valoración de los talleres didácticos y los bancos de recursos (3.79), en general, está por encima de la media global. Como muestra la gráfica 11, se perciben como una vía adecuada para elaborar materiales de aula, y en menor medida, para la experimentación de cambios en el currículo, innovaciones que puedan más tarde institucionalizarse.



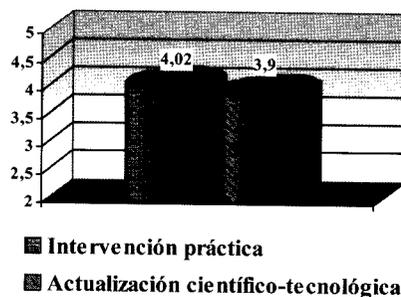
Gráfica 11. Valoración de diferentes aspectos de los talleres didácticos, bancos de recursos

Lo más destacable de las licencias por estudios es que facilitan la ampliación de los estudios académicos, proporcionan información de manera individualizada y posibilitan realizar investigaciones en el ámbito educativo (ver gráfica 12). El hecho de que todos los aspectos considerados obtengan altas puntuaciones pone de manifiesto que las licencias por estudios constituyen una “buena” opción formativa para los profesores y asesores. Otras investigaciones ya lo han señalado (véase por ejemplo Ferreres, 1997). ¿Cabe interpretar que si hubiera más oportunidades de realizarla los profesores se decantarían por enfoques individuales en lugar de colaborativos en la formación? Las oportunidades de participación son escasas, tal y como han apuntado profesores y asesores en la fase cualitativa de la investigación.



Gráfica 12. Valoración de diferentes aspectos de las licencias por estudios

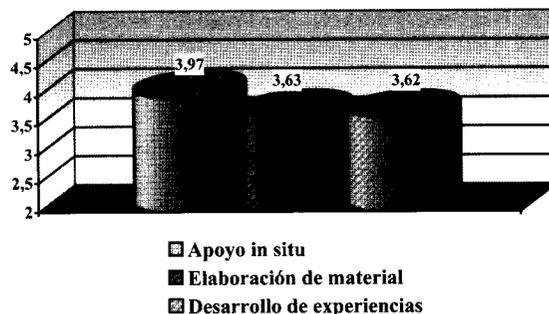
Respecto a la modalidad de períodos prácticos, enfatizar especialmente el hecho de que permitan conocer in situ determinadas formas de intervención en la realidad (gráfica 13). El hecho de que los diferentes aspectos definitorios reciban altas puntuaciones nos indica la “buena” concepción que los profesores y asesores tiene de esta modalidad formativa. No olvidemos que es la segunda opción mejor valorada, detrás de las licencias por estudios. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Sarceda (2002) en su investigación sobre las necesidades de formación del profesorado de formación profesional, en la que también ha resultado bien valorada siendo elegida como primera opción preferente.



Gráfica 13. Valoración de diferentes aspectos de los períodos prácticos

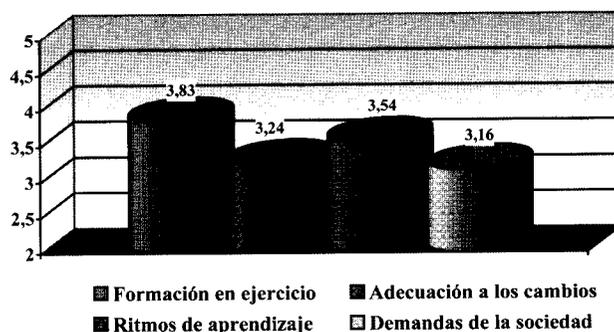
El asesoramiento directo, en líneas generales, recibe una valoración media que supera la media global (3.74). La principal percepción que unos y otros profesionales (asesores y profesores) tienen de él es que permite obtener apoyo in situ, tal y como refleja la gráfica 14. Es decir, la idea del asesoramiento directo está estrechamente relacionada con la resolución de problemas en la vida real de la práctica docente y, en menor medida, con el desarrollo de materiales y experiencias. Si examinamos el nivel de participación en esta modalidad veremos que es bastante bajo (10.6%), lo que puede interpretarse como resultado de su implantación reciente. Esta percepción ya ha sido recogida (aunque con una puntuación más alta) en una investiga-

ción realizada en Cataluña sobre la situación y necesidades de formación permanente del profesorado (Benedicto et al., 1992).



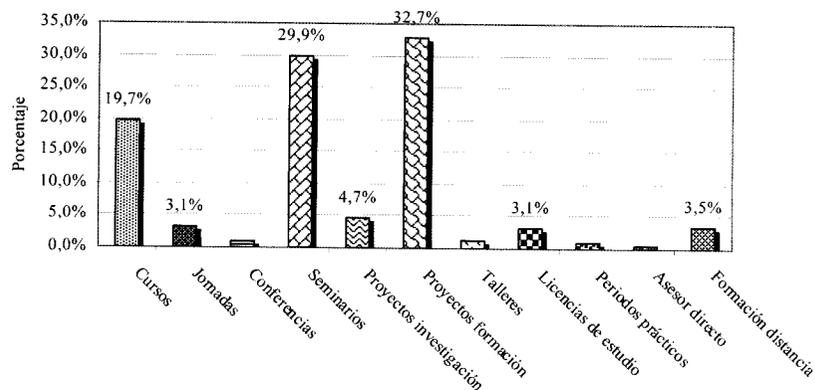
Gráfica 14. Valoración de diferentes aspectos del asesoramiento directo

Respecto a la formación a distancia, como dato positivo, cabe destacar que se percibe como garantía del derecho a la formación en ejercicio de todo el profesorado. Sin embargo, no está claro que permita la implementación de nuevas intervenciones profesionales derivadas de las demandas de la sociedad y del propio sistema educativo, ni que facilite la adecuación progresiva a los cambios educativos (gráfica 15). De momento la no continuidad de esta modalidad en nuestra Comunidad Autónoma, puede tener que ver con esta escasa valoración, seguramente conocida por la Administración educativa y los CEFORE, verdaderas agencias de la formación en ejercicio. Una supresión que preocupa a los profesores y asesores dada la imposibilidad de satisfacer las necesidades de formación enmarcadas en unas circunstancias personales y profesionales especiales, como ha quedado asimismo patente en la fase intensiva de la investigación. Puede pensarse además en el esfuerzo que implica de elaboración de materiales y la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la formación del profesorado. Otra hipótesis interpretativa puede tener que ver con la “soledad” a la hora de enfrentarse con las demandas realizadas o con la exigencia de tiempos, espacios y disciplina que supone su realización. No obstante, también cabe subrayar como aspectos positivos la calidad de los materiales utilizados en los procesos desarrollados, como se deja entrever en la fase cualitativa del estudio.



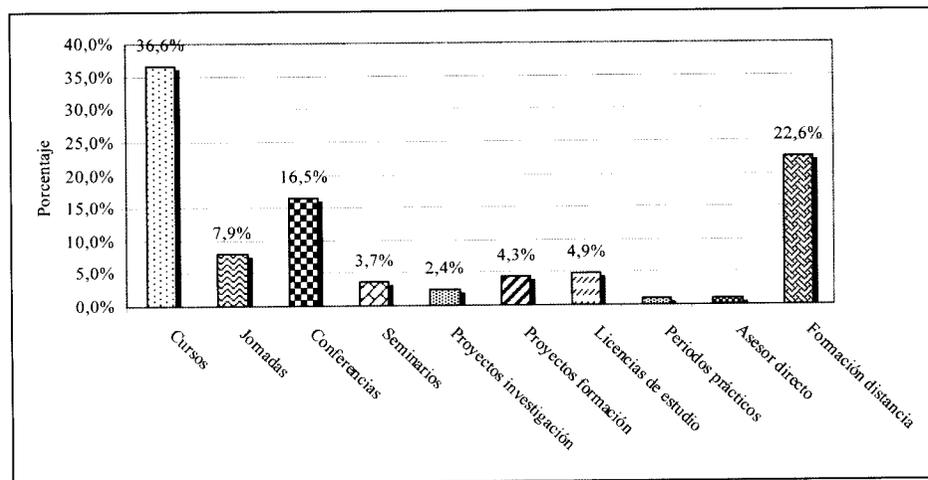
Gráfica 15. Valoración de diferentes aspectos de la formación a distancia

Al preguntar abiertamente por la modalidad que más contribuye al desarrollo profesional de los profesores (gráfica 16), las respuestas más generalizadas fueron los proyectos de formación en centros (32.7%), seminarios permanentes y grupos de trabajo (29.9%) y, a bastante distancia, los cursos (19.7%). En la fase intensiva de la investigación, ambos grupos profesionales, han puesto también especial énfasis en el valor de estas modalidades. En el caso de los seminarios y grupos de trabajo se valoran especialmente aquellos en los que participan profesores de diferentes niveles educativos. Esta valoración positiva puede deberse al tipo de estrategias metodológicas con las que se desarrollan (investigación-acción, debates, resolución de conflictos, dinámica de grupos...), tal y como ponen de manifiesto los profesores y asesores en la segunda fase del estudio. Por el contrario, el asesoramiento directo, las conferencias, los talleres didácticos, los bancos de recursos y los períodos prácticos alcanzaron aquí muy poca notoriedad. Como podemos ver, estos resultados no se corresponden con los obtenidos a nivel general. Posiblemente, como hipótesis explicativa para estas contradicciones, puede sugerirse la referencia a las características específicas que definen cada modalidad y que bien pueden estar condicionando las respuestas de los sujetos. Respecto a los proyectos de formación en centros, entre las razones ofrecidas, cabe destacar: potencian la participación activa de todos los profesores del centro; implican un trabajo más directo y comprometido; tienen mayor proyección práctica; responden a necesidades concretas de los centros; posibilitan la formación entre iguales, la innovación y el cambio, al tiempo que se valora la colaboración con otros profesionales y la comodidad. Aspectos también valorados (en algún caso) por la propia Administración educativa, tal y como han señalado los entrevistados en la fase cualitativa del estudio. Respecto a los seminarios permanentes y grupos de trabajo, entre los argumentos ofrecidos, se encuentran: posibilitan un contacto directo entre profesionales; generan aportaciones de gran riqueza; establecen un clima de trabajo; posibilitan un mayor acercamiento de intereses y motivaciones afines y resultan altamente motivantes.



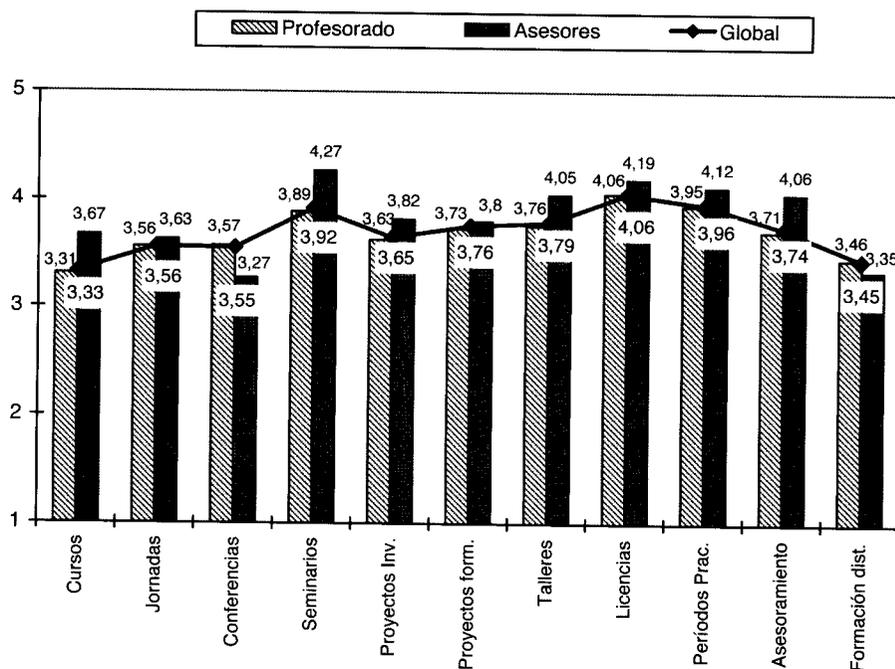
Gráfica 16. Modalidades de formación que *más* contribuyen al desarrollo profesional

Al preguntar también de manera abierta por la modalidad que menos contribuye al desarrollo profesional de los profesores, las opciones más señaladas han sido: cursos (36.6%), formación a distancia (22.6%), conferencias, mesas redondas y debates (16.5%) (véase gráfica 17). Como podemos observar, estos resultados se corresponden con los obtenidos a nivel general a través de la escala de valoración. En el caso de los cursos, entre los argumentos que los sujetos ofrecen cabe subrayar: implican una escasa participación de los asistentes; resultan poco motivantes; suelen ser repetitivos; poco prácticos; no aportan nada nuevo; no profundizan en los temas; hay que desplazarse; bastaría con leer la bibliografía o el material proporcionado. Esta modalidad, como podemos comprobar, genera muchas controversias. En el caso de la formación a distancia, entre los motivos ofrecidos se encuentran: su carácter individual; su planteamiento excesivamente teórico; su escasa capacidad motivante.



Gráfica 17. Modalidades de formación que *menos* contribuyen al desarrollo profesional

Finalmente, en la gráfica 18, podemos evidenciar las diferencias entre los grupos profesionales encuestados, profesorado y asesores de formación. La modalidad mejor valorada por el profesorado vuelve a ser las licencias por estudios, mientras que los asesores valoran mejor los seminarios permanentes y los grupos de trabajo. Como hipótesis de trabajo puede aventurarse la diferente implicación de unos y otros en las modalidades. La modalidad peor valorada por el profesorado son los cursos. Sin embargo, los asesores de formación valoran peor las conferencias, las mesas redondas y los debates. Esta discrepancia puede deberse a la mayor responsabilidad de los asesores en la organización y gestión de los cursos. La modalidad de formación a distancia parece tener una imagen compartida entre los distintos profesionales.



Gráfica 18. Valoración global de las modalidades de formación y valoraciones según grupos profesionales

## 5. Para finalizar...

Conscientes de la necesidad de seguir profundizando en los hallazgos referidos en los apartados anteriores, pensamos que esta investigación, la primera que se realiza en Galicia específicamente sobre las modalidades de formación permanente del profesorado en ejercicio puede aportar sugerencias importantes para la orientación de futuros planes de formación (uno de nuestros objetivos de investigación). Así mismo, esperamos que sirva como un punto de referencia para futuros estudios.

A la luz de los hallazgos obtenidos, y con el deseo de contribuir a la mejora de la formación y el desarrollo profesional de los profesores, apuntamos como propuestas de futuro:

-Fomentar tanto la responsabilidad institucional como la corresponsabilidad de los profesores y profesoras en su propia formación. El propósito básico debería ir en la dirección de lograr que la formación en ejercicio forme parte del tejido profesional de los profesores y profesoras, condición sine qua non para su desarrollo profesional y la mejora de su práctica. Desde esta perspectiva, sería necesario reflexionar acerca del carácter voluntario u obligatorio de la formación, prestando mayor atención a las condiciones en las que ésta se desarrolla.

-Al igual que los alumnos, los profesores también son diversos. La atención a esa diversidad, junto a la constatación de la especificidad de determinadas modalidades para según qué propósitos, nos lleva a sugerir la necesidad de prestar una mayor atención a la creación de itinerarios formativos, optando por aquellas modalidades que mejor respondan a las necesidades, intereses y contextos profesionales específicos y evitando así el carácter fragmentario de la formación.

-Repensar la formación permanente del profesorado en la sociedad de la información exige articular un sistema de e-formación que no sólo facilite al profesorado opciones formativas sino que también posibilite comprender la potencialidad de las TIC y la proyección de las mismas en su práctica docente (coherencia metodológica).

-Potenciar la colegialidad en los centros educativos a través de modalidades de formación tales como seminarios permanentes, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros, teniendo en cuenta los beneficios que entrañan para los centros educativos.

-Realizar una evaluación interna y/o externa de las modalidades de formación y del modelo de asesoramiento actual, con enfoques etnográficos. Los indicadores cuantitativos no son suficientes. En este caso se hace inexcusable la necesidad de que las instituciones de formación evalúen la calidad interna de la formación que promueven.

-Cuidar la consigna corporativa "café para todos", dado que ello conlleva la dificultad de realizar el seguimiento de las modalidades de formación. Aquí estamos pensando, fundamentalmente, en modalidades tales como los seminarios permanentes, los grupos de trabajo y los proyectos de formación en centros. Modalidades que requieren un seguimiento especial por parte de sus gestores, los asesores.

-Mejorar los procesos formativos a través de aspectos tales como: dotación de recursos materiales y humanos; formación adecuada y definición profesional de los asesores; adaptación de los contextos formativos a las condiciones reales de trabajo de los profesores, los tiempos para la formación; revisión de los incentivos profesionales; estabilidad de los profesores en los centros educativos; reducción de la burocracia de la formación; flexibilización en uso simultáneo de diferentes modalidades; potenciación de la motivación extrínseca e intrínseca entre el profesorado; apoyo del equipo directivo en los procesos formativos emprendidos; sensibilización del profesorado de secundaria sobre la importancia de la formación didáctica para su trabajo profesional; establecimiento de mayores vínculos entre la formación inicial y la formación en ejercicio; potenciación de las relaciones de colaboración entre los diferentes servicios de apoyo a la escuela (CEFORE, inspección educativa, orientadores, equipos específicos de apoyo, etc.); dinamización de la figura del coordinador de formación en centros. Aspectos todos ellos visibles en la fase intensiva del estudio y sin duda, hoy por hoy, todavía asignaturas pendientes de la formación permanente.

Podríamos terminar coincidiendo con Lieberman y Miller (2003), en afirmar que, con frecuencia, se olvida aquello que importa y funciona en el desarrollo profesional y que políticamente no se ha llevado a cabo. En otras sugerencias: apoyar la colaboración profesional; crear y mantener comunidades de práctica profesional en las que existan espacios y tiempos para el diálogo, la acción conjunta y la crítica y utilizar los acontecimientos de la práctica real como fuente para la construcción de conocimiento y desarrollo profesional.

## 6. Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1984). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barquín, J. y Fernández Sierra, J. (1998). Las perspectivas de asesores y profesorado sobre formación permanente. Avance de una investigación en curso. En Rodríguez Pulido, J. (Coord.). *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 631-639.
- Barrios, R. (1997). *Formación permanente y grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Rovira i Virgili.
- Benedito, V. et al. (1992). Lo que opinan los profesores de primaria y secundaria de Cataluña sobre su formación. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 245-275.
- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 221-237.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn y Bacon.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Colén, M.T. (2005). *Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de Primària. Concepcions dels agents que intervenen en un Pla de Formació de Zona*. Tesis Doctoral, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.
- De Martin, E. (2003). *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis Doctoral, Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- De Miguel, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Vicente, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Mensajero.
- Fernández Sierra, J. (2002). *La evaluación de los CEP andaluces: historia de una red de desencuentros. Investigación para acceso a cátedra*, Universidad de Almería.
- Fernández Tilve, M.D. (1997). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Un estudio exploratorio*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Tilve, M.D. (2000). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Análisis de la realidad gallega*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Tilve, M.D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Tesis Doctoral Inédita, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.

- Fernández Tilve, M.D. y Montero, L. (1997). La formación en centros en la Comunidad Autónoma de Galicia: Estado de la cuestión. En CEP de Linares. *Primer encuentro estatal de formación en centros. Libro de actas*. Jaén: Delegación Provincial de Jaén/CEP de Linares, 315-326.
- Ferreres, V.S. (1997). *El desarrollo profesional docente del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Durnod.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hué, C. (1995). *Una propuesta para la formación permanente: La opinión del profesorado*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- INCE (1998). *La profesión docente*. Madrid: MEC.
- Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Newbury: Sage.
- Mingorance, P.; Estebaranz, A. y Marcelo, C. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa. En Rodríguez Marcos, A.; Sanz, E. y Sotomayor, M.V. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la Universidad. Volumen II*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, 219-234.
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Montero, L. (1986-1987). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4-5, 49-79.
- Montero, L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Montero, L. (1996). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia. En Villar Angulo, L.M. (Coord.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-tau, 149-182.
- Montero, L. (1997). Development and structure of Teacher Education and Professionalisation. En Vez, J.M. y Montero, L. (Eds.). *Current changes and challenges in european teacher education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 29-53.
- Montero, L. (1999a). *Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas*. Revista Siglo XXI de Educación, 1, 15-31.
- Montero, L. (2002). Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua. En González, A. y Requejo, A. (Coords.). *Educadores na nova sociedade*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 27-46.
- Montero, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo, P. (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 158-170.

- Montero, L. (Dir.) (1990). *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*. Informe de Investigación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, L. (Dir.) (1999b). *As contribucións das institucións á profesonalización dos profesores: Estudio das súas características en Galicia*, Informe de Investigación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, L., Fernández Tilve, M.D. y Gewerc, A. (1999). *Contribuciones de las instituciones de formación a la profesionalización de los profesores: El caso de Galicia*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Educación y Sociedad, Málaga, octubre-noviembre.
- Ruiz De Gauna, P. (1996). Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción crítica. En Villa, A. (Coord.). *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 323-344.
- Sarceda, M.C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia*. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (2000). *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*, Bilbao: Mensajero.