

# 2

## **LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE REALIZA EN LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO**

(PERMANENT FORMATION DEVELOPED IN A TEACHER'S TRAINING CENTRE)

Blas Jiménez Cobo  
*IES Atenea de Fuenlabrada (Madrid)*

### **RESUMEN**

En la actualidad la formación permanente del profesorado está enfocada, en una proporción elevada, a aspectos burocráticos, administrativos e institucionales, es decidida por expertos que señalan lo que le conviene al profesorado, el cual ocupa un papel cada vez más pasivo y subordinado en el proceso de su propia formación. Se pretende en este estudio indagar en la valoración que el propio profesorado hace de esta formación. Del análisis comparativo de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente realizada en el CAP de Fuenlabrada se puede concluir que el profesorado valora mucho las actividades de formación que realiza, pero que esta participación está guiada, en muchos casos, por los aspectos relacionales y afectivos que comporta y no tanto por la aplicación curricular de dicha formación permanente.

### **ABSTRACT**

Most of the in-job teacher training focuses on bureaucratic, administrative and institutional concerns, and it is determined by experts who decide what issues will be useful to educators, who have themselves a consistently more passive and subordinate role in the development of their own formation. This study investigates how educators evaluate this formation. It is demonstrated by the comparative analysis of the long-term evaluations of the continued education courses offered by the CAP of Fuenlabrada, that educators value very highly the activities in which they actively participate, but that these activities are primarily geared by relational and emotional aspects rather than by the educational interest or application to education.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo principal es conocer la valoración del profesorado sobre la formación permanente que realiza en los Centros de Profesores (CAP)<sup>1</sup>, en concreto en el CAP de Fuenlabrada, ciudad del área metropolitana de Madrid. Valoración que podría ser aplicable a contextos similares dadas las características del profesorado no universitario y de estas instituciones formativas (Jiménez Cobo, 2006).

La formación permanente, impuesta por Ley Orgánica (LOE, artº. 102) como derecho y deber, trata de conseguir un nuevo modelo de profesorado acorde con los nuevos (y viejos) roles profesionales que se le vienen asignando tanto desde el mundo académico<sup>2</sup>, como desde el administrativo, y que en realidad le sitúan en un estado de omnipotencia-impotencia con graves consecuencias para su función educadora y su propia salud profesional y personal. Porque el profesorado no cambia a base de Decretos, ni por someterle a procesos de reforma permanente (¡cinco Leyes Orgánicas en apenas veinte años!), o por las modas académicas. En este artículo se parte de la premisa de que la mejora de la educación pasa, tanto por las grandes leyes de los gobiernos, como por las prácticas reflexivas y colaborativas de todos los implicados en el hecho educativo (Martín-Moreno Cerrillo, 2000, 2006): desde el equipo directivo hasta el conserje, pasando, por supuesto, por el profesorado, las familias, el alumnado, los Ayuntamientos y la Administración educativa (inspectores, asesores de formación permanente, apoyos externos, etc.).

En este marco la formación permanente del profesorado adquiere una dimensión crucial. Pero hay que abordarla sin ingenuidad, la mayoría de los problemas de la escuela no se resuelven con más o mejor formación, -aunque ésta nos puede ayudar a entenderlos mejor, como base para intentar abordarlos en su marco adecuado-; sino que pasan por planteamientos radicalmente distintos de las “fuerzas sociales”, para las cuales, en estos momentos, los cambios en la institución escolar no tienen prioridad en sus planteamientos economicistas *mientras la escuela siga cumpliendo con sus funciones de clasificación y guardería* (Pérez Gómez, 1998).

## LOS CENTROS DE PROFESORES

Los Centros de Profesores (CEP) son instituciones creadas en los años ochenta con el fin de institucionalizar los procesos formativos del profesorado no universitario. Surgen en nuestro país en un momento histórico en el que se dan condiciones favorables para su implantación y para su desarrollo por varios motivos. En primer lugar, suponen una alternativa al modelo ICE, caracterizado por la oferta centralizada de cursos destinada al profesorado de manera indiferenciada e individualizada. En segundo lugar, sirvieron para reconocer

institucionalmente las aspiraciones y el trabajo de los MRPs y otros colectivos docentes situados en la vanguardia educativa (Beltrán Llavador, 1998).

Los CEP se iniciaron con una elevada autonomía de funcionamiento, desvinculados de la universidad y con poca normativa legal, lo que les permitía establecer de forma independiente los planes de formación permanente de sus localidades o comarcas. Durante esta primera etapa la Administración educativa se limitaba a dar unas órdenes reguladoras muy generales y directrices curriculares muy flexibles, que permitían amplios márgenes de maniobra al profesorado así como la experimentación de muy diversas innovaciones. Se estaba lejos aún de la visión única, del *conocimiento oficial* (Apple, 1996), que se iría imponiendo después, vía B.O.E. con la promulgación y desarrollo de la LOGSE.

La deriva del gobierno socialista hacia posiciones tecnocráticas propiciaron la preparación y desarrollo de la perspectiva técnico burocrática en el conjunto de la Reforma educativa (Varela, 1991), así como en la formación permanente del profesorado (Imbernon 1994; Yus Ramos, 1997; Escudero, 1998). De la etapa anterior sólo va a quedar el discurso pedagógico, que servirá para dar un barniz progresista al cambio educativo. Así bajo argumentos de mejora y progresismo se fue produciendo un control técnico del currículum, de las estructuras educativas en general y de la formación del profesorado en particular. Posteriormente, en 1995, pasan a denominarse Centros de Profesores y Recursos, para finalmente, con las transferencias de las competencias educativas a las comunidades autónomas, adquirir la denominación de Centros de Apoyo al Profesorado en la Comunidad de Madrid. De la cotidianeidad formativa de uno de estos centros vamos a conocer las valoraciones que sus destinatarios realizan con el fin de poder señalar procesos formativos sugerentes para el profesorado, pues si no le sirve a él no servirá a nadie.

## DISEÑO METODOLÓGICO

A la hora de buscar un método, Morin (1981) propone sustituir el aislamiento de los problemas por la búsqueda de interconexiones y la complejidad como base y fundamento de una nueva concepción del “método” de las ciencias. Siguiendo estos planteamientos, así como los de diferentes autores (Santos Guerra, 1990; Fullan y Hargreaves, 1997; Perrenoud, 2004) que han puesto de manifiesto cómo simplificar las estrategias educativas de mejora o de cambio, o incluso de análisis, centrándolas exclusivamente en los individuos, que impide los cambios en la realidad, se han buscado repuestas a los problemas, no partiendo de un método sino de un interrogante y de un contexto. Siguiendo el criterio de De la Orden (1985), y de otras investigaciones relevantes con temáticas también exploratorias (Martín-Moreno Cerrillo, 2000), el objetivo en el presente estudio es el siguiente:

*Detectar las valoraciones del profesorado sobre la formación permanente (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos Institucionales) que cada centro educativo lleva a cabo en el Centro de Apoyo al Profesorado. Este estudio se realiza a través del análisis diacrónico de 108 actividades de formación realizadas durante seis cursos académicos (cursos 1997-98 al 2002-03).*

## EL ESTUDIO EMPÍRICO

La valoración realizada, por un profesor o profesora, de una misma actividad formativa, en dos momentos distintos de su ciclo vital y profesional y en un contexto social y educativo sometido a profundas transformaciones, tiene múltiples riesgos. La primera es que la persona en cuestión ya no permanezca en dicho centro. La segunda, en el caso de permanecer en el centro, es que no la recuerde o lo haga vagamente. La tercera, que le apetezca dedicarle su tiempo a un cuestionario sobre algo que ya no le compromete, que le pudo gustar personalmente, interesar profesionalmente, emocionar por diferentes motivos, algunos distintos a los explícitos de la actividad, o le pudo aburrir, irritar o hacer sentir que perdía el tiempo. Esa actividad la pudo realizar porque se acercaba el final de un sexenio y necesitaba los créditos o por no quedarse solo o sola durante esa hora de la exclusiva; en realidad se trata de remover en el pasado.

Por otra parte, nuestro hecho en sí, la actividad formativa concreta, tampoco es un hecho objetivo, material, imperecedero, pues la formación que se recibe pasa a formar parte de ese *habitus* profesional que señala Bourdieu (1991), o *esquemas de acción* que señalara Piaget (1981), y quizás nunca sabremos lo que queda del mismo, lo que remueve de lo anterior; la síntesis nueva que produce en nuestra memoria al mezclarse con conocimientos previos, con pensamientos y sentimientos profesionales y personales en constante reconstrucción. Tomamos, pues, con precaución metodológica, todo lo que sigue.

Para poder realizar esta valoración se cuenta, por un lado, con las evaluaciones realizadas por el profesorado al finalizar sus actividades y que han sido extraídas de los archivos del CAP y, por otro, con los cuestionarios elaborados al efecto.

## POBLACIÓN Y MUESTRAS

Esta investigación se ha centrado en el ámbito territorial del CAP de Fuenlabrada (Madrid) (Jiménez Cobo, 2006). En éste ámbito imparten docencia unos 2.800 profesores y profesoras de todos los niveles no universitarios y su perfil medio corresponde al del profesorado de las zonas periféricas de las grandes ciudades. Del análisis documental realizado se deduce que anualmente se expiden más de 2.000 certificaciones acreditativas de la actividad realiza-

da, es decir que entre 1.700 ó 1.800 profesores y profesoras de Fuenlabrada, Humanes y Griñón, realizan actividades de perfeccionamiento, bien en sus centros participando en Seminarios, Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación en Centros, Proyectos de Innovación, Proyectos de Educación para la Salud, Proyectos de Prevención de Drogodependencias, Programas Europeos, etc, o a través de Cursos y Seminarios Permanentes. Esta investigación se pretende diacrónica, quiere indagar en la valoración que realizan los destinatarios de estas actividades durante seis cursos académicos. La población sería todo el profesorado perteneciente al ámbito de actuación del CAP de Fuenlabrada que realiza actividades formativas en el mismo. La muestra queda constituida de la siguiente manera:

MUESTRA					
Número de actividades	Modalidades Formativas	Número de centros	Centros donde se contesta al cuestionario	Centros de Educación Infantil y Primaria	Centros de Educación Secundaria
108	Cursos: 32 Seminarios: 46 Grupos de Trabajo: 17 Proyectos Institucionales: 13	28	N: 23	N: 16 69%	N: 7 31%
Número de certificados	Profesorado que finaliza las actividades*	Profesorado que queda en los centros en el momento de realizar la encuesta	Profesorado que contesta al cuestionario	Profesorado de Educación Infantil y Primaria	Profesorado de Educación Secundaria
1444	897	538 60% del profesorado que finaliza	N: 147	94 64%	53 36%

Tabla 1; \* Las discrepancias entre el número de certificaciones y el número de profesores que finalizan las actividades se deben a que un mismo profesor o profesora ha participado en varias actividades

## CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

A continuación se procede a señalar las principales características de nuestra muestra.

TIPO DE PROFESORADO	TOTALES	%	MUESTRA	%
PROFESORADO DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1535	56,4	94	64
PROFESORADO DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CICLOS FORMATIVOS	1187	43,6	53	36
N	2722	100	147	100

Tabla 2

Lo primero a resaltar es el sesgo que tenemos hacia el profesorado de Educación Infantil y Primaria, ello es indicativo, como se ha señalado en otros estudios previos (Jiménez Cobo, 2003) de que los CAPs no son el instrumento de perfeccionamiento preferente del profesorado de Educación Secundaria, participan menos y, por lo tanto, están menos representados.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	TOTALES %	PRIMARIA %	SECUNDARIA %
Mujeres	57,1	57,4	56,6
Hombres	42,8	42,5	43,4
Edad menor de 30 años	9,5	8,5	11,3
Edad entre 30 y 40 años	27,3	20,2	37,7
Edad entre 41 y 50 años	42,6	42,5	43,3
Edad mayor de 50 años	21,1	28,7	7,5
Viven en localidades de ámbito CAP	41,4	53,1	20,7
Viven en otras localidades	58,5	46,8	79
Propietario/a Definitivo/a	73	86,1	49
Propietario/a Provisional	18	9,6	32
Funcionario/a en Prácticas	2	0	5,6
Interino/a - Contratado/a	7	4,2	11,2
Antigüedad menor de 6 años	6,1	5,3	7,5
Antigüedad de 6 a 10 años	9,5	7,4	13,2
Antigüedad de 11 a 15 años	34	31,9	37,7
Antigüedad de 16 a 20 años	20,4	15,9	28,3
Antigüedad más de 21 años	29,9	39,4	7,5
Estudios de Diplomatura o Ingeniería Técnica	61,2	82,9	22,6
Estudios de Licenciatura o Ingeniería	36,73	17	72
No realiza estudios después de acceder a la docencia	59,86	58,3	62
Realiza estudios de Licenciatura o Ingeniería después de acceder a la docencia	19,72	20,8	17
Realiza estudios de Doctorado después de acceder a la docencia	2,04	0	5
Realiza estudios de Especialista Universitario, Máster, etc. después de acceder a la docencia	19,04	21	16

Tabla 3

### Comentario:

- La *distribución por sexo* es favorable a las mujeres, dato lógico si se tiene en cuenta que estamos ante una profesión eminentemente femenina y en áreas de conocimiento también consideradas femeninas, como es el caso

de la Educación Artística y Musical. Las diferencias entre Primaria y Secundaria no son apreciables.

- Respecto a la *edad*, el profesorado que contesta al cuestionario se encuentra, mayoritariamente, entre 41 y 50 años, tanto en Primaria como en Secundaria, si bien el profesorado de Primaria está más envejecido que el de Secundaria.
- El *lugar de residencia* de la muestra radica fuera de las localidades del ámbito CAP, es decir fuera de Fuenlabrada, Humanes y Griñón, sobre todo en el caso del profesorado de Educación Secundaria, no ocurre lo mismo con los maestros y maestras que apuestan mayoritariamente por residir cerca de los lugares de trabajo.
- *Situación administrativa*, el profesorado de la muestra tiene destino “definitivo” en su centro, aunque este dato está sesgado por el gran peso del profesorado de Primaria que sí es abrumadoramente mayoritario en esta categoría funcional.
- Respecto a la *experiencia docente* podemos concluir que el profesorado encuestado es un profesorado con bastante experiencia.
- El profesorado encuestado parece evidente que, de forma abrumadora, no realiza otros *estudios una vez que accede a la docencia*, aunque hay que destacar ese casi cuarenta por ciento de profesores y profesoras que continúa estudiando, a pesar de “tener trabajo”, para realizar una licenciatura u otros estudios tipo master o especialista universitario. Los estudios de doctorado son en cualquier caso muy minoritarios, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta el poco valor de uso en la enseñanza no universitaria que se le reconoce a esta titulación.

### **VALORACIÓN DIACRÓNICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE REALIZA EN LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO**

*Se consiguió un alto grado de implicación de todo el claustro. La actividad formativa fue el nexo de unión que impulsó uno de los proyectos de más participación en nuestro centro.*

(97/98 PI 4-2)<sup>3</sup>

A continuación se exponen los resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario cumplimentado por el profesorado, en él se reflejan la valoración y opiniones de este colectivo sobre una serie de actividades formativas realizadas durante el periodo 1997-2003, y del análisis documental llevado a cabo sobre esas mismas actividades. La situación diacrónica se expresa dentro de la casilla temporalización, que acompaña los diferentes cuadros, en ella aparecen dos letras:

- A: Se refiere a los datos registrados al finalizar las diferentes actividades, 1444 cuestionarios cumplimentados por 897 profesores y profesoras y recogidos de las Actas de Evaluación de las 108 actividades realizadas durante el período de tiempo investigado, 1997-2003.
- B: Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad), estos datos están recogidos en 147 cuestionarios cumplimentados por 85 profesoras y 62 profesores que previamente habían participado en dichas actividades.

Se han comparado las evaluaciones que se hicieron al finalizar las distintas actividades y las valoraciones que se hacen pasado el tiempo sobre las mismas actividades, para ello se han respetado los ítems iniciales. Primero veremos los datos referidos al conjunto de la muestra para posteriormente desagregarlas en los dos niveles educativos estudiados, profesorado de Primaria y profesorado de Secundaria. No se aborda aquí el estudio de las otras variables muestrales por no tener constancia de las mismas en la evaluación inicial que se realizó al finalizar las actividades referidas; téngase en cuenta que dichas evaluaciones no tienen otro fin que la de justificar la certificación crediticia de estas actividades, no tienen un fin investigador, lo cual supone una pérdida de información importante de cara a mejorar los procesos de formación permanente, pero el volumen de información y trabajo de un CAP es tan grande que dichas investigaciones son difíciles de realizar, a pesar de que se pierdan gran cantidad de datos valiosos que podrían servir para sentar las bases más sólidas para una formación permanente potenciadora del desarrollo profesional docente, tal y como ha señalado la profesora García Gómez (2002): “Muchas actividades de formación permanente pasan a engrosar la estadística (que nadie elabora) de aquellas intervenciones que han frustrado al profesorado, que no le han aportado nada, o que no han sabido avanzar a partir de lo iniciado”.

Todos los ítems están enfocados a que el profesorado se manifieste sobre la actividad formativa que realizó, he aquí las respuestas:

TOTALES N de A: 1444; N de B: 147	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	%		%		%		%	
Temporalización	A	B	A	B	A	B	A	B
Fue interesante	1,1	0	9,3	11,5	42,5	49	46,3	39,4
El nivel fue alto	11,2	6,8	16,6	17,7	54,1	69,3	18	6,1
La documentación entregada fue suficiente	13,7	2	16,1	15,6	40,9	53,7	29,1	28,6
Los espacios fueron los adecuados	1,3	0	9,2	2	62,1	60,5	27,2	37,4
Los recursos utilizados fueron adecuados	7,6	2,72	11,4	6,8	53	63,3	27,5	27,2
La organización por parte del responsable del CAP fue adecuada	1,9	5,44	6	11,6	59,8	58,5	32,1	24,5
La calidad del coordinador/a fue alta	0	0,7	8,7	12,9	29,4	33,3	61,7	53

Tabla 4; Datos comparativos de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente recibida en los propios centros educativos.



### Comentarios:

El primer comentario general que se puede hacer es señalar la alta consideración que recibieron, y que siguen recibiendo, las actividades realizadas en los centros educativos, sean éstos de Primaria o de Secundaria y esté el profesorado participando en ellas con un afán de perfeccionamiento docente, desarrollo profesional o no:

*Muchos asistentes hicimos el curso por aprender a bailar, para enriquecernos nosotros mismos y no tanto por la práctica docente (99/00 S 3-1).*

O responde la actividad a sus objetivos explícitos:

*Fue interesante y disfruté pero no lo vi adaptado a Educación Infantil (97/98 GT 13-1).*

En todos los ítems las apreciaciones agregadas positivas del profesorado cuentan con un respaldo cercano o superior al ochenta por ciento. Otro dato interesante es comprobar cómo el paso del tiempo atempera los juicios extremos, ¿nos moderamos con el paso del tiempo? ¿Los juicios que hicimos, una vez pasado el tiempo, los contextualizamos más? ¿Los años nos hacen más sabios o más pragmáticos? ¿El tiempo nos encadena a las rutinas que nos funcionaron una vez o nos libera de ellas? Veamos lo que ocurre respecto a la formación permanente recibida de forma más pormenorizada.

Respecto al *interés* de las actividades hay una significativa coincidencia en las dos valoraciones, aunque el matiz lo podríamos poner en ese cero por cien del profesorado encuestado que no las consideran interesantes en absoluto en la segunda valoración, así como en los siete puntos de diferencia en el valor opuesto; es como si los recuerdos, si bien se mantienen, tendiesen a centrarse en los valores medios.

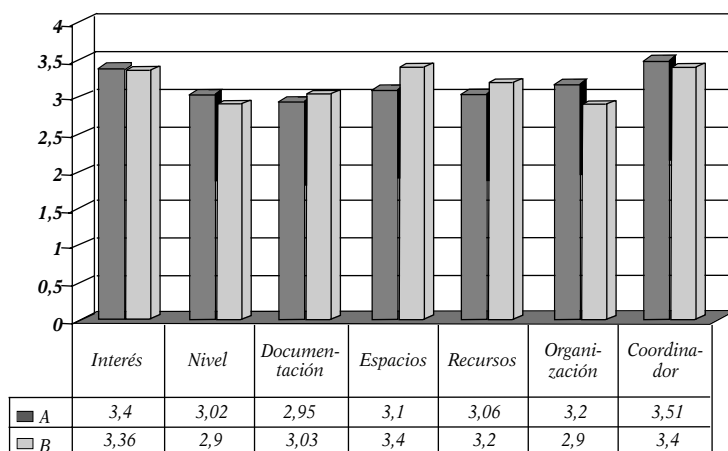
La valoración que se hace respecto al *nivel* de las actividades es ligeramente inferior al *interés* de las mismas y al igual que en éste, el tiempo disminuye los valores extremos, tanto los positivos como los negativos. El transcurrir del tiempo parece ser que relativiza las cosas, lo que al acabar una actividad nos puede parecer muy malo o muy bueno, luego al contrastarlo, real o imaginariamente, con la práctica, nos encontramos con que las valoraciones adquieren otras dimensiones más ponderadas. Este proceso lo observamos en todas las categorías excepto en la referida a los *espacios* que es la única que no sigue esta pauta, al contrario, aumenta casi en diez puntos; el espacio es lo que hay, quizás lo más real, lo que se mantiene con el paso del tiempo, lo que vemos todos los días igual.

*La valoración ha sido altamente positiva, (dicho por los seminaristas y también por la inspección...) El total de obras realizadas superan con creces las expectativas formadas y han sido expuestas en la sala de usos múltiples del colegio (00/01 S 37 Memoria).*

El paso del tiempo aumenta las valoraciones que recibe la *documentación* entregada o trabajada durante las actividades, sobre todo respecto a la valoración más negativa que disminuye más de diez puntos, quizás, después de todo, la documentación que se entrega no sea un simple “furor por acumular fotocopias” como se denuncia algunas veces, sino un recurso más que el profesorado tiene para abordar su tarea diaria, y como tal lo valora.

Algo similar ocurre con los *recursos* que se utilizaron aunque en este caso es en la categoría *De Acuerdo* donde se agregan casi diez puntos que disminuyen en las valoraciones negativas. Hay un descenso valorativo respecto de la *organización* por parte del CAP y del propio *coordinador* de la actividad, aunque sea ésta la categoría más valorada tanto en el primero como en el segundo cuestionario, y es que en “caliente” y cuando se sabe que se va a ser evaluado administrativamente se tiende a ser más benevolente en las valoraciones propias, por eso conviene tomar con precaución las buenas valoraciones que reciben habitualmente las actuaciones de organizadores y ponentes, o al menos hay que relativizarlas, pues es posible que también se dé una especie de solidaridad o identificación ponentes-asistentes, ya que se trata de “compañeros o compañeras”.

A continuación veamos, de manera gráfica, los promedios realizados para estas actividades:



**A:** Datos registrados al finalizar la actividad (Fuente: Actas de Evaluación de las Actividades realizadas).

**B:** Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad).

Gráfico 1; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los centros de Educación Infantil y Primaria

Se han convertido las frecuencias halladas en cada nivel de la escala en valores numéricos (1 a 4) para posteriormente realizar el promedio y la desviación típica de cada ítem, con el fin de poder comparar las valoraciones totales realizadas en los dos periodos tratados. La muestra de cada periodo se ha tomado como una muestra normal independiente. El tratamiento estadístico de los

datos nos revela que para un nivel de confianza del 95 % las diferencias entre las medias no son significativas.

De esta comparación se puede deducir que lo más valorado fue, y sigue siendo, la *coordinación* de la actividad, aunque hay una ligera disminución ya señalada. Hay que tener en cuenta que el coordinador o coordinadora es la persona que suele llevar todo el peso del Seminario, Proyecto o Grupo de Trabajo (tareas administrativas, control de ausencias de sus propios compañeros o compañeras, etc.), tareas, todas ellas, poco gratas, el que se reconozca, al menos nominalmente, es muy importante para estas personas, al fin y al cabo ellas son “el alma” de la actividad, si ellas no están las actividades desaparecen.

*Había una animadora que contagió esa faceta que nos enriqueció personalmente a cada uno. (...) Se fue la animadora y se paró la riqueza (99/00 S 3-4).*

*Esto se hace cuando hay algún miembro en el centro que tiene ese interés y dinamiza. Si se va -como es el caso nuestro- ya no se continua (99/00 S 3-3).*

También hay coincidencia en valorar con una puntuación similar el *interés* de la actividad. La mayor discrepancia se da en la valoración superior que se realiza en B respecto de la *documentación*, los *espacios* y los *recursos*. Por el contrario se valoró más alto en A, el *nivel*, la *organización* y la *coordinación*.

Respecto a las modalidades formativas apenas si hay diferencias en las valoraciones que se realizan en los Seminarios y los Grupos de Trabajo, de hecho estas dos modalidades se confunden en los recuerdos de los participantes. Incluso hay cierta confusión respecto a los Proyectos Institucionales que se recuerdan como Seminarios o Cursos, si éstos llevaban formación, como es el caso del Proyecto Convivir es Vivir que contaba con veinte horas de formación.

En cuanto a las áreas curriculares la valoración es la siguiente (valores promedios 1 a 4):

TEMPORALIZACIÓN	A		B	
	X	S	X	S
VALORES PROMEDIOS (1 A 4) X: Media S: Desviación Típica				
EDUCACIÓN FÍSICA - N de A: 90 - N de B: 16	3,4	0,89	3,7	0,92
EDUCACIÓN MUSICAL - N de A: 89 - N de B: 12	3,3	0,81	3,5	1
EDUCACIÓN ARTÍSTICA - N de A: 198 - N de B: 42	3,6	0,95	3,5	0,90
NUEVAS TECNOLOGÍAS - N de A: 131 - N de B: 24	3,8	0,79	3,2	0,95

Tabla 5; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los centros de Educación Infantil y Primaria. Áreas curriculares

### **Comentario:**

A la vista de estos datos, se puede afirmar que el profesorado de Educación Infantil y Primaria valora las actividades formativas que realiza en su centro sobre las temáticas de la asesoría (Educación Física, Música y Artística-Plástica) de forma muy positiva, al igual que las actividades de Nuevas Tecnologías. El análisis diacrónico de las mismas arroja algún dato interesante; lo más llamativo es el descenso de la valoración que reciben las actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías una vez que ha pasado el tiempo, esto puede tener varias explicaciones, por un lado lo aprendido, al ser solamente una mera alfabetización en dichos medios informáticos, no ha bastado para sentirse competente en clase con los alumnos, de hecho se apunta en otros apartados el reclamo de más tiempo de formación en este tema; por otro lado, algunos profesores perciben que dicha formación no es ninguna panacea que venga a resolver la problemática escolar:

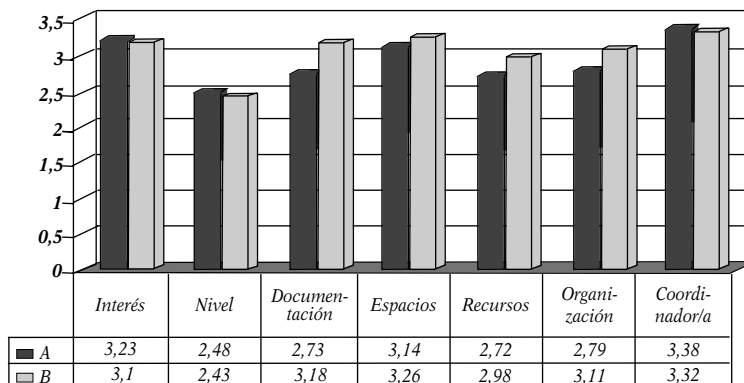
*Tampoco es para tanto (la informática), nos quita tiempo para lo importante, (que) los niños lean y escriban bien, (...) mucha informática y mucho Internet y luego no se saben las tablas de multiplicar (...), ni hay quien les haga coger un libro (01/02 S 7-3).*

La valoración de las actividades relacionadas con la Educación Artística, prácticamente se mantiene igual y aumentan significativamente las valoraciones referidas a las actividades relacionadas con Educación Física y Música, actividades que eran, recordémoslo, fundamentalmente lúdicas, enfocadas al aprendizaje por parte de los maestros y maestras de una serie de bailes y danzas populares para apoyar el trabajo de los profesores y profesoras de Educación Física o Música cuando, al finalizar el curso o en fiestas señaladas (Navidad, carnaval o semana cultural, etc.), tenía que preparar danzas para "todo el colegio". Estos Seminarios o Grupos de Trabajo no contaron, en los primeros años, cursos 1997-98 y 98-99, para su aprobación por parte del CAP, de un gran apoyo, sólo el empeño del asesor consiguió que se llevasen adelante, ya que no parecía pertinente que el profesorado "se divirtiese" en una actividad formativa que se consideraba "poco seria", la marginalidad de estas áreas del conocimiento sigue siendo una constante en nuestro sistema educativo (Jiménez Cobo, 2003); curiosamente ahora son las más añoradas por el profesorado; quizás, después de todo, no fue una pérdida de tiempo:

*Aquellos cursillos de bailes si que estaban bien, aprendíamos cosas para ayudar a la (profesora) de Música y, a la vez, lo pasábamos muy bien, que también es necesario quitarse la tensión de toda la mañana en clase (99/00 S 3-1).*

*De lo mejor que he hecho, sobre todo para relajarnos de la tarea docente (98/99 GT 27-2).*

A continuación vemos las valoraciones medias de los items así como el gráfico que lo sintetiza:



A: Datos registrados al finalizar la actividad (Fuente: Actas de Evaluación de las Actividades realizadas).  
B: Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad).

Gráfico 2; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los Institutos de Enseñanza Secundaria

A la vista del cuadro y gráfico anterior se puede considerar que el profesorado que trabaja en los IES, al acabar las actividades formativas que realiza en sus centros, señala que, en general, éstas fueron positivas. El *nivel* de estas actividades, la *documentación* que se le entregó y los *recursos* que se utilizaron, fueron los que alcanzaron una puntuación menor por este orden, mientras que el *coordinador*, el *interés* de la actividad y los *espacios* fueron los más valorados. Estas apreciaciones se mantienen en la valoración *a posteriori* de dichas actividades excepto en el caso de la *documentación* entregada, también aumenta la valoración sobre la *organización* de la actividad por parte del responsable del CAP.

Respecto a las modalidades formativas sí hay diferencias en las valoraciones que se realizan de las mismas, aunque hay que señalar que en los IES apenas si se da la modalidad Grupos de Trabajo, quizás porque está menos desarrollada la cultura de la formación entre iguales; uno de los dos Grupos de Trabajo estudiados, en realidad, se había acogido a esta modalidad por el escaso número de participantes y no por la filosofía de trabajo que la fundamenta.

En este nivel educativo hay más claridad conceptual respecto a la modalidad formativa en la que se está inmerso quizás por ser más obvias sus diferencias, ya que parte de estas modalidades, los Proyectos Institucionales, requieren para su implantación el trabajo con alumnos o padres, tareas que no son exigidas en las otras modalidades formativas. Otra de las características de estos Proyectos es que requieren para su aprobación la implicación de una parte significativa del claustro, así como por parte del Equipo Directivo del centro, como garantía de viabilidad de dichos proyectos:

*Demostró que el ambiente del instituto puede cambiar, (y que es) relativamente fácil si nos lo proponemos y lo hacemos sistemáticamente (01/02 PES 12-7).*

*La valoración de la actividad es muy positiva, aunque si hubiese más profesorado implicado podrían verse resultados a nivel de centro que de esta manera va a ser muy complicado que se produzca. (...) quiero agradecer la implicación en el mismo del Equipo Directivo, sin su participación activa este programa no hubiese salido adelante (98/99 PPD 8 Memoria)*

En cuanto a las diferentes temáticas de trabajo la valoración es la siguiente:

TEMPORALIZACIÓN	A		B	
	X	S	X	S
VALORES PROMEDIOS (1 A 4) X: Media / S: Desviación Típica				
ORGANIZACIÓN ESCOLAR (PEC, PCE) N de A: 93 - N de B: 20	2,55	0,99	2,34	0,91
EDUCACIÓN PARA LA SALUD (PPD, PES) N de A: 47 - N de B: 7	3	0,86	2,78	1
EDUCACIÓN MUSICAL N de A: 15 - N de B: 5	3,4	0,98	3,6	1,12
FORMACIÓN PROFESIONAL N de A: 27 - N de B: 3	3,2	0,98	3,7	1,07
CONVIVENCIA / RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS N de A: 46 - N de B: 10	3,6	0,85	3,1	1,5
NUEVAS TECNOLOGÍAS N de A: 35 - N de B: 8	3,3	0,95	3,4	1

Tabla 6; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Áreas curriculares

### Comentario:

A la vista de estos datos podemos afirmar que el profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos valora las actividades formativas que realiza en su centro de forma muy positiva. Estas actividades tienen una temática más variada que en Primaria y no son propias del área del asesor de referencia (salvo dos actividades de Música); aparecen otras áreas como son la organización escolar (elaboración del Proyecto Educativo de Centro y Curricular de Etapa); la educación para la salud (Prevención de Drogodependencias, Alimentación, Atención a la Diversidad); Formación Profesional (actividades relacionadas con la implantación de nuevas familias profesionales); Nuevas Tecnologías (elaboración de páginas web) y actividades encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros. El análisis diacrónico de las mismas señala que la valoración realizada a posteriori es superior en las actividades de música, formación profesional y nuevas tecnologías, quizás por la aplicación positiva que hayan tenido en la práctica o en su vida cotidiana dichas actividades. No ocurre lo mismo con las otras materias, la elaboración de docu-

mentos oficiales para el centro, en Educación Secundaria, siempre se ha visto como una imposición por la mayoría del profesorado.

*Una alfabetización forzada en la terminología LOGSE, que ya ninguno usamos (97/98 PFC 11-13).*

Aunque el hecho de que un grupo importante de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria reflexione sobre aspectos organizativos o contextuales, y no estrictamente relacionados con sus asignaturas, supone siempre un aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de proyectos:

*El análisis del contexto del Centro nos ha hecho más conscientes de la realidad socio cultural del alumnado que acude al instituto. Esto ha repercutido de forma incipiente en la práctica docente del grupo de profesores que formaba parte del seminario (99/00 S 33 Memoria).*

Los Proyectos encaminados a mejorar aspectos relacionados con la salud del alumnado también decrecen en su valoración ya que estos proyectos se suelen agotar en sí mismos; una vez realizado el proyecto y llevado a cabo, generalmente al curso siguiente, el grupo de profesores se disgrega. Además las condiciones organizativas de los centros de enseñanza secundaria hacen muy complicado el trabajo grupal de profesores y profesoras que generalmente no pertenecen al mismo departamento ni al mismo equipo docente. Al final la profesora o profesor se encuentra solo, con sus recuerdos de las tareas realizadas, con las habilidades adquiridas (si es que se pueden adquirir habilidades en unas pocas sesiones semanales de dos horas) y con el material que se entregó que, por lo visto, siempre es útil.

Las actividades más depreciadas por el paso del tiempo, (sólo hacía un curso que se habían realizado), son las relacionadas con el fomento de la convivencia y la resolución de conflictos. El choque con la realidad de las aulas hace que la formación recibida de forma teórica o descontextualizada sea rápidamente devaluada por un profesorado que necesita rápidamente resolver las urgencias diarias de un medio tan inestable como es un aula repleta de adolescentes y en un contexto social y escolar complejo e incierto.

## CONCLUSIONES

Del análisis comparativo de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente recibida en el Centro de Apoyo al Profesorado se puede concluir que:

- Las actividades realizadas en los centros educativos, sean éstos de Primaria o de Secundaria, recibieron y siguen recibiendo, después de

varios años, una alta consideración por parte del profesorado participante en las mismas.

- El profesorado participa en actividades de formación permanente guiado por un afán de perfeccionamiento docente, por desarrollarse profesionalmente o, simplemente, por aspectos relacionales o personales. *En las actividades de formación permanente los aspectos de carácter relacional cobran cada vez más relevancia, habría que tenerlos en cuenta a la hora de abordar los Planes de Formación.*

Sobre las actividades formativas realizadas por el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

- Lo más valorado fue, y sigue siendo, la coordinación de la actividad. La figura de la coordinadora o coordinador de una actividad es determinante para la continuidad o no de los procesos formativos en los centros. El rol de coordinador o coordinadora debería ser potenciado tanto desde los propios centros como desde la Administración educativa por revelarse crucial para el desarrollo formativo de los centros.
- No hay diferencias en las valoraciones que se realizan entre los Seminarios y los Grupos de Trabajo, de hecho, estas dos modalidades se confunden en los recuerdos de los participantes. No habría que extremar, por tanto, los condicionamientos burocráticos para la constitución de tales Seminarios o Grupos de Trabajo.
- De todas las temáticas tratadas, las relacionadas con las Nuevas Tecnologías son las más afectadas por el paso del tiempo al recibir, a posteriori, una menor valoración.

Sobre las actividades formativas realizadas por el profesorado de Enseñanza Secundaria.

- Las valoraciones, en general, son positivas. El paso del tiempo incrementa las valoraciones excepto en el interés que para la práctica docente tuvo la actividad y el nivel de la misma.
- Entre este profesorado se da una contradicción, por un lado puede considerar una actividad formativa como de bajo nivel y sin embargo esa misma persona considera la actividad como interesante. Habrá que tener en cuenta que el interés que puede tener una actividad para cada profesor o profesora es algo muy relativo y que, a veces, es tangencial a la propia actividad.
- Las actividades que recibieron y reciben una valoración menor son las que se realizaron en el fragor de la actualización LOGSE (Seminarios y



Proyectos Instituciones dirigidos a la elaboración de la documentación exigida por dicha Ley, PCC, PEC, etc.).

- Cualitativamente se valora el hecho de que un grupo importante de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria reflexione sobre aspectos organizativos o contextuales, y no estrictamente relacionados con sus asignaturas.
- Las condiciones organizativas de los centros de Enseñanza Secundaria hacen muy complicado el trabajo grupal de profesores y profesoras que generalmente no pertenecen al mismo Departamento ni al mismo equipo docente. La Administración educativa debería introducir elementos flexibilizadores en las estructuras organizativas de los IES para posibilitar la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

## NOTAS

- 1.- Los Centros de Apoyo al Profesorado son la denominación que toman en la Comunidad de Madrid los Centros de Profesores creados por el MEC en 1984.
- 2.- Desde la Academia se viene promoviendo un profesorado que debe ser:
  - Reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004).
  - Investigador (Gimeno Sacristán, 1983; Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1993).
  - Crítico (Kemmis, 1988; Carr, 1996).
  - Intelectual transformador (Freire, 1972; Giroux, 1990; Fullan y Hargreaves, 1997).
  - Profesional (García Gómez, 1999; Escudero, 1999; De Vicente, 2002).
  - Estratega crítico, artista creador y político (Martínez Bonafé, 1991).
  - Cooperador interprofesional (Martín-Moreno Cerrillo, 1999).Para posibilitar este tipo "imposible" de profesorado las Administraciones educativas crean, entre otras medidas, los Centros de Profesores, los cuales constituirían un campo neutral entre la administración (poder legislativo y económico), la universidad (autoridad epistemológica) y el profesorado (realidad práctica y ejecutiva).
- 3.- (97/98 PI 4-2), esta será la clave para identificar a nuestros informantes, los dos primeros números representan el curso durante el cual se celebró la actividad formativa, en este caso durante el curso 1997-1998, le siguen unas letras en mayúscula que representan el tipo de modalidad formativa: S, seminarios; G.T., grupo de trabajo; PI, proyecto de innovación; PES, proyecto de educación para la salud; PPD, proyecto de prevención de drogodependencias; PFC, proyecto de formación en centros. Los dos últimos dígitos representan, el primero, el número de actividad y, el segundo, el número de cuestionario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Llavador, J. (1998). Escenarios para la formación del profesorado: Los Centros de Profesores como fábricas de significado. *Revista Conceptos de Educación*, 4, 23-56.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata-Paideia.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa, en De la Orden, A. (ed.) *Investigación educativa*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya, 133-137.
- De Vicente Rodríguez, P. (dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1998). Los centros de profesores en perspectiva: mejorar, no desmantelar. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 25-32.
- Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Kikirikí Cooperación Educativa.
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la escuela*, 47, 83-93.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Cobo, B. (2003). Binomios de poder en el área de Educación Física. Estrategias de superación, *Actas de las II Jornadas Territoriales de Educación Física Madrid-Sur*. Junio. Leganés: CAP de Leganés. CD rom.
- Jiménez Cobo, B. (2006). *Formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores. El caso del CAP de Fuenlabrada (Madrid)*. Madrid: UNED, Tesis doctoral.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1999). Interprofesionalidad colaborativa. *Revista Profesorado*, 3(1), 69-83.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros escolares*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006) Creación de comunidades profesionales en los centros educativos, *Revista Enseñanza*, 23, 221-239.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la Enseñanza, Curriculum y Reforma: Entre la autonomía y la Proletarianización. *Investigación en la Escuela*, 13, 9-21.
- Morin, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar. *Educación y Sociedad*, 7, 117-138.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Revista Archipiélago*, 6, 65-71.
- Yus Ramos, R. (1997). Proyecto de reconversión de los CEP andaluces: el último hijo de la prepotencia y de la desconfianza. *Escuela Popular*, 9, 4-12.
-

**PALABRAS CLAVE**

Profesorado de Educación Infantil y Primaria. Profesorado de Enseñanza Secundaria. Formación permanente del profesorado. Centros de Apoyo al Profesorado.

**KEY WORDS**

Primary school, nursery. Secondary education, teachers. Continued education. Teachers Centre.

**PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR**

Maestro, Doctor en Educación. Profesor de Educación Física en el Instituto de Enseñanza Secundaria Atenea de Fuenlabrada (Madrid). Ex asesor de Formación Permanente en el Centro de Apoyo al Profesorado de Fuenlabrada (Madrid).

Dirección del autor: C/ Perú, 21  
28945 Fuenlabrada (Madrid)  
E-mail: blasjimenezcobo@hotmail.com

Fecha recepción del artículo: 09. enero. 2007  
Fecha aceptación del artículo: 17. marzo. 2007