

Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995 - 2001)

Jose Luis BARRIO DE LA PUENTE

Universidad Complutense de Madrid.
Email: jlbarrio@edu.ucm.es

RESUMEN

En este artículo se analiza el modelo de formación permanente del profesorado de los Centros de Profesores y Recursos (CPR), durante el período comprendido entre los años 1995 y 2001, propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estos Centros en la actualidad se denominan Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs). Comienza con la descripción del modelo social como contexto global, continúa con el análisis del modelo de institución CPR, de sus funciones generales, del modelo profesional, de las características fundamentales del modelo de formación permanente del profesorado. Por último, se estudia el modelo de asesoramiento, especificando sus claves, así como las tareas y funciones de los asesores; para finalizar con una serie de propuestas de mejora en los procesos de la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: Plan Marco, modelo formativo, proceso formativo, formación permanente, asesoramiento, centro formativo, profesor y asesor.

ABSTRACT

In this article, it is analysed the model of life-long training for teachers proposed by the spanish Ministry of Education, culture and Sport. During the period which comprised the years 1995 up to 2001, this formative objective was developed within the so-called Training and Resources Centres For Teachers (TRCTs). At present, these centres are called Counselling and Support Centres for Teachers (CSCTs). The article above mentioned, begins with the description of the social context as a global frame, goes on with the analysis of the main functions of TRCTs and the professional profile of counsellors. To finish, it is analysed the counselling style, the targets and tasks of counsellors and, as a closing, some proposals of constant improvement in the training processes for teachers.

Key Words: Global frame, training model, training process, life-long training, counselling, training centre, teacher and counsellor.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El modelo social como contexto global. 3. El modelo de institución "Centro de Profesores y Recursos" y sus funciones generales. 4. El modelo profesional como referencia de los perfiles docentes. 5. El modelo de formación permanente del profesorado. 6. Modelo de asesoramiento. 7. Mejoras continuas de calidad en los procesos de formación. 8. Referencias bibliográficas.

...Una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas, para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos
(UNESCO, Jacques Delors 1997)

1. INTRODUCCIÓN

Los Centros de Apoyo al profesorado (CAPs)¹, en el período comprendido entre los años 1987 y 1995, se denominaban Centros de Profesores (CEPs)² y entre los años 1995 y 2001 Centros de Profesores y Recursos (CPRs)³, que procedían de la fusión de los Centros de Profesores por un lado y de los Centros de Recursos por otro, existentes en los años anteriores. La función formadora y asesora de estos Centros de Profesores y Recursos, en el marco de la formación permanente del profesorado tenía una fundamentación teórica y una orientación aplicada para dar sentido y coherencia al conjunto de sus actuaciones.

La fundamentación teórica, que ahora nos ocupa, se nutrió en su parte esencial de los principios y planes que la Administración educativa explicitó en el Plan Marco de 1989, pero al mismo tiempo, en un modelo educativo y de formación descentralizado, en el que los C.P.R.s disponían de un cierto grado de autonomía. Los equipos pedagógicos reflexivos debían dar solidez al proyecto y al plan de formación de los CPRs con aquellos paradigmas ideológicos y científicos que justificaban su forma peculiar de planificar e intervenir en el contexto. Esta fundamentación científica debería ser, en gran parte, compartida por el equipo pedagógico del C.P.R., que conseguiría así una cierta cohesión teórica.

2. EL MODELO SOCIAL COMO CONTEXTO GLOBAL

El sistema escolar, dentro del sistema educativo, garantiza la continuidad del modelo educativo y social de una época y puede ser también un elemento de transformación. En este último sentido transformador la escuela y su práctica deben contribuir decisivamente al progreso de los pueblos y a la elevación sociocultural de sus ciudadanos. El sistema educativo de cada país debe responder a las demandas que plantea la sociedad de cada época y adaptarse a las situaciones cambiantes, más aún, prevenir la transformación o promoverla de manera anticipatoria. El cambio del sistema educativo español viene impulsado por las demandas específicas de una sociedad tecnológicamente avanzada, constitucionalmente democrática y culturalmente plural.

España, al igual que los países de nuestro entorno, está inmersa en un sistema de cambios económicos, sociales, culturales, científicos y tecnológicos, demográficos

y de expectativas de vida, de progresiva interdependencia entre naciones, de demandas de mayor extensión y calidad de la enseñanza para todos, sin discriminación, a lo largo de todo el ciclo vital, etc. Todo ello está exigiendo a los sistemas educativos de nuestro entorno un gran esfuerzo para ofrecer una respuesta satisfactoria.

El vertiginoso progreso tecnológico, que obliga al reciclaje permanente a lo largo de la vida profesional, y al aprendizaje anticipatorio, no debe hacernos olvidar otras dimensiones de la formación humana, sino profundizar en una formación humanística, ética y moral, paralelas a la cualificación científica y tecnológica para progresar en equilibrada formación integral.

Una sociedad democrática tiene sus raíces más sólidas en la escuela, institución donde los ciudadanos interiorizan aquellos valores y actitudes que garantizan una convivencia libre y pacífica. La escuela es un ámbito de convivencia en tolerancia e igualdad, que inicia a los jóvenes en modos de relación social y democráticos y, por tanto, "una escuela integradora para todos, sin discriminación por razón de sexo, de origen social o de aptitudes, etc., con respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en la estima por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia" (MEC, 1987, 23).

El desarrollo económico, tecnológico y social de nuestro país, hizo necesaria en 1970 una reforma general de un sistema educativo que había permanecido vigente durante mucho tiempo. La transición democrática iniciada en 1977, la Constitución de 1978 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), vienen precedidas y seguidas de demandas sociales de más y mejor educación, de un acceso igualitario a los bienes culturales y encuentran un eco favorable en las personas e instituciones implicadas en la acción educativa. Administraciones públicas, movimientos de renovación pedagógica o asociaciones de padres han trabajado para la ampliación y mejora de la calidad de la enseñanza.

El principio de la educación permanente no es nuevo y es un principio en el que se han inspirado las reformas de los sistemas educativos anteriores. Así por ejemplo la LOGSE⁴ (1990) establece en su exposición de motivos y en el texto articulado que la educación será permanente, además proclama que el conjunto del sistema educativo se basa en el siguiente principio:

El sistema educativo tendrá como principio la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas (art. 2.1).

También en el preámbulo de la LOGSE se establece que es necesario asegurar la calidad de la enseñanza y, entre otros factores de calidad educativa, se especifica la cualificación y formación del profesorado.

2.1. EL DESARROLLO SOCIAL, CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

A la hora de plantear una reflexión sobre las prioridades, objetivos y actividades de formación, es necesario enmarcarla dentro del contexto social en que se va a desarrollar y, con mayor motivo, si el momento se caracteriza por grandes y profundos cambios en todos los ámbitos, donde los valores dominantes entran en situación de crisis permanente, siendo muy dificultosa su sustitución por otros que son ampliamente aceptados. Esto va a dar lugar a una situación con elevadas dosis de incertidumbre sobre el futuro.

Una sociedad con estas características, con los procesos de cambio que en ella se están produciendo (social, cultural, científico, tecnológico, económico, laboral, etc.) exige un modelo educativo que pueda dar respuesta eficaz a esta situación. Estamos asistiendo a la formación de una sociedad dual donde las diferencias económicas y culturales son cada vez mayores, lo que hace necesario prestar atención a poblaciones con unas características especiales. Se deben tener en cuenta también las necesidades de ciertas materias, como las ciencias, sometidas a un cambio muy profundo debido al avance tecnológico, así como las necesidades específicas de ciertos alumnos, que hacen necesario un tratamiento diferenciado. Todo este cúmulo de circunstancias ha llevado a optar por un currículo abierto, flexible, adaptado al contexto y capaz de dar respuesta a la diversidad. Esta situación exige un profesor con una gran capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y que sea capaz de adaptarse a las diversas y conflictivas situaciones que se producen dentro del aula y en su contexto social.

Por eso, es precisa una gran capacidad de análisis y de planificación, de forma que sea posible compaginar la comprensividad de la enseñanza para todos con las exigencias individuales de los alumnos. Este perfil docente sólo va a ser posible dentro de un contexto de trabajo realizado en equipo y con un proyecto de centro como referencia. Dentro de esta perspectiva es donde la formación permanente surge como una necesidad, ocupando un lugar destacado en la planificación educativa. De ahí que las Administraciones estén impulsando una serie de medidas que hacen que la formación permanente del profesorado sea no sólo un derecho sino también un deber.

2.2. LOS ASPECTOS ESENCIALES DEL MODELO EDUCATIVO

Un sistema de perfeccionamiento del profesorado tiene que mirar al modelo educativo al que pretende que sirvan los profesores y al que como profesionales, deben contribuir a mejorar; lo cual supone la clarificación de la orientación educativa general y su traducción en un modelo de trabajar en los centros y con los alumnos. Cualquier propuesta de actuación modélica, cualquier visión innovadora de un contenido de enseñanza, etc., debe traducirse en formas concretas de trabajar profesores

y alumnos. La claridad de un modelo de perfeccionamiento depende de la del modelo educativo al que pretende. Dentro del modelo educativo de la LOGSE, se pueden destacar los siguientes aspectos esenciales:

- a) *La descentralización*. Con la LOGSE se ha consolidado un modelo de planificación y gestión de centros educativos descentralizado siendo un elemento esencial la concepción de un currículo abierto y flexible.
- b) *La reorganización del sistema*. El sistema educativo reestructura las enseñanzas básicas y medias en: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años) y Bachillerato.
- c) *El principio de diversificación*. Una de las tareas básicas de orientación y tutoría que el profesor tendrá que ejercitar será armonizar un currículum comprensivo con la diversidad de opciones e itinerarios formativos.
- d) *La igualdad de oportunidades*. Se ha de destacar el derecho a la educación de todo ciudadano, no sólo los nobles, burgueses, o bien dotados, que se han ido incorporando al sistema escolar con la evolución histórica de estos principios, sino las minorías étnicas, los alumnos con necesidades educativas especiales y cualquier grupo minoritario o marginal, con los apoyos y las medidas compensatorias adecuadas.

3. EL MODELO DE INSTITUCIÓN "CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS" Y SUS FUNCIONES GENERALES

Los CPRs han sido instituciones oficiales responsables destinadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado, no sólo un canal de transmisión de los planes institucionales, sino además un instrumento pensado para implicar directamente al profesorado en su formación. Se parte del conocimiento de los diferentes modelos de formación del profesorado como por ejemplo el transmisivo, el implicativo y autónomo; teniendo en cuenta que no existe un modelo ideal de formación, sino que permanentemente se está construyendo. El modelo de formación debe ser orientado a la mejora de la calidad educativa y, por tanto, se ha de optar por un modelo combinado que permita analizar la situación de la formación del profesorado, para conseguir diseñar un modelo flexible y que aglutine las opciones adecuadas para cada centro, grupo, etc.

Los C.P.Rs constituyen el ámbito natural de formación permanente de profesores y de apoyo externo a los centros de niveles no universitarios. Con la meta de mejorar el sistema educativo y la calidad de la enseñanza, promueven la cualificación del profesorado, completando su formación básica y reciclándola para el desempeño de nuevos puestos, áreas o tareas profesionales. Son, principalmente un lugar de encuentro entre profesores a los que se involucra en su propia formación y

se les ofrecen estímulos, recursos y estrategias de investigación sobre la práctica.

Los C.P.Rs han conciliado la gestión democrática y participativa con la respuesta a las necesidades de formación manifestadas por los profesores, con las exigencias de actualización docente que ha exigido la implantación de la LOGSE, con las directrices de la Administración y con los altos estándares de calidad que los profesores y la sociedad demandan.

El MEC (1989), en el Plan Marco, considera a la institución de los Centros de Profesores y Recursos como:

Estructura de formación ya que tiene legalmente atribuidas funciones de formación inicial y permanente del profesorado en su ámbito. Comparte estas responsabilidades con otras instituciones (ICEs, Universidades, Instituciones privadas etc.) que coherentemente coordinadas constituyen una "Red de Formación". La conexión entre los elementos de la red se realiza por la Administración educativa mediante acuerdos, convenios o acciones coordinadas.

Los C.P.Rs pueden considerarse como instituciones fundamentales de formación permanente⁵ del profesorado y de apoyo a la actividad docente, creadas en unas circunstancias clave para el sistema educativo, en las que la sociedad demanda de los enseñantes un esfuerzo considerable de adaptación y cambio. Su función genérica sería la de proporcionar apoyo al profesorado en ejercicio en su tarea de formación. El Centro educativo será el eje de esta formación, como estructura básica que conforma y actualiza la práctica docente.

3.1. ADAPTACIÓN A LA REALIDAD ESPAÑOLA

Las circunstancias históricas y sociales de la puesta en marcha de los Centros de Profesores en España son muy distintas al modelo británico pero, a pesar de la diferencia y dificultad, la filosofía general que permanece es "que los docentes sean sujetos activos de su propia formación, que gestionen la institución y de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos currículos" (Pereira, 1984). El modelo británico de los C.P.R. tuvo éxito en su momento porque no fue medida aislada. En España las circunstancias históricas fueron distintas y mucho más difíciles. El sistema de perfeccionamiento del profesorado se instituyó dentro de un aparato escolar más autoritario, aunque ahora quizá nos parezca lejano. No había existido una tradición oficial de gestión democrática de las instituciones, hubo que crearlas.

En España se ha tenido la tradición de una evaluación institucional objetiva, una experiencia como los C.P.R. ha requerido un enorme esfuerzo financiero y humano. La eficacia no se ha descuidado y el centro evaluaba y criticaba sus resultados, buscando fórmulas adecuadas que lo posibilitasen. A diferencia de lo que ocurrió en

Inglaterra, en España se pusieron en práctica en momentos de una crisis económica aguda, que supuso muchas restricciones para el sector público. Por eso se intentó que los C.P.R. fuesen centros que aunasen esfuerzos y conciliasen la participación conjunta de todos los servicios y recursos humanos.

El perfeccionamiento del profesorado no iba a resolver por sí mismo los graves problemas de los centros de enseñanza, pero se pretendía que los C.P.R. ejerciesen un efecto multiplicador en la vida cotidiana de los centros de enseñanza, encontrando vías para que el profesorado tuviese tiempo y estímulo para estudiar, reflexionar y hacer una crítica positiva. En España, fue más difícil la puesta en marcha de los C.P.R. que en otros países, no se pudo adoptar acríticamente el modelo de otros países porque sería inviable en las condiciones históricas de nuestro país. Sin embargo, su filosofía general en el sentido de que los docentes sean sujetos activos de su propia formación y reciclaje, de que ellos gestionen la institución, de fomentar un auténtico "diálogo profesional" entre los enseñantes de los diferentes niveles de nuestro sistema educativo, de conferirles un papel activo en el desarrollo de nuevos currícula, de vincular al proyecto a instituciones como los municipios..., era altamente positivo.

Un sistema de perfeccionamiento como el de los CPRs es la mejor de las fórmulas para que se evitase lo que había ocurrido en años anteriores: el divorcio entre lo que ofertaba la Administración y lo que los enseñantes demandaban, y que se pudiese resolver a partir de estas instituciones, preservando su independencia y ofreciéndoles medios y vías para canalizar sus ideas, sus proyectos y sus críticas.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

La intervención debe centrarse, fundamentalmente, en potenciar el desarrollo profesional de los docentes, lo que implica impulsar procesos de formación permanente, asesorar en cuestiones técnicas y profesionales, y proporcionar materiales y recursos pedagógicos al profesorado, tanto para su formación como para su utilización en la acción docente. La intervención externa debe insertarse en lo que constituye el núcleo de la actividad profesional del profesorado que es el desarrollo curricular. La finalidad última de la intervención es la de proporcionar al profesor instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar los temas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz, considerando el grado de formación e información del profesorado. El asesor no prescribe soluciones, ayuda a que los profesores las encuentren y contrasten.

El profesional de la enseñanza que se forme con criterios de calidad, ha de estar bien cualificado profesionalmente, con conocimiento científico y técnico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con capacidad crítica para poder diversificar, seleccionar y poner en práctica, dentro de su entorno, toda la información recibida

en el proceso de formación. Capaz de trabajar en equipo con visión de la colectividad del centro educativo, con un conocimiento práctico de su propia actuación profesional y conocedor de los procesos de interacción social que se dan en el aula y consciente de la importancia de su profesión y de su profesionalidad. El modelo de intervención recomendable para la formación permanente⁶, coherente con el modelo de formación presentado en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, deberá cumplir las siguientes características:

- a) Contextualizado en un espacio y un tiempo y, por tanto, adecuado a las necesidades y recursos de todos los implicados en el proceso educativo, cuyos intereses confluyen en el centro docente.
- b) Diversificado en función de la tipología de centros docentes y de profesorado al que se dirige (formación inicial, experiencia docente, trayectoria de formación permanente, áreas y etapas que se imparten). La diversificación concierne tanto a los distintos ámbitos y niveles de la intervención como a las estrategias para llevarla a cabo.
- c) Negociado con todos los agentes implicados que deberán participar en la planificación de la intervención, así como en su desarrollo y evaluación.
- d) Basado en el trabajo en equipo y dirigido a promover una mayor autonomía profesional.
- e) Evaluable desde una perspectiva formativa y mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación externa que confluyen en una evaluación institucional.

3.3. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN CPR

Los ámbitos, en los que la intervención de los apoyos externos puede tener mayor eficacia y utilidad, dado el perfil del profesorado que impulsaba la LOGSE, son los siguientes:

- a) El desarrollo curricular en el sentido amplio que va desde la elaboración de proyectos institucionales, pasando por las programaciones, hasta la revisión de las prácticas concretas en el aula.
- b) La formación básica necesaria para gestionar el currículo de forma autónoma, así como para el desarrollo de todas las áreas diversificadas que la L.O.G.S.E. prevé como posibles dentro del nuevo marco definido para la profesión docente; y la formación didáctica que permitirá llevar a cabo un desarrollo curricular innovado.
- c) La gestión en profundidad de los recursos materiales de índole científica y didáctica: bibliografías, documentación, unidades didácticas, medios

informáticos, audiovisuales, laboratorios, ordenadores, bibliotecas, etc.

- d) La coordinación y colaboración con todos los agentes e instituciones que en una zona determinada pueden constituirse en recursos útiles para todos los docentes.

Todo ello lleva implícita una labor por parte de los profesionales que vayan a desempeñar la tarea de asesoramiento en, al menos, tres niveles: el trabajo interno como miembro del equipo pedagógico, el trabajo en relación con los equipos docentes de los centros y la interrelación con otros ámbitos e instituciones.

3.4. FUNCIONES DE LOS C.PRS

Los Centros de Profesores y Recursos deberán desarrollar cuatro funciones⁷ básicas acordes con los cuatro ámbitos de intervención, y estas funciones son las siguientes:

- a) Apoyo al desarrollo curricular, promoviendo la innovación y la investigación educativas, a través del asesoramiento y la formación, y con el objetivo último de apoyar la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro o de zona y de los Proyectos Curriculares de las distintas etapas.
- b) Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado, promoviendo una formación autónoma, cuyo eje sea el centro docente, basada en la resolución de problemas de la práctica cotidiana y vinculada a procesos de innovación e investigación aplicada.
- c) Gestión de recursos materiales científicos y didácticos, conociendo, analizando, elaborando y adaptando junto con el profesorado los materiales curriculares; difundiendo todo tipo de recursos y, fundamentalmente, el asesoramiento para su utilización adecuada.
- d) Dinamización social y cultural. Los CPRs deben jugar un papel importante como lugares de encuentro, de coordinación de los procesos educativos y de inserción en la comunidad en la que éstos tienen lugar. Esta función es particularmente importante en zonas rurales en las que el profesorado está sometido a unas condiciones de relativo aislamiento y de dispersión geográfica.

No siempre ni necesariamente las funciones señaladas deberán ser asumidas con la misma profundidad y amplitud en todos y cada uno de los Centros de Profesores y de Recursos. Cada uno de ellos, en función de las características del contexto en el que actúa y de las necesidades de apoyo al profesorado, puede centrarse prioritariamente en un momento dado en alguna o algunas de las funciones señaladas. Sin

embargo, la planificación de la Red de Centros de Profesores y de Recursos debe garantizar el cumplimiento del conjunto de las funciones asegurando que, en un ámbito territorial determinado, los centros docentes reciban todos los apoyos y el asesoramiento necesario para una mejora progresiva de la calidad de la enseñanza.

4. EL MODELO PROFESIONAL COMO REFERENCIA DE LOS PERFILES DOCENTES

La profesión docente comporta una dimensión eminentemente comunicativa, porque es en el marco de la interacción en el grupo donde se producen los aprendizajes, la madurez individual y colectiva, y la interiorización de los conocimientos y de las actitudes básicas de los alumnos. La formación profesional⁸ del profesorado es una necesidad constante, tanto por el mundo complejo y cambiante en el que vivimos, como por la propia naturaleza de las tareas que se le encomiendan; por tanto, en el momento de la implantación de la LOGSE se acrecentó esa exigencia de continua evolución y perfeccionamiento.

El Sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos⁹ propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer. Los profesores constituyen la última instancia de verificación de todo tipo de investigación, propia o ajena, que se realice sobre la enseñanza. Así, respecto a los perfiles profesionales y a la calidad de la enseñanza, Fernández Pérez (1995), señala que:

La profesionalización de los docentes se indica básicamente, a través de tres actividades profesionales: el perfeccionamiento permanente del profesorado, el análisis de su práctica y la investigación en el aula. Igualmente la calidad de la enseñanza es un servicio al desarrollo de tres dimensiones de la formación humana: desarrollo del conocimiento, de responsabilidad y de la eficacia técnica de intervención.

Por tanto, las características preferentes que el profesorado debe tener son: la actitud de perfeccionamiento permanente que indica un alto nivel de responsabilidad, el análisis sistemático de la propia práctica pedagógica y la investigación en el aula, dado el carácter prioritario de investigación?acción en la docencia.

4.1. LOS INDICADORES DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Los indicadores más importantes que definen la profesionalización de todos los profesores son los siguientes:

- a) La aplicación de instrumentos analíticos que genera necesariamente toda una serie de nuevos interrogantes y toma de conciencia de la propia ignorancia técnico-pedagógica que la rutina desprofesionalizante puede haber mantenido en silencio durante años, incluso décadas.
- b) El análisis de la propia práctica profesional dará lugar a la posibilidad de una crítica científica en profundidad de los hábitos pedagógicos, propios y ajenos.
- c) El proceso en la crítica de la propia práctica hace posible el establecimiento de hipótesis racionales de nexos causa?efecto, nexos cuya profundidad y eficacia será directamente proporcional al nivel de explicación logrado previamente.
- d) La autopercepción profesional de los enseñantes y educadores será mucho más positiva e identificante, a medida que la práctica del análisis de la práctica vaya concienciando al profesor, por definición, de la no trivialidad de su tarea y de las posibilidades sin límite de profundización y de interrogación científica, no menos que de su dificultad y complejidad.
- e) La extensión progresiva del "hábito profesional del análisis de los hábitos pedagógicos" por los docentes, propiciará necesaria, si bien no muy rápidamente progresiva institucionalización de esta característica profesionalizante por parte de la administración educativa.
- f) El proceso de adscripción sociológico correspondiente, en el sentido del reconocimiento generalizado y de la imagen social coherente con el rigor y el nivel intelectual "analítico" requerido por la profesión de enseñar.

Según estos referentes, es asumida, por tanto, la necesidad y conveniencia del perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente de los profesores, así como el carácter imprescindible del hábito del análisis reflexivo sobre su práctica profesional. Así pues, la investigación reflexiva en la teoría y la práctica se interrelaciona constantemente, e impregna el modelo de formación permanente del profesorado; y la mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos, radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. No debe olvidarse la formación individual del profesorado realizada por propia iniciativa y centrada en su progresiva cualificación profesional que le permita promocionarse académicamente. Esta formación deberá centrarse en temáticas que reviertan en la mejora de la labor profesional.

Por tanto, el perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de

analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro. Así la tarea del docente se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo en el aula o en el centro educativo se convierta en significativa para cada alumno y alumna, y contribuya a facilitar su relación con el medio y a construir su propia visión del mundo.

4.2. LOS CONTENIDOS BÁSICOS EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Los contenidos¹⁰ básicos que existen en el currículo de la formación permanente del profesorado, que son comunes a cualquier profesión de la enseñanza, y que se proponen en el modelo de formación, son los siguientes:

- a) Los aspectos generales del alumnado, las dificultades de aprendizaje y sus consecuencias en lo educativo.
- b) Las motivaciones, intereses, capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos.
- c) La evaluación cualitativa, los procedimientos e instrumentos de evaluación de las motivaciones, intereses, capacidades, estilos de aprendizaje y técnicas para el seguimiento y evaluación del proceso educativo.
- d) Las alternativas organizativas y las propuestas metodológicas.
- e) La utilización de los recursos didácticos y estrategias para generar otros nuevos, utilizando en lo posible las nuevas tecnologías.
- f) Las habilidades para trabajar de manera cooperativa en grupos interdisciplinares.
- g) La acción tutorial y las adaptaciones curriculares.
- h) Programas de mejora y calidad en educación.

5. EL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Los principales rasgos del modelo de formación por el que opta la Administración pueden resumirse en una formación permanente basada en la práctica profesional, y centrada en la escuela; unas estrategias de actuación diversificadas y una progresiva descentralización de las acciones hasta implicar a cada centro docente en la formación de sus profesores.

Desde la publicación en 1.989 del Plan Marco¹¹ de Formación del Profesorado,

el modelo de formación permanente fue evolucionando como consecuencia del análisis y la evaluación de las potencialidades y las carencias de los diseños institucionales que dicho Plan puso en marcha, en orden a conseguir un apoyo eficaz al profesorado, tanto en su tarea de plasmar en las aulas las transformaciones del sistema educativo requeridas por la LOGSE, como en la de contribuir a su perfeccionamiento y desarrollo profesional. Así se señala que "cada CPR, por su propia definición y en relación con el contenido de sus atribuciones, ha de ser el centro de una estructura social y nudo de la estructura más amplia en que se organiza el sistema educativo" (Elejabeitía y Fernández de Castro, 1995).

El proceso comenzó en octubre de 1.993, con el documento para debate de la Dirección General de Renovación Pedagógica "Los Centros de Profesores y Centros de Recursos: origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la LOGSE", y la publicación de la Orden de 5 de mayo (BOE, 1994). En esta Orden se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de profesores y los centros de recursos, justificando la función de ambos tipos de centros en una sola Red¹² dedicada a la formación del profesorado.

Si bien diferentes por su origen, sentido, estructura y funciones, en la formación del profesorado han compartido siempre un amplio campo de intereses y trabajo, que hasta ahora encontraba adecuada articulación en los Planes Provinciales de Formación". (...) " ... la reordenación de los Centros de Profesores y Centros de Recursos, supone la constitución de una red integrada, ..., lo que habrá de permitir unos ámbitos geográficos de menor extensión, y, por tanto, una mayor aproximación a los centros docentes". (...) "Las funciones de los servicios de apoyo exige, en lo que concierne a la formación permanente del profesorado, que las asesorías correspondientes sean ocupadas por docentes con un elevado nivel de cualificación (MEC, 1994 y 1995).

El nuevo modelo de actuación del CPR desarrolla nuevas funciones, siendo las finalidades principales las siguientes:

- a) Establecer un modelo y asesoramiento más cercano a los centros docentes a través de una intervención basada en potenciar el desarrollo profesional de los docentes mediante el impulso de actividades del tipo "formación en centros", el asesoramiento en cuestiones técnicas y profesionales, y la oferta de materiales y recursos pedagógicos y didácticos al profesorado, para su utilización en la acción docente y en los procesos de autoformación individuales y grupales.
- b) Facilitar la coordinación entre los servicios que prestan apoyo externo a centros, desde las perspectivas de la formación permanente, la orientación educativa y psicopedagógica y la inspección técnica.

Según la convocatoria del concurso de méritos para la provisión de plazas de asesor de formación permanente del profesorado en los Centros de Profesores y Recursos para el curso 1995-1996 (BOE del 14 de marzo), se establece que:

La reordenación de los Centros de Profesores y Centros de Recursos, al objeto de que constituyan una sola red de apoyo a la función docente, ha permitido además la reconsideración de sus funciones con el fin de distarlas de un modelo de asesoramiento capaz de permitir un mayor grado de adecuación con las necesidades de formación del Profesorado, en el marco de la implantación de las enseñanzas previstas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

También es muy importante que los asesores realicen una valoración y análisis crítico sobre la formación permanente del profesorado, debido a que " la formación no puede desarrollarse si no se genera un debate crítico que permita que afloren los problemas y los obstáculos que suscita cualquier cambio" (Imbernón y Casamayor, 1995, 11).

Las alusiones al modelo de actuación de los Centros de Profesores y de Recursos, a sus funciones y a las de los asesores de formación permanente, quedaron definitivamente fijadas en el marco de un Real Decreto, que se refería a la propuesta de la Dirección General de Renovación Pedagógica contenida en el documento para el debate de octubre de 1993.

En el modelo de formación permanente del profesorado, es fundamental los contenidos y las actividades de equipo pedagógico; y también los procesos de investigación y la dinamización que deberán realizar los asesores, así Elejabeitia y Fernández de Castro (1995) señala que:

La Sociología tiene por objeto tanto los sistemas sociales y su funcionamiento como las poblaciones colectivas sociales, sus actitudes, sus opiniones y sus formas de vida social. Así, en relación con cualquier proceso de formación y en concreto con el proceso de Formación Permanente del Profesorado y, dentro de él, con las actividades del equipo pedagógico de los Centros de Profesores y de Recursos, esta ciencia se sitúa funcionalmente en dos campos distintos aunque relacionados: los contenidos de la formación permanente del profesorado y los procesos de indagación y análisis que los asesores realizan para conocer las demandas y las necesidades de Formación". (...) "La transversalidad de la Sociología implica un lento proceso de descentralización democrática, en la que los Centros de Profesores y Recursos y sus miembros se constituyen en núcleo dinamizador a través, precisamente, del proceso de Formación Permanente del Profesorado que tienen asignado.

5.1. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La situación actual, social y educativa de nuestro país pone de relieve la importancia de la formación permanente del profesorado. Se puede considerar la formación permanente como "un modelo de desarrollo profesional, no como una forma de suplir carencias. Así la profesionalidad se percibe como pulsión personal, arte de adquirir experiencia, la buena práctica como deducción o proyección de la teoría, conductas mutables y profesor investigador (perspectiva crítica)" (Gimeno Sacristán, 1989).

La formación permanente se inscribe dentro de esta última corriente, que plantea la necesidad de tomar en consideración la "teoría" que orienta las acciones de los docentes como parte de la acción misma. También se plantea como prioritario la calidad educativa, así Popkewitz (1991) indica que:

La profesionalidad se vincula con la mejora de la educación y es necesario reconceptualizar la profesionalización de la enseñanza, lo que supone admitir que el conocimiento escolar se desarrolla en un entramado de relaciones de poder y advierte que "adoptar" el término anglosajón requiere considerar las relaciones de poder existentes y los debates suscitados en el campo en que se originaron dichos conceptos.

Cada Centro de Profesores y de Recursos tenía claramente asumido el modelo de formación propuesto por el MEC en sus características generales y presupuestos teóricos en los que se sustenta dicho modelo. En el Plan de Formación concretarán las opciones que el equipo pedagógico hace respecto al modelo de formación, teniendo en cuenta el entorno en el que desempeña su actividad profesional, el modelo curricular que se ha de desarrollar en los centros educativos y la realidad de la propia institución.

El Libro Blanco y el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado recogen, de forma explícita y con detenimiento, el modelo de formación que el MEC pretendía desarrollar (MEC, 1988,1989). Un aspecto importante del modelo definido es la coherencia interna entre sus distintos rasgos. Esta coherencia también debe presidir la concreción del modelo de formación por la que se opte en el Plan de Formación.

Las características de este modelo son las siguientes:

— a) *La formación basada en la práctica profesional.*

El Plan de Formación de cada institución formativa deberá concretar en cada zona una formación basada en la práctica profesional, y adecuará los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica educativa, concibiéndolos como procesos de investigación y experimen-

tación del currículo. Esto significa que las instituciones de formación deberán tener en cuenta este aspecto en la planificación de sus actuaciones y en este sentido deben abordar "el concepto del conocimiento profesional de los docentes no ajeno al contexto institucional (entramado social de la actividad docente, determinación de la normatividad de la práctica, etc.) y la importancia de la reflexión como procedimiento para el desarrollo profesional" (Contreras, 1989).

Erdas (1987) señala que una investigación es educativa en la medida en que es vinculada a la práctica docente. Esta investigación, el autor la defiende como ruptura con el pasado y "fuerza de cambio", y también defiende una profesionalidad docente orientadora a la investigación diciendo que:

La relación entre el profesorado e investigación debería ser nueva y distinta, de modo que ésta sea concebida como parte integrante de la investigación, y para que se dé un equilibrio entre todo ello es preciso tener en cuenta que es el propio docente quien debe dar la interpretación decisiva a los hallazgos de investigación.

Una nueva investigación descriptiva sobre la enseñanza deberá situarse en el ámbito renovado de investigación social, a este respecto también "la investigación debe ser abordada desde cuatro perspectivas: interpretación metodológica, adecuación al objeto que se quiere estudiar, finalidades de la investigación educativa y sus relaciones con la innovación y como método para el perfeccionamiento del profesorado" (Gimeno Sacristán, 1987).

— b) *El centro educativo, eje de la formación permanente en el aula*

Esta característica implica que las acciones formativas que se planifiquen estén siempre en la perspectiva del trabajo en el centro educativo y en el aula, cualquiera que sea la zona y la geografía de los centros y su composición.

Esto significa que el centro de formación tendrá que elaborar estrategias para favorecer el trabajo en equipo, el fomento de intercambio de experiencias y como punto ideal, desde la óptica de este modelo, la incorporación en el Proyecto Educativo de Centro de un proyecto de formación del profesorado del centro.

La LOGSE llevaba implícita una transformación de condiciones de trabajo y de las necesidades formativas del profesorado y de los equipos docentes. Para ello Del Carmen (1988) propone la necesidad de introducir cambios cualitativos en la formación de los enseñantes. Una de las premisas que plantea es:

La necesidad de adecuar la formación del profesorado al desarrollo de los nuevos contenidos curriculares, y enumerar una serie de condiciones que configuran el perfil del profesor y características de la formación permanente adecuadas a este perfil. Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento deberá dirigirse a los equipos docentes de los centros con un compromiso explícito de llevar a cabo unos Proyectos Educativos y Curriculares innovadores.

— c) *Formación a través de estrategias diversificadas*

Es necesario que cada centro defina para su zona la utilización de diversos caminos para atender los distintos marcos profesionales de los docentes de su zona. El centro también debe incorporar en su trabajo diversidad de estrategias dentro de un modelo de formación que se basa en la reflexión sobre la práctica, dado que las realidades sociales, humanas y profesionales con las que se encuentra son también muy diversas.

— d) *formación descentralizada*

Esta característica del modelo significa hacer real la descentralización de la formación en cada ámbito hasta llegar al centro educativo. Implica tener claro quién toma las decisiones en cada uno de los ámbitos de planificación y cómo se interrelacionan. Es importante, a su vez, mantener la coherencia con el modelo curricular también en la concreción que se haga en el Plan de formación.

La magnitud del Plan Marco, en la medida que supone aproximación de la formación permanente a todos los docentes, requerirá un gran esfuerzo económico y organizativo para poder dotar a las diversas zonas todos los recursos que hagan verdaderamente posible el proceso de descentralización.

Este esfuerzo se encaminó a la dotación de recursos materiales y de tipo informativo, a la búsqueda de formas de apoyo de profesionales preparados específicamente para colaborar en la planificación y desarrollo de las actuaciones de formación permanente, y a la creación de nuevas modalidades de formación permanente del profesorado entre las que podría pensarse en actividades para la formación a distancia.

En este marco, adquiere sentido la aparición de la figura del asesor en formación permanente, que trata de recoger distintas tradiciones europeas sintetizando las funciones de organización y gestión de la formación permanente con las exigibles a un "experto" en la didáctica de un área o materia, capaz de transmitir experiencia a otros sobre su práctica docente. Este profesor tendrá que capacitarse para esta nueva función mediante una formación específica, que será también planificada y asumida por la Administración.

El perfil del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente entre los sujetos, y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un Proyecto de Centro.

5.2. MODALIDADES FORMATIVAS

Las modalidades de formación son dispositivos formativos diversos según la interacción de los sujetos participantes, la dinámica del trabajo, el grado de compromiso y la finalidad formativa.

Por tanto, se pueden considerar modalidades de formación las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, ...), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores, expertos, asesores, participantes, ...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones, y las estrategias preferentes con las que se desarrollan.

Una modalidad de formación estará constituida por un conjunto de actividades de formación que responden a un objetivo y tienen una unidad de contenidos y organizativa. Las modalidades¹³ formativas son las que permitirán explicitar la manera en que se van a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La elección de una modalidad conlleva una aclaración de intenciones y objetivos, la selección y secuencia de unos contenidos, la determinación de unas estrategias metodológicas y de un tipo de relaciones, unos criterios e instrumentos de evaluación, una planificación de recursos humanos y materiales, y una determinación de espacios y tiempos.

6. MODELO DE ASESORAMIENTO

La formación permanente, en un contexto de cambio social y educativo, ha de tener como soporte la asimilación crítica de las reformas y no la mera aplicación técnica de cada una de ellas. Por tanto, las actividades formativas promovidas por los diferentes CPRs, han de contemplar elementos de análisis y reflexión, y el contraste entre diferentes perspectivas.

El modelo de asesoramiento, planteado desde una perspectiva colaborativa y ligado a una perspectiva de "Formación en Centros", ha de contemplar las siguien-

tes vertientes: asesoramiento directo a equipos de profesores, asesoramiento en proceso de evaluación interna, tutoría de docentes implicados en funciones específicas (coordinadores de actividad o proyecto, cargos directivos, etc.) y orientación de carácter institucional.

El desarrollo de las tareas de asesoramiento debería llevarse a cabo en, al menos, tres niveles: en el equipo pedagógico del CPR, con los equipos docentes de los centros y en relación con otros ámbitos e instituciones.

Es conveniente concretar los modos de asesoramiento e intervención que han de tener en cuenta la realidad de la zona, y que deben ser coherentes con el modelo de formación. No se puede olvidar que la finalidad última de la intervención es proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente de forma que puedan afrontar sus tareas profesionales de una manera más consciente, crítica, autónoma, eficaz y cooperativa.

Los autores del Grupo de Investigación en la Escuela (1992) defienden el modelo de profesor reflexivo y lo conciben como:

Aquél que investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cuestiona sus propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional: su propia práctica y experiencia didáctica acumulada, las aportaciones de las ciencias de la educación y los modelos de disciplinas científicas... Todo ello con el afán de articular dicho conocimiento en torno a los procedimientos metodológicos del aprendizaje constructivo, desde una doble perspectiva: la del profesor y la del investigador.

Existen tres modelos de enseñanza: técnico, práctico y crítico y, por tanto, sus consecuencias en la naturaleza de la investigación educativa, en el trabajo de docentes, en la formación del profesorado y en los instrumentos de trabajo. "Los enfoques técnicos, prácticos y críticos dan lugar a formas propias de entender la investigación educativa, la naturaleza del trabajo de los profesionales y su formación, los procedimientos de cambio o reforma curricular y las características de los instrumentos de trabajo para el aula" (Cascante, 1990).

El Plan Anual es la vía de confrontación de la práctica diaria con lo plasmado en el Proyecto. El análisis crítico de cómo se ha llevado a cabo la intervención nos llevará a la modificación y mejora del Proyecto y del propio sistema de asesoramiento.

6.1. CLAVES DEL ASESORAMIENTO

Existen distintos modelos fundamentales de asesoramiento y desde ellos se pueden señalar diferentes claves de asesoramiento. El asesor puede actuar como sujeto que ofrece soluciones ya planificadas, mediador de información, facilitador en la

identificación y solución de problemas.

El modelo de asesoramiento se puede concebir desde una perspectiva educativa y ligada a los siguientes modelos de formación: El modelo de formación orientado individualmente, el de observación/evaluación y el de desarrollo y mejora (Imbernón, 1995).

Se puede considerar que las claves del asesoramiento más importantes son las siguientes:

- a) La toma de decisiones: acuerdos negociados, la última palabra la tienen los centros, planificación, organización y evaluación; elaboración de propuestas y aportación de sugerencias.
- b) Los niveles: participación en las sesiones del Plenario, apoyo al coordinador, comisión de seguimiento, colaboración institucional, CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y Departamentos.
- c) Las vertientes: directo y explícito (coordinar grupos, implementar proyectos, dinámicas de Trabajo, diseño curricular, investigación educativa, gestión de recursos y elaborar proyectos), indirecto e implícito (procesos de evaluación interna y trabajo en equipo).
- d) El "rol": colaborador, tutor, observador participante, coordinador, secretario, gestor y especialista.
- e) Trabajo en equipo¹⁴: muy difícil compaginar algunos papeles (contaminación), es necesario el reparto de los mismos (la institución, los "seguidores" y los asesores), se requiere coordinación, hay que rentabilizar la experiencia, es importante el apoyo mutuo y es preciso facilitar la reflexión conjunta.
- f) El ritmo y la implicación: semanal, trimestral y esporádico.
- g) Las condiciones o requisitos: propuesta de colaboración previa y escrita, confidencialidad de la información obtenida, construcción de una relación de confianza mutua, reconocimiento expreso de las limitaciones, adquisición de una conciencia de autoformación y de trabajo en equipo, mantener una escala adecuada.

6.2. PERFIL DEL ASESOR DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS

El asesor del Centro de Profesores y Recursos, para desarrollar sus funciones, debe tener las siguientes capacidades (MEC, 1987):

- a) La interacción con los equipos docentes, para poder detectar necesidades y expectativas, negociar la intervención y orientar itinerarios de desarrollo profesional.

- b) La planificación de las intervenciones con posibilidad de realizar un diagnóstico del ámbito de actuación, de priorizar actuaciones, de organizar las actividades y de llevar a cabo su seguimiento y evaluación.
- c) La actuación como facilitadores o mediadores de la comunicación entre iguales, siendo conscientes de las dinámicas de colaboración entre grupos de adultos y actuando como promotores de la formación en centros, de grupos de trabajo, de seminarios y de proyectos de innovación y formación.
- d) Capacidad para actuar como expertos didácticos en las etapas educativas, áreas o materias correspondientes a su formación o a su especialización posterior.
- e) Capacidad para poder actuar sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos, potenciando la participación de profesores, padres y alumnos, la investigación sobre recursos culturales y su difusión, el establecimiento de contactos con las instituciones y empresas locales que faciliten el desarrollo de programas específicos, etc.

6.3 LAS FUNCIONES DEL ASESOR COMO MIEMBRO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO

Los asesores de los Centros de Profesores y Recursos deberán desarrollar fundamentalmente las siguientes cuatro tipos de tareas¹⁵ (MEC, 1987):

- a) Diseñar la planificación de la intervención para el apoyo a los centros docentes, teniendo en cuenta que este apoyo se lleva a cabo, en buena medida, a través de las actividades¹⁶ de formación del profesorado.
- b) Gestionar recursos humanos y materiales, lo que exige conocer los recursos disponibles en la zona y organizar y difundir los recursos materiales y didácticos del propio Centro de Profesores y de Recursos, así como el asesoramiento para su uso.
- c) Asesorar y apoyar a los centros docentes en los distintos procesos implicados en el desarrollo curricular que se lleva a cabo en los mismos.
- d) Actuar como expertos en didácticas específicas asumiendo, cuando proceda, realizar tareas de dirección, coordinación y de enseñanza en las distintas actividades de formación.

7. MEJORAS CONTINUAS DE CALIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

El modelo de formación permanente¹⁷ debe dar respuesta a las demandas y necesidades de formación del profesorado detectadas en los centros docentes y adaptarse a los avances de la ciencia, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la heterogeneidad de las aulas. Estas condiciones modifican constantemente las relaciones escolares y exigen un profesor con una actitud permanente de renovación, cambio y formación. Los profesores deben tener interés por ponerse al día en todo aquello que actualmente se les ofrece a los alumnos y comprometerse por una escuela mejor con una enseñanza de calidad.

La mejora de la calidad formativa es un proceso sin fin que afecta a todos los niveles y estamentos de la educación y debe basarse en los siguientes principios fundamentales:

- a) *Adaptación al ámbito de actuación.* La adaptación del Centro de Apoyo al Profesorado a las características de su ámbito de actuación y a la disponibilidad de recursos humanos y materiales existentes es muy importante. También la heterogeneidad del profesorado y las actividades de formación demandadas son factores a tener en cuenta en la planificación de la formación de los CAPs.
- b) *Participación en la toma de decisiones.* La participación activa del profesorado es muy importante en todos los momentos del proceso de elaboración del Plan de Formación del Centro de Apoyo al Profesorado. El resultado de la investigación de las demandas y necesidades de formación del profesorado realizada mediante diversas estrategias, se integrará en dicho proceso. Por tanto, la planificación de las actividades de formación correspondientes a las demandas y necesidades, estará presente en el Plan de Formación del CAP.
- c) *Atención a equipos docentes.* Es prioritaria la atención a equipos docentes y a las demandas colectivas de los centros educativos. La formación en el centro es una actuación fundamental siempre que se desarrollen proyectos coherentes, viables y aplicables en el centro educativo, y cuya finalidad sea la investigación de problemas educativos. La finalidad de la atención a equipos docentes será la formación en los distintos campos del conocimiento, la solución de problemas educativos y la producción de materiales didácticos, para darles soluciones.
- d) *Innovación y cambio en educación.* Uno de los principios básicos del Plan de Formación del CAP es fomentar la capacidad innovadora e investigadora del profesorado a través de proyectos y de experiencias educativas. Es importante impulsar la innovación y la necesidad de cambio y de per-

- fección, conjugando los avances técnicos y científicos, para que los procesos de cambio tanto educativos como sociales converjan.
- e) *Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Las TICs son un instrumento eficaz para la organización y desarrollo de la profesión docente. El uso, aplicación e integración de las TICs, en sus vertientes didácticas, como recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como medio de comunicación y difusión. Las TICs contribuyen y facilitan la gestión y administración de los centros educativos, y tienen un importante impacto cada vez mayor en la adquisición del conocimiento e implica un cambio metodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores podrán aprovecharse de las tecnologías como herramienta didáctica y de reforzamiento de aprendizajes.
 - f) *Trabajo en equipo.* El trabajo en equipo con grupos diferentes es uno de los instrumentos esenciales para conseguir la calidad y mejoras continuas. La autonomía de los CAPs y de los centros educativos es imprescindible para desarrollar los Planes de Formación y los Proyectos Educativos respectivamente. Es necesario propiciar una transformación de las actitudes y valores de los profesores mediante la reflexión, el diálogo, el análisis, y la participación sobre la formación continua.
 - g) *Coordinación.* La coordinación entre todas las comisiones de la Red de Formación, a través de sucesivas reuniones, es muy importante para conseguir procesos de formación de calidad. El fruto del trabajo de esas comisiones es la planificación, el desarrollo y la evaluación de los diferentes Planes de Formación de los Centros de Apoyo al Profesorado. En los CAPs, cada curso escolar, se establecerán uno o varios Programas, convirtiéndose así sus actividades formativas en prioritarias y, por tanto, compartidas por todos los integrantes del equipo pedagógico del CAP.
 - h) *Calidad formativa.* Las actuaciones y programas de formación continua del profesorado apoyan e impulsan la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros y, por tanto, favorecen la mejora de la calidad de la enseñanza. La formación del profesorado es uno de los factores más importantes de calidad educativa. Asegurar, por tanto, la calidad formativa, es garantizar la calidad de la organización, de la adecuación de las diferentes modalidades formativas y, en definitiva, la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
 - i) *Comunicación directa con los centros educativos.* Es fundamental la comunicación directa de los CAPs con los centros educativos, y la mejora sustancial de las estrategias de difusión y de comunicación, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
 - j) *Evaluación.* El Plan de Formación de un CAP deberá incluir procedi-

mientos de evaluación de la formación permanente: evaluación inicial, en proceso y final. Los datos obtenidos aportarán información sobre la planificación e implementación de las actuaciones llevadas a cabo, sobre el grado de consecución de los objetivos y sobre su incidencia en la práctica docente. La evaluación tiene una doble finalidad: la valoración de unos resultados concretos y la toma de decisiones para mejorarlos en el futuro.

La conclusión sería la reflexión sobre lo que queda por hacer y por mejorar en la formación permanente del profesorado, para que todos los procesos de formación y actualización del profesorado lleguen a su fin último "la repercusión e impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las aulas". La formación permanente del profesorado del futuro¹⁸ ha de ser continua y especializada, caminando hacia nuevas exigencias y perfecciones, es decir, tendrá como objetivos las mejoras continuas en los procesos de formación para conseguir una educación de calidad.

NOTAS

- ¹ La Orden 1184/2001, de 29 de marzo por la que se aprueban la competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación, encomienda a la Dirección General de Ordenación Académica, entre otras competencias la gestión de la Red de los Centros de Profesores y Recursos (CPRs). La presente norma pretende dar a los CPRs un nuevo impulso y acomodar a las necesidades específicas derivadas de la nueva realidad educativa y social, potenciando, fundamentalmente, su vertiente de apoyo al profesorado en los cambiantes aspectos de su cometido profesional. A este nuevo enfoque responde el cambio en su denominación, que el Decreto 63/2001, de 10 de mayo, establece como Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs), regulando el régimen jurídico y su funcionamiento (BOCM, 2001, 116, 5). Este Decreto fue desarrollado por la Orden 1865/2001, de 18 de mayo
- ² El Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores (CEPs), (BOE, nº 81, 11386-11388). La Orden de 28 de abril de 1992, por la que se regula el funcionamiento y selección, designación y renovación de los órganos de gobierno de los Centros de Profesores (BOE, nº 106, 14937 - 14940). Los CEPs hasta este momento habían estado regulados por el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre.
- ³ El Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (CPRs).
- ⁴ La LOGSE, en el Título IV, artículo 56.2, considera la formación permanente del profesorado como factor fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza. Asimismo estima que dicha formación constituye un derecho y un deber para todos los docentes. En el punto 4 del citado artículo, se establece la obligación de la Administración educativa de fomentar la formación permanente del profesorado, crear Centros para dicha formación y colaborar con otras instituciones, entre ellas las Universidades y la Administración local, para el mismo fin (BOE, 4 octubre, 1990). El Ministerio de Educación y Ciencia consideró preferente para dicha formación a los Centros de Profesores y de Recursos creados por el Real decreto 1693/1995, de 20 de octubre, en su ámbito territorial de competencia.
- ⁵ Se puede distinguir entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado,

dado que ambos aspectos se han de tener en cuenta por separado, a la hora de valorar los factores que pueden determinar la calidad educativa. Si la formación inicial del profesorado es poco coherente con la calidad de la enseñanza, las circunstancias que rodean a la formación permanente del profesorado no son mucho más halagüeñas, estando presentes la descoordinación y la falta de criterios claros. Respecto a la formación inicial del profesorado es muy importante articular procedimientos y fórmulas de acceso profesional relacionadas con la práctica docente, y será necesario "estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica". Respecto a la formación permanente del profesorado arbitrar criterios coherentes de calidad educativa y "desarrollar programas de formación en los centros sostenidos con fondos públicos, en todos los niveles y modalidades de enseñanza" (LOCE, 2002, arts. 58 y 59).

- 6 Los criterios de formación permanente son los siguientes: orientada a la mejora de la calidad del sistema educativo, menos dispersa y más coherente, gestionada por los centros, carácter internacional, relacionada con la carrera profesional del docente y optimización de recursos (criterios coste/eficacia). El bucle de calidad en la formación está compuesto por: estudio e investigación de necesidades de formación, diseño y desarrollo de un plan de actividades, planificación y puesta en marcha del proceso, recursos humanos y materiales, aplicación en el aula, realización, seguimiento periódico, evaluación, seguimiento de los resultados y difusión y comunicación (Muñoz, 1998, 46)
- 7 Para poder comparar las funciones establecidas en los CPRs, con las funciones propuestas en los CAPs, se puede consultar el art. 4, del Cap I del Deceto 63/2001, de 10 de mayo, por el que se regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M., nº 116, 6). También se pueden consultar los objetivos del Plan de actuación de los CAPs, establecidos por la D.G.O.A. para el curso 2003-04.
- 8 La LOCE 10/2002, de 3 de octubre, en el Cap. I, del Título IV presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. En el art. 57, se establecen los principios, en el art. 58, la formación permanente y en el art. 59 la formación permanente del profesorado. Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contempla la LOCE, se organizan en torno a cinco ejes fundamentales que reflejan los principios de concepción de la Ley, entre ellos se puede destacar el correspondiente a "dirigir políticas adecuadas al profesorado". De todos los indicadores de calidad educativa referentes a la tarea de la formación del profesorado, la LOCE establece en el art. 27 que las "Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y de la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas".
- 9 La educación del siglo XXI debe basarse en cuatro pilares fundamentales del conocimiento. Tal como señala el Informe de la Comisión presidida por J. Delors, a la UNESCO en 1996, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida, serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.
- 10 Se pueden consultar las prioridades marcadas por la Subdirección General de Formación del Profesorado, de la Subdirección Territorial de Madrid-Este, para el curso 1997-98, resultado del análisis de la investigación de las necesidades de formación del profesorado (MEC, 1997, 8-9). También se puede consultar la detección de necesidades de formación del Plan de

Formación del Profesorado, realizada por la Subdirección Territorial de Madrid-Este, para el curso 1998-99 (MEC, 1998, 8-9). En la actualidad los CAPs basándose en los indicadores de calidad educativa y en las líneas prioritarias de actuación de la Dirección General de Ordenación Académica, deberán ofertar formación en contenidos relacionados con: la mejora de la organización de los centros educativos, la actualización científica y didáctica del profesorado, la atención a la diversidad del alumnado, la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, la educación en valores y la dimensión transnacional de la educación (MEC, 2003). La D.G.O.A. propone como líneas prioritarias de actuación para el curso 2004-05, las siguientes: Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las diferentes áreas y materias, actualización científica y didáctica del profesorado, atención especial al fomento de la lengua y las matemáticas como instrumento de comunicación social y científica, organización y gestión de los centros y demandas sociales (MEC, 2004, 15-21).

- 11 El Plan Marco (1989) de Formación Permanente del Profesorado, es la fuente originaria que se debe tener en cuenta en primer lugar para comprender los principios y las líneas fundamentales que deben guiar la formación del profesorado, exigida por la Reforma del sistema educativo de la LOGSE de 1990.
- 12 Se pueden consultar los preámbulos de las Órdenes de 11 de mayo de 1994 (BOE, del 19-05-94) y de 3 de marzo de 1995 (BOE, del 14-03-95), por las que se convocaron los concursos de méritos para la provisión de plazas de asesor permanente en los Centros de Profesores y los Centros de Recursos de cara a los cursos 1994/95 y 1995/96.
- 13 Los cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en centros, jornadas, encuentros y congresos son diferentes modalidades de formación en las que se agrupan las actividades de formación y participación de los mismos rasgos básicos que caracterizan el modelo de formación permanente del profesorado adaptado por el Ministerio de Educación en el Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.
- 14 Trabajar en equipo es difícil y requiere aprendizaje. Para que lo grupos sean operativos es conveniente que no sean demasiado numerosos. En el caso de proyectos en los que participen muchos profesores será preciso una organización que condicione positivamente la operatividad de los grupos, no hay que olvidar que el proceso seguido determina los resultados. La función de coordinación de los grupos es clave, por ello, es preciso dedicarle toda la atención y el esfuerzo necesarios. Los resultados del trabajo en equipo dependerán de la sistematización, dinamización y organización de las sesiones.
- 15 Para comparar las funciones establecidas de los asesores de los CPRs con las funciones de los asesores de los CAPs, se puede consultar el artículo 14, punto 4 del Decreto 63/2001, de 10 de mayo, donde se encuentran las funciones de los asesores de los Centros de Apoyo al Profesorado (BOCM, núm. 116, 9). Y teniendo en cuenta las líneas de actuación establecidas por la Dirección General de Ordenación Académica., los CAPs deberán proponer en su Plan de actuación los siguientes objetivos fundamentales: Potenciar la formación del profesorado de un mismo centro, favorecer la investigación y la innovación educativa, fomentar la participación del profesorado en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de su formación, impulsar un modelo organizativo del CAP que permita la optimización de recursos, favorecer la coordinación entre asesorías a fin de promover actuaciones formativas de calidad y por último favorecer la participación del profesorado en los CAPs, se puede consultar el artículo 14, punto 4 del Decreto 63/2001, de 10 de mayo, donde se encuentran las funciones de los asesores de los Centros de Apoyo al Profesorado (BOCM, núm. 116, 9). Y teniendo en cuenta las líneas de actuación establecidas por la Dirección General de Ordenación Académica., los CAPs deberán proponer en su Plan de actuación los siguientes objetivos fundamentales: Potenciar la formación del profesorado de un mismo centro, favorecer la investigación y la innovación educativa, fomentar la participación del profesorado en el proceso de

planificación, desarrollo y evaluación de su formación, impulsar un modelo organizativo del CAP que permita la optimación de recursos, favorecer la coordinación entre asesorías a fin de promover actuaciones formativas de calidad y por último favorecer la participación del profesorado en los programas europeos (MEC, 2004, 6)

- 16 Para mejorar la comunicación y la planificación de las actividades de formación del profesorado, sería necesario incidir en los aspectos siguientes: fomentar la participación del profesorado compartiendo experiencias científico-didácticas, a través de los diferentes medios de difusión (revistas, boletines, cuadernos de aula, documentos, CPR, ...); favorecer las jornadas de intercambio de experiencias, donde existe una interrelación entre todos los miembros de la comunidad educativa, a través de las actividades realizadas, e intensificar los cauces de comunicación con los centros educativos.
- 17 La formación permanente constituye una necesidad y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas (MEC, 2004, 9).
- 18 Los CAPs del futuro funcionarán sobre nuevos supuestos, nuevos avances, como sistemas organizados con programas específicos, buscando la mayor eficiencia en el proceso, eficacia en el producto y efectividad en los recursos; y la satisfacción de los clientes que fundamentalmente serán todos los profesores, dando a la calidad la oportunidad de ser uno de los pilares básicos del puente hacia el tercer milenio (Barrio, 2004, 23).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARRIO DE LA PUENTE, J.L. (2004). Calidad e innovación formativa en los CAPs: Repercusión e impacto en la mejora de la calidad educativa. *Pulso*, 27, 9-24.
- CASCANTE, C. (1990). Líneas de actuación metodológicas. Diversos enfoques teórico- prácticos de la enseñanza. *III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a La UNED*, Gijón.
- CONTRERAS, J. (1989). *La formación del profesorado: qué concepto de profesor, qué concepto de curriculum*, Universidad de Málaga.
- DEL CARMEN, (1988). *Desarrollo Curricular y Formación Permanente del Profesorado*. Universidad de Barcelona.
- DELORS, J. et als. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ELEJABEITIA, C. Y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1995). Sociología de profesión docente. En MEC, *Documentos de Apoyo a la Red*, nº 4. Madrid, Publicaciones S.G.F.P.
- ERDAS, E.(1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J.
 (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del Currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284.
 (1989). *El perfeccionamiento como desarrollo de profesionalidad docente*. Universidad de Valencia.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1992). Una propuesta desarrollo profesional.

Cuadernos de Pedagogía, 209.

IMBERNÓN, F. Y CASAMAYOR, G. (1995). Análisis de los recursos y de obstáculos para la planificación de la Formación Permanente del Profesorado. En MEC, *Documentos de Apoyo a la Red nº 4*. Madrid: Publicaciones S.G.F.P.

IMBERNÓN, F. (1995). Planificar la Formación Permanente del Profesorado. En MEC, *Documentos de Apoyo a la Red nº 5* (Cap. II, Modelos de Formación). Madrid: Publicaciones S.G.F.P.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

(2004). *Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. 2004-2005*. Madrid. Publicaciones D.G.O.A.

(2003). *Plan de Actuación en los CAPs. Curso 2003-2004*. Madrid. Publicaciones D.G.O.A.

(2002). *LOCE*. Madrid: Publicaciones MEC.

(2001). *Orden 1184, de 29 de marzo*. Madrid: Publicaciones MEC.

(2001). *Decreto 63, de 10 de mayo (B.O.C.M., 116, 5-9)*. Madrid: Publicaciones MEC.

(2001). *Orden 1865, de 18 de mayo*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1998). *Plan de formación del profesorado 1998-99*. Madrid: Publicaciones S.G.F.P.

(1997). *Formación Permanente del Profesorado. Curso 1997-98*. Madrid: Publicaciones S.G.F.P.

(1995). *Orden 3 de marzo (B.O.E., del 14 de marzo)*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1995). *Real Decreto 1693, de 20 de octubre*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1994). *Orden 5 de mayo (B.O.E., del 19 de mayo)*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1992). *Real Decreto 294, de 27 de marzo (B.O.E., 81, 11386-1138)*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1992). *Orden de 28 de abril (B.O.E., 106, 14937-14940)*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1990). *LOGSE*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1989). *Plan Marco*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1989). *Plan de investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1988). *El Libro Blanco de la Enseñanza*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: Publicaciones MEC.

(1985). *LODE*. Madrid: Publicaciones MEC.

MUÑOZ REDONDO, M.C. (1998): Procesos de Calidad en Formación. *Revista BASE*. Madrid: CPR Torejón.

PEREIRA, M. (1984). La filosofía de los centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 114.

POPKEWITZ, T.S. (1991). La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades, (*documento sin publicar*)