

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: REALIDAD Y NECESIDADES

José Antonio Torres González
Universidad de Jaén

1. LA FORMACIÓN DE DOCENTES, LA EXPLORACIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO Y LOS PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La formación del profesorado es una línea y una trayectoria necesaria para la actualización de cada docente y la realización profesional de los equipos de educadores. La proyección y el impacto de la actualización profesional se reflejan en múltiples ámbitos (Medina 1998):

- Los propios docentes.
- Los estudiantes, como coprotagonistas de la formación continua del profesorado.
- La institución educativa, espacio de trabajo y de acción de los equipos participantes.
- La sociedad, implicada en la transformación indagadora y personal de cada docente.
- La política y administración educativas, que ampliarán sus bases de acción en coherencia con la sensibilidad y disponibilidad de los docentes.
- La mejora global del conocimiento y la práctica educativa, cuyas acciones dependen de la calidad del profesorado para mejorar su concepción formativa.

El docente necesita de grandes marcos de saber en los que situar su concepción educativa, pero entre ellos hay uno que centra su focalización profesional, en el cual se ha de situar el conjunto de decisiones de cada docente y la explicación rigurosa del modelo de mejora y el conjunto de significados específicos que marcan la prioridad de su acción: la enseñanza.

La concepción y práctica de la enseñanza son una de las principales tareas que permanentemente han de actualizar los docentes. Marcelo (1995: 68) indica que "si

algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de enseñanza, la función de docencia como tarea intencional". Entender la calidad de esta práctica profesional en sus múltiples direcciones, personal, profesional, transformadora, social, indagadora, etc., requieren que entre los focos esenciales de realización docente uno de ellos sea el conocimiento básico, las claves desde las cuales cada docente comprende y entiende su acción profesional. Este saber emergente, más construido que recibido, próximo a un esfuerzo vital permanente, en el que se aprende tanto de la reflexión personal, como colaborativa, se requiere sintetizarlo en una modalidad de conocimiento, en la que se asume un nuevo modo de entender que sintetiza el conjunto de saberes, prácticas, reflexiones y razones que apoyan el modo de conocer característico de la formación.

Uno de los núcleos de permanente vigencia en la formación del profesorado será la actualización y fundamentación del conocimiento didáctico, mediante el que se garantizan el conjunto de decisiones contextualizadas de cada docente y equipo, en el marco del centro y del aula, en la interacción profunda con cada estudiante y la clase, valorando las múltiples opciones de actuación metodológica, intercambio de significados y procesos indagadores que se crean entre docentes y discentes, al ampliar los modos culturales en cada situación educativa.

Este proceso de formación es creador e indagador, emergente y contextualizado, que impulsa a cada equipo de docentes a comprender las claves de su concepción y práctica educativa. Así, el conocimiento didáctico y las creencias en torno a él orientarán las acciones de los docentes y marcarán los modos de interrelación con los grupos de estudiantes (Domínguez y Otros, 1997). La interrelación entre el conocimiento y las creencias marca la calidad del saber profesional. Las creencias necesitan apoyarse en un conocimiento sólido y éste se elabora en el análisis riguroso de las actuaciones, en la sistematización de prácticas reflexivas y en el contraste entre lo realizado, pensado y renovado, pero, sobre todo, en la clarificación permanente del hacer, que orienta la teoría y, a su vez, el conocimiento de teorías sobre el conocimiento didáctico clarifica y enriquece la acción formativa.

La necesaria complementariedad entre la práctica reflexiva, el saber o teorización didáctica y la indagación personal y colaborativa (Domínguez y Otros, 1997) que integre los anteriores componentes, son la base de las acciones y de los nuevos espacios en los que los docentes elegirán, organizarán y pondrán en común modelos de actualización permanente como protagonistas de su autorrealización personal y profesional.

La formación en el conocimiento didáctico se convierte en el requisito y eje del modelo de formación que asuma cada equipo y docente, ya que, por acuerdo, la formación es el desafío más valioso que el educador/R.A. puede asumir, si desea alcanzar de sí y de sus colegas las bases y los argumentos racionales para mejorar la institución educativa, ampliar el saber profesional y aprender creadoramente con los estudiantes.

Las exigencias de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades especiales, conllevan implicaciones respecto a la formación de los profesionales que desarrollan su trabajo en contextos educativos igualmente diversos. En cualquier proceso educativo la competencia profesional de los profesores, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, elaborar pautas de trabajo en equipo, etc., adquieren una gran relevancia que se nos antoja decisiva en el éxito o el fracaso de dicho proceso. En este sentido, consideramos que el profesor tiene la posibilidad de crear el clima idóneo para la interacción y la cooperación, motivar a los estudiantes y aceptar la diferencia como un componente de la normalidad (Torres González, 1999).

El movimiento hacia la respuesta a la diversidad en una institución integradora, tiene multiplicidad de implicaciones para los profesores y para los propios centros, que deben centrarse en la búsqueda de estrategias de ayuda para todos los estudiantes con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades. Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y dificultar en el desarrollo profesional de los profesores de educación secundaria, e intervenir adecuadamente para que trabajen en condiciones óptimas y puedan rendir al máximo de sus posibilidades.

El trabajo que presentamos a estas Jornadas de Educación Especial es fruto de una investigación llevada a cabo en centros de educación secundaria de la provincia de Jaén, con la finalidad de estudiar y analizar las necesidades de formación que plantean los profesores en el desarrollo de su labor docente.

Se ha utilizado una metodología basada en el análisis de datos aportados en una primera fase, objeto de esta comunicación, por las respuestas a un cuestionario elaborado al efecto y que posteriormente se complementan con los datos que se recogen en grupos de discusión y debate de los profesores así como de grupos de expertos. La investigación tiene, en un primer momento, un carácter descriptivo de la situación, para establecer, a partir de su conocimiento, un conjunto de implicaciones sobre las estrategias a tomar para mejorar la formación permanente del profesorado.

El cuestionario se distribuyó a cien profesores de Institutos de enseñanza secundaria públicos y privados de la provincia de Jaén. La selección de los sujetos se realizó mediante un muestreo ponderado en función de una serie de criterios: tipo de centro, localidad, sexo, edad, experiencia, que se han utilizado como variables independientes en el análisis. A la solicitud respondieron 87 profesores, que en función del número de centros de la provincia, puede considerarse como una muestra representativa del conjunto de la población, con error inferior a +/- 10 y a un nivel de confianza del 95%. La estructura del cuestionario ha atendido a varias vertientes de la formación permanente:

- *El conocimiento de la práctica docente* en los aspectos esenciales.
- *La actualización profesional* en la función docente.
- *Las modalidades de formación* valoradas desde la diversa tipología de cur-

ses, seminarios, proyectos, etc...

- *El desarrollo profesional* se ha centrado en la estimación de los procesos de trabajo en equipo.

Los grupos de discusión y debate y los informes de expertos se han focalizado en evidenciar el sentido de la profesionalización de la formación permanente, valorar las modalidades de formación y justificar las propuestas de transformación de la misma. La síntesis entre el contraste, las coincidencias y la sintonía superadora de los diversos medios de recogida de información, nos ha permitido emerger tanto las necesidades y limitaciones del modelo actual, como el sentido y posibles tendencias que cada docente y equipo de profesorado habrán de asumir.

2. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE E.S.O.: DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS MÁS RELEVANTES

La formación permanente es la actividad transformadora orientada a la mejora y actualización personal y profesional del profesorado, con la pretensión de que se proyecte en la innovación de las instituciones educativas y en la educación integral de los estudiantes. En este sentido, Fernández Cruz (2000: 158), manifiesta que *“las necesidades formativas de los docentes surgen de la identificación social de situaciones de enseñanza-aprendizaje manifestamente mejorables y la percepción compartida de que la formación es la vía más eficaz para la mejora del sistema”*

El diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado y del conjunto de tareas realizadas en el centro y aula (función docente), nos ha servido como referentes para evaluar la adecuación de la formación adquirida y ofrecida desde las instituciones, a los desafíos de una etapa tan compleja como la Educación Secundaria Obligatoria y a las expectativas, problemas y desafíos vividos por los docentes. Clark y Peterson (1996: 443), manifiestan que los supuestos fundamentales en los que se basa la bibliografía sobre la investigación del pensamiento de los docentes son *“que los procesos de pensamiento de los profesores influyen sustancialmente en su conducta, incluso la determinan”*.

Entre los problemas señalados por el profesorado en los instrumentos de recogida y valoración de los datos (cuestionario y mesas), completados con los informes, destacamos los siguientes:

a. Sobre la naturaleza de la Formación Permanente

La delimitación de la formación permanente exige clarificar las finalidades de la formación, los contenidos, modalidades y repercusión de la formación en la tarea docente y en el desarrollo profesional atendiendo a: las expectativas, necesidades y problemas de formación explicitados por cada docente, equipos, claustro y representantes

zonales; las expectativas y problemas de los estudiantes; las finalidades, principios y desafíos de una etapa nueva; las exigencias del Sistema Educativo en su conjunto; las dificultades habituales de la tarea docente en el centro y aula y las transformaciones de una sociedad democrática evolucionada en el marco autonómico, europeo y mundial/global.

b. Las necesidades personales e institucionales: contenidos de formación

Entre los interrogantes que se hace el profesorado señalamos los siguientes:

- ¿Cómo compaginar la formación permanente con la atención a las exigencias laborales habituales?.
- ¿Cómo lograr que la organización general de la formación se realice en coherencia con las exigencias personales e institucionales (órganos colegiados, modelo cultural-multicultural)?.
- Descubrir el verdadero valor de la formación permanente para el desarrollo profesional y la mejora global de la institución.
- Diagnosticar las necesidades reales y las dificultades que viven y plantean en este momento los docentes, entre ellas: Integración de alumnos con necesidades educativas especiales, interdisciplinariedad, áreas transversales, investigación en el aula, metodología innovadora, relaciones culturales y de diferentes perspectivas axiológicas, capacidad para crear climas de colaboración y desarrollo profesional, saber profesional de la etapa, desarrollo de la identidad y de la salud profesional, etc.

c. Modalidades y su impacto en la formación del profesorado, en la mejora de las instituciones y en la educación de los estudiantes

Entre las modalidades presentadas, las más valoradas han sido:

- Proyectos de auto y coformación profesional en el marco de los centros.
- Programas de innovación educativa en el centro, mediante seminarios, experiencias piloto, etc.
- Cursos prácticos breves, dirigidos a problemas concretos, etc.

Las dificultades encontradas han sido descritas por el profesorado como las siguientes:

1. La limitación de medios y tiempo para atender adecuadamente a los docentes.
2. La dificultad de conocer un gran abanico de las modalidades y actividades

de formación para poder elegir y valorar la posible complementariedad entre ellas.

3. La ausencia de un programa y una línea clara de formación personal y profesional del centro.
4. La ausencia de suficientes datos para juzgar la adecuación de una modalidad de formación propuesta a las necesidades, problemas y expectativas concretas de cada docente.
5. La excesiva dependencia de las modalidades de formación de incentivos externos, sexenios o presiones del sistema y menos orientadas a atender las específicas necesidades de auto y coformación del profesorado y las exigencias educativas de los estudiantes.

d. Temporalización

El problema más evidente es la armonización entre formación y desarrollo de la tarea en el centro, delimitar ¿cuál es el momento, período y procesos que, a lo largo del curso/bienio, hemos de dedicar a la formación?. ¿Si ha de incluirse la formación en el horario docente o lectivo?. ¿Qué tiempo es el razonable para lograr una línea/proceso de fundado desarrollo profesional?.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS. ALGUNAS CUESTIONES RELEVANTES

3.1. Frecuencia de las actividades de formación permanente

La frecuencia con la que han participado los docentes de Educación Secundaria en actividades de formación en el último trienio ha sido, atendiendo a los ***cursos de formación***: de menos de 50 horas, más de 50 horas y cursos a distancia.

En los cursos de menos de 50 horas teniendo en cuenta el número de cuestiones no respondidas, sería de tres a cuatro en el trienio, 27% con frecuencia de 5 a 8 veces y 34% de una a dos veces. Hay un elevado el número de encuestados que no responde a estas cuestiones de la pregunta. Hemos de considerar que ésta ha sido la modalidad educativa más realizada, al menos, anualmente. Se ha llevado a cabo una actividad de perfeccionamiento anual por el 66% del profesorado y casi un tercio ha realizado dos al año.

En los cursos de más de 50 horas han participado anualmente el 69% del profesorado y, el 31% restante, al menos ha realizado más de una actividad de formación bianual de esta naturaleza.

Los cursos mediante el sistema de enseñanza a distancia, aunque el nivel de no contestados es muy elevado, sí se ha realizado al menos un curso en el trienio. Hemos de

resaltar que, normalmente, son de 120 horas.

Hemos de valorar que, descontando el 30% de cuestiones no respondidas, una gran mayoría de docentes han realizado cursos presenciales y a distancia que responde a lo esperado en los procesos de Reforma. El 70% de los encuestados ha realizado 3 cursos de formación al año, distribuidos de la siguiente forma: uno o dos de menos de 50 horas, uno de más de 50 horas y el porcentaje de 40 horas anuales de los cursos a distancia.

Las *jornadas, grupos y proyectos de formación* realizados en el marco del centro, ponen de manifiesto que durante el trienio de formación, más de un 25% de docentes ha realizado un proyecto de innovación o ha asistido a congresos cada curso; a la vez que un 59% ha participado en grupos de formación y el 67% en alguna modalidad innovadora durante el mismo período. El 40% y 30% restante lo han hecho en varios proyectos y programas de formación, superando la participación de hasta dos asistencias por curso a jornadas y proyectos de formación en centros. Hemos de destacar que aproximadamente un 32% de la muestra no ha respondido a estas modalidades de desarrollo profesional. La implicación en proyectos de innovación y grupos de trabajo, al menos de uno a dos durante el trienio, representa un esfuerzo importante, dado que tienen una duración mínima de un año y son abundantes los bianuales, incluso algunos se extienden a lo largo de un trienio.

El contraste entre las variables ha sido el siguiente, atendiendo a la dicotomización nada-algo, bastante-mucho:

I. Cursos de formación y frecuencia, de nuevo hemos de destacar que el nivel de respuestas no contestadas es alto, en algún caso excesivo (66% en cursos a distancia), lo que pone de manifiesto la limitación de los comentarios a este apartado. Por el contrario, es aceptable el porcentaje de cuestiones no respondidas en la correspondiente a cursos breves y es en esta cuestión, en la que las diferencias son significativas a favor de los centros públicos y zona demográfica de más de 100.000 habitantes.

El profesorado más joven (menor de 30 años) prefiere cursos presenciales y cortos, el de más edad (más de 50 años) los prefiere presenciales y largos, mientras que el profesorado entre 30 y 40 años opta por los de a distancia.

II. En el segundo agrupamiento son significativas las diferencias en las “Jornadas y grupos de formación en centros” a favor de las instituciones de titularidad privada. El profesorado de mayor experiencia (más de 50 años) es el más predispuesto a realizar estas modalidades de formación (jornadas, formación en centros y proyectos de innovación), aunque las diferencias no son significativas entre los docentes en las restantes cuestiones. Se muestra significativa la diferencia entre los habitantes de más de 100.000 habitantes, situación similar al conglomerado primero en los grupos de formación en centros.

3.2. La formación permanente recibida en su vida profesional sobre los siguientes aspectos en la vida del aula.

La agrupación de las respuestas dadas por los docentes a esta pregunta del cuestionario la hemos realizado de la siguiente forma:

- “Selección y organización de contenidos, actividades y ejes transversales”, cuyos porcentajes 46%, 46% y 28%, respectivamente, se han presentado en cursos que se caracterizaban por atender el proceso preactivo de la enseñanza y que no ha superado, en las categorías de bastante-mucho, el 50% del profesorado encuestado. Si tenemos en cuenta que la selección y organización de los contenidos y de las actividades son dos tareas esenciales para que el profesorado pueda realizar los Proyectos Curriculares de Centro y Etapa y las programaciones de aula, hemos de pensar que en estos aspectos ha de trabajarse para mejorar la formación permanente, ya que un 24 y 21,3%, respectivamente, nunca han asistido o se les ha invitado a participar en estos cursos que atienden dimensiones curriculares básicas. La formación permanente en estos apartados ha de incrementar decididamente sus medios y cursos en estos elementos del plan docente.
- La segunda atención formativa hace referencia a la preparación en “tutoría, orientación y diversidad educativa”. Los porcentajes alcanzados han sido: 44%, 35% y 35% respectivamente. Estos aspectos de la innovación educativa en Educación Secundaria han sido atendidos suficientemente por algo más de un tercio del profesorado, y más del 20% de los docentes no han recibido formación en este ámbito tan complejo y necesario para responder a algunas de las innovaciones básicas de la etapa. El más atendido corresponde a la formación tutorial y a la orientación educativa, aspectos muy importantes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes de E.S.O., pero no ha alcanzado suficientemente al 50% del profesorado.
- La formación dirigida al conocimiento y aplicación de la “evaluación de aprendizajes y métodos de investigación en la práctica”, ha obtenido una valoración similar a la anterior, ya que un 47% del profesorado afirma haber recibido una formación satisfactoria y un 12% ninguna. La formación en “métodos de investigación en la práctica” evidencia una preparación aun más reducida al 24% del profesorado y un 32% no ha recibido esta formación. De nuevo la formación permanente del profesorado en dos aspectos esenciales de la Reforma se plantea como no satisfactoria para más del 50% y del 75% de los encuestados, siendo ingente el camino de formación que en estos aspectos queda pendiente.

El contraste entre las variables seleccionadas pone de manifiesto que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas en todas las cuestiones a favor de los centros privados, es decir, en la organización y selección de los contenidos, acti-

vidades y tratamiento de los ejes transversales, la tutoría, orientación y atención a la diversidad, así como en los procedimientos de evaluación y en la investigación en la práctica.

Coincide esta diferencia con el profesorado de más de 50 años quienes se han implicado más en su actualización o la han recibido en mayor medida. Los entornos socio-demográficos en los que estas orientaciones formativas se han dado más, han sido en aquellos de más de 100.000 habitantes.

Los docentes coinciden en haber recibido esta formación sin diferencias según el colectivo al que pertenecen, salvo los docentes de Educación Primaria que en atención a la diversidad y evaluación de los aprendizajes, alcanzan una diferencia significativa respecto de los otros dos colectivos en la formación permanente realizada/recibida en estos aspectos innovadores.

Se da una convergencia entre el profesorado al estimar en menos de un 50% los cursos recibidos y en su adecuación a las innovaciones más destacadas de la Reforma, así en la categoría “formación en la investigación en la práctica, tratamiento de las áreas transversales y técnicas de trabajo cooperativo” los docentes coinciden en que en más de un 25% y hasta el 32% de los cursos recibidos nunca se han trabajado estas innovaciones didácticas.

3. 3. Utilidad de las modalidades de formación

La respuesta a esta cuestión se estructura de modo similar al desarrollo de la frecuencia de la formación realizada:

- *Jornadas y proyectos de innovación en el centro.* La primera agrupación de preguntas más valoradas por el profesorado encuestado ha sido la siguiente: Autoformación en los centros potenciando espacios y tiempos, proyectos de innovación e investigación en el centro, asistencia a jornadas y congresos y licencia por estudios

La autoformación, construcción del saber profesional en el centro y aula es considerada, junto con los proyectos de innovación en el centro, las modalidades más adecuadas para formarse como docentes de ESO (78,4% y 73,3%), seguido por la asistencia a congresos y jornadas (72,2%). La propuesta entendida como menos útil y que no es estimada por el 68%, a la vez que no han respondido a ella el 10% de los docentes, ha sido “la licencia por estudios”.

La lectura de estos agrupamientos y su interpretación ha de hacerse en concordancia con la frecuencia con la que el profesorado participa en estas modalidades de formación. De nuevo se confirma la persistencia en cursos. Así, de esta modalidad la más frecuentada por el profesorado ha sido “los cursos breves, inferiores a 50 horas”, seguidos por “cursos largos con

ponente y fase presencial”. Las dos modalidades, consideradas muy favorablemente por su utilidad y proyección en la práctica, son la “autoformación y los proyectos de innovación en los centros”. Las dos razones más evidentes son que los proyectos de formación personal y con colegas en el marco del centro requieren gran amplitud de tiempo, raramente se concede con una extensión inferior a un curso y la duración más adecuada suele ser de un bienio. En consecuencia, la afirmación de un 73% de realización de estas actividades de formación en el centro es de alta participación.

- *Utilidad de los cursos de formación.* La segunda agrupación de las subpreguntas: “Cursos cortos, específicos, de menos de 50 horas”, “cursos largos, modulares, ponente, fase presencial y práctica”, “cursos a distancia” y “cursos largos de carácter teórico”, se concreta en el conjunto de cursos que han incidido más adecuadamente en la práctica educativa, a juicio del profesorado, han sido los “cursos cortos y específicos (inferiores a 50 horas)” 62%, seguidos de los “largos con presencia de ponente impulsor del grupo y con una fase práctica” (56,4%), a 30 puntos de las siguientes modalidades.

El contraste entre las variables y los diferentes elementos de comparación ha sido mayor al valorar la utilidad de los cursos de formación para la mejora de la actividad educativa en los centros y aulas, y se dan menos diferencias en la recepción, participación y acceso a las modalidades de formación. No obstante, se evidencian diferencias significativas a favor del profesorado de los centros de titularidad privada en todas las cuestiones preguntadas, salvo en la “asistencia a jornadas y congresos y los cursos de educación a distancia”.

En la asistencia a jornadas y congresos la preferencia es del profesorado de Educación Secundaria y, en ellos, la diferencia es significativa a su favor; en esta misma variable lo es en la “utilidad de los cursos cortos” para el profesorado de Formación Profesional.

En la diferencia de edad, los docentes más jóvenes, salvo en los cursos de larga duración y a distancia que destacan los docentes de 30 a 40 años, son los que encuentran mayor grado de utilidad con diferencias significativas.

La diferenciación de su utilidad no se contempla entre los entornos socio-demográficos, salvo en la utilidad de los cursos cortos, que alcanza una valoración significativa a favor de las ciudades de más de 100.000 habitantes.

3.4. La oferta de formación permanente a la que puede acceder responde a

Las subagrupaciones en esta pregunta son complejas, no obstante presentamos las siguientes:

- Reformas y necesidades del Sistema Educativo y exigencias de los planes de estudio. La oferta formativa pretende atenderse a las nuevas demandas del Sistema y de las Reformas en curso. Así, la mitad, en una de las propuestas cerca del 60%, se pretende que la orientación de las modalidades de formación sean coherentes con los nuevos desafíos del Sistema Educativo y de los nuevos planes de estudio, pero no es desdeñable que aun un 40% considere que sólo en pequeña medida o en nada, se atienden las exigencias de los cambios requeridos por el Sistema y los nuevos planes.
- La segunda agrupación de la pregunta corresponde a la atención que ha de prestarse en las diversas modalidades de formación a las necesidades y expectativas de estudiantes y docentes. En esta subagrupación, a nuestro juicio determinante para diseñar los planes de formación, las respuestas han sido de 38% “atención a los requerimientos de los estudiantes” y del 36% “planificar atendiendo al autodesarrollo profesional de los docentes”.

Estas dos exigencias de formación, que atañen a docentes y estudiantes, a juicio del profesorado sólo cubre algo más de un tercio de las necesidades de los encuestados, siendo el 18% los que manifiestan que en “nada” se atienden las demandas de los protagonistas de la acción educativa: profesorado y estudiantes.

En este aspecto pueden introducirse nuevas aportaciones y modalidades de formación más sensibles a las demandas de estudiantes y docentes, que incorporen las expectativas, necesidades y propuestas que aquellos manifiesten con claridad.

- Una reflexión final afecta a las posibilidades de los centros de formación del profesorado para proponer mayores ofertas de formación. Esta subagrupación obtiene un porcentaje del 50% y en nada del 12%. Un 50% del profesorado manifiesta que son las posibilidades reales y los recursos humanos y materiales, así como los planes de formación establecidos los que han marcado “la oferta” posible de estas instituciones, aunque un 12% considere que las posibilidades de los centros de formación no han incidido en la oferta a la que puede acceder este profesorado.

En el contraste entre variables, las ofertas de formación coinciden con las demandas del sistema y las expectativas de docentes y estudiantes. Los profesores de los centros privados son los que estiman en mayor grado y con diferencias significativas en todas las cuestiones, que la formación ha sido coherente con las demandas de la Reforma del Sistema Educativo y las exigencias de docentes y estudiantes.

Atendiendo a la edad, alcanza significatividad en las respuestas los mayores de 50 años, al valorar que la formación responde a “las necesidades del sistema, a las

necesidades de los estudiantes y al autodesarrollo del profesorado”.

Hemos de señalar que son los entornos de la capital los que se caracterizan por ofrecer una formación más acomodada a cada una de las cuestiones demandadas más que los restantes medios sociodemográficos, siendo significativas las diferencias.

El profesorado según su situación socio-administrativa coincide en que las ofertas de formación responden a las demandas del sistema y de las innovaciones, salvo el profesorado de Educación Primaria, que en las cuestiones relativas al “autodesarrollo profesional y atención a los requerimientos diversificados de los estudiantes” manifiesta que son más atendidos con una diferencia significativa, que los restantes colectivos.

Si nos planteamos que las propuestas de formación han de encontrar el equilibrio entre capacitar a los docentes para responder a los nuevos planteamientos de la Reforma de la E.S.O. y a las expectativas y exigencias personales-profesionales de docentes y estudiantes, nos quedaría un gran esfuerzo hasta alcanzar la satisfacción deseable de más del 80% del profesorado con las orientaciones que demos a los modelos, tipologías y especialidades formativas para el profesorado en ejercicio de esta etapa dada su capacidad cultural, experiencial y profesional, ya que en esta respuesta se ha valorado globalmente en el 36,1%.

4. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE BASADAS EN EL CUESTIONARIO

A modo de síntesis podríamos decir que son dos los componentes característicos de la Educación Permanente:

- Es una exigencia fundamental de toda profesión y, especialmente, de aquella cuya razón de ser es “actualizar, formar y capacitar a las personas que asumirán las responsabilidades de mejorar la sociedad democrática”, esta demanda de la profesión se recoge como un deber y un derecho (Art. 56, 2 de la LOGSE) para el profesorado. La formación permanente es la base de la realización y mejora profesional, contribuyendo a afianzar el sentido profundo de la propia actuación como educador/a y es imprescindible para asumir la función docente con sentido ético, proyección social y rigor formativo de cada estudiante.
- El segundo polo lo forman las instituciones públicas y en el marco del Estado democrático, al tratarse de un nivel que ha de ser “obligatorio, general y básico para todos los ciudadanos”, para el profesorado de los Centros Públicos un deber de la Administración educativa de la que depende y para los pertenecientes a los centros concertados, han de implicarse ambas Administraciones, la pública y la privada. Cuando las instituciones prestan un servicio público, como la educación, con total apertura y sin discriminación, aunque la titularidad sea privada, pueden encontrarse vías de

córrresponsabilidad entre Administraciones públicas y privadas para desarrollar programas de formación permanente del profesorado en iguales condiciones de reconocimiento, rigor y aportaciones innovadoras para el sistema en su conjunto. Desde esta perspectiva, entendemos la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria como el proceso de reconstrucción continua del saber profesional necesario para responder a las demandas de los estudiantes, de las instituciones, de la sociedad y del desafío personal y profesional que cada docente asume para realizarse cada vez con mayor capacidad y viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa.

La formación permanente es una forma nueva y exigente de comprender nuestra vida y práctica profesional, en el marco de las instituciones en las que trabajamos, pero abiertos a llevar a cabo los procesos educativos con la mayor responsabilidad y capacidad de mejora que nos es posible. La formación permanente nos posibilita asumir las limitaciones y entenderlas, y desde ellas hemos de dar respuesta a los excesivos y cambiantes desafíos que se presentan al profesorado de Educación Secundaria ante las realidades que ha de vivir:

- Estudiantes con mayores dificultades, distintas formas de relacionarse entre sí y con los demás y la urgencia de ser muy sensibles a una sociedad en permanente cambio.
- La necesidad de actualizar el saber de cada área e interdisciplinar, para desde una visión profesional y como docente creativo, entender el sentido formativo que conlleva la instrucción de calidad, el saber formativo, la metodología estructurada y ello adecuado a las capacidades y ritmos diferentes de cada estudiante.
- La permanente búsqueda de los valores más actuales estudiados desde una triple perspectiva: la evolución histórica de los más genuinos valores, el contraste axiológico intercultural y la urgencia de transformar y elaborar nuevas axiologías en las instituciones que propicien a los estudiantes su conocimiento y la oportunidad de replantearlas y reconstruirlas desde los procesos/procedimientos más pertinentes para ellos.
- Instituciones educativas, a veces, generadoras de culturas de dispersión y disgregación, que han de avanzar en la configuración de culturas de colaboración, diálogo y reflexión compartida como base para elaborar proyectos que formen a los estudiantes y a toda la comunidad.
- La vivenciación y transformación de las instituciones y la sociedad en su conjunto que demanda nuevos planteamientos y respuestas del profesorado y de los centros de Educación Secundaria ante los singulares y complejos problemas, en parte recogidos en las denominadas Áreas transversales,

mejor ejes integradores de una práctica transformadora.

- La urgencia de entender la formación permanente como una actitud y una interrogación permanente sobre el trabajo cotidiano y el significado de lo que estamos llevando a cabo en las aulas y centro, sintiéndonos protagonistas de la función docente, que compartimos con estudiantes y colegas.
- La práctica es una fuente fecunda de auto y coaprendizaje profesional, lo que nos lleva a entender y a buscar continuamente el sentido de las decisiones que estamos tomando, los procesos formativos en cada institución y las claves que configuran nuestras teorías implícitas, concepciones e imágenes de la acción docente tal y como tiene lugar en el centro y en las aulas.

La formación permanente tiene un sentido básico de superación, autorreflexión y necesaria valoración crítica de nuestro trabajo, pero también de la institución en su conjunto, de la comunidad educativa y del papel real que la sociedad y las Administraciones públicas y privadas están prestando a las tareas educativas y al desarrollo de los centros.

La formación permanente ha de servir para estimular la autonomía personal y profesional del profesorado y de los centros de Educación Secundaria para que sean capaces de encontrar en ella los elementos esenciales para la reflexión colegiada en profundidad, el intercambio fecundo de experiencias, el acercamiento creativo a la investigación educativa, la colaboración crítica en los proyectos más valiosos y la puerta siempre abierta a la “renovada ilusión y esperanza” que desde la labor educadora ha de promoverse y vivirse como micro y mesosistema democrático. En este sentido.

Desde la reflexión de los datos aportados en esta investigación, consideramos que los programas de formación del profesorado tendrían que apoyarse en los principios de:

- **Autonomía** de cada docente para decidir y definir la línea de auto y codesarrollo profesional considerada más válida para sí, los estudiantes, la institución y la realización social y ocupacional de los estudiantes.
- **Colegialidad** o colaboración compartida, entendiendo que la planificación personal es posible cuando se comparte con el mayor número de colegas, en las condiciones más pertinentes, pero comprometiéndose en un proyecto común con sentido de mejora para la comunidad educativa y la sociedad en general.
- **Institucionalización**, situando a cada equipo docente en el compromiso de reflexionar, diseñar y programar líneas de formación específicas para la mejora integral de la institución y la comunidad educativa en su conjunto.
- **Corresponsabilidad** e interacción entre las instituciones de formación,

partiendo de proyectos más amplios del centro implicando desde las instituciones de formación, Departamentos Universitarios, Facultades, etc.. a cuantos docentes lo deseen en un programa bianual de mejora.

- **Integración** práctica, autónoma y saber colaborativo, recuperando el diálogo profundo entre una práctica reflexiva-colaborativa y una comprensión profunda de la teoría educativa y de los modelos curriculares y de enseñanza de los que parte cada docente, departamento y equipo de ciclo.
- **Innovación** esperanzada de la nueva etapa, reencontrando el valor y la complejidad de la Educación Secundaria como un nivel abierto al debate y a la reflexión colegiada, así como a la apertura permanente en el diálogo sincero entre docentes, familias, mundo laboral y proyectos socio-relacionales de naturaleza colaborativa.
- **Transición** continuadora de estilos y bases generadoras de procesos de realización y comprensión de las nuevas tareas y demandas a cada estudiante y al profesorado en su conjunto.

Con respecto a las modalidades, coincidimos con Vaniscotte (1997) en clasificarlas de la siguiente manera:

- Orientación *universitaria*, teórica, de larga duración y mediante cursos de especialización.
- Orientación de *tipo escolar*, impartida por una institución reconocida, adaptada a los cambios políticos, ligada a instituciones públicas o que le reconocen la formación dada.
- Orientación *contractual*, dada por un instituto de formación, según el acuerdo del tipo de formación.
- Orientación *interactivo-reflexiva*, ligada a la solución de un problema y a la práctica profesional.

A modo de conclusión podríamos decir que la formación permanente se enriquece desde un programa innovador y global que da cuenta de las limitaciones en las que se han ido configurando las sucesivas propuestas de formación, enfocándose como una "línea y un compromiso", cuyos primeros protagonistas han de ser los docentes, los equipos de profesorado y los responsables de formación, no aisladamente, sino redescubriendo las principales lagunas y dando a los propios interesados las claves para encontrar y justificar desde dónde, con quién, cómo y en qué, y sobre todo por qué formarse, individual y colectivamente. A su vez, ésta puede focalizarse en plantear en el centro de Educación Secundaria los elementos esenciales para delimitar, en coherencia con los problemas concretos de la Educación Secundaria en tal institución, las finalidades y contenidos esenciales de formación para el conjunto de participantes en el proyecto de formación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, C.M. y PETERSONS, P.L. (1996). Procesos de pensamiento de los profesores. En M.C. Wittrock: *La investigación en la enseñanza*, pp. 444-543. Barcelona. Paidós-MEC
- DOMÍNGUEZ, M.C. Y MEDINA, A. (1997). Análisis y evaluación del conocimiento y creencias del Profesorado: La construcción del conocimiento profesional en la última década. *Revista de Formación del Profesorado*. Melilla. E. Universitaria de Melilla.
- DOMÍNGUEZ, M.C., MEDINA, A. Y GENTO, S. (1997). *Self-professional development: In service training for teachers of Secondary Education*. Frankfurt. ECER.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2000). Formación del profesorado a través del desarrollo curricular. En M. Pérez Ferra y J.A. Torres González: *La calidad en los procesos educativos*, pp. 142-162. Barcelona. Oikos-Tau.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona.EUB.
- MEDINA, A. (1998). *La investigación como base de la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Conferencia Magistral. IV COMIE. Documento policopiado. Mérida, Yucatán, 28-30 octubre.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga. Aljibe.
- VANISCOTTE, F. (1997). *Informe sobre la Formación Continua del Profesorado: Nuevas propuestas*. Madrid. INCE.