

ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE

María Amparo Calatayud Salom

Universidad de Valencia

RESUMEN

Este artículo presenta distintas reflexiones y creencias que el profesorado de Educación Secundaria manifiesta en relación con la Formación Permanente que recibe de la propia Administración Educativa. En el caso de la Comunidad Valenciana es a través de los CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos para el profesorado no universitario de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalidad Valenciana).

Pensamos que conociendo las creencias formativas podemos acercarnos a la realidad de las mismas con el objeto de valorar los puntos fuertes y débiles. Conocer nos ayuda a mejorar y a innovar en la Formación Permanente. Para ello se presentarán los resultados más importantes obtenidos en una investigación realizada en la Comunidad Valenciana, con una muestra de 1207 docentes de Educación Secundaria. Resultados que han de hacernos reflexionar sobre la visión y percepción que tiene el profesorado sobre la Formación Permanente que recibe.

Además de los datos empíricos y valoraciones presentamos una breve revisión teórica sobre el concepto mismo de Formación Permanente del Profesorado (FPP) y sus líneas de investigación, así como algunas reflexiones sobre las creencias del docente.

Palabras clave: Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria, creencias formativas, formación del profesorado, evaluación, etc.

ABSTRACT

This paper deals with secondary teachers' reflections and beliefs about the Inservice Teacher Training they receive from the Education Board. In the case

of the Valencian Community it is through the CEFIRE that the Inservice Training is carried out.

A sample of 1207 secondary teachers was analysed, and its most significant results are presented. Apart from the empirical data, a brief Inservice Teacher Training and teachers' beliefs rationale are discussed.

Keys word: Training of the teaching staff, in-service training of the teaching staff of secondary education, evaluation, formative beliefs.

1. La necesidad de reconceptualizar el concepto de Formación Permanente del Profesorado

Aunque parezca que lo sabemos todo sobre el profesorado y su formación, lo cierto es que llevamos pocos años analizando, investigando y escribiendo sobre ello. Me refiero, específicamente, al análisis de la formación del profesorado como objeto de estudio, como campo de conocimiento. Se puede argumentar que la preocupación por formar maestros, la formación inicial, es muy antigua, de hace siglos. Y es así, la formación inicial de maestros se ha ejercido de una forma u otra desde la antigüedad, desde el momento en que alguien decidió que otros educaran a sus hijos. Pero la preocupación por saber cómo, de qué manera, con qué modelos, y, sobre todo, la conciencia de que ese conocimiento y esas aptitudes debían ser revisadas y actualizadas es algo mucho más reciente. Es decir, la reflexión y la indagación sistemática sobre la formación del educador, inicial o permanente, es muy actual (Imberón, 2001: 57).

El interés sobre la formación del profesorado ha ido creciendo a medida que se le ha atribuido una mayor importancia con respecto a los cambios e innovaciones que se han producido en la educación y en la calidad de la enseñanza. Para Gimeno (1982: 72) representa una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo.

El concepto y desarrollo de la formación del profesorado ha evolucionado en las últimas décadas desde una concepción puramente tecnológica y de transmisión académica de los contenidos disciplinares, hacia modelos de formación que parten de las problemáticas que presenta la práctica educativa a través de su análisis y reflexión por parte del profesorado, pero no desde un aspecto puntual y aislado, sino de una forma continuada en su quehacer profesional. La formación permanente del profesorado, se concibe como un proceso continuo, a lo largo de todo el tiempo de ejercicio docente (MEC, 1989: 112). De la misma forma, la LOGSE en su artículo 56 determina que la formación constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, que deberá realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Además, la

mencionada Ley considera la formación del profesorado como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. La LOCE también plantea la formación del profesorado como variable de calidad en educación. La formación siempre ha de tener la finalidad de “promover el cambio, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo” (Imbernón, 1994: 81).

El paso de la conceptualización de la Formación Permanente del Profesorado en la que se pensaba en el docente como implementador de las reformas e innovaciones que los expertos diseñaban y los políticos impulsaban (Hernández, 1998: 13), hacia propuestas como las realizadas por Schön, Zeichner, Popkewitz, etc., que presentan al docente como un profesional práctico reflexivo en una permanente situación de incertidumbre y ambigüedad respecto de las problemáticas que presenta la práctica y que debe resolver a partir de la colaboración y de la investigación en la praxis, demandaban nuevas estrategias de formación que fundamentaran la intervención en los contextos educativos.

Esta formación basada en la práctica, en la concepción investigativa del trabajo docente conlleva, necesariamente, tener en cuenta aspectos tan cruciales como los siguientes: los problemas reales y cotidianos del profesorado, las concepciones y creencias de los profesores y las aportaciones de otras fuentes de conocimiento, como son las siguientes: disciplinas, relaciones con los contenidos, enfoques didácticos diversos, técnicas pedagógicas, otras experiencias, etc. Porlán (2002). La formación vinculada a la práctica contribuye a que el docente cualifique su acción. En este sentido, es importante destacar la aportación del *Libro Blanco para la Formación del Profesorado*, en el que se incorpora la reflexión y experimentación sobre la propia práctica, tratando de incidir en una formación basada en determinados aspectos, tales como:

- analizar las estrategias educativas en la realidad escolar, en sus diferentes momentos y fases,
- participar directamente y junto a los compañeros, en las actividades específicamente profesionales,
- adquirir una mayor experiencia en el campo específico de la didáctica,
- valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando,
- validar los objetivos, contenidos, métodos y propuestas curriculares utilizadas en el aula, y
- experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente.

De todo ello se deduce que la formación permanente del profesorado se ha de realizar a partir de la práctica y volviendo a la misma en un proceso que implique

el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema de cuestionar tanto los contenidos como los procedimientos para llevarla a cabo con eficacia.

Además de estos supuestos, la formación permanente necesita, como plantean Marcelo (1989: 31-36) y Gimeno (1988: 328), tener en consideración los siguientes principios:

Primer principio, en cierta forma ya apuntado, se basa en que la formación del profesorado debe ser conceptualizada como continua, entendiéndola como un proceso que comienza en la formación inicial.

Segundo, se fundamentaría en la necesaria integración de los contenidos, propiamente académicos y disciplinares, con la formación didáctica y pedagógica en los procesos de formación del profesorado, como bien reza el libro de Hernández y Sancho (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*.

Tercero, integración de teoría-práctica. El desarrollo de la práctica educativa ha de sustentarse en los principios teóricos (disciplinares y didácticos) que la justifiquen y que orienten la intervención del profesorado en el aula.

Cuarto, congruencia y coherencia entre las concepciones pedagógicas y las intervenciones en la práctica.

Quinto, la formación del profesorado como un proceso social y dinámico, en el que se integran tanto las características personales como la interacción social entre los participantes y el contexto en el que se desarrolle.

Sexto, principio de personalización. La formación debe responder a las características personales, intereses y expectativas, contextuales, colectivas y profesionales del profesorado.

Séptimo, se basa en el análisis, indagación y reflexión sobre/en la práctica como ejes que fundamentan el conocimiento profesional.

Octavo, la formación del profesorado debe capacitar para analizar y cuestionar las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas.

Noveno, la formación del profesorado debe permitir dotar de un saber hacer práctico en los niveles y áreas del currículum que vayan a desarrollar, con la característica de que se conviertan en esquemas prácticos moldeables y adaptables según circunstancias.

Además, la formación permanente, según el autor García Llamas (1999), ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses y necesidades de los distintos colectivos; ha de ser flexible, orientada por las diversas necesidades; diversificada, útil para ser impartida a distintos colectivos y situaciones; vinculada a la práctica; diseñada para adaptarse al cambio constante; que mantenga el

equilibrio entre la transmisión de contenidos curriculares de las materias y la didáctica que le corresponde; con multiplicidad de ofertas y pluralidad de estrategias.

Por tanto, la formación del profesorado se convierte en el eje a partir del cual se contribuye al desarrollo profesional del profesorado, a la vez que lo fundamenta como agente de cambio y de innovación en las prácticas educativas.

A partir de todas estas consideraciones, la formación permanente del profesorado no puede concebirse sólo como una actualización científica, cultural y psicopedagógica del profesorado, sino también, como la creación de espacios de reflexión y participación para confrontar el pensamiento pedagógico que se pone en práctica en las instituciones educativas, en cuyo marco se puede asumir un conocimiento profesional basado en la autonomía compartida y aplicado a unos contextos determinados. Por tanto, la formación permanente del profesorado se considera como un subsistema específico de formación, dirigido al perfeccionamiento del profesor en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. Como argumenta Imberón (1996), el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y los avances de la tecnología y las ciencias.

Más concretamente, la OCDE (1985) destacó 5 grandes finalidades para la formación permanente del profesorado. De entre ellas destacamos las siguientes:

1. Mejorar las competencias en la ocupación del conjunto del personal de un centro.
2. Mejorar las competencias profesionales de un profesor considerado individualmente.
3. Ampliar la experiencia de un profesor, en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación.
4. Desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un profesor.
5. Ampliar la educación personal o general de un profesor (en campos no directamente relacionados con la enseñanza).

A partir de lo comentado anteriormente se debería entender la formación como el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional. Idea que se sustenta en la premisa de que se considera la formación como un proceso continuo, a lo largo de toda la vida docente.

2. La Formación del Profesorado. Líneas de Investigación actuales

Creo que lo que aprendemos realmente cuando investigamos —y esto es importante en la formación del profesorado— es a desarrollar una nueva actitud ante el conocimiento y la realidad social que nos rodea. También a tomar posturas ante la misma y, un poco más allá, a preguntarnos por lo que hacemos y cómo lo llevamos a cabo, sin olvidar el porqué y el para qué. Cuestiones, todas éstas, fundamentales para el desarrollo profesional del profesorado y, más en concreto, en sus procesos de formación (Alonso, 2002: 143).

El estudio y análisis de la formación permanente del profesorado es una de las líneas de investigación más importantes actualmente. El discurso educativo actual, independientemente de su origen y línea teórica, considera la formación permanente del profesorado como necesaria para el desarrollo y posible mejora del sistema escolar en un contexto, como todos sabemos, de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos. La discusión, como plantea Cordero (2002), se centra en los objetivos de esta formación y en sus formas de intervención, de organización y de *evaluación*.

Repasando la bibliografía más relevante sobre esta temática, observamos que las líneas más prometedoras de la investigación actual en el campo de la formación del profesorado han recibido distintas denominaciones. De entre las más importantes destacamos: “desarrollo profesional basado en la escuela”, “investigación acción colaborativa”, “revisión basada en la escuela”, “desarrollo profesional cooperativo”, “la escuela en desarrollo a través de la cultura de colaboración”, “la escuela como ámbito de trabajo”, “la escuela evaluativa”, etc. Denominaciones que aunque significativamente sean distintas, en su significado genuino confluyen hacia una acepción determinada: “el desarrollo profesional del docente en el propio centro como espacio para la indagación y la innovación” (Carrera, 2000: 111).

Si realizamos un pequeño recorrido histórico sobre los distintos estudios que se han realizado sobre la formación permanente, podemos observar que la mayoría de los mismos se ha dirigido principalmente a describir, evaluar y mejorar programas o sistemas de formación permanente, ya establecidos. Muy pocas de estas investigaciones han versado sobre las posibles vías de acción. Según los autores Egido, Castro y Lucio-Villegas (1988), los resultados principales de la investigación sobre formación permanente han hecho referencia a la constatación de la necesidad de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, a la eficacia de los Seminarios Permanentes como instrumento de perfeccionamiento y a la opinión generalizada de que la formación que ofrecen los CEPs no se adecua a las necesidades reales de formación de los docentes.

Por lo que se refiere a las temáticas de investigación abordadas dentro del campo general del profesorado podemos comentar, siguiendo las directrices planteadas por Egido, Castro y Lucio-Villegas (1988), las siguientes:

- En un principio las investigaciones se centraron en la formación inicial de los profesores. Aunque ésta sigue siendo una vía importante en la actualidad la investigación se orienta fundamentalmente hacia la formación permanente.
- Las investigaciones sobre actitudes, encaminadas a constatar la disposición de los profesores hacia determinadas características de los discentes o hacia procesos de cambio en el sistema educativo, parecen haber decaído en los últimos años.
- Los estudios sobre profesión docente tienden a mantenerse relativamente estables. Mayoritariamente estas investigaciones versan sobre la caracterización psicológica y sociológica de los profesores, así como también sobre la descripción de sus condiciones de trabajo, su satisfacción profesional, análisis de la carrera docente, etc.
- Las investigaciones sobre la actuación profesional del profesor que con el tiempo han ido evolucionando desde la eficacia docente al análisis de las dimensiones del pensamiento del profesor.

Además, según pone de relieve el trabajo realizado por el CIDE (1993) sobre los “10 años de investigación”, gran parte de los estudios realizados al respecto han versado sobre:

- En la década de los 70 a la problemática relacionada con la formación inicial de los enseñantes.
- En la década de los 80 comienza a reconocerse la insuficiencia profesional del docente, de una formación básicamente inicial y académica, por no cubrir las necesidades pedagógicas de los profesores y se pasa a la formación permanente del profesorado. La evolución de estos modos de proceder lleva a modelos más globales y flexibles. Se considera al profesor inserto en un contexto concreto, el aula y el centro educativo se perfilan como lugares formativos por excelencia.
- En la década de los 90, aparece la preocupación por el desarrollo profesional del profesorado, línea que recoge y sintetiza las anteriores sobre formación del profesorado. La formación del docente se entiende como formación de profesionales, centrándose en el estudio y análisis de cómo un aprendiz llega a ser profesional. Se trata de comenzar a considerar la profesionalización de las tareas docentes.

Como argumenta Gimeno (1988), las perspectivas que se abren con las nuevas tendencias en el campo de investigación de la formación del profesorado, plantean un perfil profesional definido, básicamente, en las siguientes competencias: capacitación cultural, conocimiento pedagógico, capacidad de diagnóstico, conocimiento técnico de los recursos metodológicos, uso de procedimientos críticos para interpretar los procesos de información y evaluar críticamente tanto los resultados del proceso educativo como su propia actuación.

En general, las investigaciones sobre la Formación Permanente del Profesorado han crecido cuantitativa y cualitativamente en los últimos años en España. Como afirman Cerdán y Grañeras (1997), el creciente desarrollo acontecido en las últimas décadas no ha conllevado excesivas variaciones en las categorías de análisis y en los ámbitos de interés. Tal y como se ha argumentado anteriormente, la formación inicial y permanente siguen siendo el eje fundamental en el estudio del profesorado. Y si, además de ellas, se le añaden la satisfacción profesional y la actuación docente, se obtiene el núcleo esencial de la investigación educativa en este campo.

No obstante, debe señalarse que tanto en número como en planteamientos, metodologías y calidad de las investigaciones realizadas sobre la formación permanente del profesorado, se observa una gran diferencia entre las investigaciones que se han realizado a principios de los 90 y finales. En estos momentos, hay un porcentaje significativamente mayor de investigaciones sobre el profesorado que se centran en la formación permanente y, especialmente, en estudios evaluativos (sobre todo desde 1992-2000).

3. Acercamiento a las Creencias Formativas del Profesorado de Educación Secundaria

La realidad es algo más que lo que aparece con nitidez o evidencia ante nuestros ojos, que aquello que damos por sentado... La realidad no se modifica por el simple hecho de que se diga legislativa o burocráticamente que se cambia. Esos cambios, tienen lugar de una manera muy lenta por su conexión esencial con formas de pensamiento y de percepción no siempre conscientes, con estructuras sociales y/o psíquicas muy arraigadas, constitutivas de lo que somos y enormemente persistentes. Los cambios profundos que implican transformaciones serias, sin retrocesos sustanciales, lo son si modifican mentalidades, concepciones del mundo, definiciones sociales sobre lo que es natural u objetivo, o considerado importante y valioso, o apropiado, o que debe hacerse. Si ocurren, variarán normas, costumbres y comportamientos, llegando a alcanzar la estructura de la propia identidad y alterando además las ideologías dominantes en la construcción social de las subjetividades. Algo mucho menos sencillo que aprobar leyes y que exige siempre un tiempo prolongado (Sacristán Lucas, 2002: 183).

Uno de los objetivos que perseguía nuestro trabajo de investigación era el de acercarnos a las creencias que el profesorado manifiesta en relación con la formación permanente que recibe, en este caso, de la propia Administración Educativa a través de los CEFIRE. Partimos de la idea de que el conocimiento no es neutral, sino que responde a intereses y cosmovisiones determinadas que tienen mucho que ver con las estructuras de poder, con concepciones socialmente hegemónicas, que se quiera o no están delimitando, como argumenta Porlán (2001), una concepción de la educación y de la formación del profesorado determinada.

Concretamente los estudios sobre pensamiento del profesor se han ocupado sobre todo de las creencias, juicios y teorías sobre la educación de los profesores. Según los autores Egido, Castro y Lucio-Villegas (1988), los resultados de estos estudios ponen de manifiesto cómo estas teorías y creencias se van modificando con la práctica de la docencia, y, por el contrario, se ven poco influidas por los procesos de formación. Faltaría en estos momentos investigar por qué ocurre esto. Es decir, por qué la formación recibida por los docentes no produce un impacto en la práctica y no contribuye, por tanto, a la mejora de la calidad de la educación. También es cierto que las teorías y creencias de los docentes parecen guardar bastante relación con las características personales, la especialidad cursada en los estudios, etc., pudiéndose afirmar, como comentan los autores mencionados anteriormente, que los planteamientos de los docentes sobre la enseñanza no son independientes de sus concepciones más amplias sobre la naturaleza humana, de tipo moral, psicológico, social, etc., ni de su cultura de referencia. Como argumenta Hernández (1998), “los profesores tienen concepciones sobre su quehacer (aprendidas en la práctica y en sus experiencias como aprendices) que les sirven para guiar su acción y que no se modifican sólo por la formación. Esta última, para hacer que los docentes aprendan, debería tener en cuenta y partir de esta experiencia” (p. 14). Además, existe una relación triádica, como afirma De Vicente (1998), “entre los sistemas de creencias, las teorías implícitas de los profesores, toda su forma de ser y pensar, sus actitudes y valores, por un lado; el contexto en el que su vida tiene lugar, el espacio en que se mueve, como individuo y como profesional, esencialmente el segundo, por otro, y finalmente, los intentos de cambio en las personas de los profesores y en las escuelas en las que trabajan, cualquier tipo de innovación que se pretenda desarrollar en las formas de hacer del profesor y en las de estructuración organizativa de los profesores como conjunto” (p. 48).

Por tanto, consideramos que acceder a las creencias, motivaciones y decisiones del profesorado en relación con la formación permanente es sumamente importante dado que éstas afectan profundamente a la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y, por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y

una aportación importante en el desarrollo de la teoría y práctica de la formación permanente del profesorado. Profundizando algo más en esta idea Shavelson y Stern (1983: 372) afirman que “la investigación que relacione las intenciones de los profesores con su conducta proporcionará una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas”.

Aunque las creencias del profesorado son sumamente importantes, también es cierto que determinadas investigaciones han puesto de manifiesto la seria dificultad de introducir cambios significativos en los sistemas de creencias de los individuos y, particularmente, de los profesores, lo que les lleva a oponerse a la implantación de novedades y cambios en su práctica educativa, en relación con los demás compañeros, etc.

De lo comentado anteriormente se vislumbra que, muchas veces, la implementación de la formación recibida en la práctica viene condicionada, como es obvio, por el sentido de la realidad y las actitudes ante el cambio que presenta el docente. Cada profesor presenta un bagaje con determinadas teorías implícitas y concepciones de tipo pedagógico, manifiesta necesidades de índole formativa, posee un desarrollo moral y personal individualizado. Además, cada individuo se sitúa en diferentes estadios de su carrera docente, posee aspiraciones personales y profesionales determinadas, etc.

De todo ello se deduce que la oferta formativa ha de ser suficientemente diversificada, recogiendo tanto los distintos momentos actitudinales y aptitudinales de cada profesional como el grado de colegialidad con que se asumen las problemáticas de cada centro. Facilitando una formación tendente hacia el perfil profesional reflexivo, crítico, investigador, comprometido y dispuesto a compartir y/o debatir sus conocimientos con los compañeros/as de trabajo.

4. La realidad de las Creencias Formativas del Profesorado de Educación Secundaria

Para acercarnos a la realidad de las creencias formativas pasamos un cuestionario a una muestra de 1207 docentes de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. Además del uso de una metodología cuantitativa, ésta también se contrastó con una metodología cualitativa: grupos de discusión, entrevistas, etc.

- *En general, podemos decir que las características de la muestra del profesorado participante en esta investigación han sido las siguientes:* el colectivo de mujeres es ligeramente más numeroso que el de hombres. Se trata de docentes de edades situadas entre los 36 y 45 años (41%), seguido por los que manifiestan tener entre 26 y 35 años (29%). Menor es el colectivo situado entre 46 y 55 años, (23%) y, finalmente, se sitúan los menores de 25 años (3%).

Además, cerca de la mitad de los consultados son funcionarios de carrera con destino definitivo, siendo algo más de una cuarta parte quienes tienen contrato indefinido. El colectivo de funcionarios interinos representa un 12%. La mayor parte de los consultados son Licenciados, Arquitectos o Ingenieros, siendo una quinta parte los que aseguran tener una Diplomatura, Arquitectura técnica o Ingeniería técnica.

Alrededor de un 34% de los entrevistados tienen entre 6 y 15 años de experiencia profesional, siendo ligeramente inferior el colectivo, un 27,3% que trabaja en la docencia entre 16 y 25 años. Una cuarta parte tiene menos de 5 años de experiencia (24,7%), siendo menor el profesorado, un 13% con una experiencia superior a 25 años.

Cerca de una cuarta parte de los consultados lleva trabajando en su centro actual entre 3 y 5 años, mientras que una quinta parte comenzó en el presente curso, siendo muy similar el porcentaje de los que poseen una antigüedad entre 11 y 20 años. Menos numeroso es el colectivo que presenta una antigüedad superior a los 20 años, un 9%.

Además, los cargos desempeñados en mayor medida por el colectivo de profesores entrevistados son: a) jefe de Departamento, b) jefe de Familia Profesional y c) coordinador de Ciclo de Área. La Jefatura de Estudios y la Coordinación en grupos de trabajo, así como labores de Secretaría o Vicesecretaría, son las siguientes funciones mencionadas en mayor medida. Los cargos de Director o Tutor de Curso son menos numerosos entre el profesorado entrevistado.

La mayor parte de los consultados imparten la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, siendo algo más de una cuarta parte de los entrevistados quienes desarrollan su actividad en Bachillerato. Finalmente le siguen los docentes de Formación Profesional. Además, la mayor parte de los profesores consultados aseguran estar especializados en Lengua y Literatura, siendo las Lenguas Extranjeras, así como la Geografía e Historia, otras especialidades destacadas entre el profesorado.

Finalmente decir que la mayoría de los entrevistados no participan de forma regular en Colectivos o Asociaciones de carácter pedagógico, tan solo un 14% señala su participación.

- *De entre los resultados más importantes obtenidos en algunos de los ítems relativos a Creencias Formativas, presentamos a grosso modo los siguientes:*
- En primer lugar cabe resaltar que el 96,3% del profesorado consultado afirma tener un gran interés por su propia formación. Este dato es de suma importancia, porque manifiesta la apuesta personal del profesorado por la formación como un elemento clave en la mejora de la calidad de la educación. Y, para ello, los CEFIRE deben recabar y tener en cuenta las propuestas del profesorado de su zona para diseñar su Plan Anual de formación en relación

a las demandas y necesidades formativas del profesorado (95 % de acuerdo), dentro de una mayor dotación e inversión por parte de la Administración, en materia de formación.

- Otras de las cuestiones donde el profesorado participante muestra un mayor grado de acuerdo se centra en que los centros educativos deben diseñar un plan institucionalizado de formación permanente del profesorado (82 %) que facilite un itinerario planificado de formación, contextualizado a las necesidades formativas del profesorado. Igualmente, señalan, con un 80,5 % de acuerdo, que cada CEFIRE debería tener un Plan Institucionalizado de evaluación sobre calidad de la formación que imparte o bien organice. Por otra parte, el profesorado opina, en un 81% de acuerdo, que la participación en actividades de formación permanente debería facilitar mejoras profesionales. Con un porcentaje del 80,3% de acuerdo, el colectivo entrevistado manifiesta que para mejorar profesionalmente necesita de mayor calidad en las acciones formativas organizadas y/o impartidas por los CEFIRE, más que una mayor cantidad de las mismas. Entiende, asimismo, que los CEFIRE como entidades de formación son necesarios para el perfeccionamiento profesional del docente y la innovación educativa con un 77% del profesorado entrevistado.
- Además, la participación en actividades de formación permanente debería proporcionar al docente incentivos económicos alcanza un grado de acuerdo de un 54%, mientras el 50% opina que la mayoría del profesorado recurre sólo a la formación del CEFIRE para obtener méritos para la promoción.
- Del mismo modo el profesorado consultado muestra su mayor grado de desacuerdo en que la administración educativa tiene diseñados planes de formación permanente de alta cualificación para el profesorado de la Comunidad Valenciana, que el actual sistema de formación es bastante accesible para todos los profesores, que la dotación de los CEFIRE en asesores cualificados y conocedores de la realidad educativa es suficiente y adecuada y que en los CEFIRE hay suficientes y variados materiales curriculares, recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos que pueden ayudar a mejorar la práctica docente.

CONCLUSIÓN

Consideramos que partir del conocimiento de las creencias de los docentes ante la Formación Permanente recibida es la primera premisa que se debería analizar y valorar si se quiere cambiar la Formación Permanente. Conocer nos ayuda a mejorar y a innovar.

De todos modos aún falta un largo camino por recorrer, pero consideramos que el iniciado es de vital importancia para acercarnos a la realidad de lo que piensan y sienten los docentes en relación con la Formación Permanente. A eso vamos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. J. (2002). Una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas. En: Imbernon, F. (2002), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CARRERA, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- CERDÁN, J. y Grañeras, M. (1999). *La investigación sobre profesorado II. 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- CIDE (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado*. Madrid: CIDE. MEC.
- CORDERO, G. (2002). El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado. En: Imbernon, F. (2002), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- DE VICENTE, P. S. (1998). Elaboración de un modelo para la evaluación de los programas formativos del profesorado. En J. Domingo y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE.
- EGIDO, I; Castro, M y Lucio-Villegas, M. (1988). Algunas investigaciones. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 161.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis. Escuela Española.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- IMBERNOM, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*. Núm 43. págs. 57-66.
- (1994). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- (1996). Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio. En AA. VV. (Eds.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- OCDE. (1985). *La formación de profesorado en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- PORLAN, R y otros (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Diada.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (2002). Género y construcción de la subjetividad. En AA. VV., *Lecturas de Didáctica*. UNED: Madrid.

SHAVELSON, R. J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En: J. Gimeno y A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.