



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**BUSCANDO LA CALIDAD EDUCATIVA: LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL
ÁMBITO BIERZO-LACIANA**

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR/A: MARGARET MURILLO RUBIO

TUTOR/A: JOSÉ MIGUEL GUTIÉRREZ PEQUEÑO

Palencia.

RESUMEN: El cambio social experimentado en el nuevo siglo ha traído consigo un complicado proceso de transformación en el trabajo del profesorado, su imagen y la valoración que la sociedad hace de su labor.

Esta transformación afecta al cómo nos organizamos, cómo aprendemos, cómo trabajamos... y estos cambios tienen su reflejo en la escuela. Estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes suficientemente preparados en la tarea de enseñar y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

El modelo de formación que impera en Castilla y León hace que el propio profesorado sea participe de su formación y diseñe su propio itinerario con el fin de ajustar la formación a sus necesidades. A lo largo de este trabajo vamos a tratar de aportar valor a la formación permanente del profesorado a la par que someteremos a análisis las necesidades, demandas, intereses y la formación del docente del CFIE de Ponferrada.

ABSTRACT: The social change experienced in the new century has brought a complicated transformation process in the work of teachers, their image and the appraisal that society makes about their work.

This transformation has influence on how we plan, how we learn, how we work ... and these changes are observed in school. We are convinced that education systems improve when we have enough well-trained teachers in the task of teaching and when they have the solid belief that their students can effectively learn.

The training model that prevails in Castilla y Leon makes the teachers themselves be part of their training and design their own training plan in order to adjust their training to their needs. Throughout this essay we will try to bring value to the continuous teacher training and, at the same time, we will analyse needs, demands, interests and teacher training plans happening at CFIE (in-service teacher training centre) in Ponferrada.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria, formación permanente, competencias, cauces de formación, itinerarios formativos.

KEY WORDS: Primary Education, continuous training, competences, training modalities, training plans.

ÍNDICE

1.-INTRODUCCIÓN.....	4
2.-JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	5
3.- OBJETIVOS.....	9
4.- MARCO TEÓRICO.....	10
4.1.- CONCEPTO DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	10
4.2.- EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	13
4.3.- LAS FORTALEZAS DEL ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN: LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO EJES DE DESARROLLO PROFESIONAL Y EL MODELO COMPETENCIAL DOCENTE.....	16
4.4.- CAUCES E ITINERARIOS FORMATIVOS	22
4.5.- RED DE FORMACIÓN	25
4.5.1.- CFIE de Ponferrada.....	28
5.- ESTUDIO CRÍTICO DE LA FORMACIÓN	29
5.1.- LINEAS ESTRATEGICAS	29
5.2.- PROCESO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES.....	30
5.3.1 Estudio de la variable “en el centro”.....	32
5.3.2 Estudio de la variable “Cauce de participación”	33
5.3.3 Estudio de la variable “Modalidad Formativa”	34
5.3.4 Estudio de la variable “Actividades realizadas y suspendidas. Certificados emitidos”	35
5.3.5 Valoración de las actividades formativas realizadas según los ítems del cuestionario de evaluación para asistentes.	36
5.3.6. Estudio de la variable “Competencias profesionales abordadas”	38
5.3.7 Valoración de la institución por parte del profesorado de la zona.....	38
5.4.- IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL COORDINADOR DE FORMACION.....	41
6.- CONCLUSIONES.....	43
7.- LISTA DE REFERENCIAS.....	45

1.-INTRODUCCIÓN

Muchos de nosotros atesoramos en el recuerdo la figura de un profesor que nos marcó. Esa huella que dejó no es sólo fruto de recuerdos personales, que también, sino que hoy me atrevo a decir que era consecuencia de esa interacción entre el saber ser, el saber hacer, el saber comunicar, que poseía. Era en definitiva el conjunto de competencias profesionales y su creencia en la educación lo que ayudó a crear ese “poso” en sus alumnos.

Al profesorado de hoy se le pide la misma tarea. Se le exige enseñar a aprender, enseñar a vivir, enseñar a creer... Tarea nada fácil porque las sociedades cambian, los contenidos varían, los alumnos tienen otros intereses, los problemas son distintos.

Puede que esto no sea muy diferente de lo acontecido en el S. XIX y anteriores. Por eso creo, que aquel docente, al igual que el de hoy tuvo que ampliar conocimientos, profundizar en contenidos, innovar... para adaptarse a las nuevas realidades.

Y como parte de ese desarrollo podemos reconocer la formación permanente del profesorado. Ésta se enfrenta a desafíos que requieren un compromiso y esfuerzo por parte de los docentes para adaptar la formación a los diversos y cambiantes contextos.

¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo deberían formarse? ¿Cómo adaptamos los conocimientos? Estos interrogantes forman toda una trama de preocupaciones que están llevando a muchos académicos, investigadores, docentes...a buscar respuestas y soluciones relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación para los alumnos. Siendo el profesor el líder de un cambio que la sociedad demanda.

En este panorama se justifica la necesidad de recoger y dar respuesta a las necesidades del profesorado, a través de distintos cauces y diferentes modalidades tal y como se va a tratar de exponer en este trabajo, con el fin de mejorar su competencia profesional, que sin duda, es el gran desafío de la calidad educativa y el garante de adaptación a una sociedad cada vez más selectiva, más exigente y más cambiante.

Nos hemos centrado en la formación permanente, puesto que como integrantes del mundo educativo es la que más nos afecta, pero teniendo siempre presente que ésta va vinculada íntimamente a la formación inicial y ambas se complementan. La formación debemos de concebirla como un proceso continuo, sistemático y organizado que ayude a los docentes a

adquirir o desarrollar sus competencias profesionales. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos por aprender.

2.-JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Estamos integrados en un sistema democrático y su perfeccionamiento depende de la participación activa de los ciudadanos. Valores como la tolerancia, el respeto a la libertad, al diálogo como medio para resolver conflictos, la solidaridad o la no discriminación caracterizan a una sociedad democrática. Factores como la globalización y la aplicación de las nuevas tecnologías influyen directamente en el sistema educativo, ya que la escuela debe ser para la vida y estar integrada lo más posible en la sociedad.

Las sociedades cambian, evolucionan... y la escuela en general, y el profesorado en particular, deben avanzar al unísono en estos cambios.

Los docentes del siglo XXI son diferentes, o mejor dicho, deben ser diferentes. Deben adaptarse a esta evolución trabajando juntos, innovando, formándose y adaptando sus métodos y sus enfoques pedagógicos a las nuevas tecnologías y a la solución de situaciones actuales.

El sistema educativo actual difiere mucho del tradicional, donde lo más importante eran los conceptos y el profesor transmitía el currículo impuesto. Actualmente el currículo es semiabierto, flexible y permite una gran autonomía al centro y al profesorado para que termine de concretarlo.

Por otra parte, no se trata ya solo de transmitir conceptos, sino de aprender procedimientos y, sobre todo, de potenciar los valores democráticos que permitan un desarrollo intelectual de la persona y su correcta inserción en la sociedad en la que vive.

Por ello los docentes del siglo XXI deben involucrar a su alumnado en el autoaprendizaje creando ambientes que permitan aportar ideas, buscar alternativas creativas, favorecer nuevos descubrimientos, conocer herramientas tecnológicas. En definitiva, deben redefinir la educación para aprender y enseñar más allá del aula, para inyectar a los jóvenes la pasión por investigar y así crear conocimientos.

El ejercicio de la compleja profesión de la docencia tiene la misión de ser dinámico ya que son muy variadas, diversas y cambiantes los factores a los que ha de atender para adaptarse a las evoluciones experimentadas por la sociedad, la técnica, la ciencia, las familias y sus valores; también debe de ser altamente planificado para gestionar con calidad todos los factores que entran en juego en el que hacer educativo y evaluable, es decir requiere de una gran cualificación para alcanzar la meta con éxito.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa cuyo preámbulo¹ modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, recoge en el apartado I de su preámbulo:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talento, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y justicia social. La educación es el motor que promueve el bienestar de un país.²

La LOMCE, dedica el capítulo III, del título III a la formación del profesorado, en cuyo artículo 102, referido a la formación permanente, esta Ley Orgánica expresa:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas

¹ BOE-A-2013-12886

² BOE-A-2013-12886

específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Esto está en consonancia con Gimeno (1982), quien expone que “la formación de profesores es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo”.

La elección de este tema de estudio surge por mis funciones laborales en el campo de la Educación y el presente TFG , aúna el deseo y la necesidad de la autora de plasmar la evolución de su quehacer diario desde hace 11 años, primero como asesora a la atención a la diversidad y a partir de la orden EDU/778/2008, de 14 de mayo (BOCyL 21/05/2008) como asesora de convivencia en el CFIE de Ponferrada para aportar valor y protagonismo a la formación permanente del profesorado y mostrar como ésta se ha ido adaptando a los cambios sociales y a las distintas leyes orgánicas, considerando actualmente el centro educativo como el núcleo principal de la formación en contraposición a planteamientos anteriores cuando éstos centraban la formación en los intereses individuales del profesorado.

Las distintas medidas adoptadas en varios países europeos que pretenden mejorar la formación del profesorado expresan una preocupación por la formación inicial requerida para ser profesor y que ésta responda a las necesidades de una sociedad en cambio. Pero la mejora de la formación inicial no garantiza la actuación continúa por lo que se hace necesaria también la mejora de la formación permanente así como una coordinación y complementariedad entre ambas.

Este trabajo se enmarcaría en el objetivo número siete, que aparece recogido en la memoria del plan de estudios del título de maestro o maestra en educación primaria por la Universidad de Valladolid, donde se establece que los graduados/as en Educación Primaria

deberán: “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida³”.

Con este trabajo, se intenta desarrollar la competencia general número cinco, la cual pretende “que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarios para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:

- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
- b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
- d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
- e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión

Según Imbernón (1989) “es esencial que las dos fases de la formación, la inicial y la permanente se coordinen en un proceso continuo” por ello las competencias específicas que deben adquirir los estudiantes de grado en su formación inicial están íntimamente relacionadas con las competencias profesionales y los 40 aspectos competenciales establecidos en el perfil competencial de docente del profesorado de Castilla y León, que constituye el marco de referencia de la formación permanente de todo profesional de la docencia.

El aspecto competencial séptimo establece la importancia de conocer la evolución histórica del sistema educativo de nuestro país y los aspectos legislativos de la actividad educativa está relacionada con el objeto de estudio de este TFG. Pretendo hacer un análisis de cómo la formación permanente se ha ido adaptando a los cambios del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades que tanto por exigencia de las leyes como por adaptación de la sociedad estamos viviendo.

³ Disponible en planes.estudio.vicerrectorado@uva.es . Memoria de plan de estudios del título de grado maestro/a en educación primaria por la universidad de Valladolid, versión 4 de 23/03/2010

A su vez la competencia específica número tres centrada en: “el conocimiento del diseño y evaluación de diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas”; así como la cinco, que pretende: “el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo defendiendo proyectos educativos basados en el análisis y mejora de la calidad educativa” están en consonancia con el principio de la formación permanente que apuesta por la innovación entendida ésta como una respuesta creativa a las demandas emergentes de una sociedad dinámica.

3.- OBJETIVOS

El **objetivo principal** del presente trabajo es realizar un análisis de la evolución de la formación permanente del profesorado en los últimos años, desde una institución centrada en la educación permanente, el CFIE de Ponferrada, para que ésta se adapte a las necesidades de los docentes de la zona.

Para ello haré hincapié en una serie de aspectos que me permitirán alcanzar los siguientes **objetivos específicos**:

- ✓ Reseñar la importancia que tiene la formación permanente del profesorado y como ésta se adapta a las necesidades del sistema educativo.
- ✓ Presentar el nuevo modelo competencial docente de formación de Castilla y León.
- ✓ Aplicar un estudio crítico de la formación llevada a cabo por el profesorado del Bierzo en los últimos años a través de un análisis cualitativo y cuantitativo.
- ✓ Analizar el grado de implicación el profesorado en la formación permanente.
- ✓ Valorar la importancia de la figura del coordinador.

Para alcanzar estos objetivos voy a mostrar, en primer lugar, un análisis documental que justifique la formación permanente del profesorado de cara a mejorar la respuesta educativa demandada por los diferentes contextos y adaptarse a la realidad con la que trabaja y, por lo tanto, conseguir el éxito de todo el alumnado en su proceso de adaptación a la sociedad. En segundo lugar, me centraré en un estudio crítico realizando un análisis cuantitativo y cualitativo de la formación permanente llevada a cabo en el CFIE de Ponferrada y sus aportaciones a la práctica y dinamización de los docentes. Por último, recogeré las

conclusiones y reflexiones acerca de los posibles cambios que puedan contribuir a una mejora de la misma.

4.- MARCO TEÓRICO.

4.1.- CONCEPTO DE FORMACIÓN PERMANENTE

Todos tenemos que aprender a lo largo de toda la vida. El buen docente debe aprender a aprender, a enseñar técnicas de estudio a su alumnado. El profesorado no debe aprender por el método de ensayo/error. No debe improvisar. Es necesario que esté formado para aquello para lo que tiene que ser competente, y tiene que ser competente no sólo en su área, sino que tiene que serlo en saber transmitir los contenidos, así como en enseñar a estudiar.

Los cambios tecnológicos, comunicativos, ideológicos, económicos y de conocimiento que afectan a la sociedad actual repercuten directamente en la educación, en los centros educativos, en las aulas, en el profesorado y en el alumnado. En este contexto está justificado, como un deber y un derecho, el reciclaje y la formación permanente del docente.

Camerino y Buscá (2001) definen la educación permanente “como todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por el propio docente para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse como profesional durante su fase de actividad laboral”.

Algo similar es lo que piensa García (1995) el cual resalta que ésta estaría formada:

Por los conocimientos, la investigación y las propuestas teóricas y prácticas de la Didáctica y la Organización Escolar, que estudia los procesos mediante los cuales los/as profesores/as se implican individualmente o en equipo en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones y que les permite intervenir profesionalmente con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Casillas y Palacios (2004) complementan esta definición sosteniendo que “la formación permanente será la que ofrecerá al profesor la posibilidad de introducirse en el gran abanico de posibilidades educativas que le ofrece la nueva realidad tecnológica y nuevas formas de acceder a la información, pudiendo integrar y utilizar dichas posibilidades en su práctica

diaria”. Es por ello que todas las instituciones implicadas en la educación deben tener en su punto de mira la formación permanente del profesorado.

No es suficiente cambiar una ley para mejorar el Sistema Educativo. Para mejorar la calidad de la enseñanza y los rendimientos de los escolares esta ley tiene que venir acompañada de una formación de calidad del profesorado, para que éste esté mejor capacitado para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, la formación inicial que todo profesor necesita para ejercer la docencia tiene que completarse con una formación didáctica-pedagógica de forma permanente. Y así queda recogido en la orden EDU/1056/2014 de 4 de diciembre, donde se establece que:

El decreto regula un modelo de formación permanente con vocación de mejora, pensamiento innovador(...) La formación se entiende como un proceso estratégico, cuya concepción y gestión debe realizarse desde un óptica globalizadora, incorporando no sólo la interacción formativa concreta, sino también la prospectiva de cambios sociales y educativos , la detección de necesidades, la planificación, la comunicación de la oferta, el desarrollo, el seguimiento y evaluación, la validación y la difusión de resultados.

Que la formación es necesaria, está claro. Ahora bien, ¿esta formación debería ser obligatoria? Marcelo (2002) considera que para el profesorado el aprendizaje no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento.

Si leemos el informe de “Cifras clave del profesorado y los directores de centro en Europa”⁴ (2013) en las principales conclusiones aparece que “Cada vez son más los países que exigen a los centros educativos un plan de formación permanente para su profesorado”

La mayoría de los países considera la formación permanente del profesorado (FPP) una obligación profesional de los docentes (...). En muchos países europeos, los centros tienen

⁴ Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa es un nuevo producto de la serie “Cifras Clave” de Eurydice que ofrece información sobre la situación actual de la profesión docente en 32 países (Estados miembros de la UE, Croacia, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía). El informe ofrece un panorama completo del desarrollo profesional y las condiciones laborales del profesorado y los directores de centro en Europa, e ilustrando sus puntos fuertes y débiles reales.

la obligación de contar con un plan de FPP para todo su personal. Sin embargo, menos de un tercio obliga a los docentes a tener un plan personal de formación.

Según este informe, en 28 países la formación permanente del profesorado es obligatoria. En mi opinión, esto debería ser extensivo a todos los países objeto del estudio, y más en el momento actual donde el reciclaje del profesorado es considerado una especie de enseñanza de los enseñantes según Casillas y Palacios (2004)

En nuestro país casi puede considerarse que lo es porque va asociado al cobro de sexenios y a la consecución de méritos para el concurso de traslados.

La mayoría de los autores consideran que el centro educativo es el núcleo fundamental de la práctica educativa y es en ellos donde debe surgir la necesidad de modificar, cambiar o mejorar la práctica.

Estamos de acuerdo con Casillas y Palacios (2004) quienes establecen que “la formación del profesorado debe de estar dirigida al cambio (...) y no debe ser ajena a la práctica diaria del profesor, se debe llevar a cabo dentro de la misma institución escolar”. Y es que los cambios en la forma de aprender de los alumnos y la necesidad de la formación debe adaptarse al entorno implica adaptar nuestros centros y que éstos no sólo sean espacios donde sólo se enseña sino también donde aprenden los profesores.

Imbernón (2007) apunta que “no podemos separar la formación del contexto de trabajo, porque nos engañamos en el discurso, es decir, todo lo que se explica no sirve para todos ni en todos los lugares”.

A partir de ahora debemos concienciarnos de que el profesor, junto con sus compañeros de centro, pueden generar procesos de investigación y cambio y por eso es importante acercar la información a los centros. Y así trabajando y aprendiendo colaborativamente por y para el alumno desde el centro se intenta poner fin al aislamiento que, en cierto modo, caracterizaba la labor educativa.

Los buenos profesores no nacen, se hacen (Montero 2011) y en este proceso la formación permanente juega un papel primordial porque es el pilar cuya finalidad es provocar el cambio, la mejora y la innovación.

4.2.- EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

“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 y éstos otros tuviesen que preocuparse de hacerlo”. (Imbernón, F 2007)

En los últimos años del S. XX y lo que va del S. XXI diferentes reformas educativas han tratado de regular el sistema educativo de nuestro país para adaptarlo a los diferentes cambios sociales. Y en todas y cada una desde la Ley de 1970, donde se introdujo la formación permanente como tal, hasta la actual LOMCE se ha visto la preocupación y el interés por la formación del profesorado.

En el preámbulo de la Ley de 1970 se puede leer: que la educación es una permanente tarea inacabada y que el éxito de una reforma será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en la que cada docente se sienta solidario en esta acción renovadora y contribuya a promover y solventar problemas. Es decir, ya se aprecia el cambio de mentalidad y la preocupación por una mentalidad permanente. Imbernon (1988) explica:

En la época anterior a los años 70, la formación permanente del profesorado no cumplía una función relevante en el interior del sistema educativo. Éste en una mayor o mejor escolarización, se preocupaba más de los aspectos cuantitativos de la enseñanza (...) y, por supuesto, existía una preocupación por la formación inicial, ya que el sistema necesitaba maestros de preescolar y de primaria (en nuestro país) y de secundaria (en otros países) que asumiera la creciente polarización de la población, en lo que se ha denominado la democratización de la enseñanza, así como las demandas del sistema educativo (...).

En la época posterior a 1970, tuvo lugar uno de los procesos fundamentales en la evolución de la formación permanente del profesorado, su institucionalización o profesionalización dentro de los sistemas educativos. La necesidad de formar maestros continuamente se planteó como una condición imprescindible para evitar la obsolescencia del sistema educativo.

Y es así como en 1984 se crean los actuales centros de formación e innovación educativa. El entonces MEC⁵ adopta el modelo de CEP⁶ y lo inserta por primera vez en un

⁵ Ministerio de Educación y Cultura

⁶ Centro de Profesores

documento oficial en el Real Decreto 212/1984, de 14 de noviembre (BOE del 24), por el que se regula su creación y funcionamiento. Según el artículo primero de este Real Decreto:

Los Centros de profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del Profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias, todos ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. Este Real Decreto fue derogado y renovado en el Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo (BOE del 3 de abril).

Marcen Albero y Busto Suárez (1992) comentan que en los años 90: El profesorado comienza a demandar con cierta insistencia una formación profesional que mejore su adaptación curricular y que procure modelos, estrategias y recursos para una didáctica o pedagogía ambiental, pero también otra individual que le ayude a conocer los actores o problemas que conforman lo que llamamos medio ambiente, y una formación socializadora que le permite una visión sistemática de la problemática ambiental.

En 1995 se produce un momento clave con la publicación del Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre (BOE del 9 de noviembre), que regula la creación y el funcionamiento de los CPR⁷. En él se les atribuyen las funciones de:

- Planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado
- Apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos
- Promover la innovación y la investigación educativa y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas
- Informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares
- Participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

Tras la asunción de las competencias educativas por la Junta de Castilla y León el 1 de enero de 2000 estos centros pasan a ser gestionados por la propia Comunidad Autónoma. La Orden del 28 de marzo de 2001 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado, deja entrever ya la intención de dar un nuevo impulso a la institución al referirse a estos centros como *Centros de formación del profesorado* en lugar de con la antigua denominación. Sin embargo, dicha Orden es

⁷ Centros de Profesores y recursos

modificada por la Orden de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación, que aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado en sustitución del presentado en la Orden del 28 de marzo. En esta nueva orden de diciembre se vuelve a hacer referencia a ellos como CPR, seguramente a la espera de la nueva reforma prevista para pocos meses después.

El Decreto 35/2002, de 28 de febrero, regula la organización y funcionamiento de los CFIE⁸ para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. Este Decreto supone un nuevo cambio de denominación de los, hasta ahora CPR. Tales centros se configuran como núcleos de dinamización pedagógica cuya misión es facilitar a los docentes la renovación y actualización en métodos, estrategias y dinámicas de trabajo, con el objetivo de conformar un perfil del profesor en la línea de la filosofía educativa que la LOGSE ha diseñado.

Esta nueva configuración pretende ir mucho más allá de un simple cambio de nombre, potenciando aspectos clave como la innovación y la colaboración y encuentro entre docentes, por encima de otros como los recursos, cuyo lugar natural estaría en los propios centros de enseñanza y como según Imbernón (1994) comenta “la Formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo”.

La convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las diferentes modalidades formativas estaba regulado por la O.M. de 26 de noviembre de 1992 (BOE, de 10 de diciembre) del Ministerio de Educación y Ciencia (actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Esta orden, queda derogada por la EDU/1057/2014, de 4 de diciembre.

Así mismo la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León aprueba, a través de la orden de 21 de diciembre de 2001 (BOCyL de 17 de enero de 2002) el Plan Regional de Formación del Profesorado en el que se establecen las bases del modelo de formación de Castilla y León y donde se reflejan claramente las líneas de actuación.

Un año después con el Decreto 35/2002, de 28 de febrero (BOCyL de 6 de marzo de 2002) se regula la organización y el funcionamiento de los CFIE cuyo ámbito de actuación queda aprobado. En la orden de 8 de abril de 2002. Esta orden queda derogada por la EDU/1056/2014, de 4 de diciembre.

⁸ Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

El 30 de abril de 2008 se publica una nueva normativa que es el inicio del cambio hacia el modelo de formación actual regulado por dos órdenes . la primera la EDU 1056/2014, del 4 de diciembre y la segunda la EDU 1057/2014, del 4 de diciembre. Con esta normativa se apuesta firmemente por enriquecer, motivar y facilitar el trabajo realizado por el profesorado de Castilla y León, insistiendo en la necesaria dignificación de la profesión docente e incrementando la adaptación de los docentes a las exigencias de la sociedad contemporánea.

El CFIE está para promover el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado. Según van acelerando los tiempos, así hay que preparar la formación, para ello hay que ir creando estrategias, para adaptarlo a las leyes y a las demandas sociales a través de un trabajo en equipo.

En los primeros años la obsesión de los CFIE era hacer muchos cursos para que quedaran las menos demandas posibles sin respuesta, funcionábamos más con una idea de cantidad que de eficacia. Ahora prima la idea de que las actividades formativas deben de partir de la realidad del centro y de que los profesores inicien un proceso de autoformación guiado y ayudado por diferentes proveedores que les ayude a evolucionar los aspectos teóricos hacia los aspectos prácticos y que éstos redunden en el aprendizaje de los alumnos.

4.3.- LAS FORTALEZAS DEL ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN: LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO EJES DE DESARROLLO PROFESIONAL Y EL MODELO COMPETENCIAL DOCENTE.

En los apartados 2, 3 y 6 del decreto que regula la creación y funcionamiento de los CPR ya se atribuye protagonismo al centro docente, considerándolo como la instancia a la que se han de dirigir las propuestas y actuaciones formativas, así como emisor de demandas e iniciativas de formación, investigación e innovación educativa. En esta época el flujo de trabajo funciona más de arriba abajo.

Posteriormente, en el decreto que regula los CFIE, se reconoce que la formación ha de estar basada en la práctica docente y ya se considera al centro como el núcleo fundamental de la práctica educativa y es en ellos donde debe de surgir la necesidad de modificar, cambiar o mejorar esa práctica.

Para que este proceso fluya es muy importante la implicación de los equipos directivos favoreciendo la reflexión y planteando elementos de auto-revisión. Desde el CFIE se debe facilitar a los equipos directivos procesos formativos siempre ligados a la mejora del centro y partiendo de la definición de los elementos clave que ayudaran al profesorado a ser más conscientes de cuáles son las auténticas necesidades, ofreciendo nuevos diseños que contemplen los procesos para generar profesores reflexivos, críticos, investigadores..., sin olvidar los medios (recursos humanos y económicos) que apoyen cualquier tarea innovadora e investigadora ligada al centro. En este modelo de formación sigue considerándose al asesor como el protagonista de todos los procesos que se realizan para la planificación, el desarrollo y la evaluación.

En Castilla-León, el 9 de octubre de 2014 se regula, mediante decreto, el modelo formativo que se había venido aplicando desde hacía 6 años y que nunca se había llegado a publicar oficialmente.

En él se introducen algunas variables para la descentralización de la formación ya desde el preámbulo, donde se recoge que “en este modelo de formación, la actualización y desarrollo de competencias profesionales deben realizarse fundamentalmente en el centro educativo que será el eje de la formación permanente del profesorado donde se potencien los itinerarios formativos”. Más adelante en el apartado de los principios figura el de considerar al centro docente y su profesorado como el verdadero protagonista de la formación. Esto implica una nueva forma de trabajo en equipo donde el equipo directivo será el responsable de liderar estos procesos persiguiendo una mayor cohesión y coherencia al conjunto.

Para la planificación y desarrollo de las actuaciones formativas que se lleven a cabo en el centro, el equipo directivo, contará con la colaboración de un coordinador de formación, calidad e innovación y con un asesor del CFIE que será el referente y acompañante de todos los procesos de mejora que se afronten: diagnóstico previo, facilitación de recursos, consecución de objetivos.

Considerar el centro educativo como el escenario de la formación posibilitará que ésta se adapte a las necesidades del entorno, aumentando la participación del profesorado y fortaleciendo el trabajo en equipo.

El actual modelo de formación permanente en nuestra comunidad es el resultado de la adaptación progresiva del modelo iniciado en el año 1984. Sus principales particularidades y

novedades son un modelo que reconoce el centro como núcleo de la formación, con unas competencias y un marco competencial como referente para la detección de necesidades y con unos cauces y unas modalidades formativas que permiten que el docente pueda iniciarse en un saber (modalidad curso) reflexionar como experto, (modalidad seminario) o crear materiales (modalidad grupo de trabajo), por poner algunos ejemplos.

El término de “competencia” fue acuñado por David McClelland en el año 1975 cuando afirmaba que para desempeñar bien un trabajo más importante que los conocimientos, el curriculum, las exigencias y las habilidades, eran las características propias de la persona, es decir sus competencias. Años más tarde, Gerard Fourez (1994) destacó que el mundo socioeconómico es la base del movimiento actual del enfoque por competencias. Dicho de otra forma el enfoque por competencias nace de una realidad laboral cada vez más exigente que solicita individuos que pueden desenvolverse de manera eficiente en ese contexto.

Y es en ese marco de la competitividad y rentabilidad laboral donde las empresas empiezan a crear sus propios servicios de formación para formar trabajadores competentes rápidamente. Con la crisis del capitalismo, se comienzan a demandar trabajadores no cualificados pero polivalentes y en vista de que estos servicios de formación empiezan a ser gravosos para la empresa, éstas empiezan a presionar a las autoridades de la Unión Europea para que transformen los programas educativos en términos de competencias.

De este modo se destinan importantes créditos alrededor del proyecto UNICAP (unidades capitalizables). Este proyecto consistía en definir para cada categoría de profesiones un marco referencial de competencias y en repartir la formación en unidades capitalizables progresivas. Este proyecto tuvo mucha repercusión en los departamentos de enseñanza técnica y profesional de algunos países.

Posteriormente, y debido a que los referenciales de competencias de los oficios exigían conocer competencias transversales o genéricas como leer adecuadamente, buscar una obra de referencia, reaccionar de forma crítica ante una situación, etc. llegaron las presiones a las autoridades de los sistemas educativos para introducir en los currículos de la enseñanza un aprendizaje de esas competencias.

Es en la década de los 90 cuando aparecen las primeras obras destacables en francés sobre las competencias escritas por expertos que trabajaban en el mundo de la empresa, como Le Boterf(1994, 1997,1998) y Lévy-Leboyer(1996). Y, aunque es compartido por la mayoría

de los autores que las competencias tienen un origen laboral empujadas por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación.

Una de las definiciones más adecuadas y generalizadas del término de competencias profesionales es la establecida por García-Ruiz y Castro (2012) quienes las definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico necesarias para el desarrollo profesional del docente”, y que según Roegiers (2000) se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por el profesorado, ya sea de modo personal o colectivo.

Diferentes estudios como el proyecto PISA⁹ y el DeSeCo¹⁰ se han ocupado de comprobar el nivel de nuestros alumnos en una determinada edad para saber en que medida se encuentran preparados para afrontar los retos de la sociedad actual, utilizando las competencias y no los contenidos como parámetros evaluadores.

A partir de los resultados obtenidos y preocupados por los mismos, distintos países han otorgado un nuevo enfoque a su proceso de enseñanza/aprendizaje¹¹ pasando de atender un curriculum de contenidos a definir un conjunto de competencias que ayuden a la persona a desenvolverse ante determinadas tareas, actividades o exigencias en torno al cual se articule todo el proceso de enseñanza. Álvarez Rojo (2007) señala que “la formación permanente tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización, en nuestro caso un centro escolar, necesita para la consecución de sus objetivos”. Así, se pasará de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje. En esta docencia el profesional, en el desempeño de su actividad deberá contar con grandes cantidades de información, un dominio de los nuevos retos

⁹ El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

¹⁰ Definition and Selection of Competencies. A finales de la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo. Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI?

DeSeCo define las competencias básicas como conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...). (OCDE, proyecto DeSeCo, 2002, p. 8).

¹¹ Enseñanza – Aprendizaje. E/A

tecnológicos y una serie de herramientas que resulten útiles para resolver los problemas que se encuentre en el desarrollo de su trabajo. Es decir, se considera competente aquel profesor que usa sus habilidades, destrezas, conocimientos (teóricos y técnicos) y actitudes para conseguir formar a sus alumnos en la capacidad de desenvolverse social, autónoma y activamente en el contexto en el que se desarrolla.

Y es así como las actuales políticas de formación trabajan para que ésta se organice bajo este enfoque de competencias.

El proyecto DeSeCo y la Comisión Europea se decantan por el modelo competencial establecido por Delors en 1996 basado en 4 pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La Consejería de Educación de Castilla y León da un paso más y en 2008 propone una clasificación ambiciosa y completa de las competencias profesionales clasificadas dentro del modelo europeo basadas en cinco ámbitos de desarrollo: “saber, saber ser, saber hacer que, saber hacer como y saber estar”. La conjugación de estos aprendizajes nos entregan una base para la formación por competencias que no es otra cosa que un “saber hacer” mas complejo.

Este marco competencial es una de las innovaciones del actual modelo de formación permanente, el cual pretende una formación excelente, que se ponga en práctica y llegue al aula mejorando la educación de los alumnos, las competencias profesionales de los docentes y la calidad del sistema educativo (DIT 2008)¹² Para conseguir esto debemos ajustar la formación a las necesidades en término de competencias profesionales.

En la tabla que aparece a continuación se muestra el modelo competencial del profesorado de Castilla y León. Éste ha sido desarrollado por el CSFP¹³ y es la base para la actual detección de necesidades, para la planificación y desarrollo de actividades, para las actuaciones de apoyo y asesoramiento de los CFIE y para la evaluación de la respuesta ofrecida. (CSFP 2010)

¹² Documento Inicial de Trabajo. Modelo de Formación del Profesorado de Castilla y León. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del profesorado 2008.

¹³ Centro Superior de Formación Del Profesorado

Tabla 1: Competencias profesionales del profesorado en Castilla y León

MODELO EUROPEO	CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN		
AMBITOS DE DESARROLLO	COMPETENCIAS	REFERIDAS A	ASPECTOS COMPETENCIALES
Saber	A.-Competencia científica	Alude a la gestión del conocimiento, referido al área, materia o módulo objeto de su especialidad y al conocimiento pedagógico sobre educación.	1.- Conocimiento en el área de Educación 2.- Conocimientos en las áreas, materias y módulos curriculares 3.- Gestión del conocimiento
Saber ser	B.-Competencia intrapersonal e interpersonal	Alude a la aplicación de la forma de ser de cada profesor y el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo.	4.-Habilidades personales 5.-Acción tutorial 6.- Orientación 7.- Gestión y promoción de valores.
Saber hacer que	C.-Competencia didáctica	Alude al uso consciente de sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas para provocar el aprendizaje en los alumnos	8.- Programación 9.- Didácticas específicas de áreas , materias y módulos 10.- Metodología y actividades 11.- Atención a la diversidad 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje) 13.- Recursos y mariales) 14.- Evaluación
	D.-Competencia Organizativa y de Gestión del centro	Alude al buen desempeño de las funciones relacionadas con la organización y gestión del centro, utilizando para ello los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas propias.	15.- Normativa 16.- Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos) 17.- Gestión de calidad
	E.-Competencia en gestión de la convivencia	Alude al uso consciente de sus capacidades para promocionar un ambiente propicio y educativo dentro del ámbito escolar, que permita una relación adecuada para conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto de centro.	18.-Promoción de la convivencia 19.-Mediación, resolución de conflictos 20.- Control de la convivencia
Saber hacer cómo	F.-Competencia en trabajo en equipo	Alude a la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.	21.-Actitudes de cooperación y colaboración 22.- Participación e implicación en proyectos comunes 23.-Técnicas de trabajo en grupo 24.-Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades..
	G.-Competencia en innovación y mejora	Alude a la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar, concretamente el desarrollo de las competencias de los alumnos y el servicio educativo, en general.	25.- Afrontamiento del cambio 26.- Investigación. 27.- Diagnóstico y evaluación 28.-Realización y ejecución de propuestas
	H.-Competencia comunicativa y lingüística	Alude a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos y emociones.	29.-Gestión de la información y transparencia 30.-Expresión y comunicación 31.-Destrezas comunicativas en la propia lengua 32.- Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
	I.-Competencia digital (TIC)	Alude al uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación.	33.-Conocimiento de las tecnologías 34.-Uso didáctico de las mismas 35.-Gestión y desarrollo profesional 36.- Aspectos actitudinales y sociales
Saber estar	J.-Competencia social-relacional	Alude al uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa.	37.-Equidad 38.-Habilidades sociales 39.-Habilidades relacionales 40.- Gestión de la participación

Fuente: CSFP (2008)

4.4.- CAUCES E ITINERARIOS FORMATIVOS

El actual modelo de formación cuenta con un sistema planificado de modalidades formativas para que el profesorado pueda acceder a todas las herramientas que garanticen la actualización y calidad educativa.

El nuevo sistema de formación se organiza a través de cauces formativos y destaca por su faceta como proceso continuo y no como una acción puntual. Se rompe con la tradicional concepción de asociar la formación con la realización de cursos puntuales y se crea la idea de proceso o itinerario formativo, entendido éste como la articulación en el tiempo de las diferentes acciones formativas (sean en el formato de modalidad que sean) que permitirán el desarrollo de las competencias.

Estos itinerarios se articularán en acciones formativas según el formato de modalidad más adecuado. Para ello se redefinen los cauces o modalidades ya existentes (cursos, jornadas, seminarios, proyectos de formación en centros y proyectos de innovación) y se diseñan otras más novedosas (planes de formación permanentes en centros, planes de formación permanentes de equipos de profesores y proyectos de investigación educativa). Todos los cauces son compatibles entre sí y si coinciden varios en un mismo centro se pueden recoger todos en un único plan de centro.

Cada escuela debe ajustar sus necesidades de formación a las características de sus alumnos, facilitando para ello, políticas de actualización profesional (Ainscow, Hopkins, Southworth & West 2001). Por ello a la hora de planificar los itinerarios formativos es necesario partir de una detección de necesidades y estructurarlo de forma que se pase por una formación específica de la temática demandada, una fase práctica y/o de creación, una de aplicación al aula y una de evaluación de la misma. Para llevar a cabo esto es necesario un seguimiento, coordinación e intención por parte de la red de formación para comprobar y ajustar el paso de una fase a otra. El fin de estos itinerarios es la adquisición de las competencias profesionales que se evaluarán y acreditarán mediante la correspondiente certificación por la institución educativa correspondiente a los efectos oportunos.

Estos nuevos planteamientos obligan a los CFIE a hacer un profundo análisis de las modalidades formativas vigentes para poder adecuar cada de ellas a las necesidades de los usuarios. Todas las modalidades formativas deberán ser planificadas desde la perspectiva

del modelo de formación por competencias y todas las actividades de cualquier modalidad formativa estarán planificadas para el desarrollo de competencias específicas

Actualmente las actividades de formación se pueden organizar en módulos de formación presencial, módulos de aplicación, módulos de trabajo colaborativo y módulos de formación en otros entornos.

Las principales modalidades de formación son:

Cursos : Los programas que incluirán contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos son diseñados por la institución convocante y desarrollados por especialistas expertos en el tema a tratar (ponentes) . La dirección y / o coordinación la realiza una persona experimentada, casi siempre el asesor del CFIE, que es quien diseña y evalúa la actividad. A los asistentes se les evalúa la asistencia regular (no menos del 85%) y la realización de las propuestas de trabajo para las fases no presenciales (si las hay).

Seminarios: Surgen por iniciativa de un grupo de profesores que se reúnen para profundizar en determinados temas educativos. La actividad puede ser diseñada por los propios profesores o por la entidad convocante. El intercambio de experiencias y el debate interno es el procedimiento de trabajo habitual. El coordinador del grupo es uno de los integrantes del seminario, normalmente es el más especializado en el tema. Los integrantes son evaluados por medio de la asistencia y por las conclusiones contenidas en la memoria.

Grupos de trabajo: Es un grupo de profesores reunidos en torno a un proyecto diseñado por los propios componentes del grupo. Uno de los integrantes tendrá la función de coordinador y ejercerá de enlace entre el grupo y el asesor del CFIE. La finalidad esencial de estos grupos es elaborar proyectos y/o materiales curriculares.

Proyectos de Formación en Centros: Responden a un necesidad concreta de un centro y pueden proponer ayuda externa para llevar a cabo la formación (ésta no será menos del 10% de la duración total del proyecto, ni más del 40% de la estimación global de las horas de trabajo) . Para poder presentarse a la convocatoria, tiene que estar interesado en participar el 50% del claustro, o bien dos áreas o dos departamentos si es un proyecto intercentros: La estimación total de horas es entre 40y 60 .Tienen que ser aprobados y evaluadas por la comisión provincial de innovación y calidad educativa, pero el seguimiento lo realiza del CFIE al que corresponda según su situación geográfica.

Proyectos de Innovación Educativa: Son convocados por la Consejería de Educación a través de BOCyL. Están encaminados a promover y realizar procesos de cambio dentro de los centros y aulas con el propósito de fomentar la innovación educativa entendida como cambios novedosos en la investigación y el conocimiento. Disfrutan de mayor dotación económica que los Proyectos de Formación en Centros. Son aprobados por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado a través de una Comisión formada a tal efecto, el seguimiento de informes son realizados por asesores de los CFIE.

Proyectos de Investigación Educativa: Tienen por finalidad buscar o generar respuesta a un problema planteados de forma sistemática y con criterio metodológico. Serán regulados por un convocatoria propia donde se establecerán las líneas prioritarias de investigación.

Congresos: Tiene carácter extraordinario. Su finalidad es difundir contenidos monográficos y fomentar el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Estructuralmente podrán incluir ponencias de expertos, intercambios de experiencias, mesas redondas, talleres, exposiciones de materiales....

Entre los cauces formativos cabe destacar:

Planes de Formación Permanentes en Centros: La formación a través de planes de formación en centros se desarrollará a través de itinerarios formativos que favorecerán el trabajo en equipo y el principio de colaboración. La red de formación asesorará y apoyará el desarrollo de estos itinerarios y los acercará a aquellos colectivos que lo demanden. Están dirigidos a los centros públicos y a los servicios educativos de apoyo. La duración será como mínimo de dos cursos escolares y como máximo de cuatro y pueden estar integrados por uno o varios itinerarios formativos que promuevan el desarrollo y/o actualizaciones de las competencias comunes para todo el profesorado o específicas para un determinado colectivo, departamento o equipo.

La secuencia formativa más idónea para desarrollar esta modalidad es comenzar el plan con una sensibilización, información y formación, posteriormente es recomendable contar con una fase de trabajo en grupo mediante las modalidades de GT y/o seminarios y finalmente aplicación al aula y evaluación de los resultados.

En los centros se establecerá un equipo de formación que será el responsable de la ejecución del plan y estará formado por el director o persona en quien delegue , el

responsable de formación y los profesores coordinadores de cada actividad formativa que integren el plan.

Planes de Formación de Equipos de Profesores: Son similares a los planes de formación en centros pero dirigidos a un colectivo docente que comparte contenidos curriculares en su labor educativa o intereses comunes. Su duración es como mínimo de dos años y como máximo de tres.

Es fundamental que el centro tenga una política que valore el ajuste a las necesidades, la relevancia y la efectividad de lo aprendido para el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Sin estas condiciones es difícil que la escuela mejore en su conjunto (Ainscow y otros 2001)

4.5.- RED DE FORMACIÓN

Los CFIE de nuestra comunidad son centros que prestan un servicio de apoyo al profesorado y a los centros de su ámbito.

Legislativamente están regulados por la ORDEN EDU/ 1056/2014, de 4 de diciembre, que establece, con vocación de mejora y pensamiento innovador, la organización y funcionamiento de la red de formación, así como la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias.

Administrativamente presentan una doble dependencia, por un lado son centros dependientes de la Dirección Provincial de Educación en la que se hallan situados y por otro dependen de la Consejería competente en materia de educación a través de la dirección general competente en materia de formación del profesorado: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

Dentro de las direcciones Provinciales la relación más estrecha se establece con el Área de Programas Educativos (APE) entre cuyas funciones se encuentran:

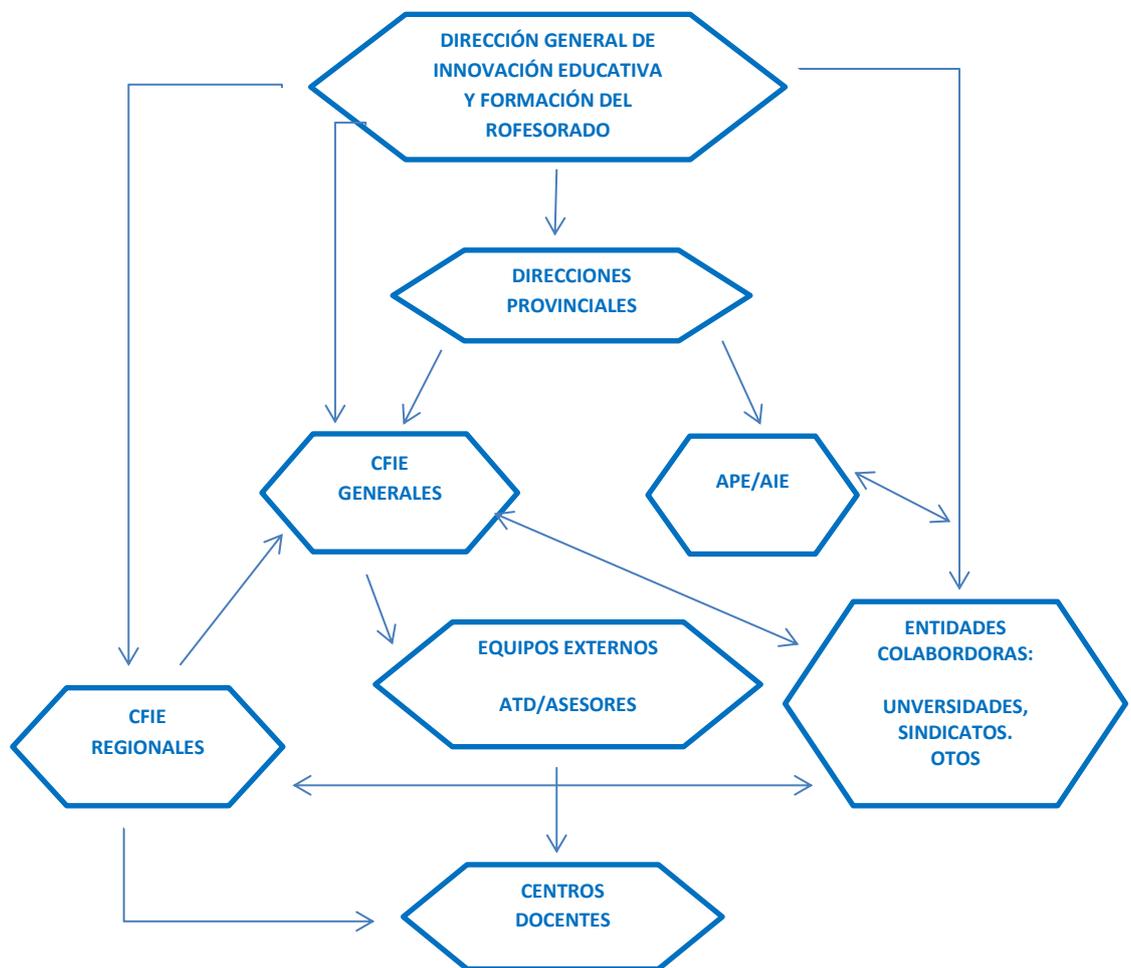
- ✓ Establecer las líneas de formación provinciales a partir de las previstas por la Consejería de Educación.
- ✓ Preparar, informar, evaluar, presentar y difundir el Plan Provincial de Formación.
- ✓ Estudiar la viabilidad de las acciones propuestas por entidades colaboradoras.

La Red de formación del profesorado actual está formada por 3 centros específicos

- El Centro Superior de Formación del Profesorado (Soria)

- El Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (Palencia)
 - El Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (Valladolid)
- y 13 centros generales
- 9 CFIE provinciales en cada una de las capitales de las nueve provincias de Castilla y León
 - 4 CFIE de ámbito rural como apoyo a los centros provinciales en aquellas provincias en las que su geografía o número de centros y profesores lo han aconsejado: Ponferrada, Ciudad Rodrigo, Miranda de Ebro y Benavente.

Figura 1: Estructura de la Red de Formación en nuestra Comunidad.



Fuente: Elaboración propia

Cada uno de los CFIE generales tiene un ámbito territorial de actuación para la atención a los centros y servicios adscritos, pero el profesorado a nivel individual podrá realizar actividades formativas en cualquiera de ellos. Cada CFIE se organiza a su vez en dirección y asesorías, cuyo perfil abarca tanto grandes áreas del conocimiento como un perfil

competencial en comunicación, gestión, organización y evaluación. Entre sus funciones cabe destacar:

- ✓ La participación en la detección de necesidades de formación
- ✓ La gestión de las actividades formativas del Plan Provincial de Formación (ajuste, difusión, seguimiento, evaluación y registro)
- ✓ Apoyo al profesorado (consultas, apoyos en metodología, apoyos en materiales...)
- ✓ Colaboración en las actividades del Centro Superior de Formación
- ✓ Formación específica y personal de los docentes en el marco del Plan Provincial de Formación
- ✓ Realización de actividades de formación a distancia (concretamente de ciertos módulos de actividades parcialmente presenciales, puesto que la formación totalmente a distancia ha sido asumida durante el presente curso académico por el centro TIC de Palencia).
- ✓ Formación en sus centros adscritos. Participando y colaborando en sus Planes de Formación de Centro.

Los CFIE específicos dan apoyo estratégico tanto a la Administración educativa, como a los CFIE generales o a los propios centros educativos y tienen un ámbito de actuación regional.

El Centro Superior de Formación del Profesorado se erige así en centro pionero y modelo de innovación (ejemplo de metodologías, procedimientos, actividades y materiales formativos). Se convierte en guía estratégica de la red de formación del profesorado. A su vez se coordinará con las Universidades en cuantas estrategias de formación se emprendan.

El Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC da respuesta a la necesidad de impulso a las nuevas tecnologías como elemento central en la gestión y organización de la formación continua del profesorado. Facilita la coherencia en el diseño, desarrollo y gestión de las actividades que se imparten on-line. Rentabiliza los recursos implicados en el diseño, gestión y desarrollo de estas actividades y, por último, vela por la especialización de la oferta formativa y la calidad de los materiales multimedia generados.

El Centro de Formación del Profesorado en Idiomas colabora en líneas de actuación específicas para el profesorado de idiomas, y proporciona apoyo a ciertos proyectos institucionales tales como la implantación de secciones bilingües

4.5.1.- CFIE de Ponferrada

Centrándonos en nuestra situación concreta hay que señalar que tradicionalmente el ámbito que abarcaba el CFIE de Ponferrada era principalmente la comarca del Bierzo compuesta por 94 localidades. Con la publicación de la Orden EDU/778/2008, de 14 de mayo (BOCyL 21/05/2008), el ámbito geográfico se ha visto ampliado con las 10 localidades correspondientes al ámbito del desaparecido CFIE de Villablino. Por tanto, el ámbito de actuación de nuestro CFIE se extiende actualmente por las comarcas del Bierzo y Laciana. El territorio presenta una difícil orografía y deficiente estructura de comunicaciones, aunque la situación ha mejorado sensiblemente. La población del ámbito y, por tanto, su oferta educativa, se concentra en los núcleos más importantes: Ponferrada, Bembibre, Fabero, Toreno, Villafranca, Cacabelos y Villablino. El resto de la población vive dispersa en zonas rurales de difícil acceso en ocasiones. Varios de los núcleos de población tenían en el pasado importantes explotaciones mineras, lo que supuso un importante flujo inmigratorio y, por ello, la convivencia de diversas razas y culturas: portuguesa, caboverdiana, paquistaní...

La zona rural trabaja en la agricultura. En el núcleo urbano principal (Ponferrada) la actividad principal es el comercio y el sector servicios. A nivel industrial no existen grandes empresas, sino que abundan las pequeñas empresas de explotación casi familiar en muchos casos (aunque esta situación está en fase de cambio).

Por otra parte, el ámbito descrito está en el extremo noroeste de Castilla-León, muy alejado de Valladolid. También está lejos de la capital provincial, que es a la vez el núcleo más importante de población, el centro de gestión administrativa y de principal oferta universitaria (aunque en los últimos años se ha desarrollado un campus en la propia comarca). Estas características explican el elevado número de CRA que existen en la comarca, así como escuelas unitarias.

En la nueva ordenación de los CFIE, el centro cuenta con 6 asesorías y un Director. Las Asesorías abarcan grandes áreas del conocimiento (área lingüístico-comunicativa, área científico-tecnológica, área de convivencia, área de educación física, área social, área de TIC y área de educación infantil) y áreas específicas (como la convivencia y la atención a la diversidad)

El CFIE de Ponferrada cuenta en su ámbito de actuación durante el curso 2014/2015 con 94 centros adscritos.

5.- ESTUDIO CRÍTICO DE LA FORMACIÓN

5.1.- LÍNEAS ESTRATÉGICAS

En aras a mejorar la calidad de la educación ofertada al alumnado el actual modelo de formación permanente del profesorado plantea unos objetivos muy claros y ambiciosos. Se pretende lograr por todos los medios que la formación realizada por el profesorado se ponga en práctica y llegue a las aulas y a los alumnos, salvando así uno de los principales inconvenientes del modelo anterior.

Partiendo de una planificación estratégica se ajusta dicha formación a las necesidades y demandas de los centros y profesores y se lleva a cabo, por el equipo asesor, un seguimiento y evaluación que garanticen la efectividad de la misma. Todo ello mediante un sistema integrado, cohesionado y efectivo que acerquen la formación al profesor y los centros, les dé facilidades para realizarla y reconocimiento por su realización.

Dicha formación estará ligada al desarrollo de las funciones docentes y a la adquisición de las competencias profesionales necesarias para hacer frente a las necesidades cambiantes del sistema educativo.

De esta manera la formación repercutirá directamente en el centro y en su dinámica de mejora y se propiciará que cada centro diseñe su propia formación priorizando sus necesidades formativas particulares.

Las principales líneas de actuación establecidas, por el equipo asesor del CFIE de Ponferrada, son:

- ✓ Detectar las necesidades formativas del profesorado del ámbito a través de diversos canales (y no sólo a través del cuestionario de detección de necesidades utilizado hasta el presente); planificar la formación a través del Plan Provincial de Formación Permanente; llevarlo a la práctica y evaluarlo adecuadamente. Tal Plan Provincial debe de dar respuesta tanto a las demandas del sistema y de la administración educativa como las necesidades particulares de los centros.
- ✓ Mantener una comunicación constante y eficaz con los centros, con el fin de asesorarlos en todas las facetas que conforman la formación permanente del profesorado. Para ello intentamos potenciar al máximo los nuevos canales de comunicación, como son las redes sociales (Facebook y Twitter esencialmente), la

página web del CFIE y se difundirá información personalizada a todo aquel profesorado que lo solicite a través de un cuestionario.

- ✓ Orientar y apoyar los procesos de formación en los centros esencialmente a través de Planes de Formación Permanente en Centros Educativos y Planes Personales de Formación de Equipos de Profesores. Tal énfasis en los centros supone un reto, puesto que las tareas asignadas al responsable de formación en el centro se ven ampliadas respecto al modelo anterior.
- ✓ Gestionar adecuadamente los recursos didácticos y tecnológicos del CFIE para un mejor aprovechamiento por parte de los centros y servicios adscritos. Para ello el equipo asesor, este año, está trabajando en un Plan de Mejora que intente optimizar la difusión de los recursos del CFIE e implantación de nuevos sistemas de préstamo.
- ✓ Difundir la labor realizada por los distintos grupos de profesores que trabajan en el ámbito a través de diversos medios: publicación de los materiales generados en la página web y servicio de préstamos de los mismos; jornadas o seminarios de intercambio de experiencias educativas; etc.
- ✓ Realizar un mapa exhaustivo de los procesos del CFIE y orientar la gestión del mismo a la filosofía de la calidad total. Así como impulsar los principios de la mejora continua en todos los campos de la actuación de la institución. En este sentido ya se llevó de nuevo a cabo la autoevaluación de la institución a través de los cuestionarios de la EFQM¹⁴ y la herramienta perfil que originó un trabajo de reflexión sobre las necesidades de nuestros clientes; en esa misma línea de trabajo se elaboró un catálogo de servicios y compromisos de calidad.

5.2.- PROCESO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES.

El proceso de detección de necesidades es un punto clave dentro del mapa general de los procesos del CFIE, basado en el modelo competencial de formación del profesorado.

Detectar necesidades a tiempo significa planificar los recursos y la oferta formativa para responder a las necesidades.

¹⁴ EFQM (European Foundation for Quality Management). Cuando hablamos de EFQM solemos referirnos al modelo de calidad definido por la fundación que lleva dicho nombre. El modelo EFQM que surge en la década de los 80 es un referente en el ámbito de la Unión Europea. A través de la autoevaluación, el modelo EFQM pretende una gestión más eficaz y eficiente. La identificación de los puntos fuertes y débiles aplicados a diferentes ámbitos de la organización son el punto de partida para el proceso de mejora continua.

La detección de necesidades es un proceso sistemático y continuo que utiliza diferentes instrumentos y métodos y que se lleva a cabo a través de diferentes canales como son las visitas a los centros, las reuniones con los equipos directivos y los responsables de formación en centros y servicios educativos, las propuestas de formación demandadas por los asistentes a actividades del CFIE y la información recogida en los resultados de los procesos de autoevaluación, supervisión o evaluación externa.

Dado que las competencias profesionales del profesorado, junto con la mejora del éxito educativo deben ser el referente a la hora de identificar las necesidades formativas , vamos a utilizar como matriz para llevar a cabo este proceso de detección la tabla 1 recogida en la página 17 de este trabajo.

Teniendo en cuenta esta tabla y a través de una aplicación informática se cumplimentará un cuestionario en el que se especifican las competencias a trabajar así como los cauces de formación y la modalidad formativa demandada.

A partir de las labores de detección, de las líneas prioritarias o estratégicas demandadas por el Sistema Educativo o por la Administración, el equipo asesor de formación pasa a elaborar la propuesta de actividades formativas para el siguiente curso académico. Tal propuesta junto con la del CFIE general de la provincia y las diferentes aportaciones realizadas desde el área de Programas o desde el área de Inspección, conforman la propuesta de Plan provincial de Formación que será aprobado por el Servicio de Formación del Profesorado .

Se pretende que esta identificación de necesidades e inquietudes de centros y/o profesores proporcione valor añadido a los planes de formación y a los propios proyectos educativos de los centros.

5.3.- ANÁLISIS DE DATOS DE LA FORMACIÓN LLEVADA A CABO POR EL PROFESORADO DEL BIERZO-LACIANA

A continuación vamos a analizar la formación llevada a cabo por el profesorado del ámbito del CFIE de Ponferrada estudiando para ello diferentes variables .

5.3.1 Estudio de la variable “en el centro”.

Gráfico 1: Actividades realizadas dentro y fuera del centro en los últimos 6 años



En los últimos seis cursos (2008-2009 hasta 2013-2014) se han realizado en el CFIE de Ponferrada 1044 actividades, de las cuales 602 (57,66%) se han realizado en las instalaciones del CFIE y 442 (42,33%) se han llevado a cabo en el propio

centro educativo.

Si lo analizamos ahora por horas nos encontramos una gráfica totalmente diferentes ya que se han realizado 26886 horas de formación de las cuales sólo 4387 se han llevado a cabo en el CFIE (16,3%) y 22499 se han llevado a cabo en los centros educativos (83,68%).

Este hecho explica que las actividades llevadas a cabo en los centros educativos, aunque son menos, son actividades con más horas de formación.

Gráfico 2: Horas de formación realizadas dentro y fuera del centro en los últimos seis años



Vamos ahora a analizar curso por curso el número de horas formativas. En este análisis observamos como el porcentaje de horas que se han ido realizando en el propio centro educativo con respecto a las que se han realizado fuera siempre ha sido mayor.

El nº de actividades está volviendo a ascender tímidamente después del desplome ocurrido en el curso 2012/2013 debido a las restricciones presupuestarias.

Gráfico 3: Frecuencia y porcentaje de actividades realizadas dentro y fuera en los últimos 6 años

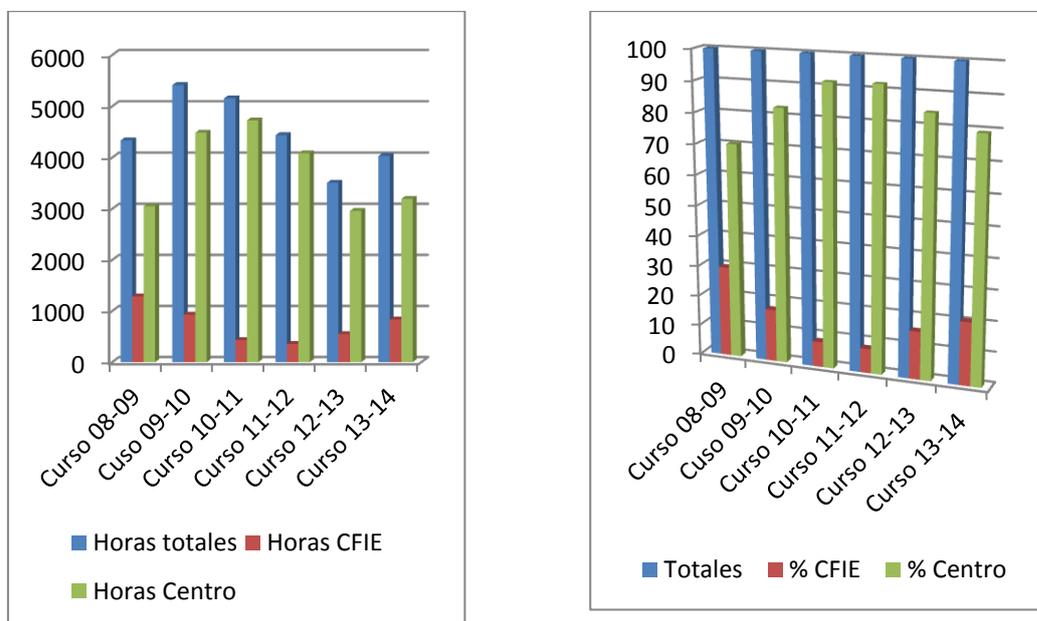
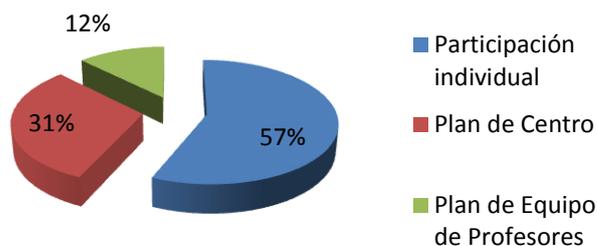


Tabla 2: Competencias profesionales del profesorado en Castilla y León

CURSOS		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
HORAS TOTAL		4337		5415		5155		4437		3510		4032	
H.CENTRO	H.CFIE	1287	3050	930	4485	430	4725	354	4083	550	2960	836	3196
ACTIVIDADES		136		177		221		202		145		163	
A.CENTRO	A.CFIE	121	15	111	66	95	126	81	121	81	64	93	70

5.3.2 Estudio de la variable “Cauce de participación”.

Gráfico 4: Frecuencia y porcentaje de actividades formativas por cauce de participación

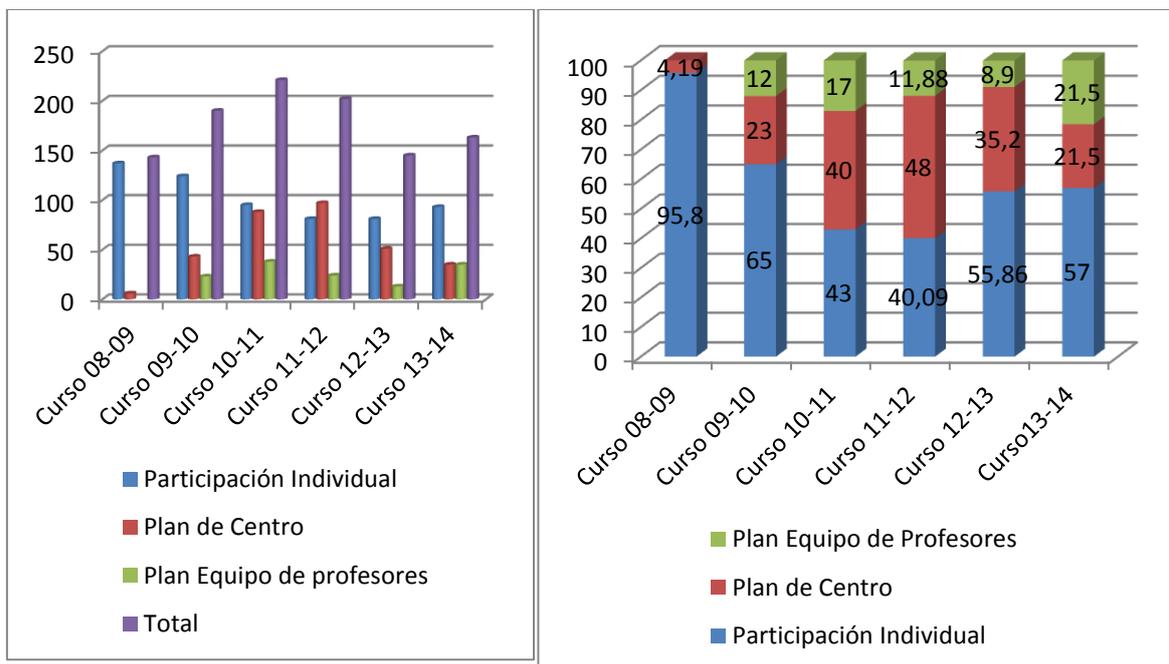


En los últimos seis cursos (del 2008-2009 hasta el 2013-2014) se han realizado en el CFIE de Ponferrada 1044 actividades de formación permanente del profesorado, de las cuales 602 (57,66%) han sido de participación individual, 329 (

31,51%) han sido dentro de un Plan de Formación de Centro y 133 (12,77%) han sido dentro de un Plan de Equipo de Profesores. Esto nos indica que el 57,42% de las actividades han sido planificadas a un año y un 42,57 han sido planificadas dentro de un Plan a más de dos años y dentro de unos itinerarios que pueden contener varias modalidades formativas.

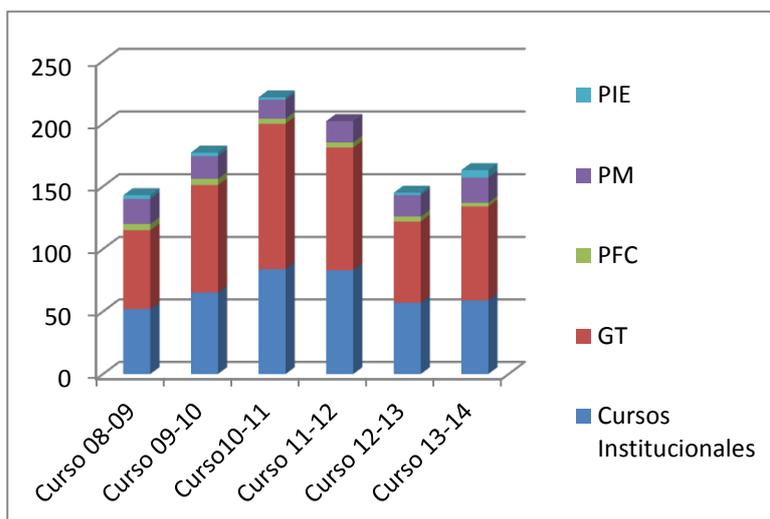
Si analizamos curso por curso estos datos observamos como el porcentaje de actividades que se han ido realizando en los diversos cauces ha ido variando.

Gráfico 5: Frecuencia y porcentaje de actividades formativas por cauce de participación y curso.



5.3.3 Estudio de la variable “Modalidad Formativa”.

Gráfico 6: Porcentaje de actividades formativas por modalidad formativa.



Vamos a analizar ahora las distintas modalidades formativas independientemente si las actividades están incluidas en un Plan de Centros o en un Plan de Equipo de Profesores.

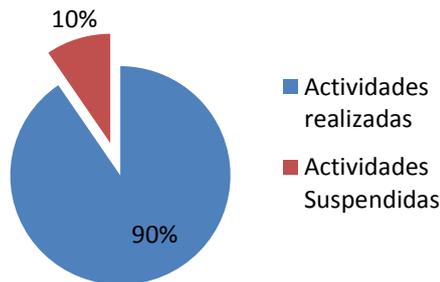
Los grupos de Trabajo seguidos de los cursos institucionales son las actividades formativas más demandadas por los profesores.

Tabla 3: Actividades realizadas según la modalidad formativa

	Cursos Institu	GT	PFC	PM	PIE	
Curso 08-09	52	63	5	20	3	
Curso 09-10	65	86	5	18	3	
Curso10-11	84	116	4	15	2	
Curso 11-12	83	98	4	17		
Curso 12-13	57	65	4	17	2	
Curso 13-14	59	75	3	20	6	

5.3.4 Estudio de la variable “Actividades realizadas y suspendidas. Certificados emitidos”

Gráfico 7: Actividades suspendidas y realizadas



Del total de las 1154 actividades propuestas en el CFIE de Ponferrada en los últimos seis cursos han finalizado 1044 (un 90,46%) y solamente se han suspendido 110 (un 9,53%) que es un porcentaje muy alto de realización y muy bajo de suspensión de actividades

Pero sí se observan diferencias significativas entre los dos primeros y los dos últimos cursos.

Gráfico 8: Frecuencia inscritos y certificados emitidos en las actividades propuestas

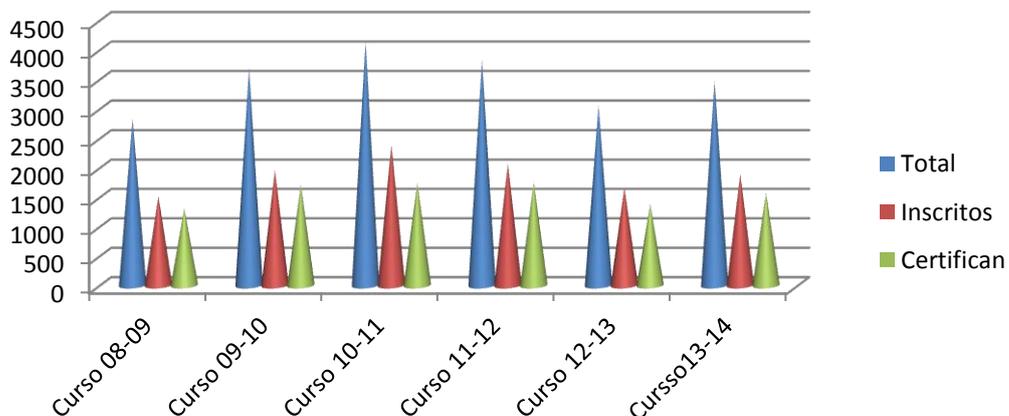


Tabla 4: Frecuencia y porcentaje de personas inscritas y certificadas en las actividades realizadas y suspendidas

	ASISTENTES INSCRITOS		CERTIFICADOS EMITIDOS		ACTIVIDADES REALIZADAS		ACTIVIDADES SUSPENDIDAS	
	Frecuencia		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
08-09	1520		1317	86,64	136	95,10	7	4,89
09-10	1968		1726	87,7	177	93,15	13	6,8
10-11	2397		1751	73,05	221	90,57	23	9,4
11-12	2075		1763	84,96	202	85,96	33	14
12-13	1671		1391	83,24	145	90,06	16	9,94
13-14	1895		1580	83,37	163	90,05	18	9,9

para cada uno de los cursos

5.3.5 Valoración de las actividades formativas realizadas según los ítems del cuestionario de evaluación para asistentes.

La valoración de las actividades formativas realizadas en el CFIE de Ponferrada se hace en base al siguiente cuestionario de evaluación para los asistentes a las distintas actividades formativas.

Tabla 5: Cuestionario de evaluación para asistentes

Nota global de la actividad										
Muy mal		Mal		Bien			Muy bien			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Criterios de recursos						Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	
1.	Adecuación de Instalaciones y espacios									
2.	Adecuación de equipamiento y materiales									
Criterios de desarrollo (procesos)						Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	
3.	Interés de los contenidos									
4.	Utilidad para su aplicación al aula									
5.	Adecuación metodológica - innovación									
6.	Distribución de tiempos									
7.	Organización – gestión de la actividad									
8.	Clima – ambiente de realización									
9.	Valoración global de los formadores									

Criterios de resultados	Muy bajo		Bajo		Alto			Muy Alto		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Grado de cumplimiento de las expectativas										
11. Grado de aprovechamiento individual										
12. Desarrollo de competencias profesionales										
13. Compromiso de aplicación al aula										
14. Satisfacción con la formación realizada										

Los participantes en dicha formación, sitúan la valoración por encima del notable. La nota más alta se consigue en las actividades autónomas del curso pasado con un 8,45 sobre 10, seguido muy de cerca por la valoración en el curso 11-12 de las actividades institucionales con un 8,26.

Fuera del centro educativo el criterio más valorado es “la nota global”, seguido de “la satisfacción con la formación” y del de la “utilidad para su aplicación en el aula/trabajo”; este orden se invierte evaluando la formación realizada en el propio centro y el criterio más valorado es el de “la organización y gestión de la actividad”, seguido de “la satisfacción con la formación, y de “la utilidad para su aplicación en el aula/trabajo”

La valoración de actividades formativas según los ponentes que han impartido dicha formación, es más alta que la de los asistentes superando la nota de 8 en casi todos los ítems .

En base a estas valoraciones positivas y crecientes de los centros y profesores podemos afirmar que la formación del profesorado ha mejorado cualitativamente.

Gráfico 9: Valoración cualitativa de las actividades en el centro y fuera de él según los asistentes.

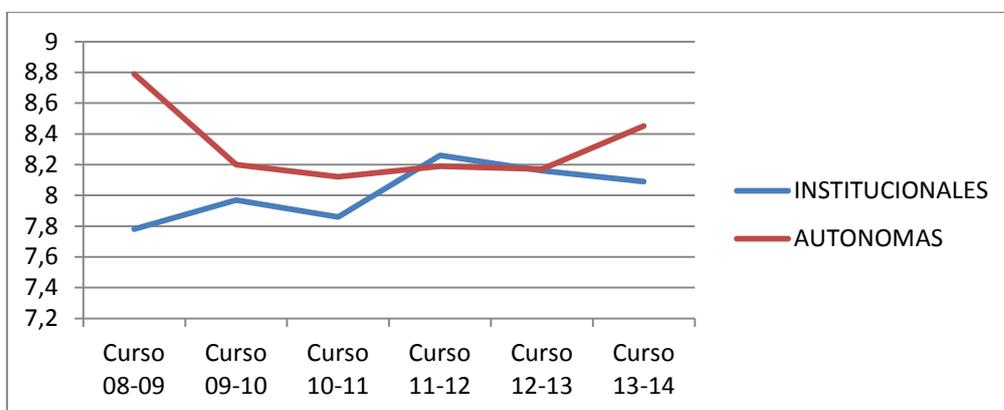


Tabla 6: Comparación de medias entre actividades institucionales y autónomas por cursos

	Curso 08-09	Curso 09-10	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13	Curso 13-14
Institucionales	7,78	7,97	7,86	8,26	8,16	8,09
Autónomas	8,79	8,2	8,12	8,19	8,17	8,45

5.3.6. Estudio de la variable “Competencias profesionales abordadas”

Tomando como referente la tabla 1 de la página 17 de este trabajo vamos analizar ahora las competencias más demandadas en la formación del profesorado.

De las 1064 actividades realizadas en el CFIE en los últimos 6 años podemos observar que las competencias más desarrolladas en su formación permanente son la competencia digital desarrollada en 370 (34,78%) de las actividades realizada, seguida de la más tradicional competencia didáctica desarrollada en 228 actividades (21,46%) y en tercer lugar se sitúa la competencia organizativa y de gestión de centro desarrollada en 122 actividades (11,48%).

Gráfico 10: competencias profesionales más demandadas en la formación.



5.3.7 Valoración de la institución por parte del profesorado de la zona.

Desde el CFIE de Ponferrada y siguiendo las directrices establecidas el curso 2009-10 también realizado una valoración del profesorado del ámbito sobre el impacto que la gestión del CFIE tiene.

Para realizar dicha evaluación se envía los centros de la zona una tabla en la que se evalúan los siguientes ítems:

1. *Valoración global de las actividades y actuaciones*
2. *Respecto a las propuestas de actividades formativas*
3. *Respecto al apoyo y asesoramiento*
4. *Respecto a la promoción de proyectos: innovación, mejora...*
5. *Conocimiento del Plan de Formación y de las actividades y actuaciones del CFIE*
6. *Utilidad de las mismas para mi trabajo como profesor*
7. *Grado de recogida de mis necesidades formativas*
8. *Adecuación de la respuesta dada a las necesidades y demandas*
9. *Percepción del grado de calidad del apoyo y asesoramiento recibido*
10. *Calidad de los recursos materiales utilizados*
11. *Adecuación de la Web y plataformas colaborativas*
12. *Nivel de intercambio, mejora continua e innovación*

**Si ha participado en alguna actividad formativa se le pide además que responda a las preguntas siguientes (13 a 20):*

13. *Atención a la sugerencias y propuestas realizadas*
14. *Respuesta formativa específica para mi Centro: calidad, rapidez, ajuste...*
15. *Calidad de las actividades formativas del CFIE*
16. *Grado de cumplimiento de las expectativas previas*
17. *Grado de aprovechamiento*
18. *Mejora de competencias profesionales*
19. *Grado de satisfacción por la formación recibida*
20. *Aplicación al aula*

Este cuestionario puede ser contestado tanto por profesores que realizan formación habitualmente como por los que no.

Haciendo ahora una comparación de medias de resultados obtenidos nos encontramos que en todos los criterios la nota más alta pasa del 6. Los ítems mejor valorados son en primer lugar “la satisfacción con la formación realizada”, en segundo lugar y seguido muy de cerca “el grado de aprovechamiento y la valoración global de la actividad” Y en tercer lugar “El grado de cumplimiento de expectativas previstas y la calidad de recursos y materiales utilizados así como de las plataformas colaborativas”

Tabla 7: Medias de la valoración global de las actividades del CFIE

Criterios	Curso 08-09	Curso 09-10	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13	Curso 13-14
1		6,6	6,7	7,2	7,5	8,3
2		6,7	6,8	7,1	7,3	7,9
3		6,9	6,8	7,1	7,4	8
4		6,7	6,9	7,2	7,2	7,9
5		7,2	6,7	6,9	7,4	7,6
6		6,8	7,4	7,4	7,5	8
7		6,6	6,7	7,2	7,2	7,7
8		6,5	6,5	6,9	7,2	7,7
9		6,8	6,4	6,7	7,5	8
10		6,5	6,8	7,2	7,2	8,2
11		6,7	6,4	6,8	7,7	8,2
12		6,4	7,2	7	7,3	8,1
13		6,7	6,5	6,9	7,7	7,9
14		6,6	6,7	7	7,7	7,6
15		6,8	8,8	7	7,7	8,1
16		6,5	6,7	7,1	7,7	8,2
17		6,3	6,5	6,9	7,9	8,3
18		6,4	6,8	7	7,6	8
19		6,7	6,6	7	8	8,6
20		6,5	6,9	7,2	7,7	8

De todo este análisis se desprende, que ha habido un incremento, tanto en cantidad como en calidad, de la formación docente desde la implantación del nuevo modelo de formación.

La valoración tanto de la oferta educativa, como de la institución docente ha ido en aumento y así lo avala el incremento de profesores que se forman en nuestra institución cada año. Pasando de 1520 en el curso 08/09 a los más de 2000 en los cursos 10-11 y 11-12. Debemos exceptuar el curso 12-13 donde ha habido un desplome cuantitativo justificado por las restricciones presupuestarias que impedían el pago de ponentes y donde la formación se llevó a cabo con la buena voluntad de los asesores y profesores de los centros que dieron una gran parte de forma altruista.

5.4.- IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL COORDINADOR DE FORMACION.

Las conclusiones de diferentes estudios enfocados en la formación del profesorado de Castilla y León han puesto de manifiesto la importancia de la figura del coordinador de formación, calidad e innovación en el centro educativo como protagonista del impulso y la coordinación de las iniciativas formativas en el seno del mismo.

Nos consta que este papel ha sido desempeñado en la mayoría de los centros educativos por el último profesor que llega al centro, por alguien que se ofrece voluntariamente para disponer de la reducción horaria que conlleva dicha función o por un interino.

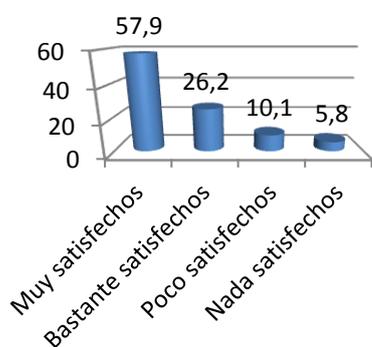
Sin embargo desde el CFIE somos conscientes de la importancia que en la calidad formativa tiene este representante; tanto en la formación en el propio centro como en la formación llevada a cabo en la institución destinada a tal efecto.

Para ello analizamos el perfil de los 94 coordinadores de formación, calidad e innovación que pertenecen al ámbito de nuestro CFIE. La mayoría de ellos (52,3%) se concentran en el rango de edad situado entre 31 y 40 años y también mayoritariamente (72,6%) tienen una situación administrativa de carácter definitivo. Hay que destacar que en la zona de Lacia, donde la movilidad del profesorado es alta, predominan los coordinadores con una situación docente de interinidad y con amplia experiencia laboral. Esto mismo se hace extensible a las zonas bercianas distanciadas de los grandes núcleos de población.

En este apartado, y a partir una actividad desarrollada por el centro superior de formación cuyo objetivo es reflexionar sobre la importancia de la figura del coordinador de formación lo que pretendemos en profundizar en ese aspecto a nivel de nuestra zona. Para ello hemos realizado un sondeo entre los asistentes a las actividades formativas de este CFIE para ver su opinión sobre los siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida cree que los coordinadores de su centro han desarrollado las funciones establecidas en la orden EDU/1056/2014 de 4 de diciembre?
- ¿Qué características crees que debe de tener un coordinador de formación?
- ¿Qué competencias profesionales debe de poseer para desarrollar su función de forma adecuada?

Gráfico 11: Satisfacción con la labor realizada por los coordinadores



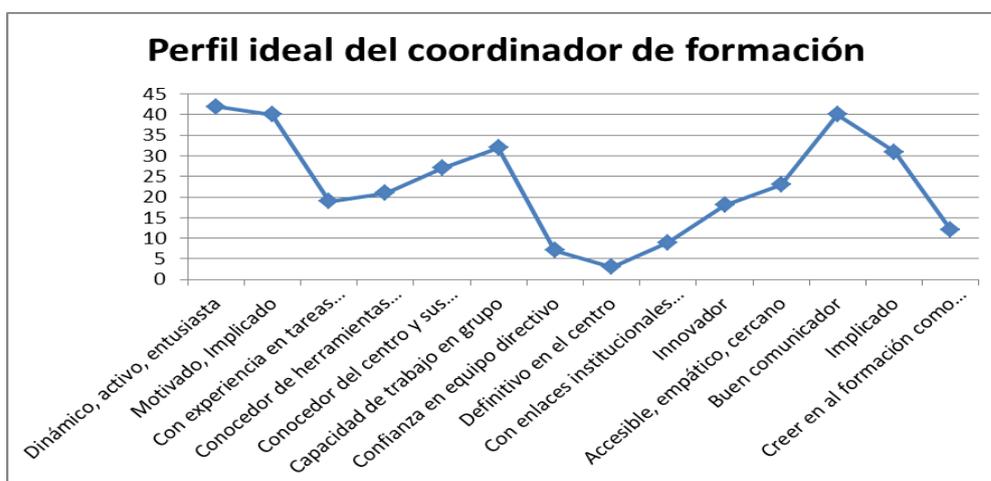
Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que una mayoría (57,9%) están muy satisfechos con las funciones desarrolladas por el representante de su centro. Un 26,2% están bastantes satisfechos; un 10,1% está poco satisfecho y solamente el 5,8% no está nada satisfecho. Todos están de acuerdo en señalar que la función que mejor

desempeñan es la de “hacer de enlace entre el centro y el CFIE”; sin embargo creen que los coordinadores deberían involucrarse más en impulsar el desarrollo de itinerarios formativos colaborando en la planificación, gestión, desarrollo y evaluación de los mismos. Así como en la difusión e intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Los que no están nada satisfechos justifican su respuesta en que no reciben o no reciben a tiempo, la información de la oferta formativa que se ofrece desde el CFIE. Para subsanar esto y en aras a la mejora, el equipo asesor del CFIE informará vía mail a todos aquellos que faciliten su correo electrónico.

Gráfico 10: ¿ Qué características debe de tener un coordinador de formación?

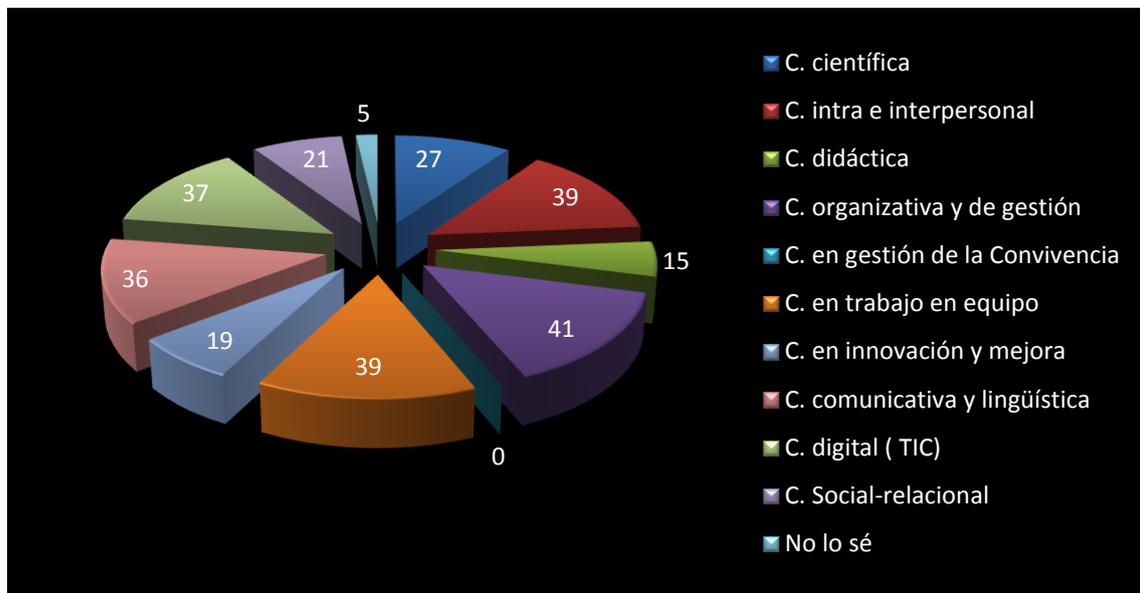
Gráfico 12: ¿ Qué características debe de tener un coordinador de formación?



A la hora de reflexionar sobre el perfil de un buen coordinador hay características como el dinamismo, las ganas, la motivación, la implicación y la facilidad de comunicación que ganan por goleada. Llama la atención que aspectos como “el que sea definitivo en el centro” o que “trabaje en estrecha colaboración” con el equipo directivo no sean altamente valorados.

Y la última cuestión trata de analizar que competencias profesionales debería poseer el coordinador. Los datos nos demuestran la preferencia de los encuestados por coordinadores competentes en organización y gestión, capaces de trabajar en equipo y con habilidades intra e interpersonales, competentes en herramientas TIC y con un alto nivel de desarrollo en la competencia comunicativo-lingüística.

Gráfico 13: Competencias profesionales reseñables del coordinador de formación.



A partir del próximo curso escolar los equipos directivos, para liderar los procesos de formación, mejora e innovación, contarán con la colaboración de un coordinador de formación, funcionario de carrera y preferentemente con destino definitivo en el centro designado por el director, previa aceptación del interesado. Éste deberá contar con experiencia y preparación en temas de formación y participar en las actividades formativas que establezca la dirección general competente .

6.- CONCLUSIONES

La profesión docente debe adaptarse a las circunstancias cambiantes en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias y nuevos desafíos exigen de los docentes un elevado grado

de implicación y compromiso para desarrollar capacidades que los ayuden a gestionar aulas con ambientes informatizados, culturales y complejos. Para ello los docentes deben de estar convencidos de que la docencia es una profesión que exige estar continuamente aprendiendo, intercambiando ideas, investigando e innovando, para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación. Por esa razón, la formación no debe de ser ajena a su práctica diaria, debe llevarse a cabo dentro de la misma institución escolar, extendiéndose así hasta la formación pedagógica y no quedando sólo en la renovación de contenidos académicos.

Actualmente se está demandando una profesión docente donde la experiencia individual sea compartida y pueda convertirse en colectiva, una labor docente que deje de lado el aislamiento e individualismo y comience a aprender de unos y con otros, una profesión docente centrada en una nueva manera de aprender de forma continua y permanente. En definitiva, una profesión comprometida con el conocimiento e integrada por profesores capaces de diseñar ambientes de aprendizaje que integren las tecnologías de la información y la comunicación.

Y esta nueva demanda de profesores requiere de nuevas maneras de entender la formación. Como dice Hager (2001) una formación cada vez menos anclada en modelos formativos, presenciales, rígidos y “enlatados” y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente. Iniciativas que permitan avanzar en el conocimiento sobre aprender a enseñar y aprender a aprender para que la frase, tantas veces escuchada, “yo enseño, pero los alumnos no aprenden” vaya quedando poco a poco en un pasado lejano.

En Castilla León se ha implantado un nuevo modelo de formación que trae consigo una serie de consideraciones en las que nos gustaría hacer hincapié.

En primer lugar el desarrollo de nuevos cauces (planes de formación en centros, planes de formación de equipos de profesores, grupos de trabajo y participación individual) e itinerarios de formación, considerando el centro como el núcleo básico de una formación contextualizada, y planificada que atienda a las necesidades específicas e individuales.

En segundo lugar el desarrollo de un modelo de formación basado en diez competencias profesionales y cuarenta aspectos competenciales que sirven como referente para la detección de necesidades, el diseño, la planificación y el desarrollo de actividades formativas y las actuaciones de asesoramiento y apoyo.

En tercer lugar una red de formación amplia y diversificada cuyo fin es la planificación, la información y el asesoramiento, la innovación y como no, la formación.

Y por último la implantación de un modelo de gestión de calidad basado en la mejora continua y en la gestión por procesos la cual trata de homogeneizar los procesos, los instrumentos y sistemas de evaluación.

En el análisis llevado a cabo en este CFIE muestra que más del 70% del profesorado ha realizado cursos de formación en los últimos 6 años, lo que pone de manifiesto el interés y la inquietud por la actualización y mejora; aunque a veces podamos tener la sensación de que todavía permanecen muchos de las prácticas más tradicionales. ¿Vemos el vaso medio lleno o medio vacío?. Siendo optimistas creemos que estamos en el camino hacia una formación más cercana, más útil y mejor.

7.- LISTA DE REFERENCIAS

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Álvarez Rojo, V. *La formación basada en competencias para los profesionales de la orientación*. Revista: *Educación XXI*. Año: 2007 Volumen 10 Pág. 15-37

Camerino, O., Buscá, F. (2001) *La formación del docente en Educación Física: Un modelo de formación reflexiva inicial y continuada*. En Vazquez, B. (coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.227-239). Madrid: Síntesis

Casillas, S. y Palacios, B. (2004) *La formación del profesorado. The teachers' training*. Revista *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*. N° 9, vol.11, año 8º-2004. Pag. 129-138.

Centro Superior de Formación del Profesorado CSFP (2010). Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación. Disponible en http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1.Tendencias_en_la_formacion.pdf (consulta 2015, 2 de marzo)

Centro Superior de Formación del Profesorado CSFP (2010). Modelo de competencias profesionales del profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación. Disponible en http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competicencias_Profesionales_d el_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf (consulta 2015, 2de marzo)

Decreto 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. (BOCyL, 06-03-02).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO. Madrid: Santillana

Fourez, G. (1994). *Les socles de compétences*, *La Revue Nouvelle*, XCIX 3, 12-16.

García, M (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EVB.

García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). *La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. *Educatio Siglo XXI*, 20, (1), pp.297-322 Año: 2012 País: España

Gimeno Sacristan, J. (1982). *La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. *Revista de Educación*, nº 269, pp. 77-99.

Hager, P. (2001). *Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning*. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer, p.79-92

Imbernón, F. (1988): *Modelos y estrategias*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Laia, Julio y Agosto, nº 161

Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas en un mismo proceso*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 6.

Imbernón, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona

Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Graó

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Ed.d'Organisation.

Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Ed.d'Organisation.

Le Boterf, G. (1998-1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation[ed. cast.: *Ingeniería de competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001].

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Editions d'Organisation[ed.cast.: *Gestión de competencias*. Barcelona : Gestión 2000, 1997].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.106

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 225

Marcelo García, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Educational Policy Analysis Archives, 10(35).

Marcelo García, C. (1995): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Marcén Albero, C. y Busto Suárez, J.L. (1992): *La formación del profesorado, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Laia, Junio, n° 204*

Montero Mesa, L. (2011): *el trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. CEE Participación Educativa 16, marzo 2011, pp. 69-88. Universidad de Santiago de Compostela.

ORDEN de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.

ORDEN de 28 de marzo de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado.

ORDEN de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001,por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado

ORDEN EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se

aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades.

REAL DECRETO 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de 105 centros de profesores y de recursos públicos en la Comunidad de Castilla y León.

Roegiers.X (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Brussels: De boeck

Varios. (2008) Modelo de Formación del profesorado Castilla y León. Dit. (documento inicial de trabajo). Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación de Castilla y León .Disponible en http://www.stecyl.es/borralex/080214_Modelo_Formacion_Profesorado_ConsejoEscolar_CyL.pdf (Consulta 2015, 3 de marzo)