



Universidad de Valladolid

E. U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

**MASTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES
PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

2013

**La Formación Permanente del Profesorado.
Análisis de su evolución en la provincia de
Segovia**

Autora: Victoria Serrano Hermo

Tutor: Luis Torrego Egido

*La oscuridad nos envuelve a todos, pero mientras el sabio tropieza en alguna pared, el
ignorante permanece tranquilo en el centro de la estancia.
(Anatole France)*

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos, por perdonarme el tiempo robado y saber leer entre líneas.

A mis padres, por su personalidad y fortaleza que han hecho de mí un valor justo, fuerte y capaz de amar.

A Fernando, por encontrarme y marchar juntos.

A Luís, por enseñarme a transformar mi curiosidad en investigación.

A mis compañeros, por ser mis compañeros.

A Paco, por creer en mí.

A las personas entrevistadas en reconocimiento a su labor y su contribución a la Historia.

A mi gato Rabito “In memoriam” por elegirme.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación constituye un intento de acercamiento a la realidad acontecida en el campo de la Formación Permanente del Profesorado en la provincia de Segovia. Concretamente, se circunscribe a los organismos institucionales creados previamente a la aprobación de la LOGSE (CEP) y que continúan, no sin diferencias, en nuestros días (CFIE). Para ello se ha realizado un análisis cronológico de los hechos apoyado tanto en la normativa publicada en cada época, como en las diferentes referencias bibliográficas consultadas. Tras este primer acercamiento al término y su andadura, se pretende ahondar en el significado atribuido a este fenómeno, así como en las vivencias de personas participantes en los inicios, desarrollo y consolidación de la institución encargada de la gestión de esta formación. La aproximación realizada se circunscribe, tan sólo, a un sector de estos participantes: las personas encargadas de liderar los Centros de Profesores en nuestra capital. A través de sus voces y el análisis de algunos documentos e información aportada, se reconstruyen ciertos rasgos identificativos de este proceso, contribuyendo, así, a la comprensión de algunos hechos acontecidos y a su comparación, en el tiempo, con otros. Esta construcción de acontecimientos y significados han permitido la identificación de determinadas líneas susceptibles de ser investigadas en el futuro y que se detallan en el presente documento.

Palabras clave: Formación Permanente del Profesorado. Centros de Profesores. Segovia.

SUMMARY

This research project intends to be a thorough approach to the realities of Ongoing Teacher Training in Segovia. Specifically, it deals with the development of CFIE, the institutional agencies established before the passing of the LOGSE (CEP) which are still in operation, although not without changes. In order to do so, we have first carried out a sequential analysis of facts, based both on the legislation passed during the period and the different reliable sources detailed in the bibliography.

After this first approach to the term and its history, we aim to study in depth the real significance of this phenomenon, as well as the personal experience of those people involved in the birth, development and consolidation of these agencies in charge of teacher training in the area. This dissertation is confined to a particular section of these participants, the professionals responsible for leading the Teacher Support Centres in Segovia city, whose testimonies, documents and first-hand information have helped us reconstruct the key features of this process, contributing thus to the understanding of past states of affairs and its comparison with

present ones. This meaningful reconstruction of events has allowed the identification of specific lines of working, a likely object of study for future research, which are detailed in this paper.

Key words: Ongoing Teacher Training. Teacher Support Centres. Segovia

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DEL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	10
Objetivos	11
Justificación del tema elegido	12

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FORMACIÓN y 14 FORMACIÓN PERMANENTE

CAPÍTULO II: TRAYECTORIA RECORRIDA POR LOS CENTROS DE 17 PROFESORES DESDE SU CREACIÓN EN 1984 HASTA EL 2013

De 1988 a 1984. Los antecedentes	18
De 1984 a 1989. El nacimiento de los CEP	20
De 1989 a 1999. El Plan Marco y la LOGSE. Definición de La Formación Permanente del Profesorado	21
De 1999 a 2008. Competencias Educativas en CyL y FPP	26
De 2008 a 2013. Un nuevo modelo de FPP en CyL	28

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA, ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO III : MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 35

Introducción al método	35
1. Fase Preparatoria	35

Etapa reflexiva	35
Etapa de diseño	36
Trabajo de Campo	36
Acceso al campo	36
Recogida productiva de datos	36
2. Fase Analítica	37
Reducción de datos	37
Disposición y transformación	36
Obtención de datos y verificación de conclusiones	37
3. Fase informativa	37
Elaboración del informe	37
Objetivos de la investigación	37
Procedimiento de recogida de la información	38
1. Selección del método: justificación	38
2. Técnicas de recogida de información	39
3. Diseño del instrumento	40
3.1. Planificación	40
3.1.1. Selección de los entrevistados	40
3.1.2. Elección del momento	40
3.1.3. El lugar	40
3.1.4. Toma de contacto	40
3.2. Ejecución de las entrevistas	40
3.2.1. Proceso de ejecución	40

3.2.2. Término de las entrevistas	41
3.2.3. Anotación y registro	41
3.3. Codificación y Categorización	44
4. Control	48
5. Análisis	48
6. Extracción/Verificación de conclusiones	51
CAPÍTULO IV : ANÁLISIS DE LOS DATOS	52
Introducción	52
Análisis de categorías	52
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES FINALES	101
Conclusiones sobre los objetivos	101
Limitaciones del estudio	106
Propuesta para otras investigaciones	106
Reflexiones finales	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	115
ANEXO I. Guión orientativo utilizado para la entrevista	116
ANEXO II. Transcripción Entrevistado nº 1	118
ANEXO III. Transcripción Entrevistado nº 2	134
ANEXO IV. Transcripción Entrevistado nº 3	144
ANEXO V. Evaluación Actividades	172

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DEL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Históricamente, formación y desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura que se debía desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse. Esta consideración era coherente con el concepto técnico y estanco de “profesionalización” que ha predominado en los procesos formativos; pero en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación en una síntesis que engloba diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada. Formación y desarrollo profesional forman, pues, un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa (Imbernón, 1998, p. 12).

El presente trabajo de investigación pretende aportar un estudio comprensivo de los procesos de formación permanente llevados a cabo en la provincia de Segovia. Para ello se asume la concepción que, sobre los mismos, aporta Imbernón al considerarlos como un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único, y, quizá, no el decisivo (Imbernón, 1999, p. 60). La formación del profesorado en ejercicio es un concepto relativamente asentado y al mismo tiempo en continuo movimiento y evolución, debido a las transformaciones sociales e individuales sobrevenidas en las últimas décadas. Pese a la larga andadura de este término, podemos encontrar similitudes entre los inicios de los procesos formativos y las distintas fases por las que ha pasado. Comenzaremos nuestro viaje a lo largo del tiempo, con los orígenes y los primeros intentos de dotar a los profesores de herramientas y competencias necesarias para su profesionalización. Seguiremos su trayectoria para conocer su evolución y progresiva transformación hasta llegar a la actualidad, donde nos centraremos, mediante el análisis en profundidad tanto de las actividades realizadas, actualmente, en nuestra provincia, como de la perspectiva, que sobre el tema que nos ocupa, tienen las personas representativas de los organismos de gestión de la Formación Permanente, de los últimos veinte años. En este recorrido, la investigadora a su juicio, ha podido divisar tres momentos claves y claramente diferenciados:

La irrupción de los Centros de Profesores (CEP), en 1984, como lugar preferente para la formación del profesorado en ejercicio. Este momento supuso un profundo cambio en la conceptualización de la misma, siendo el primer intento de gestión democrática de este proceso, por parte del Estado. Incertidumbres, indefiniciones, falta de infraestructuras, entre otros obstáculos, no impidieron que, los neófitos CEP, consiguieran agrupar a profesores interesados por la formación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

La aprobación en 1989 del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, la aprobación de la LOGSE (1990) y la subsiguiente redefinición de los CEP en 1992, contribuyeron, no sólo a la articulación de una Red de Formación, sino, también, a la definición de planes de actuación basados en los principios que promulgaba la Ley. Había unos objetivos claros y un modelo ideal de profesor, se había concretado un sistema educativo necesitado de profesionales cualificados, la formación permanente, se consolidó como uno de los medios más cercanos para el desarrollo profesional.

La aprobación de la LOE en el 2006, junto a los complejos sucesos que iban conformando un nuevo modelo de sociedad plural y digitalizada, hacen posible el replanteamiento de los fines y principios de nuestro sistema educativo. Igualmente, las diferencias de contextos y situaciones dentro del mismo, conducen a considerar éstas como el punto de partida para la adecuación de la FPP. En un mundo global, se erige el centro concreto como núcleo determinante del diseño de la formación. Esta dualidad, requiere un desarrollo de competencias profesionales que permitan ir más allá de la aplicación del currículum. Comienza, entonces, una nueva etapa que llega a nuestros días.

OBJETIVOS

Analizar el desarrollo de la formación permanente en Castilla y León (en general) y en Segovia particularmente: Evolución de aspectos formales relativos a la composición y gestión y evolución de modelos formativos desarrollados.

Profundizar en el valor que se atribuye a la formación permanente por parte de los directores de los Centros de Formación Permanente desde su inicio en Segovia.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Importantes cambios, aunque no siempre perceptibles, se han sucedido en materia de Formación Permanente del Profesorado (FPP) acompañando a éste, con más o menos éxito, en el ejercicio de sus carreras profesionales. El interés de la investigadora por profundizar en los principios subyacentes a los diferentes modelos propuestos por las administraciones, requiere de una primera revisión histórica de la trayectoria de los organismos elegidos para su desarrollo. El presente trabajo de investigación pretende un acercamiento a la evolución vivida por los Centros de Profesores desde su creación en 1984 hasta nuestros días. Evolución, no sólo de aspectos formales como puede ser la composición o gestión de los mismos, sino, también, de los modelos de formación bajo los cuales desarrollaban y desarrollan sus actividades. Sucesivos cambios de gobierno en nuestro país, junto a la transferencia de competencias en materia educativa a nuestra Comunidad, han ejercido importantes influencias en los itinerarios seguidos por los CEP¹. La percepción de las instituciones acerca del modelo ideal de profesor y, por ende, de cuál deben ser sus necesidades de formación permanente, necesita ser contrastada con otras variables enormemente influyentes en la mejora de la calidad de la enseñanza. La reflexión sobre la práctica, la respuesta a las necesidades sociales, la contextualización y atención a la diversidad de centros y situaciones y el consiguiente desarrollo profesional, constituyen algunos de los elementos cruciales que deben aportar los principios básicos de los modelos formativos. Por lo tanto, se hace necesario su análisis desde un punto de vista crítico que permita su transformación y, en su caso, mejora. La concreción del estudio en la provincia de Segovia, concretamente en la capital, obedece a un intento de delimitación del campo de éste. Conocer los primeros pasos en su creación y los siguientes caminos seguidos por la Administración de nuestra región, unido a la visión ofrecida por los sujetos encargados de conjugar los intereses institucionales con los de los profesionales usuarios, hace posible situar el estado actual de estos centros, su pretérito y sus tendencias futuras. Normativa, investigaciones, artículos de reflexión, análisis de documentos y percepciones personales, se entrecruzan para la construcción de una pequeña parte de nuestra historia en materia de FPP. La comprensión global de los hechos es un requisito, a juicio de la investigadora, indispensable para alcanzar criterios fiables que ayuden a la mejora de los mismos. La aportación de esta investigación pretende situar la cuestión a partir de la cual se inicien futuras investigaciones de carácter mucho más amplio (en términos cualitativos) que ayuden a la, tan ansiada, mejora de la calidad de la enseñanza para todos.

¹ CEP (Centros de Profesores, 1984); CPR (Centros de Profesores y Recursos, 1995); CFIE (Centros de Formación e Innovación Educativa, 2002)

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FORMACIÓN Y DE FORMACIÓN PERMANENTE

El, a menudo, uso indistinto de términos como formación permanente, desarrollo profesional o desarrollo de competencias profesionales, hace necesaria una primera acotación de los términos que hagan posible la correcta interpretación de los mismos. El objeto de estudio que nos ocupa, hará referencia al término de “formación permanente” en su relación con la profesión de docente y enmarcado en el ámbito de los Centros de Profesores creados, al efecto, por la Administración Educativa.

En su vertiente más purista, la etimología latina de la palabra formar (*formāre*) la atribuye el significado literal de “dar forma a algo” (RAE, 2001, p.1077). Entre las acepciones ofrecidas por la Real Academia, se encuentra, también, la referente a lo dicho sobre una persona: “Adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral” (RAE, 2001, p. 1077). La ampliación del significado de este término se hace patente en la definición acuñada por Imbernón (1998), el cual argumenta la necesidad de que acompañe al acto de formar, un trasfondo cultural e intencional de la acción, como contraposición al adiestramiento bajo el que puede interpretarse el significado anterior. Así mismo, Bolívar (1999) alude al proceso global de desarrollo, contribución que pone de manifiesto tanto la amplitud de aspectos susceptibles de formarse, como su complejidad. En la línea de estos autores, se entenderá la formación como un complejo proceso que propicia el desarrollo global de la persona y que, además, acompañará a la misma a lo largo de su vida como característica inherente a la especie humana (Bernal, 1998).

La dimensión temporal apuntada, lleva a la acuñación del término “formación permanente”, término que el “Informe Delors” (UNESCO, 1996) definirá como “algo que va más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción de profesionales de los adultos”, añadiendo que “la educación a lo largo de la vida” debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad (UNESCO, 1996, p.35). La utilización de este término ha suscitado numeroso interés, por parte de personas relacionadas con la profesión docente, en

orden a la delimitación de su campo y la definición de sus funciones. García Álvarez, lo definirá como:

Toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa –tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo – que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas. (García, 1988, p. 23).

Esta actividad con finalidad formativa debe ser entendida como algo no puntual sino continuo y, en la medida de lo posible, al ritmo de la sucesión de transformaciones sociales que se van dando a lo largo de nuestra vida profesional y de la vida escolar de nuestros alumnos. Así lo entenderá Prats (1991) reconociendo no sólo cambios en la forma de enseñar, sino también en fenómenos sociales como las migraciones, la diversidad, la irrupción y dominio de las Nuevas Tecnologías, etc. que influyen en la escuela. Hay que tener en cuenta, además, las expectativas generadas en torno a ésta como medio para solucionar conflictos no resueltos en otras instituciones como la familia, la iglesia o ciertos poderes estatales (Garrido y Valverde, 1999 citado por Suau, 2007). En consecuencia, las políticas educativas, entre las que se encontrarían las referidas al diseño e impulso de esta FPP, deben considerarse “como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (UNESCO, 1996, p. 8).

Pero también ha de evolucionar el concepto de formación permanente a lo largo del tiempo, en cuanto al acceso a la misma; hoy en día, no basta con la asistencia a cursos de actualización, en uno u otro tema, llevados por la motivación individual de reciclaje científico. Al profesor se le exige ser capaz de detectar las necesidades de su centro a través de un análisis minucioso de todas las variables incidentes en él. El diseño de itinerarios formativos que repercutan en la mejora de la calidad de la enseñanza, también será uno de los cometidos hacia los que ha avanzado este concepto en los últimos diez años. Muchas son las tradiciones a erradicar por el profesorado de hoy en día, siendo necesaria la colaboración en grupo para no decaer en el intento (Imbernón, 1999).

Cabe destacar, también, la aportación de este autor que subraya la importancia de no “confundir términos” (Imbernón, 1999, p. 59) en referencia a la FPP y su relación con el desarrollo profesional del profesorado. Para este autor, la FPP constituye un factor importante que, junto con otros que caracterizan a las diferentes situaciones laborales, contribuirá al

desarrollo profesional del mismo. La importancia dada al entorno y a la habilidad para interactuar con él, transformándolo y mejorándolo, requiere de un nuevo modelo de profesor capaz, no sólo de transmitir contenidos, sino, también, de transformar su propio contexto mediante la reflexión teórica sobre la práctica, el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo y la mirada crítica (Imbernón, 1999). De Miguel (1996) lo entenderá, así mismo, como un proceso de formación a lo largo de la vida profesional, que repercutirá en la mejora de las conductas propias de la profesión, cuyo estudio en profundidad, deberán ser objeto también, del proceso de formación que debe acompañar al docente.

Este ejercicio, por lo tanto, necesitará del desarrollo de una serie de competencias profesionales y personales que la mayoría de los informes europeos recogen en tres aspectos: el saber, el saber hacer y el saber ser y estar². Es decir, no será suficiente la adquisición de saberes, el desarrollo de habilidades, destrezas, valores, ... que permitan al profesor gestionar eficientemente su realidad educativa, será un requisito imprescindible para la transformación y la mejora de la misma. Desarrollo de habilidades interpersonales, relacionales, comunicativas (Imbernón, 2006) amplían el ya extenso espectro de cualidades necesarias en un docente. Sin olvidar el también indicado por Imbernón (2006) necesario acompañamiento que debiera darse al profesor novel recién incorporado a las aulas y en el que la FPP puede ejercer un gran papel. Formación Permanente, desarrollo de competencias profesionales y desarrollo profesional pasarán a formar parte de una nueva concepción que, a día de hoy, traza las líneas por las que se han de regir estas políticas. Conocimientos, destrezas, valores así como su uso funcional son distribuidos por la actual Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, en un total de 10 competencias concordantes con las actuales funciones del profesor establecidas por la normativa vigente (DGCIFP, 2010), constituyendo, así, la concepción política de este concepto.

De esta manera, la presente investigación se inicia en el recorrido histórico de la institución creada en 1984 para ejercer las funciones anteriormente descritas, su nacimiento, su evolución formal, los cambios de modelos de formación, las vicisitudes acontecidas y las finalidades perseguidas. Todo ello enmarcado en la búsqueda de un modelo de profesor sutilmente diferente según qué época que influyera positivamente, en la mejora de la educación.

² OIT/UNESCO (2000), Eurydice (2001), OCDE (2004).

CAPÍTULO II: TRAYECTORIA RECORRIDA POR LOS CENTROS DE PROFESORES DESDE SU CREACIÓN EN 1984 HASTA EL 2013

DE 1888 A 1984, LOS ANTECEDENTES

A partir de la Ley de 6 de julio de 1888 de la Dirección General de Instrucción Pública, se crean las Conferencias Pedagógicas en un intento, por parte de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de proporcionar asesoramiento y apoyo continuo a los maestros. Esta Institución fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos pondrá todo su empeño en hacer de la educación una herramienta de cambio y de formación integral de las personas. Aunque no es objeto de estudio, en el presente trabajo, la profundización en sus principios filosóficos y pedagógicos, sí es necesario destacar su definitiva influencia en el giro que proporcionó al concepto de maestro y, por ende, a la formación que éste debería recibir para desempeñar su labor con éxito. En la concepción de su profunda reforma, la ILE diversifica sus acciones en tres grandes campos, todos ellos, determinantes en el nuevo planteamiento pedagógico de la formación de los entonces maestros. De hecho, varias de las propuestas del primer congreso celebrado por los institucionalistas, se incorporarán, pasados los años, al panorama legislativo español (Molero, 1985; p. 60). Este autor nos acerca mediante un minucioso análisis los objetivos prioritarios que, en relación a la formación de “buenos maestros”, se plantearon desde el núcleo de la Institución. Cabe destacar la mención a la organización del perfeccionamiento profesional de aquéllos que ya estaban en ejercicio, para lo cual se ideó la creación de bibliotecas ambulantes que acercaran las nuevas corrientes a los diferentes lugares, la celebración de reuniones periódicas y el fomento de viajes al extranjero.

Nueve años después del nacimiento de esta corriente pedagógica precursora de futuros movimientos en toda Europa, surgen, como ya se ha mencionado, estas Conferencias. Se llevarían a cabo durante las vacaciones de verano siendo su objetivo general el de favorecer la cultura general de los maestros. En general, se profundizaba en el programa oficial además de en otras cuestiones metodológicas y prácticas mediante la realización de un discurso con su

posterior debate a cargo de los maestros y maestras asistentes (Ávila, y Holgado, 2004). Así mismo, podemos encontrar un estudio detallado del contenido de las mismas en Castilla y León, en el análisis llevado a cabo por Vega, (1988) y que se detalla a continuación:

Didácticas Especiales 33,79%

Aspectos generales de la educación 28,27%

Sistemas y métodos de enseñanza 11,72%

Organización escolar 8,96%

Durante el periodo de la II República, se suceden varios intentos normativos de ordenación y organización de la formación del profesorado. Como apuntara Molero (1985), serán cuatro los momentos clave en este sentido. En primer lugar, en 1931, se publica el Decreto para la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas cuyo objeto era la difusión de la cultura y orientar a los maestros (Canes, 1993). Más tarde, en 1932, se publica el Decreto sobre la Inspección de Primera Enseñanza fruto de una concepción renovada de las funciones y fines de este cuerpo. Entre éstas, se les atribuye la difícil tarea de contribuir al perfeccionamiento pedagógico tanto de los maestros como de las escuelas (Caballero, 1992). Para este fin, se crean, mediante el mismo Decreto, los Centros de Colaboración Pedagógica con una doble finalidad: el perfeccionamiento pedagógico anteriormente mencionado, y la publicación de el Boletín de Educación que serviría como medio de difusión de experiencias interesantes y novedosas. Este medio, será considerado por muchos como uno de los primeros intentos de facilitar el intercambio de buenas prácticas pedagógicas. Un año más tarde, en 1933 se regularán mediante circular, los Centros de Colaboración Pedagógica y surgirán los Cursos de información cultural y pedagógica.

Ya en la década de los 60, aparecen los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), Creados por el Decreto 1678/1969 (MEC, 1969) con la finalidad de aplicar la Ley General de Educación de 1970. Concretamente se velará por la formación pedagógica de los profesores de todos los niveles educativos, desde “pre-escolar” hasta los profesores de Escuelas Universitarias, pasando por la preparación de los profesores de Bachillerato y Formación Profesional para la adquisición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este hecho supuso la puesta en marcha de numerosos cursos que abordaban temas especializados, tanto fue así, que constituyeron, además, la modalidad de formación más eficaz (García, 1998). Como afirma Navarro Sandalinas “han sido núcleos de trabajo y reflexión durante largos años y han creado una cierta tradición de investigación y formación permanente del profesorado” (Navarro, 1992, p. 231). Tanto la finalidad para la que habían sido diseñados, el contenido de los mismos

y la modalidad escogida, obedecían a una concepción técnica de la FPP tal y como señala esta autora. Se puede observar además, como si bien en los primeros niveles de enseñanza, la formación en cuanto a contenidos teóricos y contenidos pedagógicos es simultánea; en los niveles superiores, se da una desvinculación entre la formación científica (recibida durante los estudios universitarios) y la pedagógica (adquirida mediante el CAP) (Castillejo, 1982). Pese al merecido mérito que puede atribuirse a su creación, pues fue el primer intento de proporcionar formación pedagógica al profesorado de todos los niveles educativos, no debemos pasar por alto las críticas vertidas en el Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986). En éste se mencionan en este sentido: el escaso eco, el importante gasto, la excesiva expedición de títulos, burocratización, falta de coordinación y planificación y no evaluación de resultados (García, 1993)

En los últimos años de la etapa franquista y como consecuencia del descontento social y, por ende, de la necesidad surgida en determinados colectivos de profesores, nacen los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Fruto de las escuelas de verano anteriormente mencionadas, nace la inquietud por prolongar estas reuniones organizándose por todo el territorio nacional mediante talleres, cursos y seminarios. Concretamente, será en Almagro y en 1979 cuando tomarían forma como MRP (García, 1998). Entre los principales propósitos generales que persiguen dichas asociaciones, resaltaremos los apuntados por Aragón Salinas en 2003, la renovación de la práctica educativa, así como la reflexión acerca de la misma, acercarse a otros profesores y otros sectores sociales de carácter renovador (Aragón, 2003). En otras palabras, apuntan a la necesidad de comprometer a la ciudadanía en la defensa de una educación de calidad en el marco de una sociedad democrática.

En este contexto se establecen las características más significativas que deben guiar la FPP del profesorado para conseguir una escuela pública de calidad. Éstas podemos resumirlas destacando la preparación para la construcción autónoma de mecanismos fundamentados teóricamente, que provoquen cambios reales en la escuela y que estén realmente basados en las características peculiares de cada contexto. Para ello, se debe dotar a las actuaciones de autonomía, se debe priorizar la investigación en el aula y, por supuesto, luchar contra el inmovilismo (García, 1998). Este concepto se ve argumentado por Martínez Bonafé (1994) que hace un llamamiento a la interpretación y la crítica de la realidad educativa frente al mero tecnicismo.

En 1983 surgen los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES) mediante la Orden del 3 de agosto de este año. La necesidad de canalizar las actividades relacionadas con la FPP y de dotarlas de carácter institucional, promueven la aparición de estos centros. Muchas de sus funciones serán precursoras de nuestro actual sistema,

a saber: posibilitar las dinámicas de renovación pedagógica, el intercambio de experiencias, la elaboración de materiales y documentos, etc.

DE 1984 A 1989, EL NACIMIENTO DE LOS CEP

Entre tanto, el país había cambiado de rumbo en cuanto a su dirección política. El liderazgo del mismo pasaría a manos del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) mediante las elecciones celebradas en octubre de 1982. Durante este nuevo período comenzará a conformarse la nueva estructura y funcionalidad de la formación del profesorado, ya que como hemos podido observar en las líneas anteriores y hasta la aparición de los Centros de Profesores (CEP), existía una doble vía para la formación y la actualización del profesorado. Una de carácter autónomo dirigida a la transformación social y educativa y otra institucional con programas de profesionalización docente coordinados por la Administración. Concretamente, y tal y como aparece citado en el Prólogo del Real Decreto 2112/1984 por el que se regula la creación y funcionamiento de los CEP:

Conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, basada una, en la iniciativa autónoma de diversos grupos docentes preocupados por la calidad de la educación y, constituida la otra, por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes (...) (BOE, 1984, 282 p. 33921-33922).

Ante este panorama nacen los CEP en pleno desarrollo de la democratización del País, perfilándose, en el artículo 1º del RD de su creación, como “plataformas estables para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas” (BOE, 1984, 282, p. 33922). Aunque se atribuye la creación y coordinación de los mismos al MEC, los CEP dependerán de las Direcciones Provinciales de Educación de cada provincia, existiendo al menos uno en cada una de ellas. Entre las funciones encomendadas como la ejecución de planes de perfeccionamiento y la realización de diferentes actividades relacionadas con la reforma, destaca el impulso de la investigación de la práctica educativa a través de estos organismos y el protagonismo del profesorado en su propia formación. Se estructura en este mismo decreto el organigrama de gestión y funcionamiento contemplándose la figura del Director como órgano unipersonal de gobierno, un Consejo como órgano colegiado y la incorporación de los profesores que estaban en los CEIRES. A partir de aquí y hasta la aparición del Plan Marco en 1989, se produce una etapa cuyo factor común sería la ausencia de un modelo de formación unificado que obedecía,

sin embargo, a cubrir las necesidades de un perfil de profesorado: todos aquellos interesados en el intercambio de ideas y experiencias mediante grupos de trabajo o seminarios permanentes.

DE 1989 A 1999, EL PLAN MARCO Y LA LOGSE. DEFINICIÓN DE LA FPP

Sería, precisamente, esta falta de unidad de criterios en los CEP, la que empujaría a proponer directrices homogeneizadoras que se concretarían en el mencionado Plan Marco de Formación del Profesorado (MEC, 1989), documento a partir del cual, se establecerían las bases de un modelo vertebrador y común a todo el territorio y que marcaría el inicio de la consolidación de la etapa. La finalidad no será otra que la planificación coherente y sistematizada para implicar a todo el profesorado en el proyecto de Reforma que el Ministerio de Educación ha diseñado (MEC, 1984, p. 92). Merece la pena sobresalir algunas de las características de este nuevo modelo como la relación entre formación y práctica utilizando para ello herramientas de evaluación que orienten las decisiones sobre cuál sería la formación más adecuada. La pretensión de este Plan Marco de dotar de unidad al modelo de formación del país, contempla, no obstante, la diversidad que caracteriza a sus destinatarios, a saber la diferente formación inicial, el distinto grado de implicación en las actividades formativas desarrolladas hasta ahora y las funciones diversas dentro de un mismo centro. Estos motivos harán que se potencie el acercamiento de las instituciones responsables de la formación a la idiosincrasia de cada contexto (MEC, 1989). Todas estas características perseverarán a lo largo de la evolución del modelo y, aunque este Plan Marco es elaborado por la Dirección General de Renovación Pedagógica, será a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado, de las correspondientes Direcciones Provinciales y de los CEP como se desarrollen las propuestas y ejecución de programas y actividades de formación continuada y de actualización del profesorado (MEC, 1986)³. La estructura orgánica quedará prevista tal y como se puede apreciar en la figura 1.

³ RD 2352/1986 de 7 de noviembre, por el que se *determina la estructura orgánica básica del MEC* (BOE 268 de 8 de noviembre de 1986)



Fig. 1. Estructura Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia desde 1982 a 1996.

(Elaboración propia)

Una vez sentadas las bases, se continúa con la redefinición de las asesorías mediante la Orden de 20 de abril de 1990 y se adaptará la configuración de cada CEP a las distintas demandas de formación y a las diferentes realidades. También se distribuirán por provincias las asesorías que deberán tener de cada uno de ellos, fijando para la provincia de Segovia tres centros (Cantalejo, Cuéllar y Segovia) en los que se prevén profesores especialistas para las asesorías de Educación Infantil, Educación Primaria con experiencia en Educación Especial, Lenguas Extranjeras y Enseñanzas Técnico Profesionales (BOE, 1990, 108). Este acercamiento y, en cierto modo, especialización, responderá al principio anteriormente expuesto de activación de los recursos de cada zona y del fomento de las relaciones entre sus miembros que posibiliten la reflexión conjunta en torno a una realidad común (Jiménez, 2006). Por lo tanto, coincidiendo con esta redistribución de Centros de Formación Permanente, se concretan las líneas anuales de actuación en el Plan Marco, se definen los planes institucionales de formación y se orienta la realización de los primeros Planes Provinciales de Formación. Es decir, se ponen en marcha dinámicas para dar coherencia y unidad a las actividades organizadas por las diversas instancias que intervienen en la FPP y se proponen “los Planes Provinciales como elementos articuladores de los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las actuaciones formativas” (Martín, 2006, p. 181). Señala, así mismo este autor, como muchos de los, hasta entonces, Planes de CEP, eran el resultado de la suma de diferentes actividades propuestas por los asesores sin llegar a constituir un plan integrador de la filosofía base del original proyecto institucional, por lo que esta medida se hacía realmente indispensable.

Se continúa en los años siguientes con sucesivos ajustes y delimitaciones, de tal manera que dos años después de la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, el MEC publica el RD 294/1992 que modificará al anterior de 1984 en determinadas cuestiones relativas al funcionamiento de los CEP. En este sentido, la LOGSE afirmaría en su artículo 56, “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado” (BOE, 1990, 238. p. 28936). La descentralización de esta formación será uno de los objetivos a conseguir, con el fin de adecuar los programas propuestos por el Ministerio a las necesidades específicas del profesorado mediante la adecuada actualización periódica y gratuita. Con la convicción de que esta medida contribuiría a la mejora de la calidad de la enseñanza, se fomentarán los programas de FPP, la creación de centros para su desempeños y la colaboración con Universidades y otras instituciones. Como añadidura, el RD 294/1992, atribuirá la responsabilidad de proveer de servicios de apoyo y recursos pedagógicos a los centros que lo necesiten e introducirá importantes novedades respecto a los inicios de 1984, como la convocatoria pública de méritos para la selección del Equipo Pedagógico (en el que además de los asesores habrá un representante de los Equipos Psicopedagógicos), la especificación de sus funciones, subrayando la importancia en el proceso de la detección de las necesidades e intereses del profesorado de la zona y, en definitiva, la sanción de la mayor parte de las novedades publicadas en el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (Martín, 2006), que pasarán a ser las líneas prioritarias sobre las que se diseñarán los Planes Provinciales de Formación.

Muchos serán ya, los avances en el asentamiento de las estructuras de los CEP en este período. A modo de ejemplo se puede hablar de un cierto afianzamiento tanto de los procesos formativos como del entramado de la Red, del incremento cuantitativo y cualitativo de actividades, del establecimiento (aún tímido en la provincia de Segovia) de las primeras estrategias provinciales y del “protagonismo del Centro docente, en vez de la de los profesores/as individualmente considerados, como instancia a la que se han de dirigir las propuestas y actuaciones formativas” (Martín, 2006, p. 184).

La articulación de estas propuestas se realizará a través de tres niveles de concreción: por un lado y a nivel central, será la Subdirección General de Formación del Profesorado, quien establezca las directrices que fluyen del Plan Marco. En un segundo nivel, se encontrarían la Unidad de Programas Educativos (UPE) de cada provincia, que a través de una Comisión Provincial, ajustará esas directrices generales a dicha demarcación mediante el Plan Provincial (Villar, 1996). Entre las responsabilidades de dicha Comisión estará la de detectar las necesidades de su zona para una adecuada distribución de los recursos, y aprobar los planes de los CEP. Tal y como nos describe este autor, serán los CEP en último término, los que hagan

efectiva esta propuesta y la constaten en su Plan de CEP. Así mismo recogerán los resultados obtenidos y las nuevas necesidades formativas detectadas, sobre las que se elaborarán los nuevos planes. Estos dos últimos niveles, asumirían en todo caso, el grueso de la responsabilidad de la elaboración de los mismos.

Se describen a continuación las líneas prioritarias de formación establecidas por el Plan Marco y las modalidades que se consideraron más adecuadas. A nivel estatal se pretende en primer lugar, como era de esperar, el apoyo a la implantación de la Reforma mediante la elaboración en los centros de los Proyectos Educativos (PEC) y los Proyectos Curriculares de Etapa (PCE) en los que se vieran reflejados los fines, principios y desarrollo curricular que promulgaba la nueva Ley. Para ello se postulan los Proyectos de Formación en Centros (PFC) como la modalidad más adecuada, siendo los Cursos con continuidad de Grupos de Trabajo (GT) y/o Seminarios (S^o) las otras modalidades más adecuadas si no era factible la anterior (MEC, 1989). Ahora bien, la descentralización propuesta por el nuevo modelo, requería el acercamiento y contextualización de esta finalidad. El desarrollo curricular, la necesaria formación básica del profesorado para su puesta en marcha, la adecuada gestión de recursos implicados y la coordinación de todos los agentes de la zona constituyeron las vías diseñadas para alcanzar este ambicioso objetivo (Barrio, 2005).

Con el propósito de acotar y definir qué actividades constituirían las denominadas de FPP se publica en diciembre de 1992 una Orden ministerial que definirá la FPP como aquellas actividades que contribuyan a la actualización del profesorado según lo que dispone la citada Orden (BOE, 296). Fruto, entre otras cosas, del acuerdo firmado el 21 de junio de 1991 entre el MEC y las Organizaciones Sindicales para la acreditación, cada seis años, de su participación en actividades de formación con y en orden a optar a un nuevo complemento retributivo, la Orden anterior, concretará, definirá y clasificará las siguientes modalidades básicas de actividades formativas:

Cursos, diseñados y coordinados por alguien experimentado que prestará, también, atención al proceso de evaluación de los asistentes. Los contenidos, de acuerdo a lo establecido en el Plan Marco, versarán sobre contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos.

Seminarios, la profundización en el tema elegido correrá a cargo de los propios asistentes que estarán coordinados por un representante de los mismos cuya experimentación le permita establecer una hoja de ruta, elevar la memoria y realizar la evaluación.

Grupos de Trabajo, que tendrán como finalidad el análisis o la elaboración de proyectos y/o materiales; o la experimentación de los mismos en procesos de investigación.

Esta Orden hará especial mención a la formación en centros, considerándola como una categoría específica. Tal y como las define Villar Angulo son propuestas de formación que surgen por iniciativa de grupos de profesores y responden a las sentidas necesidades de su tarea diaria en el centro escolar (Villar, 1996)

Como característica principal se destaca la superación de la concepción individual de la formación y la adecuación al contexto escolar en el que se desarrolla. Es decir, siguiendo al autor citado, se concibe al centro escolar como la unidad de cambio y a los profesores como sus agentes fundamentales.

Con anterioridad, la mencionada intención descentralizadora se hacía patente, también, en la propuesta de compensación de las desigualdades habidas en diferentes sectores educativos del País. Hecho por el cual y bajo las directrices de la política educativa de entonces, se promulgó por parte del MEC en 1983 un RD que regularía la atención a dichos colectivos escasamente atendidos por el sistema educativo general vigente (BOE, 1983, 112). Nació así la Educación Compensatoria como herramienta para la consecución de unos niveles mínimos de atención educativa que proveería desde servicios de apoyos escolar y recursos, hasta estrategias de fomento de la permanencia del profesorado que atiende a estos colectivos en edad escolar. En concreto, se pretende “discriminación positiva en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (BOE, 1983, p. 13110). Este Programa comienza entonces, su andadura, mientras que el Ministerio iba publicando normativa que desarrollaba el RD inicial y se concretaban aspectos organizativos, ámbitos de actuación, plantilla, etc. Entre esta normativa, cabe destacar la Orden ministerial de 1990⁴ por la que se regularon los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar y que agruparía sus funciones en tres grandes campos: escolarización, asesoramiento y apoyo y formación del profesorado. En relación a esta última se especifica el impulso, junto con los CEP, de actividades de formación permanente sujetas a las líneas prioritarias establecidas por los Planes Provinciales (BOE, 1990, 50).

Tanto los CEP como estos Centros de Recursos y Servicios de Apoyo compartieron actuaciones de FPP desde entonces hasta 1995 que, también por RD, se aconseja aunar esfuerzos y unificar recursos en una sola red que los integre (BOE, 1995, 268) a los que se denominaría Centros de Profesores y Recursos (CPR). Serán pues, a partir de ahora, estas instituciones las “encargadas de la Formación Permanente, añadiéndose para ello, las funciones de asesoramiento en utilización de materiales y recursos didácticos curriculares y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes” (BOE,

⁴ Orden ministerial de 19 de febrero de 1990, por la que se regulan los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar (BOE, 50 de 27 de febrero de 1990).

1995, 268, 32575). Comienza, aquí, una nueva etapa en la que, además del cambio de denominación, se amplían las funciones inicialmente encomendadas a los, hasta ahora, CEP. Seguirán siendo las respectivas Direcciones Provinciales las que canalicen los procesos de formación y gestión de recursos, mediante la elevación a la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, del Plan Provincial propuesto por la correspondiente comisión creada al efecto. Este giro a favor de la unificación de esfuerzos de CEP y Servicios de Apoyo, no olvidará, sin embargo, los principios básicos que dieron lugar al origen de esta institución. La participación del profesorado, la adecuación a sus intereses y al entorno, la necesaria reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y fomento de la innovación, junto con la ampliación hacia el asesoramiento en cuestión de recursos y dinamización del entorno rural, seguirán siendo funciones prioritarias del MEC.

Entre tanto el gobierno cambia de signo político iniciándose en el año 1996, un nuevo período y, por lo tanto, produciéndose algunos cambios en todo lo referente a la educación. Esta nueva era durará 8 años correspondientes a dos legislaturas consecutivas. En la primera se procede a cambiar el nombre Ministerio de Educación y Ciencia, por Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente, en el segundo período, se le añade una cartera más pasándose a llamar Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sin profundizar en la nueva estructura orgánica responsable de la gestión del sistema educativo, cabe reseñar, por el profundo giro de principios tomado en relación a la utilidad y necesidad de los centros de profesores (CPR en ese momento) y del cual se hace eco Gutiérrez Barrioso, que manifiesta su preocupación por la falta de estudios con rigor que avalaran dicho cuestionamiento y que, sin embargo, supuso el estancamiento del proceso iniciado (Gutiérrez, 2011). No obstante, los CPR se mantienen sin que supongan sus actuaciones, en palabras del autor, relevantes para la transformación del sistema educativo. Continúa la gestión del nuevo equipo de Gobierno en materia educativa que establecerá, entre sus objetivos prioritarios, la culminación del traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas y en el año 1999 se hace efectivo, el mencionado traspaso, en Castilla y León (BOE, 1999, 209). A partir de este momento, compete, entre otras cosas, la elaboración y desarrollo de planes y actividades de formación y perfeccionamiento, iniciándose, así, una nueva etapa.

DE 1999 A 2008, COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN CASTILLA Y LEÓN Y FPP

Como elemento relevante y clave para la continuidad de los Centros de Profesores, nace en el año 1999, mediante la Ley 3/1999 de 17 de marzo, El Consejo Escolar de Castilla y León, el cual tendrá, entre sus funciones, la elaboración de los sucesivos Informes sobre la situación

del Sistema Educativo. Dichos Informes cuentan con un apartado específico dedicado a la Calidad de la Enseñanza y en relación a ésta, a la Formación Permanente del Profesorado. Pasarán aún dos años hasta la aparición del primer Informe, coincidiendo con la publicación de la Orden de 21 de diciembre de 2001 por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado (BOCyL, 2001, 12). Tanto el informe del curso 2000/2001 (Consejo Escolar de Castilla y León, 2002) como el del curso siguiente 2001/2002 (Consejo Escolar de Castilla y León, 2003) se sustentan en el principio formulado por el Acuerdo por la mejora del Sistema Educativo de Castilla y León en 1999, de que la FPP es un objetivo prioritario de la política educativa e imprescindible para un buen desarrollo personal, profesional y social y que, por lo tanto, se ha de reforzar esa profesionalización. Para ese desarrollo se propone un Modelo de Formación Permanente que equilibre la relación entre la teoría y la práctica, que esté basado en ésta misma y que promueva la formación entre iguales. A este respecto ya Fernández Pérez en 1995 señalaba que las actividades que fomentaban el desarrollo de esta profesionalización deberían atender a su perfeccionamiento permanente y la reflexión en investigación sobre la práctica (Fernández, 1995). Diez años más tarde, Barrio de la Puente establecerá unos indicadores de profesionalización docente conducentes a la mejora de la calidad educativa y del reconocimiento social de la profesión. Ahonda, para ello, en el proceso necesario a seguir para alcanzar con garantía esta mejora del sistema educativo y que se concreta, en la aplicación de estrategias de análisis que posibiliten al profesorado una herramienta para la crítica de ciertos hábitos pedagógicos en orden a cristalizar este buen hábito (Barrio, 2005).

Por otra parte, si bien en el primer Informe se hace especial mención a la red de apoyo formada por los CPR, Universidades y/u otros organismos, el segundo desarrolla más exhaustivamente el Modelo de Formación a seguir explicitado en la Orden de 2001 y hace ya mención a los nuevos Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE), pues su elaboración es posterior al Decreto 35/2002 que regulará el funcionamiento de los mismos (BOCyL, 2002, 46). Las tendencias formativas, no obstante, coincidirán en ambos: actualización científica, didáctica y metodológica; uso de TIC, fomento del trabajo en grupo, dimensión europea y aprendizaje de lenguas extranjeras, colectivos de atención específica, etc. Siendo en el segundo Informe donde se comenzará a dotar de la idiosincrasia propia del modelo de formación de nuestra Comunidad que llegará, casi, hasta nuestros días. Se continua pues, a hablando de la importancia de la formación basada en la propia práctica, en el propio centro de trabajo, así como del ajuste a las necesidades del profesorado presentando a los CFIE como las instituciones encargadas de velar por el desarrollo de dicho proceso. Como novedad introducida en el Decreto que los crea, se les confía la tarea de “garantizar la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente” (BOCyL, 2002, 46, p. 3062). Este mismo Decreto se encargará de redistribuir los

nuevos Centros en la Comunidad y de suprimir los, ya antiguos, CPR. Concretamente en la provincia de Segovia, se suprimirá el CPR de la localidad de Sta. María la Real de Nieva, quedando así, sólo los de Cantalejo, Cuéllar y Segovia. El Informe correspondiente al curso 2001/2002, el Consejo Escolar de C y L, considerará además, la modalidad formativa de Proyectos de Formación en Centros como la más cercana al profesorado, describirá las líneas generales del Plan Regional de Formación del Profesorado, del Provincial (así como sus apartados y secuencia de elaboración) y de los Planes de actuación de los CFIE. Resaltará, además, la necesaria mejora de la coordinación de estos para una mejor eficacia.

A partir de la aprobación del Plan Regional de Formación del Profesorado en 2001 y hasta el curso 2007/2008, se sucederán modificaciones en la Formación del Profesorado que irán conformando el sistema actual. Poco a poco se irán definiendo las necesidades de nuestra Comunidad en función de las circunstancias que van apareciendo en el transcurso de estos años: mejora de los procesos de comunicación, de la convivencia, de la atención a la diversidad y de la adecuación al singular entorno rural, empiezan siendo las primeras directrices a seguir. Programas como el Proyecto Amera⁵, la incorporación del Sello Europeo para las Iniciativas Innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras⁶, o los Proyectos de Innovación continuarán dibujando las preferencias, en cuanto a FPP, de esta región. Paralelamente, el gobierno central, en un intento de adecuar el modelo de sistema educativo a su ideal, promulga la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 2002, 307) que, aunque no culminó debido al nuevo cambio de gobierno en 2004, dedicaba el Título IV de su Capítulo I a la FPP. Cuatro años más tarde, se produce la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (BOE, 2006, 106) cuyo artículo 102 señala la FP como “un derecho y un obligación del profesorado” (BOE, 2006, 106, p. 17184) teniendo como objetivo la actualización de conocimientos, métodos y aspectos claves relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y las diferentes situaciones del alumnado.

DE 2008 A 2013, UN NUEVO MODELO DE FPP EN CASTILLA Y LEÓN

Todas estas aportaciones hechas desde diferentes frentes, harán que desde la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León, se inicie un período reflexivo en torno al modelo de FPP más adecuado a la situación que se está viviendo y al contexto en el que se desarrolla. Nace así una nueva etapa en la Formación del Profesorado

⁵ Proyectos de Formación en Centros relacionados con el análisis, evaluación, integración en el aula, etc. De las TIC.

⁶ Orden ECD/543/2003 del 21 de febrero (BOE 14/3/2003)

cuyo período inicial de desarrollo comprenderá entre los años 2008 y 2011 y se caracterizará, fundamentalmente, por la introducción de un nuevo modelo formativo desarrollado por los propios centros a través de itinerarios. La férrea convicción de que son los propios centros los escenarios más adecuados para esta formación, llegará a convertirlos en verdaderos núcleos gestores de la misma, entendida ésta, como un continuo proceso de adaptación a los cambios. Esta etapa comienza con la publicación de una Orden mediante la que se redistribuirá de nuevo el ámbito geográfico de cada CFIE (supresión de 18 CFIEs y transformación y cambio de denominación de otros) y se crearán los Centros de Profesores de ámbito regional que intervendrán en la planificación de la formación (BOCyL, 2008, 96). Estos cambios dibujarán un nuevo mapa en la red de CFIEs. El nuevo organigrama aparecerá como se refleja en la figura 2.

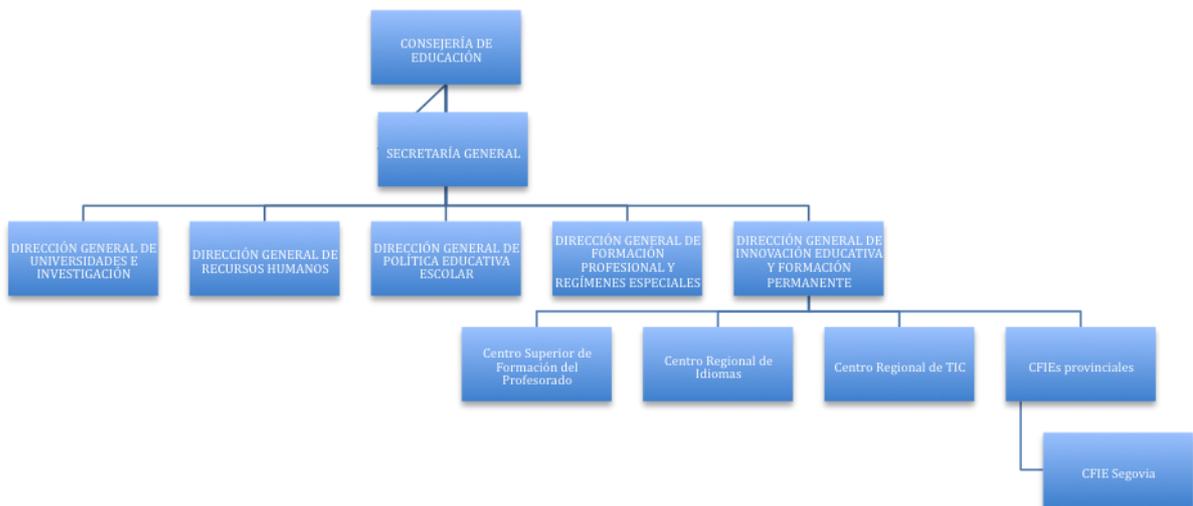


Fig. 2. Organigrama de funcionamiento y gestión de la Formación Permanente del Profesorado. (Elaboración Propia)

De tal manera, un total de doce CFIEs provinciales y tres de ámbito regional configuran el mapa de la nueva Red de Formación de nuestra Comunidad. A nivel regional, el Centro Superior de Formación del Profesorado (compuesto por cinco asesores y un director) asumirá como función convertirse en vanguardia y promotor de la actividad innovadoras (ejemplo de metodologías, procedimientos, actividades y materiales formativos) y guía estratégico de la red de formación del profesorado (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2007). Intervendrá pues, en la definición del “qué y para qué” y del

“cómo”, en el ajuste y la mejora de la FPP, en su difusión y, en definitiva, en la mejora de la calidad educativa y el éxito escolar (CSFP, 2008). Su creación constituirá un gran aporte a la actual formación del profesorado, puesto que basará sus propuestas en la realización de estudios, establecimiento de paradigmas y publicación de las innovaciones, investigaciones y materiales que dotarán al proceso de formación de una finalidad acorde a las características y demandas de la sociedad actual. Aunque muchas de sus actividades estarán dirigidas a la Red de Formación, tendrán cabida también otros colectivos como profesorado en general y equipos directivos. En las actividades dirigidas a la Red, se contemplan desde cursos de formación inicial para los asesores recién incorporados mediante las diferentes convocatorias, hasta la participación en diferentes seminarios y grupos de trabajo dirigidos a la investigación y mejora de los procesos formativos. Constituirá así, el eje vertebrador y el elemento de referencia en lo que a nuevas líneas y prioridades de FPP que la Consejería, mediante la DGCIFP, establezca. Por otra parte, el Centro Específico de Formación Continua de las TIC, con sede en Palencia y también regional, priorizará el impulso de las Nuevas Tecnologías (NNTT) tanto como instrumento de gestión, como herramienta metodológica imprescindible en la incorporación a las aulas de las TIC. Además se erigirá como centro neurálgico del Campus Virtual del Profesorado de Castilla y León a través del cual se diseñarán Planes Anuales de Formación online (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2007). Por último cabe destacar, a nivel regional, el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas con sede en Valladolid, cuya misión será la coordinación de la formación dirigida al desarrollo profesional vinculado a la enseñanza de la lengua extranjera y la mejora de la competencia lingüística del profesorado. Sus actuaciones también vendrán justificadas y previstas en el Plan de Formación en Lenguas Extranjeras, que se elaborará con carácter anual y que servirá de guía para el establecimiento de itinerarios tanto personales, como de centro.

A nivel provincial se concreta, como se ve en la figura 3, un CFIE por provincia a excepción de León, Zamora y Burgos, que contarán con el apoyo de otro CFIE dada la dificultad de su geografía, condiciones climatológicas o distancia entre sus localidades.

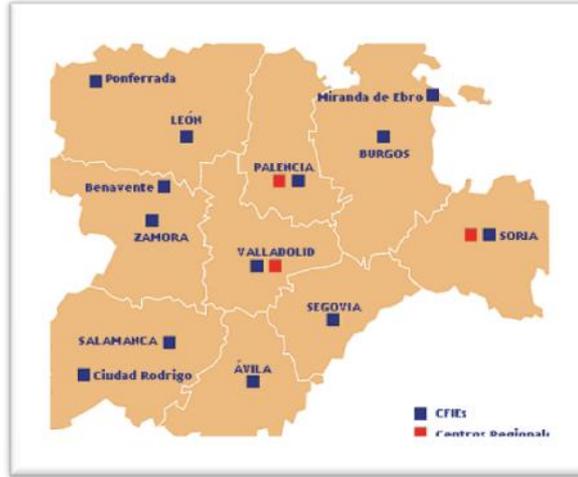


Fig. 3. Distribución de los Centros de Profesores en Castilla y León.
(CSFP, 2008).

La organización y funcionamiento de los CFIEs provinciales seguirá regida por el Decreto 35/2002 (BOCyL, 2002) que los creó y se mantienen como los órganos preferentes para el desarrollo de la FPP del profesorado, así como para la promoción de la investigación educativa, la innovación, y la difusión de buenas prácticas (BOCyL, 2002). Puestos en marcha los recientes centros de formación, la Consejería de Educación decide hacer realidad el deseo expreso de convertir a los centros docentes en los núcleos de formación mediante la publicación, en noviembre del mismo año, de una convocatoria para la selección de planes de formación permanente del profesorado de centros (BOCyL, 2008, 212). De esta manera queda expresado la nueva concepción del modelo de formación necesario:

La formación pasa a considerarse como un proceso que se desarrolla en un itinerario formativo o lo que es lo mismo la articulación en el tiempo de las diferentes acciones formativas de cualquier modalidad que permitan el desarrollo de todas las competencias propias inherentes a los profesionales de la educación conducentes al perfeccionamiento profesional (BOCyL, 2008, 212, p. 21531).

Así lo reflejaría ya el Documento Inicial de Trabajo (DIT), elaborado por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado en 2007, que señala dos elementos a tener en cuenta en la denominada Red de Formación, los propios centros educativos y aquellos organismos que colaboren en este proceso (Universidades u otros organismos que trabajen en colaboración con el Ministerio).

Si bien, la idea de acercar la formación a la realidad del centro no es nueva, como ya se ha visto a lo largo del capítulo, sí lo será la implicación de varios agentes relacionados con el

mismo en el diseño de ésta. Para ello esta convocatoria de Planes de Formación en Centros promoverá la realización de evaluaciones objetivas, la implicación del Área de Inspección, los diversos documentos del centro y las propuestas de mejora formuladas por los mismos. Así mismo, se contemplan dos nuevas figuras para su puesta en marcha: los Equipos de Formación Internos, y los Equipos de Formación Externos cuyas funciones pasan por la articulación de las diferentes propuestas y la facilitación de infraestructuras que las hagan posibles.

De forma paralela a este desarrollo normativo, diferentes ámbitos relacionados con la educación en todos sus niveles, reflexionaban acerca de los factores que favorecían o no la mejora de la calidad de la enseñanza centrándose, de forma particular, en la profesión docente. Así, en el año 2000 el naciente comité mixto OIT/UNESCO realiza un informe al respecto que, unido a los sucesivos aportados por Eurydice o la OCDE (2004), informan de la necesidad de instaurar una carrera docente que provea al profesor de formación y desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de su profesión (Imbernón, 2006). El proceso de reflexión iniciado por la Consejería de Educación incluirá un acercamiento a este concepto de competencia profesional y una selección de las más adecuadas en el marco de la sociedad actual. Es decir, citando a Perrenoud (2004), que define las competencias como la capacidad de hacer frente a determinadas situaciones, una concreción del tipo de profesor que se necesita y de qué es esperable que adquiera para una adecuada práctica profesional. En este sentido, la Consejería de Educación a través de la DGCIFP hará públicas las diez competencias profesionales que estima necesarias, para lo cual tendrá en cuenta las funciones previstas en la normativa vigente, las tendencias europeas, las propuestas de las Universidades y la trayectoria recorrida (DGCIFP, 2010). Éstas se clasificarán atendiendo al modelo europeo⁷ y agrupándose como se muestra a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. “Competencias Profesionales del Profesorado”.

SABER	COMPETENCIA CIENTÍFICA
SABER SER	C. INTRA E INTERPERSONAL
SABER HACER QUÉ	C. DIDÁCTICA, C. ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN, C. EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.

⁷ La tendencia existente en diversos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas). En dichos estudios e informes se considera que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber) habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer), valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar) y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

SABER HACER CÓMO	C. EN TRABAJO EN EQUIPO, C. EN INNOVACIÓN Y MEJORA, C. COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA, C. DIGITAL.
SABER ESTAR	C. SOCIAL-RELACIONAL.

(Adaptada de DGCIFP, 2010)

Todos estos cambios posibilitan un nuevo Modelo de Formación propio de la comunidad de Castilla y León, cuyos rasgos principales podrían sentar las bases necesarias para la mejora de ésta. Se resumen a continuación estos rasgos y sus potenciales repercusiones en la mejora del sistema educativo.

La consideración del centro educativo como el núcleo gestor y dinamizador de la FPP, el cual debe partir de procesos de autoevaluación y planificación de áreas de mejora reales. Este supuesto, supone, “la implantación de una cultura profesional basada en la colaboración” (Imbernón, 1998, p. 96-97), al mismo tiempo que apunta, el cambio de modelo educativo, en general, a que puede dar lugar este hecho bien entendido.

La necesaria aplicación de la formación al aula en orden a generar procesos de reflexión, evaluación y análisis que mejoren la práctica y ayuden a construir “conocimiento pedagógico” (Imbernón, 1998, p. 96.)

La tendencia al desarrollo de las competencias profesionales del profesorado, mencionadas con anterioridad, que ayuden a traspasar las fronteras del mero conocimiento de disciplinas y de metodologías específicas.

La vinculación con la Universidad, así como la cohesión de actividades ofertadas por las diferentes instituciones en materia de formación permanente, con la finalidad de ofrecer alternativas suficientes, útiles y que no ahoguen al profesorado en un mar de actividades inconexas, no poca veces, abocadas a adquirir, sólo, conocimientos y/o títulos.

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA, ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO III: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN AL MÉTODO.

Tomando como referencia a Rodríguez Gómez (Rodríguez, Gil y García, 1996) se han seguido las fases siguientes en el proceso de investigación:



Figura 4 “Fases seguidas en el proceso de investigación” (Elaboración propia)

Como paso previo al análisis detallado del método elegido, se hará una breve presentación, a modo informativo, de los hechos más relevantes de cada una de las fases y etapas que conforman este estudio.

1. Fase preparatoria. Este primer momento comprende dos etapas cruciales que delimitan dos aspectos muy concretos: las cuestiones que guiarán la investigación y el método que se llevará a cabo para abordarlas. A continuación se exponen los momentos y factores más significativos de ella.

Etapa Reflexiva. Llevada por la práctica diaria que ocupa la dedicación profesional de la investigadora, surge la inquietud por conocer cómo ha evolucionado la teoría y la práctica que dan lugar al proceso de Formación Permanente del Profesorado en la Provincia de Segovia.

En palabras de Lather (1992) citado por Rodríguez, G. *et al.* (1996), surge un afán por “comprender” las diferentes ideas que subyacen a todo el entramado de esta actividad de formación. Para ello se procede a una primera búsqueda de información centrada en la revisión de artículos, libros y también, normativa que dibujará el estado de la cuestión del tema elegido. Este viaje a través del tiempo procurará una herramienta, tanto gráfica como narrativa, que explicará las principales líneas que se pueden estudiar y las posibles relaciones que pudieran establecerse entre ellas tal y como describen Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez *et al.* (1996). Esta fase de análisis servirá, así mismo, como punto de referencia para la construcción de significados que se vaya realizando con la recogida de información.

Etapa de Diseño. Tras el proceso de documentación y de profundización en el conocimiento de la realidad de los últimos, casi, 30 años, se comienzan a tomar decisiones en cuanto a qué, quiénes y cómo se podría seguir descubriendo y construyendo este concepto. De esta manera, se formulan una serie de cuestiones que irán dando lugar a los diferentes elementos en los que se quiere profundizar, dando lugar a los objetivos de la investigación. Dado el interés por ahondar en el valor atribuido a los aspectos relacionados con la actualización del profesorado, se opta por la elección de un método que permita no sólo describir, sino llegar a reconstruir el objeto de estudio (Rodríguez *et al.* 1996). Para ello se adopta un enfoque cualitativo y se utiliza la entrevista como instrumento que permita esta interpretación.

2. Trabajo de campo. A continuación se describe el desarrollo de la investigación propiamente dicha.

Acceso al campo. Para la selección de los informantes se han tenido en cuenta variables como que tuvieran conocimientos y experiencia acerca de las cuestiones inicialmente planteadas. Es decir, su selección ha sido intencional y ha venido determinada por su representatividad en el campo que nos ocupa. Una vez realizada ésta, se ha procedido a la primera toma de contacto en la que se especificaba el objeto de la investigación y se aclaraban los procesos de recogida de información: técnica, lugar, fecha y modo de realización.

Recogida productiva de datos. Aunque más adelante se detallan los procedimientos de la recogida de datos, es preciso apuntar en esta breve presentación, las sucesivas modificaciones y reorientaciones de los momentos de entrevista. A medida que la investigadora iba recabando los datos, surgían nuevas preguntas que suscitaban la supresión, modificación o profundización de ciertos aspectos. Este suceso impregna el transcurso de la recogida de datos de un carácter flexible acomodado a las demandas e intereses que se iban definiendo a lo largo de la investigación.

3. Fase analítica. Pese a que ya durante los encuentros se produce un primer análisis, es en esta fase propiamente dicha en la que se tratan los datos obtenidos con un mayor nivel de profundización.

Reducción de datos. Una primera transcripción literal de las conversaciones llevadas a cabo constituyó el primer acercamiento a la totalidad de la información recabada. Con el objeto de ordenarla, se procedió a la reducción de la misma respetando el sentido de las respuestas ofrecidas por los informantes. La devolución de las transformaciones a los mismos permitió asegurar que la información obedecía a su interpretación de la realidad y no habían sido tamizadas por la subjetividad de la investigadora.

Disposición y transformación de datos. En un segundo momento se establecieron categorías que respondieran a unidades de información relevantes para la investigación y se definieron códigos que hicieran más manejable la información para su tratamiento en la fase de análisis.

Obtención de datos y verificación de conclusiones. Para terminar esta fase, se procedió a la búsqueda de datos en relación a los objetivos propuestos. Para ello se seleccionaron unidades de los discursos que tuvieran un factor común (categorías), se interpretaron, se contrastaron con las contribuciones científicas y normativas recogidas en el marco teórico y se establecieron conclusiones.

4. Fase informativa.

Elaboración del informe. El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados (Rodríguez *et al.* 1996). Este informe aporta los significados construidos más relevantes y su relación con las conclusiones.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en el marco institucional en la provincia de Segovia: origen y evolución de los centros de profesores, principios y fines para los que fueron creados, actividad principal y modalidades formativas desarrolladas.

Profundizar en el valor atribuido a la formación permanente bajo el prisma de las personas encargadas de liderar los centros de profesores.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Selección del método: justificación. Los objetivos del estudio responden a un deseo por conocer y profundizar acerca del sentido y la evolución de la formación permanente del profesorado en activo en la provincia de Segovia, es decir, “la búsqueda del significado de los fenómenos, la obtención de la palabra de los sujetos de la acción” (Callejo, 2002, p. 410). La previa contextualización del concepto tanto a nivel científico como normativo, hace que aumente el interés de la investigadora por comprender un hecho que envuelve la práctica docente de la casi totalidad de los docentes sujetos a una controvertida obligatoriedad de actualización profesional, al amparo de un acuerdo⁸ que determina el establecimiento de un complemento retributivo dependiente de la acreditación de la formación recibida y homologada por los gobiernos pertinentes, en materia educativa. Este acuerdo firmado por organizaciones sindicales y Ministerio de Educación, data de 1991 e inicia su andadura efectiva en octubre de 1992. Su texto determinará un complemento económico, fijado por las diferentes Comunidades Autónomas, tras la acreditación, como mínimo de 100 horas de actividades formativas computables cada seis años de servicio.

Así, se pretende el acercamiento a las diferentes realidades históricas y actuales, intentando dar sentido a éstas, mediante las experiencias, conocimientos y sensaciones vividas por personas directamente implicadas en la creación y desarrollo de estas instituciones. En este sentido y tal y como afirmara Stake en 1995 (citado en Rodríguez *et al.* 1996), se pretende comprender el transcurso y crecimiento de esta circunstancia que acompaña al docente no universitario, en un intento de construir su significado. Para ello, se utilizará la entrevista en profundidad, caracterizada por la apertura a la información proporcionada por los sujetos entrevistados y considerando, a cada uno de ellos como una fuente de aportaciones desde una perspectiva individual y subjetiva.

No obstante y con el propósito de complementar la visión subjetiva de estas realidades, se procederá al intento de una descripción de la actividad desarrollada en cada momento, mediante la recogida y el análisis de una variedad de materiales. Este análisis lejos de buscar explicaciones o sacar conclusiones generalizadoras que puedan ser aplicables al resto de contextos, pretende estudiar y describir las realidades marcadas en sus contextos naturales, aproximando de esta manera un significado más completo al proceso estudiado.

⁸ Acuerdo de 20 de junio de 1991 (aprobado en Consejo de Ministros el 11 de octubre del mismo año) entre las Organizaciones Sindicales y el Ministerio de Educación y Ciencia, por el que se implementan en los sistemas salariales de los funcionarios de carrera públicos docentes no universitarios, el componente retributivo por formación permanente o “sexenio”.

Define, pues, a esta investigación un carácter cualitativo caracterizado por la construcción inductiva y holística de la realidad a estudiar y por la interacción natural con las personas con las que se investiga. Sin ánimo de buscar la verdad, se pretende llegar a comprender la visión que tienen otras personas, (Taylor y Bogdan, 2002, citado en González, 2005)

Técnicas de recogida de información. Las herramientas seleccionadas para la investigación conllevan “una serie de características propias que la configuran como técnica al servicio de la investigación educativa” (Lara y Ballesteros, 2001, p. 314) refiriéndose, concretamente, a la entrevista. Es decir, se selecciona la Entrevista como instrumento principal de investigación, con una intencionalidad definida por los objetivos de la investigación que establecen unas líneas directrices generales, pero que no precisan extremadamente el propio objeto. Para ello se llevan a cabo “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (...)” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). Esta comprensión implica el descubrimiento de todo un marco cargado de relativa subjetividad y ligaduras emocionales, además de los presupuestos conocimientos relativos al funcionamiento del organismo encargado de la gestión de la formación. Cabe destacar también en línea con Lucca y Berrios (2003), que otra de las finalidades de la investigación en el momento de realizar las entrevistas, era saber qué preguntas eran las más adecuadas para formular en cada contexto estudiado y en función de los testimonios de los entrevistados. En definitiva, las preguntas abrirían “la puerta a lo desconocido” (López y Deslauriers, 2011, p. 5) ofreciendo la opción de ahondar en el propósito inicialmente establecido. En consecuencia y tomando entre otras referencias, la clasificación elaborada por Buendía (1997) citado en Lara, y Ballesteros (2001, p. 315) es la Entrevista en Profundidad la que, por sus características generales, más se adecua al propósito de la investigación. Otros rasgos establecidos por el mismo autor y que obedecen a las características formales y de contenido de la propia entrevista y que se describirán más adelante, han llevado a la investigadora a considerar esta técnica como la más adecuada para obtener la información planteada en los objetivos iniciales.

El análisis de documentos ha constituido otra fuente de información. Éstos han permitido contrastar algunas de las percepciones aportadas por los participantes, facilitando así el acercamiento a la realidad estudiada. La importancia de su aportación es definida por Krippendorff (1990) citado por González (2005) de la siguiente manera: “(...) Hay buenas razones para utilizar el plural “datos” en lugar del singular, ya que toda investigación empírica abarca una multitud de unidades portadoras de información” (González, 2005, p. 133). En la presente investigación, los datos recabados acerca del tipo o de la naturaleza de las actividades

realizadas, permiten un mayor acercamiento y comprensión de las tendencias que marcaban la FPP en los diferentes momentos estudiados.

Diseño del instrumento. Para el diseño, la ejecución y la elaboración del informe de la entrevista se siguieron las siguientes fases (Lara, y Ballesteros, 2001, p. 320-321)

A. Fase de Planificación

a.1. Selección de los entrevistados. El carácter intencional de la selección de los sujetos de la investigación, viene definido por el hecho de ser personas que representan a tres momentos claves de la formación permanente coincidentes con los tres últimos momentos legislativos y que pueden proporcionarnos, “suficiente material para la comparación y la mutua corroboración de lo confesado” (Callejo, 2002, p. 418). La encomienda de dirigir o liderar los Centros de Profesores (CEP, CPR y CFIE) les brinda la oportunidad de aunar el conocimiento formal y la visión subjetiva del momento estudiado.

a.2. Elección del momento. Tras una primera revisión bibliográfica que enmarcaría la evolución del proceso de manera global, se procedió, en el primer trimestre del presente año, a la realización de las entrevistas. El orden que se siguió respetó la cronología de la creación de las diferentes instituciones, con el fin de encontrar, si la había, una continuidad en los relatos.

a.3. El lugar elegido fueron las instalaciones de propios Centros de Profesores, llamados en la actualidad CFIE. El motivo de esta elección fue facilitar a los entrevistados la evocación de sucesos, comparaciones, recuerdo de anécdotas, etc. en un lugar común para todos pero habitado en momentos y circunstancias diferentes.

a.4. La toma de contacto se realizó a través de llamadas de teléfono, entrevista personal y/o envío de correos electrónicos. En estos encuentros se explicó el objetivo principal y el motivo de la entrevista. Hay que resaltar el magnífico deseo de colaboración manifestados por las tres personas a las que se llamó.

B. Ejecución de la Entrevista.

b.1. Proceso de ejecución. Las entrevistas en sí, se llevaron a cabo en cinco momentos diferentes. Con dos de los entrevistados se mantuvieron dos reuniones, mientras que con otro de ellos, sólo una. La duración de cada una de ellas fue de una hora, aproximadamente, cada una. Todos los sujetos entrevistados manifestaron interés por conocer con cierta antelación los ítems por los que iban a ser preguntados. Ante esta sugerencia se les facilitó un guión orientativo acerca de lo que iba a ser la entrevista. Las primeras preguntas de orden más formal y de recogida de información personal, sirvieron para romper un poco el hielo en alguna

circunstancia. No se pretendía seguir un orden riguroso en el establecimiento de preguntas, sino todo lo contrario, se trataba de que la persona fuera hablando acerca de cosas que recordaba del período que estuvo al frente del Centro de Profesores. La función del entrevistador era conocer y comprender la visión del entrevistado (Vargas, 2012) a partir de su propia experiencia y por lo tanto, de lo que vivieron y sintieron. Los temas programados en el guión servirían en todo caso, para reconducir el tema de conversación, dejando siempre lugar a temas nuevos que pudieran ir surgiendo a partir de lo que el entrevistado conocía y percibía del momento acerca del que se le preguntaba. Así mismo, siguiendo a Rodríguez *et al.* (1999) citado en González (2005).

En el seno de una conversación, todos tendemos a hablar sobre nosotros mismos y esa tendencia no debe ser abortada, sino más bien aceptada como natural. Hay que dejar hablar al entrevistado sobre el tema de modo que pueda expresar libremente sus ideas. (González, 2005, p. 147)

Este hecho, que también fue respetado por la investigadora, dio lugar a poder percibir en qué aspectos hacían hincapié los informantes dentro de los grandes núcleos previstos.

b.2. Término de las entrevistas. Al término de las entrevistas se procedió a facilitar a los entrevistados una copia del documento transcrito con el fin de que eliminaran las partes que consideraran inapropiadas o que no se ajustasen con fidelidad a lo que quisieron expresar. Se ofrecerá garantías de que se respetará, en todo momento, el contenido y la forma de lo que dijo (López, y Deslauriers, 2011)

b.3. Anotación y registro. El registro de las conversaciones se llevó a cabo mediante una grabadora digital. Sólo se grabó el audio y no el vídeo, entendiendo que este hecho podría restar naturalidad a la conversación. Una vez realizadas, se transcribieron para su posterior análisis y categorización. En las transcripciones figuran los incidentes producidos, diferentes actitudes observadas y manifestaciones emocionales que pudieran darse procurando incluir sólo una idea por párrafo y dividiendo éste en tantos puntos como tuviera la idea (López, y Deslauriers, 2011). Tal y como destacan Van Dalen y Meyer (1983), éstos son aspectos fundamentales que ayudarán en el posterior ejercicio de construcción de significados. Otras sugerencias tenidas en cuenta para las transcripciones, son las aportadas por Schatzman y Strauss (1973) citadas por López y Deslauriers (2011). Así se procedió a la realización de:

a. Notas metodológicas referidas a los procedimientos, problemas encontrados y cambios realizados.

b. Notas teóricas en las que la investigadora aportó interpretaciones o estableció relaciones para construir significados.

c. Notas descriptivas con el relato de los entrevistados y las impresiones de la investigadora.

Pasamos ahora a la descripción de las características del propio instrumento utilizado para la entrevista. En primer lugar destacar el fin orientativo de la estructura programada para la entrevista. Es decir, queda abierto a juicio tanto del entrevistador como del entrevistado, la alteración, modificación, supresión y/o adición de nuevas preguntas o temas de interés. Simplemente se trata como describirán Schatzman y Strauss (1973) citado en Goetz y Lecompte (1988) de un guión con el fin de encauzar la entrevista. Por otro lado, no hay establecidas categorías de respuesta, son preguntas abiertas en las que el entrevistado responde con conocimientos, emociones, opiniones, etc. Tal y como enunciaba Alonso (2007) citado en Vargas (2012):

(...) es por lo tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada (...)" (Vargas, 2005, p. 124)

En cuanto a la duración de las mismas, viene dado por las respuestas y por el interés que vaya surgiendo por determinados temas que surjan. En palabras de Buendía, Colas, y Hernández (1999) aún siendo el entrevistador el que delimite las áreas a explorar se permitirá que la persona se exprese con libertad. La cantidad de datos requeridos y la clarificación de conceptos determinarán, a priori, el número y duración de éstas.

Siguiendo a Patton (1980) citado en Goetz y Lecompte (1988), se han elegido las posibles preguntas teniendo en cuenta el tipo de respuestas que queríamos obtener y en un intento de abarcar todos los campos que nos facilitarán un micro universo social de referencia (Vargas, 2012) de los entrevistados. Así encontramos preguntas relativas a:

- Experiencias y comportamientos, es decir, qué hacen o qué cosas han hecho.
- . Modelo de formación encomendado y finalidad de la FPP.
- . Modo de organización y gestión de los centros de formación permanente.
- . Funciones del director y del equipo asesor.
- . Proceso de detección de las necesidades educativas del profesorado.
- . Temas/contenidos y competencias profesionales más demandadas.

- . Aproximadamente ¿qué modalidades formativas son las más demandadas? ¿Qué implicaciones en metodologías de trabajo, conllevan cada una de ellas?
- . ¿A través de qué cauce prefieren los profesores participar en las actividades que se diseñan?
 - Opiniones y valores que atribuyen a sus experiencias.
- . Concepción epistemológica general. ¿Cuáles crees que son o deberían de ser, las funciones del profesorado? ¿Crees que contribuye el modelo de FPP al desarrollo de éstas?
- . ¿En qué grado estimas que contribuye la FPP, al desarrollo profesional del profesor?
- . ¿Qué grado de satisfacción de estas necesidades atribuirías al modelo formativo que se desarrolló durante el desempeño de tu cargo?
- . ¿Cómo crees que contribuye (contribuyó) la formación en el centro, al desarrollo profesional del docente? ¿Consideras que la formación en el centro enriquece más que cualquier otra modalidad, el desarrollo profesional del docente?
- . Bajo tu punto de vista, ¿Existe un ajuste entre FPP Y necesidades de la sociedad actual? En caso negativo ¿Cuáles crees que son las necesidades de la sociedad actual y en qué medida podría contribuir la formación permanente del profesorado a la satisfacción de éstas?
- . En general, cómo describirías el nivel de implicación y participación del profesorado?
- . ¿Qué aspectos positivos y/o negativos considerarías en el proceso de FPP?
- . ¿Qué aspectos consideras más relevantes en la evolución del concepto y de la práctica de la formación permanente?
 - Sentimientos y/o emociones que suscitan sus actuaciones o vivencias.
- . ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentras en el desarrollo de tus funciones?
 - Sobre conocimientos acerca de su trabajo:
- . ¿Crees que existen otros factores que contribuyen a este proceso? Si es así, qué grado de relevancia atribuirías a la FPP?
- . ¿Tienes constancia de actividades que tengan en cuenta la aplicación de la formación recibida al aula y de su contribución a la mejora de la práctica educativa?
- . Si es así, de qué manera se organizan, que temáticas son las más frecuentes.

. Si no es así, consideras necesario que las actividades formativas contemplen una fase de aplicación al aula y posterior evaluación de los resultados obtenidos?

. ¿Participan los profesores en su propio proceso formativo? En caso afirmativo ¿Cómo lo hacen?

. ¿En qué medida y de qué manera se tienen en cuenta las opiniones del profesorado para la planificación de la FPP?

. En tu opinión ¿Se tiene en cuenta el contexto en el que cada profesor ejerce su profesión para la planificación de las actividades formativas? Qué influencia podría ejercer el contexto en la formación y viceversa?

. ¿El profesorado, qué tipo de contenidos reivindica más; tecnicismos, metodologías, actualización lingüística, espacios de reflexión...?

. ¿Crees que hay determinados sectores del profesorado que no valoran positivamente los beneficios del modelo formativo establecido? En caso afirmativo ¿Podrías acotar que perfil de profesorado es el que menos lo valora?

- Sensoriales o de percepción del mundo que les rodea.

. ¿Qué aspectos mejorarías y/o cambiarías?

- Demográficas y de antecedentes en las que se esperan respuestas relativas a descripciones de los propios entrevistados:

. Nombre, años en los que desempeñó su cargo, normativa legal de referencia.

Además de la temática de las cuestiones a tratar, y pese a proporcionar las preguntas abiertas mejores condiciones para el análisis cualitativo (Pelto y Pelto, 1978) citado en Goetz y Lecompte (1988) se eligieron preguntas de carácter más cerrado con el fin de concretar datos útiles también para la investigación. El proceso seguido consistió en el planteamiento inicial de preguntas abiertas que introducían temas de conversación, para sucesivamente, y si el tema lo requería, ir concretando determinados aspectos relevantes para la investigación. En definitiva, el proceso consistirá en ir proponiendo temas generales y acotando hasta llegar a la información que nos interesa.

C. Codificación y Categorización.

Una vez realizada la transcripción, se procedió a la simplificación y agrupación de la información en bruto de manera que se obtuviesen datos útiles para su posterior análisis. En este

sentido, se ha procurado agrupar un conjunto de enunciados bajo un denominador común, y sin forzar su sentido (López y Deslauriers, 2001). Se procedió a una previa categorización artificial que dio lugar al índice de la entrevista. Conforme transcurría la misma, las categorías previstas inducían a otros temas relacionados con ellas, originando, así, una paulatina modificación y ajuste a la información que iban proporcionando los entrevistados. Ha sido la flexibilidad, por tanto, la característica más relevante del proceso que ha dado lugar a una serie de categorías centrales y unas subcategorías que aparecen relacionadas con los temas vertebrales. A continuación se ejemplifica, a modo de esquema, el resultado final obtenido.

Tabla 2. Categorías y Subcategorías codificadas

CATEGORÍA	AGRUPACIÓN DE LA INFORMACIÓN YA CODIFICADA
1. Origen de las diferentes modalidades de Centros de Profesores.	<p>Todos los códigos precedidos de un 1, relativos a los orígenes y antecedentes de la aparición de los Centros de Profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Movimientos de Renovación Pedagógica. 1.2. Inicios <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. CEP 1.2.2. CPR <ul style="list-style-type: none"> 1.2.2.1. Número 1.2.2.2. Ubicación 1.2.3. CFIE 1.3. ICE <ul style="list-style-type: none"> 1.3.1. Definición 1.3.2. Crítica 1.3.3. Opinión 1.3.4. Finalidad 1.4. Compensatoria <ul style="list-style-type: none"> 1.4.1. Composición 1.4.2. Ubicación 1.4.3. Finalidad 1.4.4. Número de centros.

2. Finalidad para la que fueron creados.	Todos los códigos precedidos de un 2, referentes a la finalidad encomendada a los Centros de Profesores.
3. Composición.	Todos los códigos precedidos de un 3, relacionados con la composición de los Centros de Profesores a lo largo de los períodos estudiados.
4. Organización.	Todos los códigos precedidos de un 4, relativos a los diferentes aspectos que intervienen en la organización de los Centros de Profesores: 4.1. Funciones de los Centros de Profesores. 4.2. Organigrama de los organismos encargados con la formación del profesorado. 4.3. Funciones de los organismos encargados de la formación del profesorado. 4.4. El representante de los Centros de Profesores en el Centro Educativo. 4.4.1. Funciones 4.4.2. Crítica
5. Actividades Formativas.	Todos los códigos precedidos por un 5, referidos a las actividades formativas desarrolladas en cada período. 5.1. Contenido 5.2. Modalidad 5.3. Crítica. 5.4. Cauce. 5.4.1. Año de inicio 5.4.2. Normativa 5.4.3. Tipo. 5.5. Número de actividades. 5.6. Sistema de evaluación. 5.7. Nivel de implicación del profesorado participante.
6. Proceso de certificación.	Todos los códigos precedidos de un 6, relacionados con el sistema de acreditación y sus consecuencias.
7. Planes Provinciales.	Todos los códigos precedidos de un 7, relativos al diseño y desarrollo de Planes Provinciales de Formación. 7.1. Contenido. 7.2. Características.

8. Modelo de Formación	Todos los códigos precedidos de un 8, referidos a los diferentes modelos de formación permanente del profesorado. 8.1. Crítica. 8.2. Características. 8.3. Autoría. 8.4. Actividades de Formación. 8.5. Contenido.
9. La Formación Inicial del Profesorado.	Todos los códigos precedidos de un 9, relacionados con la formación inicial del profesorado.
10. Área de Programas Educativos.	Todos los códigos precedidos de un 10, relativos al Área de Programas. 10.1. Primer período del 89 al 95 10.2. Segundo período del 95 al 2008 10.3. Tercer período del 2008 al 2013
11. Concepto de Educación	Todos los códigos precedidos de un 11, referidos al concepto de educación de los diferentes entrevistados. 11.1. Concepto 11.2. Crítica
12. Desarrollo profesional del docente	Todos los códigos precedidos de un 12, relacionados con la formación permanente y el desarrollo profesional del docente. 12.1. Contribución de la Formación Permanente 12.2. Otros factores que influyen en el desarrollo profesional.
13. Necesidades formativas	Todos los códigos precedidos de un 13, relativos a las necesidades de formación del profesorado. 13.1. Factores que provocan la necesidad formativa 13.2. Proceso de detección. 13.3. Crítica 13.4. Contenido detectado. 13.5. Ajuste a las necesidades del contexto. 13.6. Ajuste a las demandas de la sociedad.

(Elaboración propia)

Por otra parte, se establecieron códigos identificativos tanto de la persona entrevistada (E), a la cual se la designó un número en función de la etapa (1,2, ó 3) sobre la que versa la investigación. Esto dio lugar a la asignación de los siguientes códigos: E1 (Correspondiente a la persona que participó en la primera etapa de la conformación de los Centros de Profesores), E2 (Para la persona que participó en la segunda etapa), E3 (Para la persona escogida en representación de la tercera etapa).

Por último, señalar que se numeraron los párrafos de cada una de las entrevistas siguiendo el procedimiento señalado con anterioridad.

Todo este proceso ha dado lugar a una codificación de las entrevistas (tal y como se puede apreciar en los anexos) quedando éstas como se muestra en el siguiente ejemplo:

E1.C3.P16 donde E1 corresponde a la persona entrevistada, C3 a la categoría (Composición de los Centros de Profesores) y P16 al número de párrafo, de esa entrevista, donde se habla de esta idea.

C. Control (Limitaciones). Asegurarse que la información aportada por las entrevistas es válida y fiable es un aspecto crucial para dar rigurosidad a la investigación. Como medidas de control de calidad (Ruiz, 1996) se ha procurado la objetividad en la presentación de las preguntas, la minimización de elementos coactivos (grabación de vídeo) y la realización de la entrevista en un entorno tranquilo y conocido por los sujetos entrevistados. También, con el fin de asegurar la veracidad de la transcripción, se devolvieron las entrevistas a los informantes para que supervisaran la correcta interpretación que había hecho la investigadora. A su vez, para dotar de validez interna a la información, se contrastó ésta con otras fuentes y con los relatos de los otros entrevistados para comprobar el grado de acercamiento a la realidad tal y como recomienda Campbell (1975) citado en Rodríguez *et al.* (1996).

D. Análisis. Se toma como referencia para esta fase la definición de análisis aportada por Báez (2007) que en su sentido más literal, lo define como:

(...) el procedimiento utilizado para conocer o razonar las realidades. Consiste en descomponer el total del objeto de conocimiento para penetrar en él, identificando sus partes y el efecto mutuo y recíproco que tienen entre sí o bien en aplicar a un caso particular un conocimiento o ley general que lo comprende. (Báez, 2007, p. 241).

En sintonía con esta definición encontramos también en Rodríguez *et al.* (1996) como este autor lo define como “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez *et al.* 1996, p. 200) . Serán estos,

exactamente, los procesos llevados a cabo en la presente investigación, si bien, es preciso puntualizar dos aspectos cruciales que enmarcan este trabajo de análisis en el campo de la metodología cualitativa. Por un lado la finalidad, concebida como la construcción de significados a partir de las realidades vividas por los sujetos entrevistados. Esta construcción condicionará el hecho de que sea necesario el propio análisis para el afloramiento de nuevas categorías y centros de interés con el afán de hacer nuevos descubrimientos (Krause, 1995). A su vez, estas categorías y la información que comprenden, estarán sometidas a una comparación constante con los referentes históricos, normativos y los ofrecidos por otros sujetos entrevistados. Por lo tanto, la finalidad dará lugar al segundo aspecto que caracteriza a este análisis, el momento de inicio. Lejos de constituir una fase final, comienza en el mismo instante que se procedió a la primera transcripción literal de las entrevistas. A medida que se realizaba esta actividad, comenzaba un primer análisis caracterizado por diversas operaciones, aún mentales, de establecimiento de unidades de significado, establecimiento de relaciones, descubrimiento de temas emergentes y, así mismo, de descarte de fragmentos que se consideraban no útiles para la investigación. Este proceso inicial se ve ya contemplado por Taylor y Bogdan (1996) citado en Mena y Méndez (2009), para los cuales la fase de análisis comienza en el mismo momento en el que se comienza con la transcripción. Es un análisis, aún, primario, burdo, pero realmente significativo para la investigación, pues proporciona multitud de información con la que no se contaba en un inicio, y que resultará muy útil en el establecimiento de categorías posteriores. Así pues, a partir de las transcripciones que aparecen en los Anexos II, III y IV y tras el proceso de categorización y codificación, se comienza a construir el discurso sobre el objeto de la investigación. Esta construcción se desarrolla contrastando las informaciones y opiniones de cada persona entrevistada, sobre los ejes temáticos. De esta forma, se constatan similitudes y diferencias en cuanto a los diferentes conceptos, procesos y visiones de las realidades analizadas. No obstante, el acercamiento a esas experiencias, ha sido de modo indirecto, por lo que para intentar llegar lo más posible a ese mundo, se han seguido una serie de pasos (Ruiz, 1996).

- Lectura/Recogida de datos. Se leyó varias veces el contenido de las entrevistas para seleccionar las líneas o argumentos más significativos de cada una de ellas y más adelante se comenzó la reconstrucción intentando relacionarla con los contextos estudiados, la normativa a la que hacen referencia cada uno de los informantes y la literatura revisada al efecto. Esta lectura podemos considerarla como “el más amplio, universalizado y rico de los modos actuales de llevar a cabo esta tarea” (Ruíz, 2012, p.191). Refiriéndose la palabra tarea, a la recogida de información. Tomando como referencia a Báez y antes de seguir con el procedimiento llevado a cabo, conviene aclarar la diferencia asumida por la investigadora, entre los conceptos: datos e información. Se entiende por el primero, “cualquier detalle o circunstancia tocante al asunto

investigado que sirva para ayudar a formar las ideas acerca de él” (Báez, 2007, p. 245). Es decir y en el caso que se revisa, la totalidad y literalidad de las entrevistas llevadas a cabo. Por el contrario, y siguiendo con las aportaciones del citado autor, la información será lo que se obtiene a partir del procesamiento de los anteriores y su ordenación sujeta a los criterios que se establezcan. Una vez realizada esta aclaración, se describen las tareas llevadas a cabo en esta primera etapa de lectura. Tras su lectura repetida se procede a organizarlas de manera que se pueda agrupar su contenido siguiendo un “*criterio temático*” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 207). En palabras de Taylor y Bogdan (1996), se rastrean los temas, se descubren las ideas o categorías emergentes, se desarrollan ideas, se lee material bibliográfico relacionado, etc.

- Selección/Reducción de datos. Pasada esta primera criba, se selecciona de todo lo encontrado, aquello realmente relevante para la investigación. El criterio utilizado no será otro que la delimitación del objeto de estudio, quedando algunos de los datos relegados a futuras investigaciones si fueran necesarios. Se realiza pues, la selección de datos (Báez, 2007) o reducción según el esquema presentado anteriormente, que dará lugar a una primera categorización de los mismos. Se puede resumir el trabajo realizado hasta este momento tal y como aparece en la figura 5.

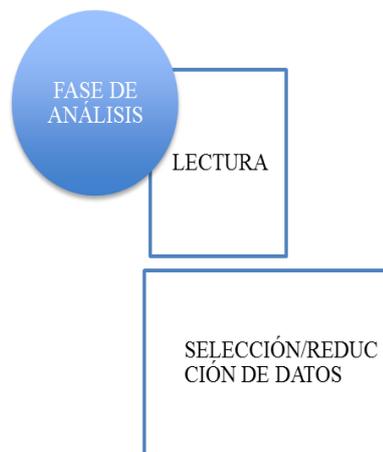


Figura 5 “Procesos llevados a cabo en la primera fase de análisis” (Elaboración propia)

Será tras esta primera transformación, cuando se devuelvan los textos a los informantes para obtener la seguridad de que no se ha “perdido” nada de lo que en su discurso quisieron decir, así como de que lo escrito, obedece a la interpretación que ellos quisieron dar a los hechos, y no a los de la investigadora.

Además, e independientemente de las líneas generales encontradas, se seleccionan también, aquellos acontecimientos que constituyeron un momento significativo de las

experiencias vividas. A modo de conclusión se expone el siguiente esquema de la figura 6, adaptado del facilitado por Miles y Huberman (1994) citado en *Rodríguez et al.* (1996).



Figura 6 . Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman 1994, 12)

Como conclusión, el análisis presentado se caracteriza por ser un proceso, no claramente establecido, intuitivo y dirigido a la consecución de los objetivos iniciales, siendo estos:

Analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en el marco institucional en la provincia de Segovia: origen y evolución del los centros de profesores, principios y fines para los que fueron creados, actividad principal y modalidades formativas desarrolladas.

Profundizar en el valor atribuido a la formación permanente bajo el prisma de las personas encargadas de liderar los centros de profesores.

Este carácter intuitivo junto con la flexibilidad apuntada sobre el proceso, no eximen a la investigadora de la tarea de intentar dar una coherencia y una dirección a las acciones llevadas a cabo en esta fase.

E. Extracción/Verificación de conclusiones. Tras el análisis realizado, esta investigación culmina con la extracción de conclusiones referidas a los objetivos inicialmente planteados. Se trata de comprender una realidad filtrada por las personas participantes, añadida a la bibliografía consultada y a la interpretación hecha, por parte de la investigadora, de los resultados obtenidos. Una de las herramientas principales que se ha utilizado ha sido la comparación entre los elementos anteriores, así como la confrontación de los mismos (Goetz y LeCompte, 1988). Este proceso dará lugar a la redacción del informe final y a la propuesta de posibles líneas de investigación observadas, pues no se entiende éste como un proceso cerrado, sino como un punto de partida y de aproximación al concepto.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS

INTRODUCCIÓN

Una vez devueltos los textos, se avanza hacia una segunda fase (Disposición de datos en el esquema inicial) que consistirá en sintetizar la información recogida de las tres entrevistas, y su organización en categorías, utilizando para ello códigos elaborados a tal efecto. En primer lugar se llevó a cabo la categorización. Tal y como se mostraba en el capítulo dedicado a la metodología, se sintetiza la información obtenida en un total de trece categorías. En un afán de detallar, aún más, los diferentes argumentos esgrimidos por los participantes y, a medida que la lectura de los textos ofrecía diferentes perspectivas y/o aspectos de cada categoría, éstas se subdividieron, a su vez, en otras relacionadas con la unidad de significado mayor. Se obtienen así, un total de 42, algunas de las cuales se someten, de nuevo, a una división mayor, si cabe, para su mejor comparación con otras similares en cuanto contenido, pero diferentes por su perspectiva o época en la que se desarrollan. Tal entramado de significados hace necesaria la codificación de los mismos para facilitar su búsqueda y agrupación para el estudio. Los códigos elaborados son producto de la relación lógica establecida por la investigadora que numeró cada uno de los párrafos atendiendo a los criterios mencionados en el capítulo de metodología. Todas las categorías encontradas se tratarán, en el apartado siguiente, a modo de hipótesis, las cuales se contrastaron con fuentes bibliográficas hasta lograr los que Krause (1995) denomina “*Saturación Teórica*”.

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

Categoría 1. Origen de los Centros de Profesores (CEP).

El origen de los Centros de Profesores, en concreto de los CEP, se caracteriza por una cierta debilidad de estructura en todos sus aspectos, probablemente, motivada por varios acontecimientos que preceden y conviven, también, con el momento de su creación. En primer lugar nacen en un contexto de cambio y de apertura hacia mundos desconocidos en lo que a gestión democrática de la educación se refiere. En el año 1984, año de su creación, el sistema educativo español se rige aún por la Ley de 1970 gestada en el periodo de la Dictadura

Franquista. Comienzan a sucederse varias reformas parciales que apuntarían hacia un modelo educativo global y que perfilarían el nuevo modelo de profesor que se quería. Así en 1985 entra en vigor la Ley Orgánica de Derecho a la Educación que, si bien, modifica aspectos sustanciales referidos a la organización y gestión de los centros educativos públicos y privados, no acomete el tema de la FPP. De esta manera, nos encontramos con la creación de una institución que no obedecía, aún, a un modelo de formación del profesorado definido, ni a un modelo de profesor concreto, pero que, en cualquier caso, estaba a punto de dar un gran giro. En segundo lugar esta institucionalización de la formación generó cierto grado de desconfianza entre el profesorado ya en ejercicio y que participaba de una actualización profesional voluntaria, sin intervención del Estado y basada en la propia práctica. Era el caso de los MRP que, lejos de participar de la excesiva burocratización propia de los ICE, funcionaban de manera autónoma y con una finalidad clara de mejora de la calidad de la enseñanza. Estas percepciones llegan a nosotros a través de los siguientes testimonios:

E1.C1.1.P8. (...) los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) estaban que trinaban cuando supieron que, un movimiento, que era el PSOE o algo parecido, o de afines, que habían entrado en el Ministerio, querían generalizar ese modelo pero controlándolo. Entonces tenían pánico de que los CEP fueran un instrumento para controlar a los MRP.

E1.C1.3.2.P79. Claro, y que por eso, además, había que alejarse de ese modelo de burocracia, de certificados y de tal, y además de teoría que era la otra cosa que te quería decir.

Pese a esta imagen de precariedad de andamios, los CEP se habían pensado tomando como referencia tres ideas fundamentales:

1. Por un lado el MEC pretende un doble objetivo para el cual, se necesita tanto adoptar la filosofía de autoformación basada en la práctica educativa, de las necesidades generadas por la misma y de la mejora de la calidad de enseñanza (principios que toma de los anteriormente mencionados MRP), como acercar a los anteriores modelos de formación permanente, a esta inquietud que parecía ser, la manifestada por la mayoría del profesorado.

(...) La experiencia de los últimos años (...) aconsejan conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, basada, una, en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación y constituida, la otra, por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes (...). (BOE, 1984, 282, p. 33921-33922)

Esta pretensión es transmitida a las personas inicialmente encargadas de liderar estos Centros de Profesores tal y como se aprecia en la siguiente declaración:

E1.C2.P9. Entonces se mezclaron las dos cosas, por un lado recoger las iniciativas de los MRP. No ir demasiado por libre si se quiere controlar, pero respetando un poco su sistema de trabajo”.

E1.C2.P9. (...) entonces, el ideal era formar grupos de trabajo, pero grupos autónomos, los Centros de Profesores lo único que hacían era, eso, ofrecerles espacios y recursos. Fotocopiar, etc. y allí trabajaban. Y de hecho, así se hizo.

2. Por otro, personas pertenecientes al Ministerio de Educación, habían buscado por Europa modelos de formación que se ajustaran a esta práctica, tomando para ello como referencia los “*Teachers’ Center*” ingleses, los cuales proporcionaban un espacio y una infraestructura a sus profesores que podían acudir a ellos para intercambiar experiencias e investigar sobre la práctica. Conviene destacar, no obstante, que “el primer modelo de referencia con el que trabajaron no fueron los *Teachers’ Center* británicos (...) sino los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES) implantados con gran celeridad por Orden de 3 de agosto de 1983” (Gómez y Romero, 2009, p. 238). No obstante Gimeno Sacristán, entrevistado por Julia Varela en LAS REFORMAS EDUCATIVAS A DEBATE (1982-2006), citada por Gómez y Romero, (2009) habla de su experiencia con respecto a estos centros británicos:

(...) ya que viajábamos a Londres para ver qué se estaba haciendo, conocíamos los *Teachers’ Centers* (sic), que eran centros de socialización del profesorado, con una experiencia que entonces estaba en boga como organizaciones cercanas a las bases, descentralizadas, ligadas a la práctica (Gómez y Romero, 2009, p. 239).

Será precisamente esta idea la que, finalmente y al menos, bajo la percepción de la persona entrevistada, llegue a las personas elegidas para dirigir los primeros CEP. Así lo relata el Entrevistado nº 1.

E1.C1.2.1.P15 (...) En concreto habían ido a Inglaterra a ver los *Teacher’s Center*. Nos contaron que juntaban a los profesores en una especie de club que tenía, además servicios como guardería, bar, etc. Allí podían charlar, reunirse, tenían biblioteca, centro de recursos...

3. Finalmente, existía el convencimiento, como ya se ha apuntado, de que era necesario articular ambas cosas desde un punto de vista institucional organizado, respaldado y dependiente del MEC.

(...) se impone ahora la necesidad de superarlas, tanto integrando ambas vías y perspectivas- dirección en la que ya constituyeron un avance importante los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (...) como reflejando en su estructura una concepción unitaria del Sistema Educativo. (BOE,1984, 282, p. 33922)

Y así, el propio documento de creación de los CEP explicita en su artículo 1º:

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 educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. (BOE, 1984, 282, p. 33922)

Dejando, por otra parte, muy claro, que su liderazgo corresponderá al propio Ministerio que dotará de unidad a este proceso formativo “Corresponde al Ministerio de Educación la promoción, creación y coordinación de los Centros de Profesores” (BOE, 1984, 282, p. 33922). Así, de hecho, es reconocido por el primer líder de esta institución en Segovia:

E1.C2.P6. (...) empezaron los CEP, si te lees el decreto que los crea, como el instrumento preferente para recoger las iniciativas del profesorado.

En conclusión, ganarse la confianza de los MRP tomando de ellos su modelo de formación y basándose en los centros ingleses de la época como ejemplo de lugar de encuentro, constituyeron los cimientos del nuevo concepto de formación permanente adoptado por el Ministerio en sus orígenes. Ahora bien, el liderazgo de estos, así como su control, sería asumido por el propio Ministerio, en orden a unificar la, hasta ahora, dividida FPP, por un lado aquella de carácter voluntario y vinculado a la práctica y, por otro, otra más burocrática y teórica: “(...) presentándose como una propuesta superadora de las bases teóricas, configuración institucional y modalidades de formación que habían sustentado y asumido los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) durante toda la década de los años 70”. (Martín, 2006, p. 175).

Origen de los CEP en Segovia. Se propone entonces la creación de los CEP en el año 1984, aunque con mucho camino, aún, por andar. Las directrices centrales, explicitadas en el RD de su creación, llegan a todas las Direcciones Provinciales de Educación que tendrán entre sus cometidos, la selección de personas cuyo carisma, compromiso y empeño, pudieran articular todo el entramado para hacer realidad este ambicioso objetivo. A continuación, se reconstruyen estos inicios en la provincia de Segovia a través de la experiencia vivida por la primera persona designada al efecto en la capital, ya que en la provincia de Segovia, los CEP se concretan en dos, circunstancia que se contempla en el mencionado RD 2112/198:

(...) en el ámbito de cada Dirección Provincial de Educación y Ciencia existirá al menos un Centro de Profesores. Cuando el número de Profesores y Centros docentes o las dificultades de accesibilidad aconsejen la creación de más de un Centro de Profesores, las respectivas Órdenes de creación delimitarán el ámbito geográfico que corresponde a cada uno. (BOE, 1984, 282, p. 33922).

Basándose en esta posibilidad y debido a la amplitud de nuestra comarca, el Director Provincial de entonces, consideró necesaria la creación de dos CEP, los cuales distribuirían su zona de influencia de la siguiente manera:

E1.C3.P17. (...) el Director Provincial de entonces, además de nombrarme a mí, nombró a otra persona para la zona nordeste de la provincia y con sede en Cantalejo.

E1.C1.4.2.P18. Dividimos Cantalejo y Segovia. Aquello era Segovia nordeste, todo hasta Cantalejo y Cuéllar, y nosotros. Ellos tenían un buen número de maestros en ese Centro de Profesores y nosotros el resto.

Como se puede observar en el extracto anterior de la Entrevista 1, el Director Provincial de Segovia propone a dos personas para comenzar esta andadura, siguiendo las directrices del RD en su artículo 7º que explica cómo se designarán los Directores de los Centros.

(...) al frente de cada Centro de Profesores habrá un Director, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta del Consejo del Centro. Para el primer año de funcionamiento de los Centros, el Director será nombrado a propuesta del Director Provincial correspondiente”. (BOE, 1984, 282, p. 33922).

Ya estaban constituidos, pero, aún, no se tenían unas directrices claras de cómo empezar a construir el entramado necesario para dotar de identidad a este nuevo organismo. La responsabilidad de ejecutar esta misión, recaía únicamente en la figura del Director, que por otra parte, constituía, en sí mismo, el CEP.

E1.C3.P24. No, no. Si es que el CEP no era nadie. Era el director, sólo existía esa figura.

En nuestra provincia y como absoluta novedad pues no estaba contemplado en la normativa que creaba su composición y creación, la Dirección Provincial, dotó de un profesor de apoyo a cada Director que, si bien no figuraría en plantilla, sería retribuido con horas de liberación para ayudar en esta primera fase de puesta en marcha.

E1.C3.P19. Además, nos dio a cada uno a un profesor de apoyo. Ningún otro CEP lo tenía, ya que eran unipersonales.

El primer paso tenía que ser dar a conocer al resto de integrantes de la comunidad escolar qué era eso del CEP y cuáles eran sus pretensiones; para ello había que salir a todos los centros, reunirse con los Equipos Directivos de los mismos y difundir las primeras ideas.

E1.C4.1.P21. Entonces en toda nuestra zona, el profesor de apoyo y yo, cada uno con su coche, íbamos por todos los centros con unos guiones que habíamos escrito. Anteriormente, habíamos comunicado que, tal día a tal hora, nos presentaríamos allí para tener una reunión de presentación del CEP.

Además de dar a conocer la finalidad principal, había que contar cómo se iba a gestionar y por quién se iba a hacer. El RD contemplaba la creación de un Consejo como órgano colegiado de gobierno y, aunque establecía criterios claros acerca de su composición, quedaba en manos del Director el establecimiento de la hoja de ruta para su formalización: “(...) constituido por profesores elegidos por los docentes adscritos al Centro y representantes de la Administración y de instituciones autonómicas o locales” (BOE, 1984, 282, p. 33922).

Esta autonomía concedida a los Directores provocó la primera disparidad de criterios que acompañaría a la forma de proceder de los CEP hasta la posterior normativa que regulara con uniformidad todos estos procesos. Así, los criterios adoptados por ambos Directores (Cantalejo y Segovia) fueron diferentes. Mientras en Segovia se comunicó de manera oficial a los centros la finalidad y el proceso de elección, en Cantalejo se designaron los representantes de entre profesores allegados y comprometidos, pero sin el establecimiento de un proceso electoral.

E1.C3.P22. Una de las cosas que les íbamos a decir porque estaba prevista hacer, era la creación de un Consejo Asesor, un Consejo Directivo, para que no estuviera sólo el director. En Cantalejo se nombraron los representantes a dedo, pero en Segovia decidimos (el profesor de apoyo y yo) mandar cartas a los centros diciéndoles que estaba prevista la creación del Consejo y que queríamos hacerlo ya. Se podía presentar quien quisiese y las decisiones que allí se tomaran serían vinculantes, es decir se haría todo lo que se propusiese.

De esta manera, quedaron convocados en las iniciales instalaciones del CEP (actual colegio “Carlos de Lecea”) todos aquellos que quisieran participar de la constitución del Consejo, dando lugar a una macro convocatoria en la que aparecieron representantes de todas las instancias contempladas en el RD.

E1.C3.P25. Bueno, pues el día de la reunión, allí se presentaron en el “Tejerín” representantes de los partidos políticos, profesores de todas las etapas y niveles, representantes sindicales (...)

Tenemos ya pues, los comienzos de esta institución dedicada a la FPP en la provincia de Segovia con su Director y su órgano colegiado de gobierno pero, ahora, se hace necesario ahondar en el sentido de su creación y de la finalidad encomendada a estos Centros; así como de la percepción que se tenía de ésta y la adecuación o no de la misma, a la particular idiosincrasia de nuestra provincia y de su comunidad educativa en los años de inicio de esta andadura.

2. Finalidad para la que fueron creados.

Tal y como señala el RD en su artículo 1º, y como se ha apuntado anteriormente, el objetivo estaba claro y con este encargo se comienza a trabajar en nuestra provincia. Los CEP serían:

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 educativas. Todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. (BOE, 1984, 282, p. 33922).

Se hacía necesario, pues, dar el siguiente paso: hacer extensiva la finalidad del Centro al resto de profesores.

E1.C4.1.P26. Empezamos a hablar y llegamos a la conclusión de que además de organizarse y eso había que hacer algo. Decidimos convocar a la gente para contarle que, si querían, tenían ahí el espacio y el lugar y algunos medios, para formar grupos de trabajo.

Se puede calificar la convocatoria de todo un éxito, ya que acudieron profesores de todos los niveles (aunque con diferente índice de participación según cual, como se verá más adelante) y de diferentes especialidades.

E1.C4.1.P27. Así que una tarde convocamos a todo el profesorado de Segovia y de la provincia en el CEP, actual CFIE. En un aula los de ciencias, en otra los de letras, los de primaria, los de infantil, los de educación especial, etc.

Evidentemente, todavía no se podía esperar unidad de criterios en cuanto a sobre qué trabajar, cómo hacerlo, el contenido de la formación que querían, la finalidad para la que se formaban, etc. pero sí había un factor común a todos ellos, querían, todos los allí reunidos, comenzar a hacerlo. Querían hacerlo, además, no por condiciones impuestas de un Ministerio de Educación,

ni por la necesidad de acreditación de horas de formación, ya que, por entonces, aún no había sido publicado el Decreto que, más tarde, exigiría un mínimo de horas de actualización, para acceder al complemento retributivo correspondiente⁹. Y de aquella reunión, surgirían los primeros grupos de trabajo fruto de esta nueva concepción de formación permanente.

E1.C5.1.P37. Porque, efectivamente, de aquella reunión salieron grupos estables, autónomos, a los que nadie controlaba ni temarios ni asistencia ni nada. Ellos se comprometían a venir y te decían más o menos con cuánta frecuencia, qué materiales van a necesitar etc.

E1.C2.P38. Nosotros les facilitábamos espacios y materiales y ya está.

Asistimos, así, al nacimiento de esta institución en nuestra provincia que, por su particular extensión, contará con dos Centros en su origen. El carácter unipersonal de los mismos, no exime al Director Provincial coetáneo, de dotar de un profesor de apoyo a los, entonces Directores, cuyo primer cometido fue la creación del Consejo ordenado en el artículo 7º del RD de su creación. Tras esta inicial uniformidad, ambos CEP comienzan andaduras diferentes, produciéndose, en la capital, una macro convocatoria para celebrar el proceso electoral de los profesores integrantes del Consejo. Constituido el primero órgano de gobierno colegiado, se convoca una nueva reunión, esta vez para explicar al profesorado la finalidad del Centro. La gran afluencia de docentes interesados, hace pensar en el significativo interés suscitado por la nueva institución, así como por, en algunos sectores, contar con un lugar de reunión, intercambio y formación, al que, voluntariamente, podían acudir. Nacen, entonces, los primeros grupos de trabajo de esta nueva era.

3. Composición de los Centros de Profesores.

La composición de los CEP constituirá uno de los aspectos objeto de más variabilidad en las sucesivas modificaciones, delimitaciones y revisiones normativas realizadas. Se parte de la, ya mencionada, unipersonal representación del CEP en la figura de su Director, nombrado a propuesta del Director Provincial, por un período máximo de dos años, después de los cuales, se abriría un proceso de selección mediante convocatoria pública. Se prevé la publicación periódica de esta convocatoria, pues la duración del mandato de los Directores electos en esta primera convocatoria, sería tan sólo, de 3 años.

⁹ Sí se registrarían las actividades, pues había una “Carrera Profesional” susceptible de ser desarrollada por aquél que quisiera hacerlo, pero no se había instaurado con la determinación que más tarde, lo haría el conocido como “Complemento Sexenios”.

Los candidatos a Director, que habrán de ser necesariamente consejeros electos, deberán reunir las condiciones expresadas en el apartado 5.1 de esta Orden y presentar un plan de trabajo detallado para los tres años de duración del mandato del Director del Centro de Profesores. (BOE, 1986, 131, p. 19763).

Cabe destacar esta singularidad en los procesos de libre designación de los Directores que, si bien comenzaría a regularse muy poco después, no sería única, produciéndose “vacíos” en el concurso público al puesto, en alguna otra ocasión.

E3.C1.2.3.P4. (...) tres años después en el 2006, no salió la convocatoria y me pidieron que me hiciera cargo de la Dirección, ya que todo el personal salía.

E3.C1.2.3.P6. (...) entonces, yo entro como directora, pero nombrada por la Administración. Luego, en el curso 2008/2009, ya sale la convocatoria y entro por Proyecto. Durante los dos años anteriores, todos estábamos nombrados administrativamente, por eso sólo estuvieron los asesores dos años.

Se convoca, entonces y por primera vez, en 1986 la selección de Directores, encontrándose los candidatos entre los miembros electos del, ya formado, Consejo y cuyo presidente era el actual Director. Así, frente a la posible arbitrariedad de motivos que llevaron a aquella primera selección de representantes, en esta Orden, el Ministerio pondrá especial empeño en atribuir un carácter meritório a los nuevos seleccionados. Comienza, así, otro nuevo factor de esta nueva era, la gestión democrática de los procesos selectivos de acceso a la Red de formación caracterizados, aún, por un escaso dinamismo, aunque por una alta participación de distintos agentes de la comunidad educativa en la toma de decisiones. El primer director electo en nuestra localidad, narra así su vivencia.

E2. C1.2.2.1.P2. (...) La normativa por la que yo entré de director era el RD este de formación de 1984 y una orden posterior que hacía alusión exclusivamente a la convocatoria de directores. Entonces, la primera elección de director, despertó una expectativa total dentro del profesorado. (...) desde el Ministerio se sacó una convocatoria muy protocolaria, es decir, hubo que hacer un montón de cosas para llegar a aspirar a la plaza de director. Por ejemplo, a parte de presentar el currículum, tenías que presentar un proyecto y tenías que defender el proyecto delante de un tribunal que era el Consejo, de aquella época, del CEP. Pero es que, previamente, hubo que presentar a todo el profesorado ese currículum de cada uno de nosotros para ver quién de todos los que se presentaban, era el que reunía más condiciones. Al final se quedó en una terna. Nos presentamos 12. (...) Cada profesor tuvo que venir a este edificio, a esta sala, a votar quién de los doce que se presentaban, reunía los mayores requisitos para poder

otorgarle el beneplácito de director. Al final, quedaron tres. Los tres que más puntos sacamos. Y esos tres fuimos los que tuvimos que defender nuestro proyecto.

Tras esta primera convocatoria, se sucederán otras, a las que, hasta en cuatro ocasiones, accederá este primer candidato, durando sus sucesivas legislaturas hasta junio de 2001. Año en el que entrará otro Director hasta 2006, en que se hará cargo de la Dirección, la Entrevistada nº 3, primero por libre designación al no celebrarse convocatoria pública y más tarde (2008), por convocatoria.

El resto de componentes de los Centros de profesores, al margen o no, de la regulación por parte de la Administración, fluctuarán en cuanto al número, la función y los procesos selectivos. En el análisis comparativo entre las entrevistas y la normativa, se aprecia cierto desacompañamiento o falta de sincronía entre lo dispuesto por parte del MEC y su reflejo en la realidad observada en la provincia de Segovia. Los extractos que se muestran a continuación, ilustran algunos ejemplos de esta autonomía, en algunos casos, para ampliar la configuración del Centro de Profesores, y, en otros, la falta, evidente, de personal, pese a su contemplación en la legislación del momento. Por ejemplo, mientras que el RD de su creación contempla la figura del Director como única en la composición de la plantilla de los CEP, el de Segovia, contará con un profesor de apoyo que si bien no figurará en plantilla, desempeñará las funciones que le atribuya el Director en relación con la gestión éste.

E1.C3.P19. Además, nos dio a cada uno a un profesor de apoyo. Ningún otro CEP lo tenía, ya que eran unipersonales.

Los sucesivos profesores de apoyo que fueron colaborando en aquellos comienzos del Centro de Profesores, eran elegidos bien por los Directores de los CEP, bien por los representantes de la Dirección Provincial, en la búsqueda de personas que por sus cualidades, capacidad de liderazgo y/o entrega a la actividad, pudieran contribuir al desempeño para el que fueron creados estos Centros.

E2.C3.P9. En el año 86 al final, sólo conté con otro profesor de apoyo, pero no por convocatoria. A esta persona la elegí no sólo porque era una persona conocida en los ámbitos de magisterio como alguien dinámico, sino porque al mismo tiempo tenía capacidad de liderazgo. Le conocíamos casi todos de que nos había dado el curso de Ed. Física. Ese fue mi primer profesor de apoyo. Estábamos él y yo y el conserje. No había más. Y así estuvimos hasta que apareció una convocatoria pública para cubrir dos plazas de asesores de formación. Éstos eran un maestro y el otro era de EEMM (Enseñanzas Medias). Entre los tres pudimos diseñar bastantes cosas. Siempre contando con los RAC que ponían todo su empuje, conseguimos sacar adelante, planes de formación.

Estos profesores que menciona el entrevistado 2 (RAC) eran profesores que, como en el siguiente párrafo indica, tenían formación específica y colaboraban en las funciones encomendadas a los Centros de Profesores¹⁰.

E2.C3.P8. Posteriormente hubo cursos. Esos cursos formaban a determinados profesores para que después dinamizaran la formación permanente dentro de la zona. Había cursos que se llamaban RAC, es decir, Responsables de Área y Ciclo. Había otros que eran Formador de Formadores, (FOFOS que les llamábamos). Estos tenían como misión diseñar, junto con el director, las líneas formativas que iba a tener el CEP. Pero no eran de plantilla. Eran profesores del centro que, ni siquiera estaban liberados, pero que por su dedicación, echaban un montón de horas. Hubo promesas de que iban a quedar liberados total o parcialmente, pero nada. El Ministerio les formó a través de un curso exhaustivo, bastante bueno y de mucho tiempo (...)

No será hasta tres años después, cuando se regularice el proceso de selección de los Asesores de Formación mediante la Orden de 24 de abril de 1989 cuyo argumento se basa en la falta de personal cualificado y la necesidad de rentabilizar las actividades realizadas en los CEP (BOE, 1989). El proceso selectivo de los mismos coincidía con el anterior de selección de Directores, en la necesidad de que los candidatos presentaran un proyecto de trabajo, y en el establecimiento de un número de años para desarrollar ese proyecto. En cuanto al número asignado, se hará en función del sistema de módulos que establece en sus Anexos y que se configuran en función del número de profesores adscritos al mismo, correspondiendo a la provincia de Segovia cuatro Asesores (dos de EGB y dos de EEMM) mientras que a Cantalejo y Cuéllar serían dos (uno por cada etapa).

¹⁰ Cursos realizados por el MEC y CCAA con competencias en materia educativa dirigidos a profesores de diferentes niveles educativos con el fin de que contribuyeran a la formación del resto del profesorado. Los contenidos variaban desde la actualización científica, hasta formación en psicología, currículum, etc. (MEC, 1992)

PROVINCIA	CEP	Módulo	Asesores de Formación Permanente		Total
			Enseñanzas Básicas	Enseñanzas Medias	
SEGOVIA	Segovia	C	2	2	4
	Cantalejo	U	1	1	2
	Cuéllar	D	1	1	2
		Totales	4	4	8

Figura 7. “Relación de plazas vacantes de Asesores de Formación Permanente a cubrir en comisión de servicio durante los cursos académicos 1989-90 y 1990-91” (BOE, 1989, 104, p. 1300)

No obstante, según testimonio del entonces Director del Centro de Profesores, sólo se cubren dos plazas en la capital (uno por cada etapa).

E2.C3.P9 (...) y así estuvimos hasta que apareció una convocatoria pública para cubrir dos plazas de asesores de formación. Éstos eran un maestro y el otro era de EEMM. Entre los tres pudimos diseñar bastantes cosas. Siempre contando con los RAC que ponían todo su empuje, conseguimos sacar adelante, planes de formación.

Un año después se verá ampliada esta plantilla al mismo tiempo que modificados los perfiles de Asesores que se requerían, en una nueva Orden (BOE, 1990), que convocaba plazas vacantes de Asesores de Formación Permanente. Se adjudican, entonces, a Segovia tres plazas más (una para Educación Infantil, otra para Lengua Extranjera y una de Tecnología).

		TOTALES		
SEGOVIA	CANTALEJO	D	D1 ... D2	2
	CUELLAR	D	D1 ... D2	2
	SEGOVIA	B	B2 ... B4 ... B7	3
		TOTALES		7

Figura 8. “Relación de plazas vacantes de Asesores de Formación Permanente a cubrir en comisión de Servicio durante los cursos académicos 1990-91 y 1991-92” (BOE, 1990, 108, p. 11983)

Más adelante surgen nuevas convocatorias y disposiciones que redefinirán de nuevo las plantillas. Conviene destacar el nuevo matiz utilizado como criterio para la ampliación del número de Asesores y reflejado en el RD 194/1992, “La plantilla de los CEP será fijada por el Ministerio de Educación y Ciencia, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada uno de ellos y las exigencias derivadas de los Planes de Formación” (BOE, 1992, 81, p. 11386). Ya no será únicamente el número de profesores adscritos al Centro el criterio establecido, ya que una vez aprobado el Plan Marco y la LOGSE, se hace necesaria su difusión, desarrollo y adecuación a las líneas establecidas por los mismos. A partir de este momento y durante un buen número de años aumentará el número de integrantes de los equipos pedagógicos en los diferentes CEP de nuestra provincia. Testimonio de este suceso queda recogido así por el Entrevistado nº 2:

E2.C3.P21. Yo recuerdo que en aquella época debíamos de tener 6 ó 7 asesores. Después hemos llegado a tener 12. Poco a poco hubo incremento.

Otros acontecimientos influirán en las posteriores variaciones en la composición y número de los Centros de Profesores. Uno de ellos, la creación de los CPR en el año 1995 (BOE, 1995, 268), a partir de la fusión de los previos Centros de Recursos y Centros de Profesores, y la desaparición de los Equipos de Compensatoria, por la cual, se vieron ampliadas las funciones del equipo pedagógico. El propio borrador que precede a la creación de los mismos hace referencia a este hecho:

Los Centros de Profesores y Recursos podrán tener plantillas distintas, en cuanto a número y perfiles de los asesores, en función de las características del contexto en que desarrollen su labor y en función, también, de las necesidades de asesoramiento y apoyo de los distintos colectivos de profesorado de su zona de actuación. (MEC, 1993, p. 32)

Esta presumible autonomía de gestión que se da a los Centros de profesores, se ve reflejada a continuación, cuando el Entrevistado nº 1 narra, desde su perspectiva de Jefe de la Unidad de Programas Educativos, uno de los momentos clave en la aparición de otro Centro de profesores en la provincia.

E1.C1.2.1.1.P111. En un momento determinado cuando se hicieron los CPR, había una zona que quedaba muy despoblada. Entonces pensamos, aquí en Segovia, que en vez de tres había que plantear en Madrid, 4 CPRs. Habían establecido distintas categorías. Las categorías se basaban en el personal que había o en el número de asesores. Podía haber 6 ó 7.

Esta reconversión, unida a que durante varios años no se contaba con personal de administración, requería la dedicación de gran parte del tiempo de los asesores y del Director del Centro a tareas derivadas de las actividades formativas y de su nueva condición de Centro de Recursos como se puede apreciar en los siguientes párrafos.

E2.C3.P9. Todo lo que salía del CPR lo tenía que escribir yo, lo tenía que archivar yo. Posteriormente conseguimos que, la Dirección Provincial, nos mandara una persona que hiciera de administrativa. Todos ellos sin plaza definitiva. Hasta que por fin salió la plaza, y hasta que por fin, a pesar que en el RD de creación de los CPR se habla de dos figuras, el Vicedirector y el secretario, nunca se cubrieron en mi época. Yo era el que firmaba los certificados. Se llevó un registro inicialmente. El trabajo administrativo era brutal. Convencí a un asesor que entrara en la comisión de presupuesto.

E2.C4.1.P29. Luego nosotros éramos los encargados de poner en marcha todas las propuestas y de gestionar todos los recursos, porque a partir de ser CPR había también muy buenos recursos, muy buena hemeroteca, por ejemplo. Por aquel entonces, también, salió el ABIES y empezamos a catalogar con este programa todos los recursos que teníamos aquí en la biblioteca. También teníamos recursos audiovisuales. También se empezó entonces a hablar de TICS.

Evidentemente, todo el trabajo sobrevenido del cambio y de las nuevas necesidades de formación, requería de un número elevado de asesores. Esta tendencia se mantuvo durante siete años más, desde la creación de los CPR hasta el año 2002 cuando se configure a los nuevos Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa “como núcleos de dinamización pedagógica” (BOCyL, 2002, 46, p. 3062). El progresivo desarrollo de las vías de comunicación interprovinciales que hacían más fácil el acceso a profesores y asesores y la instauración inexorable de las NNNTT, actuaron como factores clave en el nuevo cambio que se iba a producir en la composición y número de los Centros de Profesores.

E3.C4.1.P62. (...) por otra parte, las herramientas administrativas nos han facilitado mucho, mientras que antes yo me leía 250 informes de ocho páginas, diez páginas, ahora mismo, de un solo vistazo en una pantalla de la aplicación está hecho.

Esta reducción en la carga administrativa y en el tiempo necesario para cubrir los desplazamientos, unido a un nuevo modelo de formación centrado en los propios centros y el cual se analizará más adelante, provocarán la drástica supresión tanto de Centros de Profesores como de Asesores. Será, por último en mayo de 2008 (BOCyL, 2008, 96), tras la LOE (2006), cuando se sucedan diversas Órdenes que configurarán de nuevo los Centros de Profesores en cuanto a su número, composición y funciones. Estas últimas reformas, darán lugar a la

conformación actual, siendo ésta la siguiente: un Centro de Formación e Innovación Educativa de Segovia cuyo ámbito geográfico de actuación serán todos los centros docentes no universitarios ubicados en la provincia de Segovia (BOCyL, 2008, 96, p. 9507) y cuyo número de Asesores y especialidad vendrá determinado por la Resolución de 15 de mayo de ese mismo año con siete Asesores pertenecientes a ambos cuerpos y de las especialidades de Lengua Castellana e Inglés, Área Científico Tecnológica (matemáticas y ciencias), Área Social, Educación física y artística, Convivencia y TIC (BOCyL, 2008, 97) tal y como se detalla en la figura 9.

SEGOVIA	BÁSICO	COMPLEMENTARIO	CUERPO
1	ÁREA LINGÜÍSTICA-COMUNICATIVA	INGLÉS	597,590,511,592,512
2	ÁREA CIENTÍFICO TECNOLÓGICA	MATEMÁTICAS	597,590,511
3	ÁREA CIENTÍFICO TECNOLÓGICA	CIENCIAS/TECNOLOGÍA	590,511
4	ÁREA SOCIAL	SOCIALES	590,511
5	ÁREA EDUCACION FÍSICA Y ARTÍSTICA	EDU. FÍSICA/PLÁSTICA/MÚSICA	597,590,511,591,593,594,513,595,596
6	ÁREA DE CONVIVENCIA		TODOS LOS CUERPOS
7	ÁREA DE TIC	EXPERIENCIA EN EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC	TODOS LOS CUERPOS

Figura 9. “Perfiles de Asesorías de Centros de Formación e Innovación Educativa de ámbito provincial” (BOCyL, 2008, 97, p. 9579)

Esta nueva etapa dictará una nueva forma de trabajar caracterizada, sin lugar a dudas, por una menor carga administrativa pero, también, por una nueva forma de relación interpersonal entre los asesores y el resto de comunidad educativa. La presencialidad ya no será imprescindible, aunque se mantiene como condición necesaria para el mantenimiento de una buena coordinación.

E3.C3.P76. En cuanto al número de asesores que nosotros tenemos, claro, ha disminuido tan radicalmente de lo que teníamos, de los rurales más el provincial, a lo que tenemos ahora y el número de centros no ha variado e, incluso, se ha incrementado, que, lógicamente, no podemos estar en todas partes.

4. Organización de los Centros de Profesores.

Las funciones de los Centros de Profesores. Los anteriores cambios apuntados en la presente investigación, obedecen también, como no podía ser de otra manera, a las diferentes funciones encomendadas a los mismos. Éstas como se irá viendo en las sucesivas líneas, se irán viendo modificadas en función de los distintos momentos políticos por los que atraviesa el País así como por las diferentes Leyes educativas que regirán nuestra política en esta materia. Se observa un inicial interés por dotar a este organismo de una intensa labor aglutinadora de la,

cada vez más, necesaria actualización permanente del profesorado y ajuste a las demandas sociales y contextuales que van surgiendo a nivel provincial y nacional.

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 educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. (BOE, 1984, 282, p. 33922).

Si bien, para emprender esta hazaña, había que comenzar a organizarse y algo muy importante, dar a conocer tanto el objetivo, como el canal habilitado para ello (CEP).

E1.C4.1.P21. Entonces en toda nuestra zona, el profesor de apoyo y yo, cada uno con su coche, íbamos por todos los centros con unos guiones que habíamos escrito. Anteriormente, habíamos comunicado que, tal día a tal hora, nos presentaríamos allí para tener una reunión de presentación del CEP.

E1.C4.1.P26. Empezamos a hablar y llegamos a la conclusión de que además de organizarse y eso había que hacer algo. Decidimos convocar a la gente para contarle que, si querían, tenían ahí el espacio y el lugar y algunos medios, para formar grupos de trabajo.

Una vez cumplido el primer objetivo de “aproximar la formación permanente del profesorado a las necesidades específicas de las diversas zonas geográficas”(BOE, 1989, 104, p. 13003), era necesario dotar a los integrantes de la formación adecuada para ajustar su actuación a las necesidades reales tal y como se señala en la citada Orden. Segunda función que permanecerá a lo largo de la trayectoria de los Centros de Formación del Profesorado. La diversidad de actividades generadas por el intento de satisfacer las necesidades demandadas, da lugar al planteamiento de un tercer gran objetivo: “conseguir un óptimo rendimiento de las actividades que en los Centros de Profesores se realizan” (BOE, 1990, 108, p. 11980). Se buscan soluciones en el CEP de Segovia para alcanzarlo mediante estrategias de organización interna como la que a continuación manifiesta el Entrevistado nº 2.

E2.C4.1.P30. Una de las mayores innovaciones que aplicamos para desarrollar todo esto fue que empezamos a pensar que trabajar por separado iba en detrimento de un plan unificado, coherente, etc. No podía cada uno sacar las cosas por separado. Entonces, creamos comisiones. Eso era una manera de trabajar diferente y funcionó. Había comisiones de infantil y de primaria, una; dentro de secundaria había de experimentales y de humanidades.

Continúan los cambios y en el año 89/90 el MEC presenta los documentos básicos sobre los que se basaría toda la reforma promulgada por la LOGSE para los próximos años. La difusión de El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), el Diseño Curricular Base (MEC, 1989), el Plan de Investigación Educativa y el Plan Marco de Formación del Profesorado (MEC, 1989), constituirán el nuevo objetivo encomendado a los Centros de Formación del profesorado. De nuevo se buscan estrategias de organización interna en el todavía, CEP, de Segovia, para afrontar este nuevo cometido.

E2.C2.P22. Hubo como una especie de orden, por parte del MEC, de que el Libro Blanco para la Reforma, había que difundirlo. Entonces lo repartimos, yo me encargué de difundir El Plan Marco de Formación, formamos equipos y difundíamos su contenido. Cuando a mí me tocaba el turno de palabra aprovechaba para contar qué se pretendía en cuanto a la participación del profesorado en los CEP. Esto nos sirvió, porque nos recorrimos toda la provincia, para dar a conocer la institución.

La organización de los CEP se cristaliza en el transcurso de los años, mediante la elaboración de un RRI que recogerá las funciones y sistemas de organización de los asesores, independientemente de la especialidad de la plaza por la que concursan.

E2.C4.1.P30. (...) también elaboramos un Reglamento de Régimen Interior (RRI) que tiene que estar por ahí. Lo creamos, entre otras cosas, para que cada vez que se producía una vacante, la persona nueva pudiera ir al RRI e informarse de cuál era su trabajo, dónde se ubicaba dentro del CPR y qué era lo que tenía que hacer. Que no era sólo ocuparse de su área sino que era miembro de un equipo.

Fruto de los continuos cambios que afectan a todos los sectores de la sociedad y teniendo en cuenta que el sistema educativo ha de evolucionar en el mismo sentido y, en la medida de lo posible, al mismo ritmo, el concepto de formación permanente también seguirá experimentando cambios sustanciales que determinarán los modelos organizativos de cada CPR. Concretamente, en el año 2001, ya traspasadas las competencias en materia educativa a la Consejería de nuestra comunidad¹¹, se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado (BOCyL, 2001, 12) basado en la consideración de la formación permanente “como se establece en el punto 2C del Acuerdo para la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León, es considerado un requisito imprescindible para un buen desarrollo personal, profesional y social” (BOCyL, 2001, 12, p. 1124). Esta Orden definirá el nuevo Modelo de Formación Permanente que, a su vez, condicionará los modelos organizativos de los inminentes CFIE. Considerar el lugar de trabajo

¹¹ Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio (BOCyL, 2001, de 1 de septiembre de 1999)

del docente como el espacio preferente para la formación, dada la debida fundamentación en la práctica y en el contexto de las actividades formativas, hará necesaria la visita de estos con relativa frecuencia por parte de los asesores en orden a conocer las necesidades reales de los profesores de su ámbito.

E3.C4.1.P74. Sí gestionamos pero, también, entre nuestras funciones está, a veces, abrir los ojos porque, a veces, desde el exterior, vemos con una perspectiva que no ven desde el propio centro (...) sin embargo, nosotros, el asesor de referencia, el propio Director del CFIE, tenemos una visión global, tenemos una visión compartida y eso es lo que enriquece (...)

E3.C13.5.P75. Nuestro punto de vista es un punto de vista objetivo. Su punto de vista es un punto de vista subjetivo y sólo de esa fusión bien hecha, puede venir una formación adecuada para el profesorado.

Un año más tarde, de nuevo se publica un nuevo Decreto (BOCyL, 2002, 46) que dará lugar al nuevo perfil de Centro de Profesores llamados ahora Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE), y que redistribuirá de nuevo su ubicación. En la provincia de Segovia afectará a la supresión del CPR de la localidad de Santa M^a la Real de Nieva y al cambio de nombre del resto (Cantalejo, Cuéllar y Segovia) tal y como se aprecia en la figura 10.

SEGOVIA	VITIGODINO
	CANTALEJO
	CUÉLLAR
	SEGOVIA

Figura 10. “Centros de Formación e Innovación Educativa” (BOCyL, 2002, 46, p. 3064)

Sólo habrá que esperar 6 años hasta la publicación de la, hasta hoy, definitiva normativa (BOCyL, 2008, 96) que supondrá el inicio de una nueva etapa en la formación del profesorado y que dará lugar a nuevas formas de gestión en los CFIE sobrevenidas por la convocatoria de selección de Planes de Formación en Centros (BOCyL, 2008, 212).

Organigrama de las instituciones encargadas de la formación del profesorado. Se aprecia a lo largo de la investigación, un intento de acercamiento a las características propias de cada provincia, ámbitos en los que se concretarían las directrices generales en materia de FPP. Tras los primeros pasos de esta institución, el propio MEC manifiesta la intención de descentralizar los servicios de formación permanente y programar ésta en función de las necesidades y diversidad de los diferentes colectivos: (...) “potenciará el acercamiento de las instituciones responsables de la formación a la idiosincrasia de cada contexto” (MEC, 1989, 104, p. 13003). Hasta este momento, era la propia Subdirección General de Formación del Profesorado, quien dictaba las políticas de formación permanente que se debían llevar a cabo.

Para ello se convocaba, con relativa frecuencia, a los directores de los CEP formándoles en aspectos relacionados, no sólo con los fines y principios para los que habían sido designados, sino también, con aquéllos requeridos para la gestión administrativa de los mismos.

E1.C4.2.P72. Cuanto hacíamos era consecuencia de las directrices que nos daba Pilar Pérez Mas, entonces Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado (no sé si, a su vez, dependía de la Dirección general de EE.MM.). Ya te conté las primeras intenciones de los CEP (según ella y, entiendo, el entonces Ministro de Educación, Maravall). Hacíamos lo que nos indicaban en Madrid mediante reuniones de uno o dos días -muy frecuentes, por cierto-. Una buena parte de ellas se dedicaban a enseñarnos tareas de Gestión económica (teníamos mucho dinero) y de organización "física" del Centro. Sin embargo, las líneas de actuación eran tan genéricas que existía mucho margen de maniobra.

Este margen de maniobra, al que alude el entrevistado, suponía una indefinición de criterios de actuación que quedaban al amparo de las decisiones que pudiera tomar el único, por el momento, representante del CEP, su Director. Este hecho motivaba que los propios directores de CEP de la región, decidieran reunirse en ocasiones para confrontar y compartir ideas que facilitarían la toma de decisiones en un marco de excesivamente indeterminado en ocasiones.

E1.C4.2.P72. (...) de hecho, los directores de CEP de Castilla-León solíamos reunirnos durante dos o tres días en el castillo de La Mota, en Medina, para debatir y consensuar planes y actividades.

Estas reuniones de intercambio constituyen uno de los matices más valorados por las personas encargadas de liderar estas instituciones que, en ocasiones, debían asumir, bajo su única responsabilidad, líneas concretas de actuación. Así, por ejemplo, lo manifiesta el Entrevistado nº 2 cuando se le pregunta por qué recuerdos positivos conserva acerca de su época como Director:

E2.C4.3.P67. Otra de las cosas bonitas que yo recuerdo, es que el Ministerio, al principio facilitó el contacto de todos los CPR, de toda España y posteriormente, de Castilla y León. Con lo cual el intercambio de experiencias de uno a otro fue muy fluida. Nos reuníamos dos o tres veces al año en los que estábamos una semana juntos internos. Así podíamos convivir y compartir un montón de cosas. A mí me valió muchísimo y lo recuerdo como algo muy bonito.

Tras el primer período y con la intención, ya descrita con anterioridad, de descentralizar la FPP, se redefine el organigrama del que pasarán a depender los Centros de Formación. A partir del año 89, serán las Direcciones Provinciales correspondientes, las que asuman la

concreción del Plan Marco de Formación del Profesorado atendiendo a las necesidades detectadas por sus correspondientes CEP, aunque ya, a nivel normativo, se había contemplado la creación de la infraestructura necesaria que lo posibilitara mediante el RD que determinaría la estructura básica del MEC (BOE, 1986, 268) siendo a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado, de las correspondientes Direcciones Provinciales y de los CEP como se desarrollen las propuestas y ejecución de programas y actividades de formación continuada y de actualización del profesorado.

E2.C7.1.P46. Sí, ellos (refiriéndose a la, entonces, Unidad de Programas Educativos de la Provincia de Segovia) tenían unas líneas prioritarias de actuación en este sentido, que venían marcadas por los servicios centrales de la Administración Educativa.

Aspecto que, a día de hoy, sigue marcando las líneas de actuación en nuestra provincia tal y como queda reflejado en la aportación de la Entrevistada nº 3 aún después de la asunción, por parte de la Consejería de Educación de Castilla y León, de las competencias en materia educativa transferidas tras el el Real Decreto 1340/1999 (BOE, 1999, 212) , que determinó el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria.

E3.C4.3.P28. A ver, la normativa que nos afecta la establece la Dirección General. El proyecto en sí, donde nosotros nos movemos, los límites en que nos movemos, los establece la Dirección General. Pero nuestras tareas, nuestro control de funciones y digamos las tareas que vienen de una forma más concreta circunscritas a nuestra Provincia y a nuestra actuación, las establece el Área de Programas.

Se concluye, pues, este apartado incidiendo en la evolución marcada por una trayectoria de ajuste a las peculiaridades de cada demarcación provincial pese a las sucesivas modificaciones y reajustes a nivel organizativo, del Ministerio de Educación a su paso por siete legislaturas, tras la creación de los CEP y lideradas por los dos partidos políticos mayoritarios que definen las políticas educativas en nuestro país.

Funciones de los organismos encargados de la formación del profesorado. De nuevo se aprecia una tendencia a la concreción y especificidad, esta vez de funciones, de todo el entramado que envuelve a la FPP. Dejando al margen la finalidad encomendada en las sucesivas modificaciones y cambios de denominación, tanto de los propios Centros de Profesores como del organigrama del Ministerio de Educación y regulados por la normativa descrita en el capítulo del Marco Teórico, no se debe obviar su influencia en la redefinición de funciones encomendadas. Así, por ejemplo, desde el inicial empeño del Ministerio por difundir los preámbulos de la LOGSE a través de la unificación de mecanismos de formación del

profesorado y mediante la atribución de esta función, casi en exclusiva, a los Directores de los recién creados CEP; se llega a la creación actual de un entramado de grandes dimensiones, que, lejos de pretender implantar aquella reforma educativa, pretende avanzar hacia un modelo de profesor diferente. La configuración autonómica de nuestro país y su posterior transferencia en materia educativa a nuestra comunidad, dotará a la misma, de la responsabilidad de regular, tanto la composición de los organismos responsables de la formación del profesorado, como de la atribución de funciones. Mientras que como se ha señalado con anterioridad, era la propia Dirección General de Formación del Profesorado la que establecía los cauces en el año 1984, será ahora la Consejería de Educación mediante la Dirección General de Innovación Educativa y Formación Permanente la que dicte los procedimientos administrativos y los modelos a seguir tal y como especifica el artículo 7º en su apartado h), perteneciente al Decreto que determina la nueva estructura orgánica: “La planificación y gestión de los programas y actividades de formación permanente del profesorado así como de las unidades creadas para su desarrollo, sin perjuicio de las atribuciones de la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial”. (BOCyL, 2011, 132, p. 54773). Será pues esta Dirección General la que diseñe el itinerario de instituciones dedicadas a la FPP y la que se responsabilizará de definir los modelos y cauces de participación y gestión de la formación tal y como señala la Entrevistada nº3 describiendo la clasificación de funciones que se encomiendan a los diferentes organismos de los que depende.

E3.C4.2.P30. Sí, claro. La Consejería tiene distintas Direcciones Generales, cada Dirección General tiene, a su vez, varios servicios y nosotros dependemos del Servicio de Formación, pero estructuralmente. En cuanto a normativa, en cuanto a funcionamiento administrativo y tareas directas encomendadas, dependemos del Área de Programas.

E3.C4.3.P38. (...) todos los CFIE de la Comunidad dependen del modelo de formación establecido por la Consejería. El modelo de formación en el que nosotros nos movemos ahora, igual que los modelos de formación en los que nos hemos movido anteriormente, han estado establecidos por la Consejería, han estado diseñados por la Dirección General correspondiente, han estado aplicados por el Servicio de Formación y, digamos, han estado controlados por las Áreas de Programas.

5. Actividades Formativas.

A continuación se profundiza en uno de los pilares centrales que da lugar a la creación, desarrollo y mantenimiento de los Centros de Formación del Profesorado. En las múltiples

reseñas aportadas por la investigadora en referencia a la finalidad confiada a estas instituciones, se deduce la invariable responsabilidad atribuida a los mismos, de crear, canalizar, gestionar y dinamizar actividades formativas que persigan el propósito de guiar al profesorado en el desempeño de sus funciones. No obstante y debido a múltiples factores como el contenido de las mismas, las modalidades previstas y más demandadas, la participación del profesorado de Segovia, se hace necesario analizar su desarrollo en el eje cronológico marcado en la presente investigación. Partiendo de la idea de ofrecer una mera descripción de las mismas, será inevitable la intuición de qué elementos influyen en la variabilidad de las subcategorías encontradas: intencionalidad de los gobiernos, motivaciones de los profesores, presupuestos asignados y demandas sociales contemporáneas a cada período estudiado, aspectos que, si bien no son objeto de la presente investigación, conformarán un elemento imprescindible en futuras investigaciones dirigidas a la comprensión de este hecho. Por otra parte, las dimensiones del presente trabajo, obligan a la investigadora, a reducir el nivel de profundidad en el análisis de este apartado, por lo que se reseñarán, tan sólo, momentos clave que ayuden a perfilar el proceso seguido.

En lo relativo a la definición de contenidos, uno de los condicionantes más destacados, se puede encontrar en la, ya apuntada, doble finalidad de la creación de los Centros de Profesores que pretendía la contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza a través del perfeccionamiento del profesorado (BOE, 1984, 282). Es decir, el concepto de perfeccionamiento en relación directa con la necesaria renovación pedagógica y el intercambio de experiencias educativas, justifica, sin lugar a dudas, los contenidos desarrollados en nuestra provincia. Algunas de las innovaciones introducidas por el Gobierno de los primeros años de democracia, serán determinantes en las necesidades del profesorado de aquella época. Una de las más llamativas por el cambio de concepción de la educación que supuso, fue el RD 334/1985 (BOE, 1985, 65) de Ordenación de la Educación Especial. En concreto, su artículo 2º supuso una auténtica revolución en cuanto a miedos, inseguridades y desconfianzas entre un profesorado que no se encontraba formado para asumir esa responsabilidad.

La educación especial a que se refiere el artículo anterior se concretará, bien en la atención educativa temprana, anterior a su escolarización, o bien en los apoyos o adaptaciones precisos para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los Centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los Centros o unidades de Educación Especial. (BOE, 1985, 65, p. 6917)

Así lo refleja el Entrevistado nº 1.

E1.C5.1.P41. Por aquella época era también cuando salió el decreto de Integración. La gente estaba asustada en general, excepto los de Educación Especial, por eso surgió también, un grupo de trabajo con profesores interesados en el tema de la integración. Un día nos reunimos, una profesora de Educación Especial y una profesora de la Escuela de Magisterio para organizar unas jornadas sobre integración. Esta señora estaba muy interesada y organizamos unas conferencias y difusión de experiencias.

E1.C5.2.P43. Las jornadas se llenaron, la gente estaba verdaderamente, asustada.

La necesaria renovación pedagógica proclamada, también, en el RD de creación de los CEP (BOE, 1984), propició, igualmente, otras actividades como las que se describen a continuación:

E1.C5.1.P47. Pues fueron esos grupos, los de infantil, los de educación especial o de integración, y luego había un grupo curioso de precursores de los CRAS (Centros Rurales Agrupados). Eran los maestros de La Losa, Ortigosa y de por ahí, que eran independientes pero que decidieron que hacían un claustro único, que preparaban clases juntos, que seguían más o menos el mismo método. Eran unos chavales muy jóvenes. Todas las tardes, o casi todas las tardes, aquí se venían los seis. Recortaban, pegaban, hacían fotocopias etc. Pero bueno, era un ejemplo, siguiendo las experiencias que había en Ávila en el Valle Amblés, de escuelitas unitarias. En lugar de vivir aislados, se juntaban y era una experiencia pedagógica que se guiaban por todos los MRP y a estos les pareció una buena idea y lo hacían. Pues eso era lo más estable.

Además de estas actividades, se organizaron otras, algo más adelante, pero con esta misma intencionalidad descrita. El Ministerio en su Plan Marco (1989) diseñó todo un itinerario de programas dirigidos a mejorar la práctica docente (de Proyectos de Formación en Centros, de actualización científica y didáctica, de especialización, de idiomas, de actualización técnica, de cualificación de profesores de Formación Profesional, etc.), algunos de los cuales se desarrollaron en nuestra provincia, si bien, no se detallan con precisión en la información aportada por el Entrevistado nº1:

E1.C5.1.P53. (...) porque luego la única actividad reglada que llegó que te dije ayer, fue la de la especialización de Infantil, o eso fue en Ávila. Sé que lo fueron repartiendo por los centros de profesores y yo creo que aquí sólo la de Infantil.

En orden a la difusión de la inminente, en unos casos, y ya instaurada en otros, LOGSE, los CEP y posteriores CPR, se volcaron en el diseño de actividades destinadas a la difusión y formación de profesores en la nueva teoría y desarrollo curricular que promulgaba. He aquí algunos de los testimonios que corroboran este hecho.

E1.C5.1.P35. De hecho, más tarde los CEP, a partir del año 90/91, se llenaron de cursos relacionados con la elaboración de las UD.

E2.C5.1.P59. Lo que principalmente se demandaba eran actividades enfocadas a un área en concreto, a la programación y al desarrollo del DCB y al dominio de las Nuevas Tecnologías (NNTT).

Se puede, también, contrastar este hecho con el análisis llevado a cabo por el Entrevistado nº2 acerca del contenido de las actividades realizadas entre los años 1991 y 1995 y presentado en su “Proyecto de Dirección” por el cual accedió, como Director del ya CPR, en su última legislatura. Se resumen, a continuación, algunos de estos datos de vital relevancia en la reconstrucción de estos hechos.

Tabla 3. “Análisis del contenido de las actividades realizadas entre los años 1991 y 1995”

CURSO	ACTIVIDADES DE DESARROLLO CURRICULAR, TRABAJO EN GRUPO, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, TUTORÍA, etc.	ACTIVIDADES DE CARÁCTER MÁS ESPECÍFICO Y ENFOCADAS A UN ÁREA EN CONCRETO.	ACTIVIDADES PARA EL DOMINIO DE TÉCNICAS, EN CONCRETO DE NNTT.
1991-92	24,33%	44,10%	29,27%
1992-93	27,07%	42,23%	23,46%
1993-94	29,50%	42,21%	20,08%
1994-95	32,46%	41,21%	19,80%

(Adaptada de Cubero, 1996)

Las informaciones aportadas permiten matizar que, si bien, el desarrollo curricular era una prioridad tanto del profesorado, como del Ministerio, éste se encauza, sobre todo, hacia áreas concretas y específicas, en detrimento de estrategias grupales que ayudaran a configurar

metodologías de centro. Se percibe cierta tendencia individualista en el abordaje de metodologías adecuadas a la especialidad, aunque, no obstante, se aprecia un ligero incremento de actividades más relacionadas con el centro docente en su conjunto. A continuación se muestra una alteración de esta tendencia manifestada por la Entrevistada nº3 y la cual se justificará más adelante, en el análisis de “Modelos de formación”.

E3.C5.1.P12. Sí, más tarde. Dentro de la formación, digamos, un 60% para las necesidades del centro, un 20%, aproximadamente, para las necesidades personales / profesionales de cada individuo de acuerdo con su especialidad o por sus características docentes, y un 20% para la Administración. Pero la gran carga, por encima del 50%, va para la formación en centros.

Pasarán unos años más que se irán caracterizando por una progresiva pero lenta, adecuación de la FPP a las características de los centros que vendrá definitivamente avalada por el nuevo modelo de formación derivado de la última reconfiguración de los Centros de Profesores por el Acuerdo 35/2008, de 30 de abril, de la Junta de Castilla y León (BOCyL, 2008, 83). Aunque se detallará más este acontecimiento y sus repercusiones en la formación del profesorado, en el apartado correspondiente “Adecuación al contexto”, si cabe destacar, que independientemente del cauce establecido, los contenidos abordados han ido derivando hacia la adecuada gestión de fenómenos sociales de muy significativa influencia en los centros escolares: atención a la diversidad (con especial relevancia de los fenómenos migratorios), gestión de convivencia, dominio e Integración curricular de las TIC, competencia lingüística en lenguas extranjeras, y, como elemento llamativo por su, hasta ahora, poca repercusión en la formación, las bibliotecas escolares. Algunos de estos contenidos son destacados por la Entrevistada nº3 en las siguientes declaraciones:

E3.C5.1.P192. La formación en TIC se demanda muchísimo (...).

E3.C5.1.P201. Y este año ha habido también, muchísima demanda de formación en Bibliotecas. La dinamización de bibliotecas escolares en primaria han tenido un auge tremendo. Han sido muchísimos los centros que han abordado la catalogación y la distribución dentro de las bibliotecas, actividades motivadoras, fomento de la lectura... El Plan de Fomento de la Lectura que tienen todos los centros junto con el fomento de la convivencia, ha generado oleadas de necesidades de formación. Son demandas de centros. En su momento cuando el aumento de la inmigración, todas las actividades de formación tenían un matiz o se basaban, fundamentalmente, en la adaptación de materiales, en planes de acogida, en atención al alumnado inmigrante. Eso acaba desapareciendo pues se normaliza la situación. Después hubo una demanda tremenda en

todo lo relacionado con la convivencia, los alumnos mediadores, etc. Todas las actividades de formación tenían alguna relación con el fomento de la convivencia, era exagerado. Las TIC nunca han desaparecido, y ahora son las bibliotecas escolares el objetivo prioritario en primaria (...).

Como contribución al estudio de los contenidos más desarrollados en los últimos años, la investigadora ha analizado, también, las competencias profesionales abordadas en las actividades desarrolladas por el CFIE de Segovia durante el curso 2011/2012, mostrando a continuación, los resultados obtenidos.

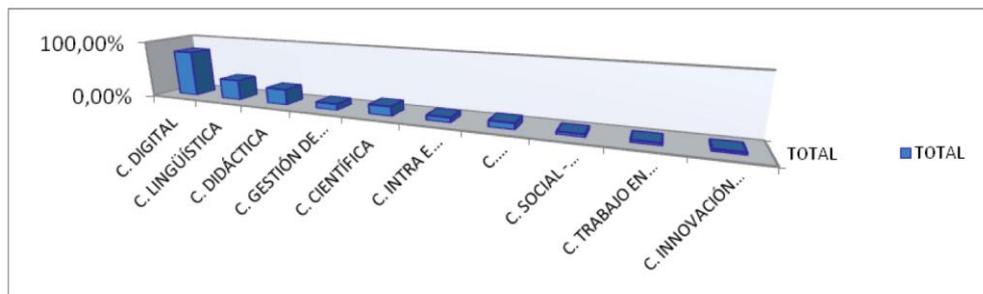


Figura 11. “Competencias desarrolladas en las actividades formativas realizadas por el CFIE de Segovia en el curso 2011/2012”. (Serrano, 2012, p. 777)

El gráfico anterior desvela la preponderancia de las actividades encaminadas a la adquisición de la Competencia Digital y Lingüística frente al resto. Si bien, se hace necesario profundizar, en sucesivas investigaciones, acerca del fin último de esta formación. Es decir, dilucidar aspectos como el grado de repercusión en las aulas, adecuación a las necesidades de los centros, implicación del conjunto de profesorado en proyectos comunes frente a formación individualista, etc.

Se concluye este apartado destacando el progresivo ajuste, en cuanto al contenido, de las actividades llevadas a cabo en nuestra provincia, e influenciado por directrices gubernamentales, en algunos casos, pero también, por una realidad social que participa tanto en las decisiones administrativas de diseño de Planes de Formación, como en las inquietudes mostradas en el profesorado.

Los contenidos anteriormente reflejados se abordan a través de diferentes modalidades de formación cuya clasificación y características permanecen hoy en día, no ocurriendo lo mismo con la intensidad de su presencia ni antes, ni después de la implantación de los Planes de Formación. Mientras que en los primeros años de andadura de los Centros de Profesores serán los Grupos de Trabajo la modalidad más abundante, más adelante, los Cursos, sin lugar a dudas,

aglutinarán la mayor parte de las actividades desarrolladas hasta prácticamente la actualidad tal y como puede apreciarse en las declaraciones de los dos entrevistados siguientes.

E1.C4.1.P26. (...) Decidimos convocar a la gente para contarle que, si querían, tenían ahí el espacio y el lugar y algunos medios, para formar grupos de trabajo.

E2.C5.2.P58. Bueno, la modalidad más demandada eran los cursos, aunque también había seminarios y grupos de trabajo.

Sin entrar en valoraciones personales de por qué han preferido los profesores una modalidad u otra pues no se cuenta con información suficiente para la extracción de conclusiones fiables, sí se puede inferir cierta influencia ejercida por la finalidad encomendada a estas instituciones desde los diferentes gobiernos responsables. Si en un primer momento se pretende la participación, discusión, el desarrollo de iniciativas, de investigaciones o de programas adecuados al medio (MEC, 1984, 282), resulta lógico imaginar la agrupación en pequeños núcleos de trabajo integrados por profesionales con las mismas inquietudes y que pongan en práctica estas iniciativas. Además, no hay que olvidar el interés manifiesto por preservar el espíritu de trabajo de los precedentes MRP.

E1.C5.2.P50. (...) pero había que respetar, sobre todo a esos grupos autónomos, y eso duró bastante tiempo.

Conforme se hace necesario formar al profesorado en las nuevas teorías curriculares y su correspondiente influencia en la elaboración de programaciones, empiezan a ganar terreno los Cursos en los que un “experto” transmite a los participantes los contenidos previstos.

E1.C5.1.P35. De hecho, más tarde los CEP, a partir del año 90/91, se llenaron de cursos relacionados con la elaboración de las UD.

A pesar de contemplarse otras posibles modalidades como los Grupos de Trabajo, Seminarios o Jornadas (MEC, 1992, 296), serán los Cursos los indiscutibles líderes en las estadísticas tal y como se aprecia en los datos extraídos del informe elaborado por Cubero (1996) en el que se recoge este predominio entre los años 1991 y 1995.

No será hasta el año 2002 con la aprobación del Plan Regional de Formación del Profesorado cuando se retome la necesidad de “Apoyo a las modalidades formativas que inciden positivamente en el trabajo en grupo del profesorado como: seminarios, grupos de trabajo, foros de debate” (BOCyL, 2002, 12, p. 1126). Pese a esta disposición, la tendencia marcada por los años precedentes se mantendrá, prácticamente inalterable, hasta que en 2008 se publica la convocatoria para la aprobación de Planes de Formación en Centros (BOCYL, 2008, 212) que,

sin abogar por ninguna modalidad concreta, establece un itinerario formativo dentro de los Planes, que obligará, antes o después, a la creación de grupos o seminarios de trabajo. Así, tras una primera fase de formación o toma de contacto con el contenido objeto de formación, se propone el grupo de trabajo para la contextualización, a todos los niveles de lo aprendido. Por último, se requiere la aplicación al aula de lo aprendido para evaluar su incidencia en la mejora de la educación.

E3.C5.2.P191. Sin embargo hay otros aspectos, fundamentalmente todo lo relacionado con actuaciones dentro del propio centro, que las modalidades Plan de Formación, guiados por nosotros o grupo de profesores, o Plan de Equipo son las más demandadas. Aquí modalidades reina son el Proyecto de Formación en Centro cuando hay un colectivo grande y luego los grupos de trabajo.

Del análisis anterior se deduce que el cauce de participación preferido por los profesores (entendido como la preferencia por la participación en actividades de forma individual o vinculadas a un proyecto común), sería el individual. No obstante, un análisis en profundidad de este hecho, ayudaría a confirmar esta hipótesis, ya que, no en pocas ocasiones, los Cursos impartidos han respondido a demandas de centros o colectivos concretos con necesidades comunes relacionadas con la práctica educativa. Así habría que diferenciar entre la participación individual con fines meramente personales no necesariamente relacionados con su aplicación al aula, y aquella que pretende una actualización y desarrollo profesional sobrevenido por la tarea docente. Algunos ejemplos de este último caso y aportados por los entrevistados son los siguientes:

E2.C5.2.P34. Las actividades se realizaban en el centro, había grupos de trabajo, cursos, había de todo. Había unos cursos que se llamaban “Cursos para Claustros”.

E3.C5.4.P194. Cuando lo que pretenden es resolver cuestiones del propio centro generan un engranaje a través de un Plan de formación que generalmente, son Proyectos de Formación en centro como modalidad y grupos de trabajo.

La presente investigación no reúne datos suficientes para valorar qué tipo de motivaciones han llevado a los profesores a participar en actividades de tradicional cauce individual, por lo que no se incluirá en la reconstrucción de la trayectoria seguida por esta institución.

Si bien no es el número de actividades el criterio más llamativo en los primeros años de puesta en marcha de los Centros de Profesores, se observa como, a medida que transcurren los años, el incremento de éstas es tan sustancial, que merece mención específica en la presente

investigación. La opinión mostrada a continuación da idea, aproximada, del volumen de las mismas.

E2.C5.5.P44. Llegamos a tener un batallón de todas estas modalidades (...).

E2.C5.5.P77. En general ha habido muchas.

E3.C5.5.P217. Bueno, en cuanto a los aspectos positivos y negativos que yo considero en el proceso de formación permanente, como positivo yo reseñaría, la grandísima oferta que hay en todos los niveles (...).

Este hecho es fácilmente contrastable con los datos aportados por un lado, por el análisis realizado por Cubero (1996), en el que se recogen un total de 232 desde el curso 1991/92 al de 1994/95 y los aportados por el Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León del curso 2007/08 (Consejo de CyL, 2009) que contabiliza, en su página 237, un total de 251 actividades en ese curso. Este espectacular aumento, lejos de decrecer en los últimos años, ha aumentado hasta 257 en el presente curso 2012/2013. No obstante y aunque el número de Asesores se ha visto reducido a siete, así como el número de CFIEs, pues ya sólo existe el de Segovia, la tipología (algunas de ellas no presenciales y realizadas a través del aula virtual creada a tal efecto), las herramientas digitales para su gestión (aplicaciones telemáticas creadas por la Consejería y el Servicio de Formación) y el apoyo de personal administrativo así como de la figura del Secretario (que no figuraba como tal, pese a ser contemplado desde la convocatoria del 95 de creación de los CPR), permiten gestionarlas de una manera mínimamente fluida.

E3.C4.1.P62. (...) “nosotros, si valoramos un poco cuáles eran nuestras actuaciones cinco años atrás, ni que decirte siete años o diez años atrás, cuando comienzan los CFIE, nosotros ya no hacemos muchas de las cosas que hacíamos. Ahora ya no es necesario mantener un control sobre el número de actividades por trimestre, el número de actividades que corresponden a cada temática, etc. Por otra parte, las herramientas administrativas nos han facilitado mucho, mientras que antes yo me leía 250 informes de ocho páginas, diez páginas, ahora mismo, de un solo vistazo en una pantalla de la aplicación está hecho (...).

Otro factor que ha cambiado significativamente a lo largo de estos años, ha sido la manera de evaluar las actividades desarrolladas en los diferentes Centros de Profesores. Una de las diferencias más notables es, sin duda, el propio acto de evaluar las mismas, ya que en sus orígenes, no se realizaba valoración formal de éstas. No será hasta el año 1992 con el RD 294 (BOE, 1992, 81) por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores, cuando se empieza a contemplar la posibilidad de evaluar el Plan Anual y las

necesidades del profesorado. El equipo de Asesores junto con el Director, elaboraban un documento de evaluación en el que tanto los participantes como los ponentes, debían valorar los ítems allí propuestos.

E2.C5.6.P38. También les presentábamos un Plan de Evaluación, que era otro “caballo de batalla”. Siempre que hacíamos un curso, recogíamos todos los preámbulos de cómo se había elaborado, el desarrollo del curso, los ponentes tenían que dejarnos una evaluación. Y por último, hacíamos la evaluación. También con otro documento, más o menos objetivo (...).

Hoy en día y a partir del curso 2009/2010, el Servicio de Formación, con la finalidad de unificar todos los sistemas de evaluación desarrollados por los CFIE, integra en el programa de gestión de actividades, un apartado para la evaluación de actividades y ponentes común para toda la región. Los asesores debían recoger estas valoraciones que se proporcionaban en formato papel (ANEXO V), y volcarlas en la aplicación. Como novedad, en el presente curso 2012/2013, serán los propios usuarios de la formación, los que, introduciendo su NIF en el apartado creado para ello de la página del CFIE, podrán valorar todas aquellas actividades en las que han participado, quedando estos resultados reflejados, automáticamente, en el informe final de la misma.

Si bien la evolución descrita mejora y facilita todo el proceso de evaluación a todos los agentes implicados, la presente investigación, detecta aspectos de mejora aún sin resolver. Es el caso de la evaluación del grado de aplicación, real, al aula. Se valora el compromiso y la utilidad, pero no existen, hasta la fecha, documentos o procedimientos que permitan hacer un seguimiento y una valoración de las ventajas, inconvenientes, adecuación, etc. de la actividad realizada en su relación con la realidad educativa de cada profesor. Este hecho supone una dificultad a la hora de la obtención de una retroalimentación que permita mejorar el diseño de futuras actividades.

E2.C5.6.P70. La mayor dificultad que encontrábamos era la de evaluar la práctica. Cómo se llevaba a la práctica la formación. Eso para nosotros fue el caballo de batalla hasta el final. Como ver si pasaba del profesor al aula todo lo que había aprendido en la formación. Nosotros teníamos un documento que evaluaba y entre otras cosas ponía: define cómo vas a llevar a la práctica lo aprendido, y lo tenía que poner. Lo que nos faltaba era el paso último de decir: y ahora vamos a hacer un seguimiento de ese profesor.

E3.C5.6.P148 (...) es decir, han ido a un curso y les ha gustado, por lo tanto lo valoran bien. Pero les falta reflexionar sobre si lo han aplicado y les ha servido y lo han hecho

propio y también les falta tener una base científica para saber en qué estadio están de ese aprendizaje para continuar y para valorar si la aplicación en el aula realmente la están haciendo bien. Bueno el primer paso sería si la están aplicando.

I.C5.6.P149. ¿No tenemos una herramienta para evaluar eso?

E3.C5.6.P150. No, no tenemos esa herramienta.

En cuanto al grado de participación del profesorado (número de profesores que terminan la actividad), la presente investigación no puede aportar una valoración fiable, debido a la falta de datos, del primer período de los Centros de Profesores (1984-1990). Durante el período que abarca desde 1991 a 1995, los datos aportados por López-Escobar (1995) citado en Cubero (2006), apuntan una mayoría de participación de los profesores de Ed. Primaria (55,8%), frente al profesorado de Ed. Secundaria (36,3%). Según este estudio, la participación, aproximada, del profesorado de la provincia de Segovia, en actividades propuestas por el Centro de Profesores sería casi del 100%, pero hay que tener en cuenta que, de un total de 11.208 participaciones, sólo 4.416 pertenecen a personas diferentes (Cubero, 1996). Esta misma apreciación la encontramos en la respuesta a esta cuestión, de la Entrevistada nº3.

E3.C5.7.P182. (...) tenemos un número de profesores que en números absolutos es elevadísimo. Pero no tenemos que creernos esos números absolutos porque las estadísticas son la gran mentira de las matemáticas. Sino en números relativos. Tenemos muchos profesores que a lo largo de un curso escolar que es de donde sacamos las estadísticas, son reincidentes en la formación. Entonces si relativizamos el nº de profesores, es decir, analizarlos por DNI, también tenemos un colectivo que no se forma.

Se hace necesario, después del análisis de esta subcategoría, seguir profundizando en estudios posteriores, acerca de este dato mediante el análisis de documentos tales como las memorias anuales presentadas por los Directores de los Centros de Profesores a la Dirección Provincial de Segovia.

A lo largo de las entrevistas realizadas se han detectado elementos sujetos a crítica por parte de los entrevistados en cuanto a esta categoría. Uno de ellos es el cuestionamiento acerca de la adecuación de las actividades propuestas a determinados sectores del profesorado, en concreto, las iniciales directrices acerca de dar forma de Grupo de Trabajo a todas ellas. Este hecho supuso la escasa o nula participación de, los profesores de EEMM.

E1.C5.3.P64. Pero unos cuantos pensábamos que muy bien lo de la autonomía, gente que le venía muy bien esto , que salían felices. Salían cargadas de cosas y eso y ya no

tenían que pensarlas o fabricarlas y las llevaban pensadas. Pero había otra gente, la gente que yo conocía y que pertenecía a BUP y Bachillerato que no le encontraban utilidad a esta modalidad formativa. A no ser que les pescaras con un curso, no venían. Pero claro, esos cursos sólo los podían dar entre ellos.

Otro factor reseñado constituye el gran número de actividades ofertadas, motivo por el cual se saturaba a los destinatarios y dificultaba el grado de profundización en los contenidos objeto de formación.

E2.C5.3.P76. A veces lanzábamos al profesorado tal número de actividades que se diluían en todas ellas y al final, no se aplicaba a la práctica. Al profesorado le encantaba hacer, por ejemplo, un curso de Acción Tutorial, porque era tutor, pero al mismo tiempo le encantaba hacer otro de otra cosa. Había cursos de secretariado, de directores de centro, para los profesores nuevos también. A mí me parecía que el abanico de la oferta formativa era, a veces, tan amplio, que desvirtuábamos el objetivo. Yo creo que no teníamos que haber hecho tantas, sino mejores.

También se encuentran coincidencias en la crítica a la, no poco frecuente, distancia ofrecida entre la teoría impartida y la práctica o realidad educativa.

E1.C5.1.P81. En aquellos años, se puso muy, y sigue siendo, la historieta esta de la teoría y la práctica. Por decreto estaba adjudicado a los de EGB la práctica. Sólo les interesaba la práctica. Sólo les interesaba hacer. Tenía éxito todo lo que les enseñara a hacer. Eso ha seguido pasando y mucho tiempo, mientras yo estuve en Programas, también. Discutí mucho con los directores de CEP, pues esto era doctrina en principio, sí. De la teoría a la práctica. Porque luego, estaban los de Bachillerato. Ellos no querían práctica.

E2.C5.3.P81. Sin embargo, había muchas líneas prioritarias que eran como se llamaban en el Plan Marco y sobre las cuales teníamos que hacer cursos de actualización científica y que atendían a las novedades que impulsaba la LOGSE, no veíamos nosotros que tuvieran aplicabilidad al aula. Casi siempre esos ponentes, que eran de altura, no veíamos nosotros que descendieran a la realidad.

Por último, se manifiesta la dificultad para concienciar al profesorado de la necesidad de actualizarse en función de las demandas exigidas por los cambios sociales. El carácter voluntario de la formación, provoca, en muchos casos, que haya un importante sector que no participa de la misma no pudiendo ofrecer a sus alumnos la incorporación de nuevas metodologías, técnicas, investigaciones, etc. que surgen.

E3.C5.3.P232. Sí, sí. Esa formación la hay, pero no es obligatoria. Sólo se montan en ese carro, aquéllos que tienen esa inquietud. Y eso no nos lo podemos permitir (...).

6. Proceso de Certificación.

A continuación se analiza la influencia de uno de los acuerdos llevados a cabo entre el MEC y las organizaciones sindicales en 1991, por el que se pactaba un complemento retributivo a aquellos profesores que acreditaran, mínimo, 100 horas de formación cada 6 años. Previo al mismo, con vigor desde el 1 de octubre del mismo año, los profesores podían ampliar su carrera profesional igualmente, pero ésta no era reconocida, a nivel económico, por el gobierno. Esta novedad suscitaría cierta controversia entre determinados sectores del profesorado que, no obstante, la asumiría, con el paso del tiempo, como algo normal. Testimonio del cambio apuntado es reflejado por el Entrevistado nº1 que expresa, de la siguiente manera, su opinión al respecto.

E1.C6.P51. Lo que me preguntabas antes de la certificación, sí se registraban y se homologaban las actividades de cara a no sé qué carrera profesional, pero no había certificados de que había hecho tantas horas y tal, que era de lo que les acusaban los MRP porque su participación era libre y nadie les daba un papel. Pero una vez que dijeron que sí, que recogieramos todos y que incluso la gente que había estado en los MRP podía venir aquí y que se le iba a dar un papel reconociéndole que había participado en unas jornadas de tantas horas, pues empezaron a entrar también. Venían aquí y se reunían, elaboraban material.

Los motivos que llevaron a la aprobación de esa decisión, no son objeto de la presente investigación. Tan sólo se ofrece una visión u opinión formada por el sujeto entrevistado.

E1.C6.P92. Es que esa es otra historia. Porque eso de la homologación, terminaron por vincularla a lo de los sexenios. Pensaron, pues no queréis ir por las buenas, pues si queréis aumento de sueldos en ese sucedáneo de Carrera Docente, tendréis que hacer formación.

Una vez instaurado, no es óbice deducir su influencia en el índice de participación del profesorado en las actividades de los Centros de Profesores tal y como se narra a continuación.

E2.C6.P23. A partir de ese momento, y como luego se empezó a unir la formación con los Sexenios, hubo un boom.

De hecho, la Entrevistada nº3, manifiesta la relación existente entre haber alcanzado el máximo permitido en el complemento retributivo (5º sexenio) y el abandono de las actividades de FPP.

E3.C6.P209. (...) desde el punto de vista erróneo de unir la formación a dinero, pues lógicamente hay profesorado que se siente obligado a hacer esas cien horas de formación que en seis años son ridículas, pero bueno. Entonces, aquellos profesores que ya han cumplido todos sus sexenios, y por lo tanto, ya no hay dinero asociado, es un sector que desaparece.

Por otra parte, la certificación de actividades está sujeta a varias condiciones impuestas por la Orden de 1992, (BOE, 1992, 296) , algunas de las cuales, como se muestra a continuación, suscitan ciertas críticas debido a su rigidez.

E3.C8.1.P55. (...) otro aspecto, por ejemplo, que está, sin subsanar es la posibilidad de que cuando una persona falta por encima del 15 % a una actividad formativa en el aspecto presencial, en la parte presencial de la actividad, no existe ninguna capacidad de movimiento para certificar ya que la causa más grave ni siquiera está contemplada y no hay una alternativa que tu le puedas ofrecer.

Extraídas las aportaciones anteriores, se hace necesario, a juicio de la investigadora, el ahondamiento en futuras investigaciones, del grado de influencia ejercido por este complemento “Sexenios” a la hora de motivar al profesorado en su actualización permanente. La falta de datos que contrasten la relación entre abandono y adquisición plena de la acreditación, deja lugar a dudas en torno a otros matices relevantes como el estudio de cuántas horas de media, aportan los profesores cada seis años como justificación. La percepción obtenida de las declaraciones de esta misma entrevistada ante la pregunta de investigadora, deja entrever que hay cierto porcentaje significativo de profesores que no acuden a las actividades formativas por el único hecho de acumular créditos.

I.C6.P90. Pero ahora veo yo que la gente que, hombre, lo hacen por tener créditos para los sexenios, pero también hacen las cosas porque les interesan, porque lo necesitan o también, porque están en su centro y les es más cómodo.

E3.C5.7.P91. Efectivamente, -¡Este curso me gusta!- Decía la gente: -Me he apuntado porque me gusta. Y incluso yo recuerdo de haber organizado cursos cuya demanda sobrepasaba con creces la oferta de plazas.

7. Planes Provinciales.

La creación de los CEP en 1984 prevé ya, entre las funciones que se les atribuye, la ejecución de planes de perfeccionamiento del profesorado (BOE, 1984, 282). Sin embargo, no se puede hablar de Planes Provinciales de Formación Permanente hasta el año 1989, se establecen las primeras directrices a seguir en el publicado Plan Marco (MEC, 1990). Finalmente, será el RD 294/1992 (BOE, 1992, 268), el que regulará, definitivamente, su elaboración siguiendo las directrices citadas. Hasta entonces, los CEP, elaboraban sus planes de actuación en un intento de dar coherencia a las actividades programadas anualmente, circunstancia que provocaba disparidades de criterios, entre los diferentes Centros de Profesores, tanto a nivel formal de los mismos como de contenidos y que llevó a la unificación antes mencionada.

E1.C7.2.P96. Sí, es cuando ya ponen los Planes Provinciales. Es decir, desde Madrid se mandaban unas directrices, que llegaban hasta el punto, sí, sí éste (Señala el Decreto del 92). Llegaban hasta el punto de que todos los planes provinciales de todo el país, excepto los que ya tenían transferida Educación, que eran Andalucía, los canarios y Asturias también, los catalanes, me parece que sólo eran esos. Bueno, todos los Planes Provinciales tenían que tener la misma maquetación, la misma portada, el mismo color el anagrama, la textura (...).

E1.C7.2.P98. A nivel nacional. Entonces los Planes Provinciales tenían unas directrices, tenían toda la maquetación y eso, pero también todo el contenido igual.

La, hasta entonces, responsabilidad de elaboración de los planes de los CEP se ve fortalecida y respaldada por una serie de orientaciones que, además de despejar el horizonte hacia el que debía dirigirse la formación del profesorado, proporcionaba a los responsables de su elaboración criterios para evaluar la adecuación de los mismos o no. Esta situación fue muy bien recibida por los encargados, en última instancia, de su ejecución, que hasta el momento, habían actuado sin demasiadas referencias.

E2.C7.1.P20. Sí, con la LOGSE sale el Plan Marco y los Planes Provinciales de Formación. A partir de ese momento, yo ya sentí que esto tenía unas líneas a seguir. Que se estaban tomando cartas en el asunto. El que yo ya tuviera un modelo de formación, el que tuviera un Plan Marco del que sacar las estrategias y las líneas prioritarias, el que estuvieran ya creados tres de los cuatro CPR que han funcionado posteriormente en la provincia, ya teníamos ahí una red para funcionar.

En la actualidad, estos Planes constituyen el marco de referencia para la participación en actividades formativas que sean solicitadas por el propio profesorado o por un centro en su conjunto tal y como se puede apreciar en el siguiente texto extraído del Plan Provincial para el curso 2012/2013.

Por todo ello, la Dirección Provincial de Educación de Segovia, de acuerdo a la Instrucción/2010 de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, abre la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros, Seminarios y Grupos de Trabajo para el curso 2011-2012 con la que se pretende potenciar actividades formativas que nacen de las necesidades reales del propio centro educativo, giran en torno al proyecto educativo del mismo y revierten en acciones que contribuyen a su mejora. (Dirección Provincial de Segovia, 2012, p. 3)

Es necesario destacar que, en la actualidad, estos Planes Provinciales aún conformando buena parte de las actividades de los CFIE, no aglutinan la totalidad de las mismas. La propia Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (DGCIFP) diseña, anualmente y atendiendo a las líneas prioritarias que establece, todo un elenco de Cursos que se han de desarrollar mediante convocatorias destinadas a uno u otro sector del profesorado. La suma de ambas propuestas arrojan un total de 257 actividades (como ya se informó en el correspondiente apartado de la categoría nº5), de las cuales, aproximadamente, un 23% pertenecen a la planificación estimada de la DGCIFP.

8. Modelo de Formación.

Un sistema de perfeccionamiento del profesorado tiene que mirar al modelo educativo al que pretende que sirvan los profesores y al que como profesionales, deben contribuir a mejorar (Barrio, 2005, p. 676). Esta reflexión aportada por Barrio en su artículo MARCO TEÓRICO: EL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE introduce la presente categoría. Según este autor, los Centros de Profesores “no han constituido, únicamente, un canal de transmisión de los planes institucionales, sino además un instrumento pensado para implicar directamente al profesorado en su formación” (Barrio, 2005, p. 677). Esta afirmación puede corroborarse con testimonios como los siguientes que llaman la atención por la unidad de criterios al pensar que, efectivamente, se ha considerado al profesor protagonista de su formación.

E1.C2.P9 . Entonces se mezclaron las dos cosas, por un lado recoger las iniciativas de los MRP. No ir demasiado por libre si se quiere controlar, pero respetando un poco su sistema de trabajo. Y por otro lado recogiendo esto (Señala el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado editado por el MEC en 1989.

E2.C8.5.P40. Sí, se iba buscando un modelo de profesional reflexivo que a partir de sus necesidades y de su experiencia se implicara, hiciera proyectos de innovación y que evaluara posteriormente. Esto se llamaba Investigación en la Acción. Querían que los profesores fueran, progresivamente, ajustando su formación y la investigación a su propio centro docente.

E3.C8.5.P42. Y lo que yo te decía antes, en este modelo de formación se dan tres pesos específicos: el de mayor calado para la formación que atienda las necesidades reales de los centros, a las singularidades de los centros y al profesorado y al alumnado que va a recibir, digamos, como consecuencia de la formación de su profesorado, una mejora en la docencia que recibe. Después, aquellas necesidades del profesorado propio de su especialidad y, por último, las necesidades del sistema (...).

No obstante, los diferentes gobiernos habidos desde el nacimiento de la democracia han intervenido, de una manera o de otra, en la configuración de nuestro sistema educativo y han establecido sus líneas prioritarias y sus visiones acerca de cómo debe construirse esta formación. Tal y como se describe en la última de las anteriores tres entrevistas, el sistema tiene una serie de necesidades, o, prioriza de entre una serie de necesidades, manifestándolo en el diseño de cursos, la convocatoria de programas específicos o la incentivación de líneas específicas de formación. Se observa como en la época comprendida entre la aprobación de la LOGSE (1990) y la de la LOE (2006), la reforma del currículum, los principios metodológicos promulgados o el desarrollo del concepto de Integración ocupaban buena parte de las actividades generadas de los Centros de Profesores.

E1.C2.P32. Esto, por tanto, es que ellos sabían, que más tarde o más temprano, tenían que hacer planes, pero no sabían qué, y que había que ejecutarlos. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de la Reforma. Toda la historia del DCB y tal y eso, nos la empezamos a preparar y, luego, cuando estuve en Programas, estábamos todo los días por ahí explicando en qué consistía esto de la Reforma.

E2.C7.1.P48. Sí, en general, estaban dirigidos a ajustar las actividades formativas al nuevo Sistema Educativo de Enseñanza promulgado por la LOGSE y recogido en el Libro Blanco de la Reforma Educativa. Por ejemplo se priorizaba el reciclaje, la adquisición de nuevas especialidades (en lo que también colaboraban las Universidades), el uso de las nuevas tecnologías que empezaban a aparecer, la integración, la concreción del Diseño Curricular Base, etc. En definitiva, adecuar, de alguna manera, el Sistema Educativo a la sociedad de entonces.

Recién estrenado el siglo XXI, sin embargo comienzan a aportarse informes realizados a partir de estudios en profundidad de la situación educativa en España¹² que, junto con la aprobación de la LOE en 2006 modelan un nuevo perfil de profesorado y, por consiguiente, un nuevo modelo de formación. Las administraciones correspondientes se hacen eco y elaboran bajo estos criterios sus planes de formación.

E3.C8.5.P42. (...) no lo deciden los centros en su detección de necesidades pero sí que lo deciden, por ejemplo, las propias Áreas de Programas, por ejemplo las Áreas de Inspección o el propio Servicio de Formación de acuerdo con unos contenidos que quiere que sean conocidos por su profesorado como ente administrativo.

Este nuevo modelo de formación, sin abandonar la esencia de su primigenio fomento de la participación del profesorado en su formación y en la adecuación de ésta a las necesidades de su contexto, arbitrará medidas que preparen al profesorado en las necesidades seleccionadas por él y que pueden verse reflejadas en la relación de competencias profesionales desarrolladas por la Consejería de Educación (DGCIFP, 2010).

E3.C8.5.P179. En este momento, desde mi punto de vista, el modelo que tenemos de formación es el que permite no sólo una mayor flexibilidad y potenciar el trabajo en grupo y adaptarse a la realidad de cada uno de los centros; sino que además, facilita, mediante los planes que tenemos nosotros: planes de formación en TIC, en Idiomas, que el profesorado se incorpore. Luego todo lo que hacemos con las competencias, tanto profesionales como básicas.

El análisis de las entrevistas permite entrever ciertos aspectos de los modelos de formación que, sin embargo, no terminaron de convencer a las personas encargadas de liderarlos. La falta de preparación de los propios Directores en unos casos, la excesiva diversificación de los planes de formación o la no facilitación de mecanismos que permitan hacer un seguimiento de la formación aplicada al aula, supusieron áreas deficitarias que los entrevistados manifestaron de la siguiente manera:

E2.C3.P14. En el año 90, como te decía sale una nueva convocatoria de directores en la que ya cambia el sistema. Ya no es lo que se venía haciendo antes. Saco otra vez la plaza de director y lo primero que me encuentro es con que el MEC nos manda hacer un curso para directores. Algo que yo había echado de menos. Había gente, los RAC, que tenían una formación institucional muy buena y nosotros no la habíamos tenido (...)

¹² Consejo Escolar de CyL (2000-2001), OIT/UNESCO (2000), Eurydice (2001), OCDE (2004)

claro yo decía, soy el que menos sé de lo que se un DCB, un PEC, un PCC.

E2.C8.1.P75. Esto ha hecho que salieran planes de formación muy diversificados a veces demasiado (ese es para mí otro problema).

E3.C8.1.P121. A mi me agradó muchísimo cuando establecieron el sistema modular, porque a nosotros desde CFIE nos permitía, digamos, comprobar si eso se estaba haciendo y apoyar ese desarrollo pero, por las razones que fueran, no se ha continuado con el modelo modular y creo que ha sido un error.

Se detectan a lo largo de esta revisión, dos grandes modelos de FPP a lo largo de las últimas 3 décadas. Éstos comparten la idea de una formación en la que sea el propio profesor el protagonista de su diseño. Esta formación, sin embargo, debe procurar atender no sólo a las necesidades individuales, sino también a las del centro en su conjunto que deberá tener en cuenta las peculiaridades de su contexto. Por otra parte, los diferentes gobiernos, han priorizado diferentes contenidos y formas de trabajo, para lo cual, han diseñado líneas marco entorno a las cuales se han elaborado itinerarios de formación.

9. La formación inicial del profesorado.

No siendo objeto de la presente investigación el estudio de la formación inicial recibida por los profesores, cabe destacar algunas de las percepciones, acerca de ésta, manifestadas por los entrevistados. La falta de formación científica en los primeros años de creación de los CEP es relatada así por el Entrevistado nº 1.

E1.C9.P90. (...) la percepción que teníamos desde Programas era que en Magisterio, los profesores que entraban con 16 años, en Magisterio y a los tres años ya estaban dando clase en un pueblo, tenían una formación científica muy deficiente, muy pobre, pero en todos los sentidos: en Historia, en Ciencias, en ... (...)

En otras ocasiones, la falta de formación en aspectos relacionados con la investigación en educación, es otra de las carencias argumentadas.

E3.C9.P123. Efectivamente, es lo que yo te iba a decir. Falta formación científica e investigadora en el profesorado. Reconozco que yo esto lo desconocía hasta hace dos años.

Aunque no se tienen datos objetivos para contrastar las opiniones de los entrevistados, se considera necesario profundizar, mediante sucesivas investigaciones, en este hecho en orden

a mejorar aquellas áreas que, desde la puesta en común entre universidades y centros de formación permanente, aseguren una continuidad en los procesos formativos, así como una adecuación a la práctica docente.

10. Área de Programas Educativos.

Con respecto al Área de Programas Educativos (Unidad de Programas Educativos en sus comienzos) se señala el protagonismo que adquiere a partir de 1992 cuando se le atribuyen, explícitamente mediante RD 294 (BOE, 1992), las funciones que a continuación, se reflejan:

Art. 3.º 1. Los Centros de Profesores dependerán de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia en cuyo ámbito estén localizados.

2. Los Centros de Profesores, en el marco de los respectivos planes provinciales, elaborarán y desarrollarán sus planes de formación, en los que se recogerá el conjunto de las actuaciones que, en materia de formación permanente, se planifiquen en su ámbito territorial.

3. Cada Dirección Provincial elevará su plan de formación en el que se incluirá, entre otras actividades, los planes de los Centros de Profesores de su provincia a la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia para su aprobación, de acuerdo con las normas que se establezcan en desarrollo de lo dispuesto en el presente Real Decreto.

4. Corresponderá a las Direcciones Provinciales el desarrollo y la coordinación de las actuaciones del Ministerio de Educación y Ciencia relativas a las actividades y programas que, en materia de formación del profesorado, se realicen en los Centros de Profesores (...) (BOE, 1992, 81, p. 11386).

Previamente, los CEP, dependían directamente de la Subdirección General de Renovación Pedagógica, que era la que establecía las directrices formativas, aunque, administrativamente, y como cualquier otro funcionario docente, lo hicieran de las DP. Se destaca este hecho debido a la inicial falta de unidad de criterios a la hora de establecer planes de formación, que originaron una disparidad en las líneas de actuación de estos primeros años de funcionamiento. Tras la aprobación de este RD, la UPE primero, y el APE después, comenzaron a coordinar todas las acciones formativas de los Centros de Profesores.

E2.C10.2.P26. La Unidad de Programas Educativos (UPE) era la que coordinaba todo.

E2.C4.3.P27. Este área tenía la misma directriz que nosotros, tenía el Plan Marco. A partir de éste, contextualizado año a año, ellos te iban diciendo cuáles eran las líneas y cuáles ya se habían cubierto en otros cursos. Nos iban diciendo qué variantes o qué caminos tomar. Es decir, ellos tenían unas directrices generales y nosotros una propuesta en función de las necesidades que habíamos detectado.

E3.C4.2.P21. Nosotros administrativamente tenemos una dualidad: dependemos de la Dirección, directamente, de la Dirección Provincial y más concretamente del Área de Programas Educativos. Pero nosotros estamos en relación estrecha y directa y nuestra actuación viene dada desde la Dirección General que acoge al Servicio de Formación. O sea, la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

A juicio de la investigadora, la atribución de la coordinación de la FPP a la DP correspondiente ha posibilitado, por un lado, la unificación de criterios y líneas de actuación, si bien, favorece también la adecuación de ésta a las peculiaridades de cada provincia, dado el conocimiento que tienen sobre todas y cada una de las circunstancias en que se desenvuelven los diferentes centros. Esta información, junto con la aportada por los centros y la perspectiva ofrecida por los Asesores de Formación, puede permitir el consenso entre todos los participantes de planes adecuados.

11. Concepto de Educación.

En el transcurso de las entrevistas se aprecia la valoración que hacen los entrevistados, de la influencia ejercida tanto en el tipo de actividades demandadas por el profesorado, como en la ofertada por las diferentes administraciones, del concepto de educación que se tenga. Este concepto de educación, determinará las funciones atribuibles al profesorado. Ahora bien, la subjetividad es otro de los factores que han marcado el desarrollo de nuestra profesión a lo largo de los años. Con independencia de lo que dicte la Ley, unos y otros profesores se atribuyen unas u otras funciones y encargos docentes dependientes de lo que se entienda por educación.

E1.C11.1.P126. Bueno, las funciones del profesor no sólo las dictan las condiciones sociales de un momento determinado, las dice también cómo se entiende la educación. Entonces se puede entender la educación al menos de dos maneras: una la educación para la libertad, para la igualdad, para la autonomía, para la formación de la persona, para la formación integral, todo el discurso oficial del que yo he participado y no sólo por trabajo si no porque estaba convencido de ello.

E1.C11.1.P131. El otro modelo no es educación, es instrucción.

E2.C11.1.P64. Bueno, la LOGSE quería renovar la enseñanza y ajustarla a las demandas sociales, pero no todo el mundo entendía la educación de la misma manera.

E3.C11.1.P174. Pero es que tienen que aprender a ser ciudadanos, tienen que aprender a pensar, aprender a aprender, y precisamente esto se basa en un proceso de búsqueda y en un proceso de apoyo de otras herramientas y de intercomunicación. Está todo unido.

Esta libre interpretación del concepto de educación suscita ciertas críticas en los responsables de los Centros de Profesores entrevistados, por su repercusión, no sólo en la evidente mala calidad de enseñanza a la que puede dar lugar, sino también por la consecuente interpretación y uso que se hace de la FP. Una de estas repercusiones se centra, sobre todo, en el sector de profesores de Ed. Secundaria, que, según los entrevistados, aborda la educación desde un punto de vista más instructivo y más relacionado con su área en particular.

E1.C11.1.P154. Es que la normativa jamás se mira porque en secundaria te hablan de educación y en bachillerato te hablan de educación. En cambio, a mí me parece que hay una, por lo menos una primera perspectiva, que en primaria y en secundaria debería primar la educación y si quieres, después, ya sí, hablamos en serio de la instrucción para que puedan seguir en la Universidad, en un Ciclo de Grado Superior. Sin embargo se entendió mal, nosotros, los de bachillerato entonces, éramos una mala imitación de los profesores de Universidad y el maestro de escuela se convirtió en una mala imitación de un profesor de bachillerato: especialistas por asignaturas, unos contenidos brutales. La EGB fue la mala imitación del Bachillerato y el Bachillerato la mala imitación de la Universidad. Y no sólo en las asignaturas, sino en los métodos (...).

E3.C11.2.P169. La enseñanza no puede seguir anclada en un libro de texto (...).

E1.C5.2.P87. (...) entonces, siempre se siguió esa tendencia. Para la gente de Bachillerato eran cursos muy pasivos, muy tal, muy teóricos. Mientras que los de maestros, pues eran de intercambio de experiencias y ese tipo de cosas. Y no se salía de ahí (...).

E3.C5.7.P210 Por otro lado hay un escalón tremendo entre la formación en secundaria y primaria. La formación en primaria es muchísimo más activa que la formación en secundaria. Aunque a través de los Planes de Formación es verdad que se han incorporado muchos centros de secundaria y mucho profesorado. Pero también tenemos que tener en cuenta, que si cogemos el global de profesores en un centro, a lo mejor se forma un 20%. Y además muchas veces, esos profesores, están en más de una actividad de formación. Claro, el volumen de un centro de secundaria, también es muchísimo

mayor. La especificidad del profesorado también y la formación, también en secundaria, incide mucho, en aspectos científicos de su propio área, y se olvidan de metodología, de la pedagogía, de estudiar a sus alumnos como elemento evolutivo. Entonces, no existe la formación en secundaria en aspectos metodológicos en aspectos generales, si no están circunscritos a su propio área y hay un estudio que hay alrededor de un 80% de competencia científica y un 20% de competencia didáctica. Mientras que en primaria, están bastante más equiparados.

12. Desarrollo profesional docente.

La reflexión aportada por Imbernón (1998) y que introduce el presente trabajo, hace referencia a la necesaria complementariedad a la que deben estar sometidas la formación y el desarrollo profesional. El mismo autor argumenta la no exclusividad de la primera en la contribución al desarrollo profesional, reconociendo otros factores que contribuyen y/o determinan este crecimiento. Entre estos factores destacan la percepción de sus funciones, la formación inicial recibida, el entorno o la FP, entre otros. Esta investigación ahonda en la percepción que se tiene del carácter contribuyente al desarrollo profesional y en si constituye un elemento decisivo para el mismo. Diferentes son las opiniones manifestadas al respecto.

E1.C12.1.P142. ¿Desarrollo profesional o desarrollo personal - profesional?. Porque desarrollo profesional, si hablamos de formación permanente entendiéndola como algunos de estos cursos, eso no es desarrollo profesional.

I.C12.P143. Pero, ¿Tú crees que la Formación Permanente, tal y como tú la viviste, contribuía, de verdad, al desarrollo profesional del docente?

E1.C12.1.P144. Pues ni antes de que dieran los créditos, ni después de que dieran los créditos. De verdad.

E2.C12.1.P61. Yo creo que sí porque se tenían en cuenta los intereses de los distintos colectivos que intervienen en el proceso educativo y se intentaba contribuir a solucionar tanto la problemática socioeducativa que plantea la evolución social, como las propias necesidades derivadas de la función docente. Además, muchas de las actividades partían de su propia práctica, de las características de su centro, con lo cual permitía el aprendizaje de estrategias y recursos que repercutían en su profesión.

E2.C12.1.P62. Por otra parte también había una parte del profesorado que sólo quería cursos de actualización pero que no tenían que estar relacionados con su práctica

docente. Tenían otros intereses diferentes, no necesariamente ligados al desarrollo profesional.

E3.C12.1.P105. El modelo que tenemos ahora contribuye a la formación, indiscutiblemente, pero se queda cojo y no se queda cojo porque el modelo no aporte posibilidades, sino porque hay otros factores que influyen muchísimo en la formación del profesorado.

Si bien se encuentra cierto reconocimiento de la contribución de la FPP a este desarrollo profesional en algunos de los entrevistados, también se considera la escasa aportación de ésta en determinadas situaciones sobrevenidas bien por la manera de plantearla desde las instituciones, bien por las motivaciones individuales que llevan a su realización. Algunos de los motivos alegados para justificar la necesidad de formación permanente (aún cuando no esté ligada a los Centros de Profesores), son los siguientes:

E1.C12.2.P146. Es que hay uno previo sin el cual es imposible, es la conciencia que tenga el profesor como persona de que no se acaba la formación en el momento en que se aprueban las oposiciones. Esa conciencia de que no puedo seguir ahora igual que hace treinta años cuando empecé (...).

E3.C12.2.P102. Hay que buscar, hay que buscar en todas partes. Nosotros vivimos en un mundo global donde la información unidireccional no tiene sentido.

E3.C12.2.P104. Pero existen otras vías y otros cauces de formación que son absolutamente necesarios y que ningún profesional, que se precie, puede desdeñarlos.

Queda patente el cuestionamiento del grado de contribución de la FPP al desarrollo de nuestra profesión, sin embargo, la profundización en el análisis de esta categoría requeriría un previo ejercicio de reflexión acerca de conceptos como desarrollo profesional, características de la profesión docente, elementos que pueden influir en ella, etc. Dadas las limitaciones de la extensión del presente trabajo, tan sólo se plantea la necesidad investigar acerca de este aspecto y de plantear soluciones de mejora que partan de una profunda evaluación de la situación actual.

13. Necesidades Formativas.

La detección de necesidades ha constituido un empeño desde la aparición de los primeros CEP. La orden de 1984 que los crea explicita, en su artículo nº 5 y entre otras, las siguientes funciones “el desarrollo de iniciativas del profesorado, la adecuación a las particularidades del medio o el desarrollo de investigaciones dirigidas al mejor conocimiento de

la realidad educativa” (BOE, 1984, 282, p. 33922). En 1989 el Plan Marco incide en la necesidad de análisis del contexto por parte del profesorado y de la propia autoevaluación para poder intervenir en él (MEC, 1989). Avanzando en el tiempo, la Orden de 2001 que establece las directrices del Plan Regional de Formación del Profesorado (BOCyL, 2002, 12), también hará referencia a este hecho promoviendo un modelo de formación basado en la práctica y en las necesidades del profesorado. Para ello propone, entre sus principales funciones, el conocer y dar respuesta a las necesidades, así como preferencia a la reflexión en grupo. Ante este hecho, hay varias opiniones, como, por ejemplo la que manifiesta Imbernón (1991) quien afirma que, pese a todo, se prioriza la necesidad normativa. Montero (1987) distinguirá entre aquellas surgidas de la necesidad individual o del contexto cercano, de las emanadas debido a requerimientos externos como puede ser la anteriormente citada normativa. La presente investigación hace un breve acercamiento a aspectos que, en investigaciones más profundas, puedan llegar a conocer mejor este delicado momento de la FPP.

Qué factores influyen en la necesidad de formarse al profesor podría ser un primer área de investigación relevante. Los sujetos entrevistados expresan su opinión ante qué debería suceder para que el profesorado sintiera necesidad por formarse.

E1.P13.1.P148. Eso es, interpretar el fracaso del alumno como fracaso personal.

E1.C13.1.P150. (...) entonces si sintiera que ese fracaso de esa persona, es un fracaso mío como docente, es decir, no he cumplido mi función, no he sabido hacerlo.

E3.C13.1.P106. Desde mi punto de vista, y por la experiencia que tengo, cuando un colectivo, cuando un profesor pertenece a un colectivo y el colectivo tiene conciencia de colectivo, es decir, se considera miembro de un claustro y además se considera parte importante de las necesidades de formación que tiene su alumnado, de las necesidades de aprendizaje que tiene su alumnado y de las necesidades intrínsecas de lo que es el centro por sus características; entonces las demandas de formación están ajustadas (...).

Los argumentos anteriores coinciden en concienciar al profesorado de su necesaria implicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un centro que funciona como conjunto.

Por otra parte, los procesos o instrumentos de detección pueden no ser los adecuados, pueden acotar excesivamente la expresión de estas necesidades, condicionarlas o, directamente no contemplarlas. En palabras de Montero (1987) pueden estar influenciados por una determinada manera de entender la FP. En los dos primeros años de vida de los CEP, no existía un modelo estándar para la identificación de las necesidades del profesorado, sino que eran, estos mismos, los que se acercaban a la institución y planteaban qué era lo que querían hacer.

E1.C5.1.P37. Porque, efectivamente, de aquella reunión del Carlos de Lecea, salieron grupos estables, autónomos, a los que nadie controlaba ni temarios ni asistencia ni nada. Ellos se comprometían a venir y te decían más o menos con cuánta frecuencia, qué materiales van a necesitar, etc.

Con excepción de esos primeros años, el instrumento ha sido, tradicionalmente, un cuestionario o entrevista que se pasaba a los centros. El profesorado debía manifestar en estos sus demandas relativas a formación, en base a las cuales se programaba buena parte de las actividades del curso siguiente. Pese a no conservarse estos cuestionarios, si se tienen los recuerdos de los entrevistados acerca de estos instrumentos.

E1.C13.2.P1. Mandaron unos modelos para la detección de necesidades.

E2.C13.2.P33. Pues a base de una encuesta, yendo a los centros... Las elaborábamos nosotros. Era un Plan de Detección de Necesidades (...).

E3.C13.2.P66. Sí, pero la detección de necesidades se hacía desde otra sistemática. Fundamentalmente nosotros lo que teníamos, era una detección de necesidades individuales que, con carácter sumativo, daban lugar a una detección, digamos, general. Entonces, nosotros lo que decíamos es: ¿Cuántos profesores piden formación en matemáticas? Pues es necesario dar un curso de matemáticas. Pero, además, cómo la piden, ¿La piden con carácter de curso? Pues hay que hacer un curso.

El Modelo de Formación desarrollado en 2008 y tendente al desarrollo de competencias profesionales (CSFP, 2010), dará lugar a un nuevo proceso e instrumentos de recogida de necesidades. Ahora los profesores deberán especificar en qué competencia quieren formarse, diferenciando entre las necesidades del centro en su conjunto, las de un equipo de profesores determinado o las individuales. Tras este proceso, definen exactamente, en qué línea quieren trabajar y mediante qué modalidad formativa. El instrumento utilizado, sigue siendo el cuestionario que, si bien, ofrece diversidad de soportes en función de a quién vaya dirigido (papel para centros, online para detección individual y TIC).

Estos instrumentos han suscitado críticas, al menos, por parte de los sujetos entrevistados. La presente investigación no cuenta con datos para esclarecer la opinión que, sobre ellos, tienen los usuarios. Sin embargo, sí se muestran las reflexiones, al respecto.

E1.C13.3.P2. E1.C13.3.P2. A los asesores de los CEP, les dije que no pasaran el formulario. Porque es que era absolutamente inútil por las dos partes. cuando empezaron a realizarse cuestionarios previos a los centros para confeccionar los diferentes Planes de formación de cada CEP, que debían formar parte del Plan

Provincial, pude ver, después de algún año, que las actividades programadas se repetían incesantemente. Como la explicación para este hecho era, por parte de los Directores, que se debía a las demandas del Profesorado, alguna vez insinué que dejaran de enviar los cuestionarios. Más en serio, lo que sí dije es que los cuestionarios no fueran “tendenciosos”: pedí lo que a mi me gusta dar. Este problema existía solamente en las actividades que cada CEP programaba, pues el Plan General (válido para todo lo que entonces era “territorio MEC”) disponía que ciertas actividades que consideraba prescriptivas, es decir, irrenunciables. Era absolutamente inútil.

E3.C13.3.P134. A su vez, desde siempre, por lo menos desde que yo conozco desde dentro el CFIE, en todas las actividades de formación, en la evaluación, había un apartado abierto, que nosotros ahora hemos sugerido que vuelva a aparecer de nuevo. En la última reunión de directores hemos propuesto que vuelva aparecer ese campo, en el que la gente manifieste si querría continuar la formación en profundización, o en detalles de algún aspecto de lo que se ha realizado en esa actividad.

E3.C13.2.P135. En esas actividades cuando se hacía la evaluación, el profesorado expresaba libremente, su deseo de continuidad o no, y de continuidad hacia dónde, o de ampliación o de profundización.

E3.C13.3.P136. Eso se ha perdido durante un poco de tiempo.

Unos y otros instrumentos proporcionaban, tanto a los Centros de Profesores, como a las demás instituciones encargadas de la gestión de la FPP, ideas acerca de qué se debía proponer en el siguiente Plan Anual de Formación. Montero apunta ya en 1987, como la detección ha estado basada, al menos hasta entonces, en el déficit declarado por los propios profesionales que demandaban soluciones prácticas (Montero, 1987) y que, efectivamente, se ven corroboradas por la opinión de los entrevistados. No es objeto de esta investigación el análisis minucioso de la evolución de los contenidos demandados, aunque sí se aportan tendencias observadas y recogidas a lo largo del documento. Con carácter general, se observa una evolución que va, desde la formación en técnicas concretas y elaboración de materiales de carácter, eminentemente, práctico (reflejado en las aportaciones de los entrevistados) a la solicitud de formación en aspectos más generales aunque muy relacionados, también, con la práctica y con la adecuación a la realidad social y educativa de cada centro. En la figura número 12 se observa la mayoría indiscutible la solicitud de Planes relacionados con la Competencia Digital y la Lingüística en el curso 2011/2012.

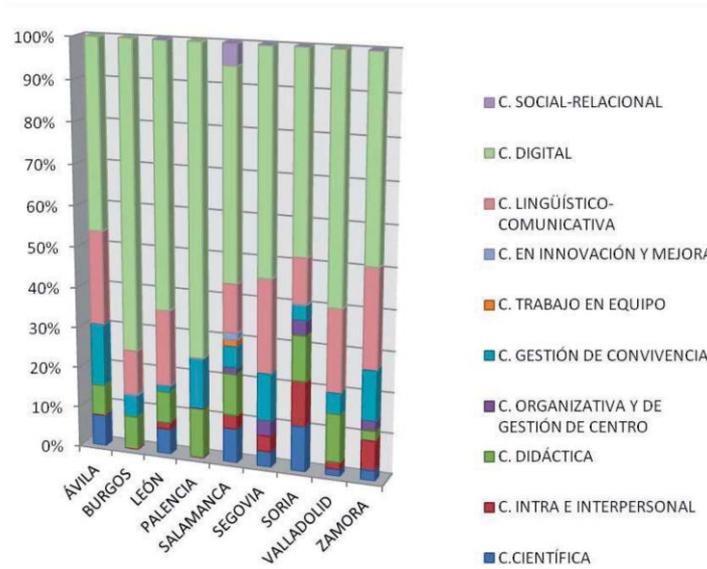


Figura 12. “Planes solicitados y desarrollados por los centros en Castilla y León” (Serrano, 2012, p. 125).

Esta evolución es vista así por los sujetos entrevistados.

E1.C5.1.P81. En aquellos años, se puso muy, y sigue siendo, la historieta esta de la teoría y la práctica. Por decreto estaba adjudicado a los de EGB la práctica. Sólo les interesaba la práctica. Sólo les interesaba hacer. Tenía éxito todo lo que les enseñara a hacer. Eso ha seguido pasando y mucho tiempo, mientras yo estuve en Programas, también (...).

E2.C13.4.P37. Nosotros entendíamos que las actividades más ligadas a la práctica eran las que más éxito tenían. Para ello nos tenían que permitir, desde la consejería, cierto grado de autonomía para poder ofrecer este tipo de actividades.

Concluye el análisis de esta categoría con la investigación acerca de la adaptación de la formación a los diferentes contextos y demandas de la sociedad, acerca de lo cual, se recogen las siguientes ideas que manifiestan el intento de adecuación de las instituciones a esas realidades.

E2.C4.4.1.P55. Para ello contactábamos con los representantes del centro ante el CPR y colaboraban en esta tarea con nosotros.

E3.C13.5.P75. Nuestro punto de vista es un punto de vista objetivo. Su punto de vista es un punto de vista subjetivo y sólo de esa fusión bien hecha, puede venir una formación adecuada para el profesorado.

E3.C13.6.P141. Son detectados por parte de la Administración como una necesidad de adaptación de nuestro profesorado a la realidad social (...).

La atribución, en buena medida, del éxito o el fracaso de los alumnos a la tarea desarrollada por el profesor y el sentimiento de pertenencia a un conjunto con intereses comunes son factores clave en la activación de la necesidad de formación. El proceso de reflexión conjunta acerca de la idoneidad o no (fiabilidad, validez, representatividad) y de su correspondiente mejora de los instrumentos de detección de necesidades, es otra de las cuestiones pendientes. Por último, la intuición de un modelo basado en el déficit del profesorado y en la propuesta de soluciones prácticas, debe dar paso a una formación que incida en el desarrollo de competencias relacionadas con la investigación y la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES SOBRE LOS OBJETIVOS

A continuación se exponen las conclusiones generales extraídas de la presente investigación, las cuales se han ordenado en relación a los objetivos previstos al inicio de la misma. Se ha optado por dar un carácter narrativo a los hechos más significativos encontrados presentándolos a modo de síntesis para su percepción global. No obstante, pueden consultarse detalles de los mismos en el análisis de categorías realizado en el capítulo anterior.

Analizar el desarrollo de la formación permanente en Castilla y León (en general) y en Segovia particularmente: Evolución de aspectos formales relativos a la composición y gestión y evolución de modelos formativos desarrollados.

Desde la creación de los CEP en 1984, hasta la transferencia de competencias en materia educativa a la comunidad de Castilla y León en 1999, transcurren 15 años en los que los Centros de Profesores, como el resto de elementos que conforman el sistema educativo, obedecen a las líneas directrices marcadas por el gobierno central. Así pues, la política relativa a FPP en nuestra Comunidad, no podrá definirse, hasta entonces, sino por las características generales de la llevada a cabo en el resto del territorio español. Pese a lo que acabamos de afirmar, el gobierno de entonces buscará la descentralización de ciertos aspectos en orden, no sólo a adecuarlos al contexto, sino también, como recurso logístico que facilitara la gestión de tan ambicioso proyecto.

El cambio político acaecido en España en menos de una década, provocó el necesario replanteamiento de múltiples cuestiones de gran envergadura y profundidad, no sólo relativas a la educación. No obstante, nuevos tiempos requerían de nuevos ciudadanos, la transformación política no podría llevarse a cabo sin una transformación social, para la cual, la educación constituye, con pleno convencimiento de la investigadora, el factor más influyente en esta andadura. Muchas son las deficiencias en este campo, algunas de ellas percibidas por los entrevistados, como por ejemplo la inadecuada o insuficiente formación inicial de los maestros de EGB y profesores de EEMM de estos primeros años de democracia. Pese al surgimiento de iniciativas, de gran calado y de reconocida valía, con el propósito de mejorar la práctica educativa como los MRP, su carácter voluntario no conseguía aglutinar al conjunto del profesorado que, por otra parte, contemplaba, con cierto escepticismo, las iniciativas llevadas a

cabo, en este sentido, por el Gobierno. Ante este panorama, surgen los CEP, centros en los que el Ministerio de Educación depositará grandes expectativas favorables al cambio de modelo de profesor y de escuela. A lo largo del presente trabajo se han resaltado nombres de personas de indudable prestigio en sus campos (Pedagogía, Psicología, Sociología, Filosofía,...) que fueron consultadas para la puesta en marcha de este proyecto. Finalmente, en noviembre de 1984, se publica el RD de su creación.

La aparente seguridad y claridad de criterios relativos a la justificación de la aparición de los CEP, son transmitidos a las personas elegidas para iniciar esta andadura. De esta manera nos llega, a través del testimonio del primer Director en Segovia, como recibieron instrucciones, por parte de la Subdirección General de Formación del Profesorado, acerca de la doble finalidad para la que habían sido creados, tomar las riendas de la FPP basándose en los principios promovidos por los MRP y sentar las bases para la difusión de la, en ciernes, futura LOGSE. No obstante, la soledad en la que tuvieron que tomar muchas decisiones de gran trascendencia los, entonces, responsables de la institución, provocó las primeras diferencias en cuanto a formas de gestión. Aspecto que entorpecía el empeño original de constituir un modelo referente para la formación permanente y que llevó a buena parte de estos primeros Directores, a reunirse, por iniciativa propia, en varias ocasiones. Hasta 1986, cuando se comienzan a regular por normativa, los procedimientos y condiciones administrativas a seguir por los CEP, el de Segovia, se vio favorecido por dos elementos a juicio de la investigadora, la dotación de recursos humanos de apoyo al Director (al margen de lo dictado por la norma) por parte del, entonces, Director Provincial y la acertada elección de la persona para desempeñar el cargo de dirigir el CEP. Ambos hechos hicieron posible el acercamiento y la confianza de grupos de profesores que querían participar de la formación y de los recursos que este nuevo organismo iba a proporcionarles.

Poco a poco, la publicación de sucesivas convocatorias en orden a consolidar la estructura pedagógica y administrativa de estos centros, fue posibilitando el asentamiento del carácter formal de los CEP del país. No obstante, cabe destacar la no sincronía, en ciertas ocasiones, entre las líneas propuestas por el Gobierno y las actuaciones llevadas a cabo en Segovia. Algunas de éstas supusieron ventajas a nuestro favor (como la creación de un cuarto Centro de Profesores frente a los tres propuestos por el Ministerio), otras, por el contrario, gravaban el trabajo encomendado al personal adscrito (la no contemplación de las figuras de Secretario, Vicedirector o personal administrativo, pese a su reconocimiento en las convocatorias públicas; o la dotación de menos Asesores de los estimados necesarios). El Centro de Profesores de Segovia, optó por suplir estas carencias de diferentes maneras. En función de las necesidades y de la persona que lo dirigía se adoptaron distintas medidas

organizativas como el desplazamiento del Director a cada uno de los centros educativos para dar a conocer la institución, la creación de comisiones, el trabajo en equipo, la elaboración de un RRI que dilucidara las funciones que debían asumir los asesores recién incorporados, etc. En cualquier caso y pese al avance logrado durante los 8 primeros años de vida, se hace significativa la, aún, disparidad de líneas de actuación entre los CEP de incluso, la misma provincia. La publicación en el año 1989 del Plan Marco, el Libro Blanco para la Reforma y el DCB, junto con la aprobación un año más tarde de la LOGSE, lograrán encauzar las líneas generales de actuación a seguir por los Centros de Profesores, no siendo hasta 1992 con el RD 294 que regula su creación, cuando, realmente, se fortalezcan las estructuras, se impulsen los programas de actuación y se delimiten las funciones. A partir de este momento la DP de nuestra provincia colaborará en la elaboración de los Planes Provinciales Anuales relativos a la FPP a través de su Unidad de Programas Educativo (UPE). Ésta se consideraría a partir de ahora, la sección pedagógica de la DP, siendo la encargada, además, de dar las directrices generales de actuación a los CEP. Los Planes Provinciales tendrían en cuenta tanto las necesidades detectadas por los CEP, como las directrices que le venían marcadas desde el Gobierno central, constituyendo un alivio para los, hasta entonces, únicos responsables de la planificación de actividades de formación permanente. En este sentido se encuentran similitudes con la planificación actual, ya que siendo la demanda de los centros la principal determinante del tipo de actividades que se llevan a cabo, también se contemplan en el diseño de los Planes de Formación, las prioridades emanadas de la DGCIFP.

En otra línea, más acorde con los modelos de formación y el contenido prevalente, se observan ciertas variables influyentes. Tal es el caso, por ejemplo, de la formación inicial recibida por los primeros maestros y profesores de la democracia, la cual, obligaba al diseño de cursos de actualización científica o de adquisición/adecuación a nuevas especialidades. La investigación aplicada al aula tampoco parecía ser uno de los puntos fuertes de la inicial carrera docente, dando lugar a una época en la que se primaban los cursos centrados en la relación entre teoría y práctica o la, famosa, investigación acción. En opinión de la investigadora, ambas modalidades de formación deben estar coordinadas con el objeto de adecuarse a las necesidades reales del profesorado.

El modelo de profesor reflexivo no ha abandonado en ningún momento el ideario de la FPP que ha perseguido, desde sus orígenes, la implicación de éste en su propia formación, así como la adecuación de ésta al contexto, a la práctica y a las necesidades de la sociedad en la que se gestaban. Ahora bien, la presente investigación, percibe deficiencias notables en elementos esenciales para este cometido. Estos vacíos no son sólo percepciones de la investigadora, su ausencia se ve reflejada, también, en los testimonios de los entrevistados y en, no pocas,

publicaciones al respecto. Como se deduce del análisis de las entrevistas, la excesiva diversificación de los planes o la no planificación de medidas que posibiliten la comprobación de su incidencia en la mejora de práctica, son algunos de los aspectos que dificultan la comprobación de la efectividad esperada. Así mismo, la poca adecuación de los instrumentos diseñados para la detección de necesidades de formación, la rigidez que caracteriza a los enfocados a la evaluación de las actividades en desarrollo, o la total ausencia de herramientas que permitan evaluar el impacto de la FPP en la mejora de la calidad educativa, también son indicios de “barreras” para la adecuada contextualización. No se debe olvidar que la eficacia de un buen programa de formación dependerá, en gran parte, en la correcta identificación de éstas (Suau, 2007). Por otra parte, las líneas prioritarias establecidas por las últimas convocatorias de Planes de Formación, arrojan resultados abrumadores con respecto a la formación en TIC y en Competencia Lingüística, que siendo de indudable valor para un adecuado acceso a la información, no deben constituir un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar el éxito educativo. Es necesario, a juicio de la investigadora, arbitrar medidas urgentes en su uso reflexivo y en la formación en mecanismos que investiguen si la digitalización o el bilingüismo equilibran o, por el contrario, aumentan las diferencias entre los centros que las aplican.

Si bien éstos se consideran elementos factibles de mejora, asoman otros, a lo largo de la investigación, no tan evidentes y sí mucho más paralizantes del proceso formativo. La propia concepción que se tenga de la educación, la capacidad de autocrítica, la percepción del centro como un todo y no como una suma de individualidades y la no menos importante de considerar el éxito del alumno como el de uno mismo, componen todo un elenco de limitaciones intrínsecas a la persona, no achacables a ninguna administración educativa.

Por último, se encuentran coincidencias en la consideración de la FPP como un elemento más del desarrollo profesional del docente, que si bien contribuye a éste, no supone ni el único, ni el más importante si se la considera como un mero utensilio de obtención de méritos, créditos o complementos. La flexibilidad otorgada al profesorado en el diseño de su propia formación, ha convivido durante todos estos años con la “obediencia” a los planes institucionales. La conciencia crítica de este colectivo ha de ser el instrumento que ayude a conjugar las demandas políticas, con las sociales, las reales, las profesionales y las personales.

Profundizar en el valor que se atribuye a la formación permanente por parte de los directores de los Centros de Formación Permanente desde su inicio en Segovia.

Esta investigación ha podido acercarse a aspectos no cuantificables numéricamente, pero sí medibles por el significado atribuido por los diferentes responsables de la misma desde su creación. La posición en la que han concurrido los entrevistados dadas las responsabilidades

propias de sus cargos, les ha permitido forjarse una opinión propia al respecto. La valía otorgada a esta FPP no les ha eximido de pronunciar ciertas críticas constructivas al respecto. Si bien la oportunidad ofrecida para la reflexión conjunta y para la actualización individual es considerada de gran valor, estiman que hay determinados aspectos que pueden devaluar su original finalidad. Entre ellos se perfila la inexorable rigidez que con frecuencia acompaña a las iniciativas institucionalizadas, generalización de líneas formativas, modalidades de formación o estructuras homogéneas contravienen la necesaria adecuación a las singularidades de la práctica educativa. El escaso seguimiento de la influencia de la formación del profesor en la mejora de la calidad educativa, supone otra desvaloración de esta FPP, ya que no se pueden evidenciar los efectos positivos o negativos de la misma. No ha salido tampoco, exento de críticas la decisión adoptada de considerar ésta como requisito indispensable para el reconocimiento del complemento “Sexenios”, que provocó cierto repunte estadístico en la participación del profesorado, el excesivo número de actividades ofertadas en ocasiones no interpretable como indicativo de calidad de las mismas, o el voluntarismo en la participación de la FPP que puede llevar a no asumir la obligatoriedad moral de progresar profesionalmente.

La excesiva carga administrativa que originó, sobre todo en las dos primeras décadas, es considerado por los entrevistados como un valor negativo al dificultarles el desempeño de otras labores como la realización de visitas a centros o el aumento de reuniones de coordinación con los mismos. Por el contrario, consideran que hay una relación positiva con los mismos gestada, en gran parte, por los asesores adscritos a los mismos.

La posibilidad de intercambio de experiencias entre centros es considerada también un mérito atribuible a los Centros de Profesores, suponiendo una gran oportunidad de acercamiento y puesta en común difícilmente realizable si no se contara con un entramado como el que posibilitan estas Redes de Formación.

En general, se considera útil como vía de desarrollo profesional y ajustada a las demandas sociales, aunque se cuestiona, qué demandas son las que se deben priorizar. Es decir, siendo las TIC o el dominio de una lengua extranjera necesidades sociales, no son las únicas ni las más importantes, destacando todos los entrevistados, el sentimiento de pertenencia a un colectivo y a una realidad común, el factor clave para poder responder de forma ajustada a esa realidad. Por lo tanto y a modo de conclusión, se puede inferir el reconocimiento dado a la idea que dio origen a esta institución, pero, también, cierto escrúpulo en cuanto a determinadas maneras de gestión y/o de participación. En este sentido, tras el análisis de las entrevistas se observa cierto recelo hacia los cursos de carácter institucional y demasiado teóricos o aquellos específicos de actualización en materias concretas y exentos de competencia didáctica.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La investigación llevada a cabo es una aproximación al objeto de estudio el cual, dada su transcendencia y envergadura requiere de un mayor nivel de profundización. Se ha recorrido la evolución de este organismo dedicado a la FPP a través de normativa, una selección bibliográfica y las voces de las personas dirigentes de los mismos en diferentes épocas. Sin embargo, no es óbice pensar la necesaria contribución a la construcción de significados y perspectivas que deben aportar otros elementos participantes de esta FP. Usuarios de la misma, asesores, personas vinculadas con la administración y la propia Universidad, han formado y forman parte de la FPP del profesorado, por lo que resulta imprescindible su contribución para dar validez a las conclusiones finales.

Por otra parte, hay ciertos matices de las entrevistas efectuadas que han ido emergiendo y en los que se debería profundizar ya que por las características formales del presente trabajo académico, o por el enfoque dado al mismo, no se han podido efectuar. Tal es el caso de las relaciones mantenidas con la Administración, la Universidad, la formación recibida por los propios entrevistados para el desempeño de sus funciones o a los responsables de la formación en los centros y la fluidez de comunicación con el propio profesorado usuario.

Por último, el análisis de documentos también formaría parte de la reconstrucción de esta entidad, dado su incuestionable valor testimonial.

Estas limitaciones y aquellas otras que pudieran alegarse, obligan a circunscribir el presente trabajo a las condiciones en las que se ha realizado para, así, dotarlo de validez.

PROPUESTAS PARA OTRAS INVESTIGACIONES

Los argumentos esgrimidos anteriormente y el merecido estudio en profundidad que debe acompañar a una actividad que afecta a la mayoría de los docentes no universitarios en ejercicio suscitan el interés de la investigadora por continuar la investigación aquí iniciada. Se propone continuar en este sentido con el fin, no sólo de reconstruir la Historia, sino de compensar los déficits encontrados y promover las cualidades. La mejora de los modelos formativos ha de pasar por un ejercicio de evaluación en profundidad y por la transformación de aquellos parámetros que supongan un impedimento. Así se proponen como líneas de investigación el estudio de los elementos participantes en el desarrollo de la FPP, su transformación y su mejora en relación a las limitaciones encontradas con el fin de que contribuyan a la razón de su existencia, la calidad de la práctica educativa y el éxito de todos los alumnos.

REFLEXIONES FINALES

La realización de la presente investigación ha llevado a la investigadora a conocer la trayectoria de la formación permanente en la ciudad de Segovia, hecho que ha facilitado el conocimiento de muchos aspectos no conocidos u olvidados, pese a la participación de la misma, tanto en su gestión, como en su usufructo. El recorrido histórico y la puesta en común de las opiniones de los entrevistados han coadyuvado al reconocimiento de los valores positivos y negativos intervinientes en este proceso, apoyando la construcción de un mayor conocimiento no sólo del objeto de estudio, sino de los métodos de investigación más adecuados para la profundización en el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo 35/2008 de 30 de abril , de la Junta de Castilla y León, por el que se *crean y suprimen Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*. BOCyL, 83, de 2 de mayo de 2008.

Aragón, M. A. (2003). Los MRP, su sentido y sus formas de actuación: el caso de Concejo Educativo de Castilla y León. *TABENQUE*, 17, 87-98. Consultado el 09/11/2012. Disponible en: <http://jei.pangea.org/edu/tab/aragon.htm>

Ávila, A. y Holgado, J. A. (2004). Las Conferencias Pedagógicas: Un Instrumento para la Formación Permanente del Magisterio Español (S XIX y XX). *Rhela*. 6, 23-38.

Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.

Barrio, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de Educación*, 16, 2, 673-700.

Bernal, A. (1998). El profesorado ante los desafíos educativos del s. XXI. En propósito del informe Delors. *Cuestiones Pedagógicas*, 14, 87-98.

Bolívar, A. (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Bonafé, J. (1994). Los Olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.

Buendía, L., Colas, M. P. y Hernández, P. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* . Madrid: Mac Graw-Hill.

Caballero, A. (1992). Los Boletines de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 113-123.

Callejo, J. (2002). Observación, Entrevista y Grupo de Discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Pública*, 76, 5.

Canes, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4, 1, 147-168.

Castillejo, J. (1982). Los ICE's y la Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 269, 43-54. Consultado el 25/11/2012. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690313059.pdf?documentId=0901e72b813cd44c>.

CFIE de Segovia (2012). www.cfiesegovia.centro.educa.jcyl.es. Consultado 23/09/2012. Disponible en: http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=10&wid_item=63 .

Centro Superior de Formación del Profesorado (2008). *Misión, visión*. Consultado el 2/01/2013.

Disponible en:

http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=6.

Colén, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa*, 44. Consultado el 5/5/2013. Disponible en <http://www.grao.com/revistas/aula/044-juego-tradicional-y-educacion-fisica--participacion-en-la-comunidad-educativa/detectar-las-necesidades-de-formacion-del-profesorado>.

Consejo Escolar de Castilla y León (2002). *Informe sobre la situación del Sistema Educativo. Curso 00/01*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Consejo Escolar de Castilla y León (2003). *Informe sobre la situación del Sistema Educativo. Curso 01/02*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Consejo Escolar de Castilla y León (2009). *Informe sobre la situación del Sistema Educativo. Curso 07/08*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Ginebra: UNESCO-París.

Cubero, J. (1996). *Proyecto de Dirección del Centro de Profesores y Recursos de Segovia, 1996*. Material no publicado.

Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre *Creación de los Institutos de Ciencias de la Educación*. BOE, 195, de 15 de agosto.

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, 46, de 6 de marzo de 2002.

Decreto 38/2011 de 7 de julio, por el que se *establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación*. BOCyL, 132, de 8 de julio de 2011.

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2007). *El modelo de Formación del Profesorado. Documento Inicial de Trabajo*. Consultado 9/09/2012.

Disponible en

http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_Formacion_Profesorado_CyL.pdf

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Consultado 8/08/2012. Disponible en http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=10&wid_item=46

Dirección Provincial de Segovia (2001). *Convocatoria para la constitución de Proyectos de Formación en Centros, Seminarios y Grupos de Trabajo. Curso 2011/2012*. Segovia.

Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. Consultado 10/10/2012. Disponible en www.eurydice.org

Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior*. General. Madrid.

Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.

García, J. A. (1988). *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación*. Barcelona: PPU.

García, J. A. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Getafe (Madrid): Escuela Española, S. A.

García, S. (1998). Dos hitos en la Historia reciente de la Formación Permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, A. L. y Romero J. (2009). Reformas Educativas y Formación Permanente del Profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y Olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 1.

González, M. P. (2005). *Los valores y señas de identidad de la escuela pública en el siglo XXI, desde el punto de vista del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, E.U. de Segovia.

Gutiérrez, J. (2011). 25 Aniversario de los centros del profesorado. La formación del profesorado, deseos y realidad. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 5. Consultado 16/11/2012. Disponible en:
<http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/201-25o-aniversario-de-los-centros-del-profesorado-qla-formacion-del-profesorado-deseos-y-realidadesq>

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI, Revista de Educación*, 1, 59-68. Universidad de Huelva.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Universidad de Barcelona. Mayo-agosto.

Jiménez, B. (2006). Los Centros de Profesores y la Profesionalidad docente. *Avances en la Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 3. Consultado el 27/2012. Disponible en
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=30

Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Temas de Educación*, 7.

Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación del Sistema Educativo*. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley 3/1999 de 17 de marzo, del *Consejo Escolar de Castilla y León*. BOCyL, 59 de 29 de marzo de 1999.

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de *Calidad de la Educación*. BOE, 307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de *Educación*. BOE, 106 de 4 de mayo de 2006.

López, R. E y Deslauriers, JP. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación social. *Margen*, 61.

López-Escobar, F. J. (1995). *Proyecto para la Asesoría de Tecnología de la información del CEP de Segovia*. Material no publicado.

Lucca, N. y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S.M.

Martín, E. (2006). La contribución de la Evaluación a la Formación Permanente del Profesorado: Experiencias y Realizaciones Vinculadas con los Centros de Profesores. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Consultado el 27/12/2012. Disponible en: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/UT_Ferreres.pdf

Martínez, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la Escuela*, 22, 7-24.

MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid.

MEC (1992). *El sistema educativo español: 1991*. Madrid: CIDE.

MEC (1993). *Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos: origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la LOGSE*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

Mena, A.M. y Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de Educación*, 49, 3.

Miguel de, M. et al.(1996). *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Molero, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya.

Motero, M. L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 5, 9, 7-31.

Navarro, R. (1992). La Ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación, nº extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después*, 209-236.

OECD (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. Consultado el 22/03/2013. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

Orden de 3 de agosto de 1983, por la que se *regula la creación de los Círculos de Estudio e intercambio para la Renovación Educativa* (CEIRES). BOE, 192, de 12 de agosto de 1983.

Orden de 22 de mayo de 1986 por la que se *regula la elección de los miembros del Consejo y del Director de los Centros de Profesores*. (BOE, 131, de 2 de junio de 1986).

Orden de 24 de abril 1989 por la que se *anuncia convocatoria para provisión de plazas de Asesores de Formación Permanente de Centros de Profesores en régimen de comisión de servicio mediante concurso de méritos*. (BOE, 104, de 2 de mayo de 1989).

Orden de 20 de abril de 1990 por la que se *anuncia convocatoria para la provisión de 320 plazas vacantes de Asesores de Formación Permanente de los Centros de Profesores, en régimen de comisión de servicio, mediante concurso de méritos*. (BOE, 108, de 5 de mayo de 1990).

Orden de 20 de abril de 1990, por la que se *anuncia convocatoria para la provisión de 320 plazas vacantes, de Asesores de Formación Permanente de los Centros de Profesores, en régimen de comisión de servicios mediante concurso de méritos*. BOE, 81, de 3 de abril de 1992.

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*. (BOE, 296, de 10 de diciembre de 1992).

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*. (BOCyL, 12, de 17 de enero de 2001).

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*. (BOCyL, 96 de 21 de mayo de 2008).

Orden EDU/1860/2008, de 28 de octubre, por la que se efectúa *convocatoria para la selección de planes de formación permanente del profesorado de centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León y se delega la competencia para su resolución*. (BOCyL, 212 de 3 de noviembre de 2008).

Prats, J. (1991). Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*, 43, 2.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª. Ed.). Madrid: Espasa Calpe, S. A.

Resolución de 15 de mayo de 2008, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se *convoca concurso de méritos para la cobertura de*

plazas de Asesores de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, 97 de 22 de mayo de 2008).

RD 1174/1983 de 27 de abril, sobre *Educación Compensatoria*. BOE, 112, de 11 de mayo de 1983.

RD 2112/1984 de 14 de noviembre, por el que se *regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*. (BOE, 282, de 24 de noviembre de 1984).

RD 334/1985, de 6 de marzo de *ordenación de la Educación Especial*. (BOE, 1985, 65 de 16 de marzo de 1985).

RD 2352/1986 de 7 de noviembre, por el que se *determina la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia*. (BOE, 268, de 8 de noviembre de 1986)

RD 294/1992 de 27 de marzo por el que se *regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores*. (BOE, 81, de 3 de abril de 1992).

RD 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se *regula la creación y el funcionamiento de 105 centros de profesores y de recursos*. (BOE, 268, de 9 de noviembre de 1995).

RD 1340/1999, de 31 de julio, sobre *traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria*. (BOE, 209, de 1 de septiembre de 1999).

Resolución de 15 de mayo de 2008, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se *convoca concurso de méritos para la cobertura de plazas de Asesores de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Comunidad de Castilla y León*. (BOCyL, 97, de 22 de mayo de 2008).

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz, J.I.; (1996). La entrevista en profundidad. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. 171.

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Serrano, V. (2012). Actividades de Formación Permanente del Profesorado y Educación Inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 3, 119-132. Consultado 1/05/2012. Disponible en:
<http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/actual/>

Serrano, V. (2012). La Formación Permanente del Profesorado y la Escuela 2.0. *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP 2012 (Comp.)* 774-786. Valladolid: GEEPP.

Suau, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la Educación como guía para la elaboración de propuestas en la Formación Permanente del Profesorado no universitario*. (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida.

Subdirección General de Formación del Profesorado (1990). *Programa de Formación de Asesores y Asesoras de Formación Permanente de los Centros de Profesores*. Madrid:

Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Ed.Paidós.

UNESCO, (1998). *La Educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
Consultado el 14/01/2013. Disponible en
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de Calidad en la Educación Superior*. 3, 119-139.

Vega, L. (1998). *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1938-1900)*. Salamanca: Amarín, (161-164)

Villar, L.M. (1996). *La Formación Permanente del Profesorado en el Nuevo Sistema Educativo de España*. Barcelona: Oikos-tau.

ANEXOS

ANEXO I: GUIÓN ORIENTATIVO UTILIZADO PARA LA ENTREVISTA

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

- Nombre, años en los que desempeñó su cargo, normativa legal de referencia.
- Modelo de formación encomendado y finalidad de la Fpte.
- Modo de organización y gestión de los centros de formación permanente.
- Funciones del director y del equipo asesor.

GENERAL

- Concepción epistemológica general. ¿Cuáles crees que son o deberían de ser, las funciones del profesorado? ¿Crees que contribuye el modelo de fpte al desarrollo de éstas?
- ¿En qué grado estimas que contribuye la fpte., al desarrollo profesional del profesor?
- ¿Crees que existen otros factores que contribuyen a este proceso? Si es así, qué grado de relevancia atribuirías a la fpte.?
- ¿Tienes constancia de actividades que tengan en cuenta la aplicación de la formación recibida al aula y de su contribución a la mejora de la práctica educativa?
 - Si es así, de qué manera se organizan, que temáticas son las más frecuentes.
 - Si no es así, consideras necesario que las actividades formativas contemplen una fase de aplicación al aula y posterior evaluación de los resultados obtenidos?

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

- Proceso de detección de las necesidades educativas del profesorado.
- ¿Qué grado de satisfacción de estas necesidades atribuirías al modelo formativo que se desarrolló durante el desempeño de tu cargo?
- ¿Participan los profesores en su propio proceso formativo? En caso afirmativo ¿Cómo lo hacen?
- ¿En qué medida y de qué manera se tienen en cuenta las opiniones del profesorado para la planificación de la Fpte.?

NECESIDADES FORMATIVAS ADECUADAS AL CONTEXTO

- En tu opinión ¿Se tiene en cuenta el contexto en el que cada profesor ejerce su profesión para la planificación de las actividades formativas? Qué influencia podría ejercer el contexto en la formación y viceversa?
- ¿Cómo crees que contribuye (contribuyó) la formación en el centro, al desarrollo profesional del docente? ¿Consideras que la formación en el centro enriquece más que cualquier otra modalidad, el desarrollo profesional del docente?

NECESIDADES FORMATIVAS ADECUADAS AL MOMENTO SOCIAL

- Bajo tu punto de vista, ¿Existe un ajuste entre Fpte. Y necesidades de la sociedad actual? En caso negativo ¿Cuáles crees que son las necesidades de la sociedad actual y en qué medida podría contribuir la formación permanente del profesorado a la satisfacción de éstas?

CONTENIDOS MÁS RELEVANTES

- Temas/contenidos y competencias profesionales más demandadas
- ¿El profesorado, qué tipo de contenidos reivindica más; tecnicismos, metodologías, actualización lingüística, espacios de reflexión...?

MODALIDADES FORMATIVAS MÁS FRECUENTES

- Aproximadamente ¿qué modalidades formativas son las más demandadas? ¿Qué implicaciones en metodologías de trabajo, conllevan cada una de ellas?

CAUCES DE PARTICIPACIÓN MÁS DEMANDADOS

- ¿A través de qué cauce prefieren los profesores participar en las actividades que se diseñan?
- En general, cómo describirías el nivel de implicación y participación del profesorado?
- ¿Crees que hay determinados sectores del profesorado que no valoran positivamente los beneficios del modelo formativo establecido? En caso afirmativo ¿Podrías acotar que perfil de profesorado es el que menos lo valora?

OPINIONES PERSONALES

- ¿Qué aspectos positivos y/o negativos considerarías en el proceso de fpte.?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentras en el desarrollo de tus funciones?
- ¿Qué aspectos mejorarías y/o cambiarías?

- ¿Qué aspectos consideras más relevantes en la evolución del concepto y de la práctica de la formación permanente?

ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTADO 1

21/02/2013

Se produce un primer encuentro en el que presento al entrevistado número 1 los temas sobre los que va a versar la entrevista. Algunos de éstos, no se ajustan exactamente al funcionamiento de los Centros de Profesores en sus inicios, por lo que se decide ir ajustando las preguntas iniciales en función de lo que el entrevistado me vaya contando. Lo que se pretende es construir aquella realidad con ayuda de su discurso.

20/02/2013

Comenzamos la entrevista con un recorrido por las instalaciones del CFIE. Algunas de las dependencias estaban iguales que cuando él estuvo, pero otras habían cambiado sustancialmente. Finalmente elegimos una de las asesorías que dispone de una mesa redonda y que queda relativamente aislada del resto de actividades que allí se realizan. Se procura así cierta intimidad y confidencialidad a la conversación.

El tema inicial es el de la detección de necesidades que cronológicamente no se corresponde con el momento del inicio de su etapa como director. Simplemente empezamos por uno de los temas, elegido por él, de todos los que nos quedaban por abordar.

E1.C13.2.P1 Mandaron unos modelos para la detección de necesidades.

E1.C13.3.P2. A los asesores de los CEP, les dije que no pasaran el formulario. Porque es que era absolutamente inútil por las dos partes. cuando empezaron a realizarse cuestionarios previos a los centros para confeccionar los diferentes Planes de formación de cada CEP, que debían formar parte del Plan Provincial, pude ver, después de algún año, que las actividades programadas se repetían incesantemente. Como la explicación para este hecho era, por parte de los Directores, que se debía a las demandas del Profesorado, alguna vez insinué que dejaran de enviar los cuestionarios. Más en serio, lo que sí dije es que los cuestionarios no fueran “tendenciosos”: pedí lo que a mi me gusta dar. Este problema existía solamente en las actividades que cada CEP programaba, pues el Plan General (válido para todo lo que entonces era “territorio MEC”) disponía que ciertas actividades que consideraba prescriptivas, es decir, irrenunciables. Era absolutamente inútil.

I.P3. ¿Sabes cuál es la mayor demanda que tenemos nosotros de actividades?

E1.C13.4.P4. Pues en, supongo que en habilidades prácticas, en cuestiones de tecnología, en cuestiones de idiomas.

I.P5. Tecnología, idiomas. De casi todo lo demás como si no existiera.

E1.C2.P6. Eso, dándole vueltas estos días, creo que es una, de las evoluciones malas, que han tenido los centros de profesores, hasta llegar a los CFIE. Porque empezaron los CEP, si te lees el decreto que los crea, como el instrumento preferente para recoger las iniciativas del profesorado. Es decir, se ha pasado de actividades espontáneas de grupos de profesores en los CEP, a cursos hiperdirigidos en los CFIE actuales.

I.P7. Sí, lo pone aquí.

E1.C1.1.P8. Sí pero lo ponían entonces con mucho cuidado, porque los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) estaban que trinaban cuando supieron que, un movimiento, que era el PSOE o algo parecido, o de afines, que habían entrado en el Ministerio, pretendían “vigilar”, institucionalizar, controlar su, por otra parte, libre y subvencionada actividad. Entonces tenían pánico de que los CEP fueran un instrumento para controlar a los MRP.

E1.C2.P9 . Entonces se mezclaron las dos cosas, por un lado recoger las iniciativas de los MRP. No ir demasiado por libre si se quiere controlar, pero respetando un poco su sistema de trabajo. Y por otro lado recogiendo esto (Señala el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado editado por el MEC en 1989. Imagino que sería un borrador, ya que el período al que se refiere el entrevistado 1, data de 1984/85). Entonces, el ideal era formar grupos de trabajo, pero grupos autónomos, los Centros de Profesores lo único que hacían era, eso, ofrecerles espacios y recursos. Fotocopiar, etc. y allí trabajaban. Y de hecho, así se hizo.

I.P10. Entonces ¿No había cursos?

E1.P11. Pues los hubo al final.

I.P12. ¿Al principio no?

E1.P13. No, al principio no.

I.C2.P14. Entonces la finalidad principal para la que habían sido creados era para recoger las iniciativas del profesorado.

E1.C1.2.1.P15. En realidad lo que pretendían era lo que nos contaron en una reunión que tuvimos en Madrid. Allí nos contaron cuál era su ilusión, cuál eran sus proyectos, qué pensaban y qué nos encomendaban. Estábamos los directores de CEP y era en los primeros meses. Y

bueno nos estuvieron contando cómo habían ideado toda esta historia y cual era su plan. En concreto habían ido a Inglaterra a ver los Teacher's Center. Nos contaron que juntaban a los profesores en una especie de club que tenía, además servicios como guardería, bar, etc. Allí podían charlar, reunirse, tenían biblioteca, centro de recursos... Nos mostraron fotos de las instalaciones mientras nos contaban la teoría, y así también nos mostraban la práctica. En esas fotos pudimos comprobar como el logotipo que nos habían mandado para que utilizáramos los CEP de todo el país, era el mismo que utilizaban ellos. Es decir, se copió, no sólo la idea, sino también la imagen. Luego nos dejaban a los centros hacer nuestras variaciones y el nuestro lo hizo una persona de aquí de Segovia. Lo que querían, entonces, era seguir ese modelo importado de Inglaterra.

I.P16. Entonces te encomendaron esa misión inicial.

E1.C3.P17. Bueno, te cuento primero cómo empezamos: el Director Provincial de entonces, además de nombrarme a mí, nombró a otra persona para la zona nordeste de la provincia y con sede en Cantalejo.

E1.C1.4.2.P18. Dividimos Cantalejo y Segovia. Aquello era Segovia nordeste, todo hasta Cantalejo y Cuéllar, y nosotros. Ellos tenían pues 40 maestros en total en ese Centro de Profesores, entonces aquí había 200, por dar una cifra aproximada que de una idea de la proporción, porque no me acuerdo exactamente, de la cifra.

E1.C3.P19. Además, nos dio a cada uno a un profesor de apoyo. Ningún otro CEP lo tenía, ya que eran unipersonales.

E1.P20. Además, nos dejó un espacio en la zona del "Tejerín" en la que había un colegio nuevo al que todavía no se habían incorporado los niños, y allí compramos unas mesas de despacho y una fotocopidora grande y ahí empezamos.

E1.C4.1.P21. Entonces en toda nuestra zona, el profesor de apoyo y yo, cada uno con su coche, íbamos por todos los centros con unos guiones que habíamos escrito. Anteriormente, habíamos comunicado que, tal día a tal hora, nos presentaríamos allí para tener una reunión de presentación del CEP.

E1.C3.P22. Una de las cosas que les íbamos a decir porque estaba prevista hacer, era la creación de un Consejo Asesor, un Consejo Directivo, osea que no estuviera sólo el director. En Cantalejo se nombraron los representantes a dedo, pero en Segovia decidimos (el profesor de apoyo y yo) mandar cartas a los centros diciéndoles que estaba prevista la creación del Consejo y que queríamos hacerlo ya. Se podía presentar quien quisiese y las decisiones que allí se tomaran serían vinculantes, es decir se haría todo lo que se propusiese.

I.P23. Pero los representantes de ese Consejo ¿No tenían nada que ver con el CEP?

E1.C3.P24. No, no. Si es que el CEP no era nadie. Era el director, sólo existía esa figura.

E1.C3.P25. Bueno, pues el día de la reunión, allí se presentaron en el “Tejerín” representantes de los partidos políticos, profesores de todas las etapas y niveles, representantes sindicales, ...

E1.C4.1.P26. Empezamos a hablar y llegamos a la conclusión de que además de organizarse y eso había que hacer algo. Decidimos convocar a la gente para contarle que, si querían, tenían ahí el espacio y el lugar y algunos medios, para formar grupos de trabajo.

E1.C4.1.P27. Así que una tarde convocamos a todo el profesorado de Segovia y de la provincia en el “Tejerín”. En un aula los de ciencias, en otra los de letras, los de primaria, los de infantil, los de educación especial, etc.

I.P28. Eso coincide con lo que pone aquí en el decreto que crea los CEP: “Se perfilan como plataformas estables para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas”. ¿Es así entonces?

E1.C2.P29. Bueno, ese decreto dice para más cosas. Dice “para ejecutar Planes de Formación”, pero no existían, porque esto que es el famoso Plan Marco, se publicó en el curso 89/90.

I.P30. Y el CEP nace en el 84

E1.C1.2.1.P31. Esto nació en el 84.

E1.C2.P32. Esto, por tanto, es que ellos sabían, que más tarde o más temprano, tenían que hacer planes, pero no sabían que, y que había que ejecutarlos. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de la Reforma. Toda la historia del DCB y tal y eso, nos la empezamos a preparar y, luego, cuando estuve en Programas, estábamos todo los días por ahí explicando en qué consistía esto de la Reforma.

I.P33. Explicando y vendiendo el Diseño Curricular Base.

E1.C2.P34. Sí, que si el Diseño Curricular Base consistía en esto en aquello. Total para que todo el mundo se quedara con la Unidad Didáctica como casi único punto importante del DCB.

E1.C5.1.P35. De hecho, más tarde los CEP, a partir del año 90/91, se llenaron de cursos relacionados con la elaboración de las UD.

E1.C2.P36. Bueno, la otra finalidad para la que nacieron los CEP era para desarrollar iniciativas del profesorado. Porque si no ponen esto no sé qué hubiera pasado. Ésta era la idea más vendible de todas, que es por donde he empezado a contarte la evolución de esto.

E1.C5.1.P37. Porque, efectivamente, de aquella reunión del Tejerín, salieron grupos estables, autónomos, a los que nadie controlaba ni temarios ni asistencia ni nada. Ellos se comprometían a venir y te decían más o menos con cuánta frecuencia, qué materiales van a necesitar etc.

E1.C2.P38. Nosotros les facilitábamos espacios y materiales y ya está.

I.P39. ¿Y luego se les certificaba o no?

E1.P40. Luego te cuento eso.

E1.C5.1.P41. Por aquella época era también cuando salió el decreto de Integración. La gente estaba asustada en general, excepto los de Educación Especial, por eso surgió también, un grupo de trabajo con profesores interesados en el tema de la integración. Un día nos reunimos, una profesora de Educación Especial y una profesora de la Escuela de Magisterio para organizar unas jornadas sobre integración. Esta señora estaba muy interesada y organizamos unas conferencias y difusión de experiencias.

E1.C2.P42. El decreto de creación de los CEP decía que había que hacer convenios con la Universidad, pero nosotros nos organizamos por nuestra cuenta.

E1.C5.2.P43. Las jornadas se llenaron, la gente estaba verdaderamente, asustada.

I.P44. ¿En qué año fue el decreto de integración?

E1.P45. Tuvo que ser en el 85. Si yo sólo estuve completo el 85. Yo creo que fueron los tres últimos meses del 84 y los dos o tres primeros del 86, porque luego ya fue cuando hubo elecciones, convocatoria para elegir director. Entonces todo esto tuvo que ser en el 85.

E1.C2.P46 Lo que te decía antes, la idea era desarrollar iniciativas del profesorado que era lo que trajeron de Inglaterra de los Clubs de Profesores. De hecho, se puso de moda y les compramos todos a una fábrica de Navarra unas mesas, tienen que estar por ahí, que eran, en lugar de ser cuadradas o redondas, podías hacer figuras con ellas. Las podías acoplar para hacerlas cuadradas o redondas. Estaba esto lleno.

E1.C5.1.P47. Pues fueron esos grupos, los de infantil, los de educación especial o de integración, y luego había un grupo curioso de precursores de los CRAS (Centros Rurales Agrupados). Eran los maestros de La Losa, Ortigosa y de por ahí, que eran independientes pero

que decidieron que hacían un claustro único, que preparaban clases juntos, que seguían más o menos el mismo método. Eran unos chavales muy jóvenes. Todas las tardes, o casi todas las tardes, aquí se venían los seis. Recortaban, pegaban, hacían fotocopias etc. Pero bueno, era un ejemplo, siguiendo las experiencias que había en Ávila en el Valle Amblés, de escuelitas unitarias. En lugar de vivir aislados, se juntaban y era una experiencia pedagógica que se guiaban por todos los MRP y a estos les pareció una buena idea y lo hacían. Pues eso era lo más estable.

E1.C3.P48. Al año siguiente, el Director Provincial, nos proporcionó un conserje, aunque no estaba establecido. Luego ya sí, en el decreto siguiente sí se establecía personal. También liberó por completo, es decir estaban aquí a tiempo total, a dos profesores. Uno para Tecnologías Audiovisuales, y a otro para ciencias y BUP y Bachillerato, sobre todo. Sí eso era. Eso eran los medios audiovisuales audio más que visuales y proyector de opacos, transparencias.

IP49. ¿Y qué actividades realizaban?

E1.C5.2.P50. Creo que este profesor de audiovisuales organizó un curso para aprender a manejar esos aparatos. El profesor de ciencias organizó varios, sobre todo para los de Bachillerato, porque andaban muy reacios, ya que no creían en esto de los grupos de trabajo. No los veían útiles. Él trajo a antiguos compañeros que conocía, gente de la universidad y daban charlas, etc. Entonces sí, hubo cursos. Pero había que respetar, sobre todo a esos grupos autónomos, y eso duró bastante tiempo.

E1.C6.P51. Lo que me preguntabas antes de la certificación, sí se registraban y se homologaban las actividades de cara a no sé qué carrera profesional, pero no había certificados de que había hecho tantas horas y tal, que era de lo que les acusaban los MR porque su participación era libre y nadie les daba un papel. Pero una vez que dijeron que sí, que recogiéramos todos y que incluso la gente que había estado en los MRP podía venir aquí y que se le iba a dar un papel reconociéndole que había participado en unas jornadas de tantas horas, pues empezaron a entrar también. Venían aquí y se reunían, elaboraban material...

IP52. Y les dabais el espacio y los materiales.

E1.C5.1.P53. Los recursos sí, sí. No había ni más planes ni más tal. Porque luego la única actividad reglada que llegó que te dije ayer, fue la de la especialización de Infantil, o eso fue en Ávila. Sé que lo fueron repartiendo por los centros de profesores y yo creo que aquí sólo la de Infantil.

IP54. Creo que también la de Inglés, la de Educación Física fue en Ávila, creo.

E1.P55. Sí, sí, puede ser.

IP56. Yo he leído, que con anterioridad a los CEP, estaban los ICE.

E1.C1.3.1.P57. Ah, los ICE eran los encargados de la formación pero del profesorado de Bachillerato. Eran los que nos daban el CAP. Y nos daban el certificado para podernos presentar a las oposiciones.

IP58. Sí, pues a los ICE se les acusaba de ser demasiado teóricos y burocráticos. Que lo único que hacían era emitir certificados.

E1.C1.3.2.P59. Sí, sí.

IP60. Por eso a lo mejor, pensaron que era lo que iban a hacer los CEP. Por eso querían que no se hiciera, para que no se les identificara con ellos. Como se les había hecho una crítica tan brutal.

E1.C1.3.3.P61. No me acordaba yo de los ICEs. La percepción que teníamos era que todo esto era un ataque directo a los ICEs.

IP62. Sí, yo creo que sí.

E1.C2.P63. Yo creo que pensaron que toda la formación que dependía de los ICEs y de la Universidad, pasara a depender de los CEP, y además de esta forma. Prácticamente autónoma.

E1.C5.3.P64. Pero unos cuantos pensábamos que muy bien lo de la autonomía, gente que le venía muy bien esto , que salían felices. Salían cargadas de cosas y eso y ya no tenían que pensarlas o fabricarlas y las llevaban pensadas. Pero había otra gente, la gente que yo conocía y que pertenecía a BUP y Bachillerato que no le encontraban utilidad a esta modalidad formativa. A no ser que les pescaras con un curso, no venían. Pero claro, esos cursos sólo los podían dar entre ellos.

IP65. Osea, ¿Que no se hacía lo de ahora que se llama a un ponente, viene, da la formación y eso?

E1.C4.1.P66. Teníamos que hacerlo así, y estos que hizo Juan Luis, así fueron con ponentes y con gente de la universidad y tal, a pesar de lo que nos decían en Madrid. Porque si no, no enganchabas a la gente de Bachillerato.

E1.C5.3.P67. Entonces fue cuando empezamos a pensar que no podía ser así. Que esto funcionaba muy bien en EGB, y eso, porque quizá estaban más acostumbrados o porque seguía existiendo el problema de teoría y práctica.

I.P68. Entonces, ¿Qué os decían?, ¿Qué hicierais lo que pudieseis?

E1.C2.P69. Sí. Mientras ellos pensaban en estas cosas (Señala el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, editado por el MEC en 1989 y mencionado anteriormente). Ellos pensaban en prioridades y tal, estaba el Ministerio en ese momento volcado en preparar todos los tochos que publicaron.

I.P70. Estaban organizando esto para que, cuando se aprobara la LOGSE, hubiera una mínima infraestructura para que vendierais la LOGSE a todos.

E1.C2.P71. Para que la vendiéramos, la explicáramos y ya no les sonara tan raro que si aprender a aprender y todas esas cosas.

E1.C4.2.P72. Cuanto hacíamos era consecuencia de las directrices que nos daba Pilar Pérez Mas, entonces Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado (no sé si, a su vez, dependía de la Dirección general de EE.MM.). Ya te conté las primeras intenciones de los CEPs (según ella y, entiendo, el entonces Ministro de Educación, Maravall). Hacíamos lo que nos indicaban en Madrid mediante reuniones de uno o dos días -muy frecuentes, por cierto-. Una buena parte de ellas se dedicaban a enseñarnos tareas de Gestión económica (teníamos mucho dinero) y de organización "física" del Centro. Sin embargo, las líneas de actuación eran tan genéricas que existía mucho margen de maniobra; de hecho, los directores de CEPs de Castilla-León solíamos reunirnos durante dos o tres días en el castillo de La Mota, en Medina, para debatir y consensuar planes y actividades. Por lo demás, ya te dije que en cada CEP debía haber una comisión que supervisara las actividades. El Director Provincial era, desde luego, nuestro jefe, pero no intervenía tanto por su carácter cuanto porque no tenían directrices específicas sobre nosotros y los nuevos Centros.

I.P73. Pues aquí mira lo que pone: "Pese al merecido mérito que puede atribuirse a los ICE, pues fue el primer intento de proporcionar formación pedagógica al profesorado de todos los niveles educativos..."

E1.C1.3.3.P74. No es verdad, no es verdad, porque que yo recuerde, los ICE no llegaban a EGB.

I.P75. Sí, mira, dice para todos los niveles incluido Bachillerato. Mira, están creados en el 69: "Con la finalidad de aplicar la LGE del 70, concretamente, se velará por la formación pedagógica de los profesores de todos los niveles educativos, desde Preescolar, hasta los profesores de Escuelas Universitarias". Lo que pasa es que se centraron, sobre todo en lo del CAP y eso. Osea, les pasó lo contrario que a vosotros, que estos se centraron en los cursos superiores y en el CAP y en expedir títulos y se olvidaron de la EGB.

E1.C1.3.4.P76. Sí, sí. Los ICE impartían el CAP, la teoría y se dedicaban a investigar, porque tenían publicaciones y tal, eran una especie de instituto de investigación.

IP77. Mira también dice: “No debemos pasar por alto las críticas vertidas en el Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria del 83. En éste se mencionan, en este sentido, el escaso eco, el importante gasto, la excesiva expedición de títulos, burocratización, falta de coordinación y planificación y no evaluación de resultados”

E1.C1.3.2.P78. Sí, sí. Ésta es doctrina oficial que nos impartían a nosotros el primer año.

IP79. Que era lo que no querían que fueran los CEP.

E1.C1.3.2.P80. Claro, y que por eso además, había que alejarse de ese modelo de burocracia, de certificados y de tal, y además de teoría que era la otra cosa que te quería decir.

E1.C5.1.P81. En aquellos años, se puso muy, y sigue siendo, la historieta esta de la teoría y la práctica. Por decreto estaba adjudicado a los de EGB la práctica. Sólo les interesaba la práctica. Sólo les interesaba hacer. Tenía éxito todo lo que les enseñara a hacer. Eso ha seguido pasando y mucho tiempo, mientras yo estuve en Programas, también. Discutí mucho con los directores de CEP. Pues esto era doctrina en principio, sí. De la teoría a la práctica. Porque luego, estaban los de Bachillerato. Ellos no querían práctica.

IP82. Querían actualización científica.

E1.C5.1.P83. Sí. Es decir, lo que se está viendo en la universidad, como ya hace mucho tiempo que habían terminado, pues querían profesores que vinieran a contarles cosas relacionadas con su asignatura. Los cursos para Bachillerato, cuando yo estaba en Programas, pues eran de teoría, de mucho más teoría. Los cursos líderes. Incluso los que estaban ya dentro de los planes provinciales.

IP84. ¿También había cursos libres, fuera de los Planes?

E1.C7.1.P85. En el Plan Provincial iba todo. Los planes preescritos o prioritarios, no sé cómo se llamaban de implantación Preferente. Había algunos que eran impenables y tenías que hacerlos.

IP86. Y otros que podíais hacer vosotros.

E1.C5.2.P87. Y luego ya cada Centro de Profesores podía hacer esas cosas. Entonces, siempre se siguió esa tendencia. Para la gente de Bachillerato eran cursos muy pasivos, muy tal, muy teóricos. Mientras que los de maestros, pues eran de intercambio de experiencias y ese tipo de

cosas. Y no se salía de ahí. Además, las dos modalidades como satisfacían a los dos grupos pues, se cargaron a los grupos de trabajo que exigían mucho más esfuerzo. Nosotros hicimos algún seminario. Hicimos uno de Filosofía y Educación o algo así. Claro eso era trabajo y preparártelo, hacer una ponencia, luego debatirla, escuchar las ponencias de los otros, etc. Era, la trayectoria que yo he visto: desde los grupos de trabajo casi puros y duros, a cursos, cursos, cursos.

E1.C8.1.P88. A mí me parece que se ha descuidado, la Formación Permanente, en general, se ha descuidado muchísimo, aquellos DCB de ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?

I.P89. ¿Había cursos de metodología?

E1.C9.P90. Sí, sí. Yo creo que eran casi todos. El famoso ¿Cómo? Y muchísimo el ¿Qué? Y eso, la percepción que teníamos desde Programas era que en Magisterio, los profesores que entraban con 16 años, en Magisterio y a los tres años ya estaban dando clase en un pueblo. Tenían una formación científica muy deficiente, muy pobre, pero en todos los sentidos: en Historia, en Ciencias, en ... Pero se negaban argumentando que para qué, si llevaban así toda la vida.

I.P91. Solamente se empezaron a activar cuando comenzó lo de los sexenios,

E1.C6.P92. Es que esa es otra historia. Porque eso de la homologación, terminaron por vincularla a lo de los sexenios. Pensaron, pues no queréis ir por las buenas, pues si queréis aumento de sueldos en ese sucedáneo de Carrera Docente, tendréis que hacer formación.

I.P93. ¿En qué año empieza esto de los sexenios?

E1.C6.P94. ¿Los créditos y los sexenios? Los sexenios es bastante más tarde. Pues tiene que ser por aquí. Mira, este decreto, es cuando ya...

I.P95. ¿El del 92?

E1.C7.2.P96. Sí, es cuando ya ponen los Planes Provinciales. Es decir, desde Madrid se mandaban unas directrices, que llegaban hasta el punto, sí, sí éste (Señala el Decreto del 92). Llegaban hasta el punto de que todos los planes provinciales de todo el país, excepto los que ya tenían transferida Educación, que eran Andalucía, los canarios y Asturias también, los catalanes, me parece que sólo eran esos. Bueno, todos los Planes Provinciales tenían que tener la misma maquetación, la misma portada, el mismo color el anagrama, la textura, que yo lo llevaba aquí a una imprenta y se volvían locos.

I.P97. ¿A nivel nacional?

E1.C7.2.P98. A nivel nacional. Entonces los Planes Provinciales tenían unas directrices, tenían toda la maquetación y eso, pero también todo el contenido igual.

LP99. Pues fíjate, en cambio, este decreto dice: “La descentralización de esta formación, será uno de los objetivos a conseguir, dada la nueva situación autonómica del Estado y...”

LP100. Entonces a partir de aquí surgen los Planes.

E1.C7.P101. Los planes provinciales y surge, además, el equipo.

E1.C3.P102. Es decir, aquí se crean los asesores docentes, se dice todavía que bueno, ya se convocará, el sistema de selección y tal, pero que ya se convocarán. Yo ya no estaba en los Centros de Profesores, pero estaba en Programas y desde aquí examinábamos a los asesores.

LP103. Sí, dice: “Por otro lado se regula por primera vez, tras la aprobación de la Ley Orgánica, la convocatoria pública de méritos para la selección del Equipo Pedagógico”

E1.C3.P104. Exactamente, los asesores eran el Equipo Pedagógico.

E1.C6.P105. Y aquí es donde se empieza a hablar de la homologación y la certificación de actividades.

LP106. Y luego en el 95 los CPRs

E1.C1.2.2.P107. Sí. Es cuando se eliminan los Centros de Recursos de Educación Compensatoria y se elimina el Plan de Compensatoria como tal y se unifican.

E1.C1.4.1.P108. Cuando yo llegué al CEP existían grupos de compensatoria, equipos de compensatoria, de 3, 4, 5 personas.

E1.C1.4.2.P109. Estaban en Abades, cerca de Navafría había otro, allá cerca de Ayllón.

E1.C1.4.3.P110. Entonces estos eran grupos que tenían recursos, tenían microscopios, maletines y tal y entonces iban de ronda a los pueblos de su zona y entonces les dejaban los materiales, o los preparaban. Esto se hacía para compensar la escuela rural que no tenían medios y eso. Y de paso les daban clase.

E1.P111. Y también estaba el CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa). Yo les decía que teníamos que usar el CRÍE para que los niños fueran allí, con laboratorio y tal y eso.

E1.P112. Los de compensatoria estaban preocupados y preguntaban que qué hacían con sus recursos. Ya les dije, que cuándo se los pidieran se lo llevaran, pero que no tenían que dar las clases.

E1.C1.4.4.P113. Bueno, el caso es que había cuatro o cinco centros de recursos y este decreto lo que hizo, fue eliminarlos, eliminar a esa gente y eliminar los recursos. El último año que yo estuve en Programas, que estuvo de encargada de ir por todos los centros de recursos a hacer el inventario de lo que había.

E1.C1.2.2.1.P114. En un momento determinado cuando se hicieron los CPRs, había una zona que quedaba muy despoblada. Entonces pensamos, aquí en Segovia, que en vez de tres había que plantear, en Madrid, 4 CPRs. Habían establecido distintas categorías. Las categorías eran se basaban en el personal que había o en el número de asesores. Podía haber 6 ó 7, sabes.

E1.C1.2.1.2.P115. En Cantalejo y Cuéllar había 3 ó 4 y en otros podía haber hasta dos. Entonces se hizo uno en Sta. M^a con dos o tres asesores.

LP116. ¿En qué año estuviste de Jefe del Área de Programas?

E1.C10.1.P117. Yo fui en el 89.

E1.C10.1.P118. En el 90 creo que fue cuando yo llamé a una chica que estaba en compensatoria para que viniera a Programas. Ésta era la Asesora de Formación y trabajábamos mucho, pero mucho juntos. Todos los diseños, no el DCB, sino las charlas y como las organizábamos y tal, las hacíamos entre ella y yo pero así tardes y tardes para hacerlo.

LP119. Luego, ya, a partir del año 2001, surgen los CFIEs.

E1.P120. Sí, pero anteriormente, cuando empieza a gobernar el PP, en el 96, mantiene todavía a los CPRs pero yo ya les perdí la pista.

LP121. Aquí lo pone, mira: “Tanto el Informe del curso 2000/2001, como el del curso siguiente, se sustentan en el principio formulado por el Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León, de que la Formación Permanente es un objetivo prioritario de la política educativa” (...). “Si bien, en el primer informe se hace especial mención a la Red de Apoyos formada por los CPR, Universidades y otros organismos, en el segundo se desarrolla más exhaustivamente, el modelo de formación a seguir explicitado en la Orden 21 de diciembre de 2001, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado”

LP122. Aquí, ya hace mención a los nuevos Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs).

E1.P123. De todas formas a mí sí que me gustaría que lo vieras en general, es decir, hasta aquí, desde aquí hasta aquí, hay una historia. Una historia que tiene su propia evolución. Pues eso, de ser competencia de los MRP y de los Centros de Recursos y tal, hasta llegar aquí y ser una parte

más de los programas que había en la UPE, la formación. Entonces supeditados a Planes Provinciales con bastante menos grupos de trabajo. Estaban también, los de siempre, que trabajaban sobre lo mismo. Pero sí que sería interesante ver esta trayectoria, teóricamente pero avalada con hechos y luego comparar esta trayectoria con esta otra que empieza aquí.

E1.P124. Sería interesante ver: ¿Por qué pasaban estas cosas?, ¿Por qué se hacía esto?, ¿Por qué aquí puede que hubiera más grupos que aquí ahora?, ¿Cuándo se va perdiendo autonomía y qué razones se daban para que se pierda esa autonomía?, ¿Por qué el gobierno quería entonces controlar la formación permanente?, ¿Sólo porque estaba la LOGSE? ¿O porque creía que había un déficit en la formación una vez que se habían perdido los contactos con los ICEs? Los ICEs se habían convertido en... cosas de esas.

I.P125. Claro, por eso preguntaba yo en la entrevista: ¿Cuáles crees que deben ser las funciones del profesorado?, ¿Crees que contribuye el modelo de Formación Permanente al desarrollo de esto?, porque las funciones del profesorado y su modelo de formación lo definen los diferentes gobiernos. Es decir, dependiendo de las distintas funciones que se consideran imprescindibles para el profesorado, hay un modelo de formación u otro.

E1.C11.1.P126. Bueno, las funciones del profesor no sólo las dictan las condiciones sociales de un momento determinado, las dice también cómo se entiende la educación. Entonces se puede entender la educación al menos de dos maneras: una la educación para la libertad, para la igualdad, para la autonomía, para la formación de la persona, para la formación integral, todo el discurso oficial del que yo he participado y no sólo por trabajo si no porque estaba convencido de ello.

I.P127. Oséa, esas eran las funciones del profesor en las que creían todo ese movimiento de reforma en el que tú participaste.

E1.C11.2.P128. Claro pero es que eso, todo eso devalúa mucho los contenidos, devalúa la especialización.

I.P129. Claro, la formación científica, la teoría.

E1.C11.2.P130. No querían saber mucho de qué enseñar, lo que importaban eran otras cosas. De ahí vino la caricatura de, bueno la escuela como juego, lo lúdico y el caso es que lo pasemos bien y los chistes aquellos. ¿Te acuerdas?

E1.C11.1.P131. El otro modelo no es educación, es instrucción. El Ministerio de Instrucción de la República. Es la instrucción, educar que eduquen los padres. E instruir es que sepa, que sepa historia, que sepa matemáticas, que sepa hacer...

I.P132. Pero cuando estaba la ILE y la República, estaban las Conferencias Pedagógicas. Había asesoramiento, apoyo técnico y teórico, pero también ponía: (...) “Pondrá todo su empeño en hacer de la educación una herramienta de cambio y de formación integral de las personas” (...)

E1.P133. Sí, fíjate, yo creo que aquellos niveles de pretensión de esto, eran mucho más serios y mucho más fuertes que todo esto otro.

I.P134. Ya, pero esto de la época de la Reforma, estaba basado en esto otro.

E1.C11.2.P135. Sí, pero pasado por un tamiz de técnicos de la pedagogía. Sí, de los teóricos del DCB del aprendizaje ¿cómo se llamaba?

I.P136. ¿Aprendizaje significativo? El Constructivismo.

E1.P137. Sí, sí. Eso sí lo tengo cosas en casa.

E1.P138. Sería interesante que vieras un plan de formación, un plan de un centro de formación de profesores de Segovia de cualquier año desde, qué habíamos hecho, desde el 92.

I.P139. Ver, narrar lo que ha ido pasando desde entonces y sacar unas conclusiones.

E1.P140. ¿Qué cambios o qué cosas investigar?, ¿Por qué se han producido esos cambios? ¿Quién determina esa función?, ¿Dónde está determinada? En las leyes de educación y en el texto político. Las leyes me tienen que servir para llevar a los chavalines en esta dirección, etc.

I.P141. Hablando de funciones, ¿En qué grado crees que contribuye la Formación Permanente al desarrollo profesional del profesor?

E1.C12.1.P142. ¿Desarrollo profesional o desarrollo personal profesional?. Porque desarrollo profesional, si hablamos de formación permanente entendiéndola como algunos de estos cursos, eso no es desarrollo profesional.

I.C12.P143. Pero, ¿Tú crees que la Formación Permanente, tal y como tú la viviste, contribuía, de verdad, al desarrollo profesional del docente?

E1.C12.1.P144. Pues ni antes de que dieran los créditos, ni después de que dieran los créditos. De verdad ¿eh?

I.P145. ¿Qué otros factores crees tú, que pueden contribuir a ese desarrollo profesional?

E1.C12.2.P146. Es que hay uno previo sin el cual es imposible, es la conciencia que tenga el profesor como persona de que no se acaba la formación en el momento en que se aprueban las

oposiciones. Esa conciencia de que no puedo seguir ahora igual que hace treinta años cuando empecé. Los chicos son distintos, pertenecemos a culturas diferentes: cultura de la imagen, cultura del papel.

I.C13.1.P147. Y ¿Cómo harías tú ver a un profesor, a sentir esa necesidad de formarse? Porque si no tienen necesidad, no van a formarse.

E1.P13.1.P148. Eso es interpretar el fracaso del alumno como fracaso personal. Eso tú lo has conocido y yo también, el profesor que más suspendía, el que más borde era el hueso que decíamos y tal, resulta que era el que tenía prestigio social.

I.P149. Sigue pasando

E1.C13.1.P150. Ya, pero no pasa ya socialmente. El que suspende mucho ya no está tan bien considerado. Pero él sigue creyendo que es que es justo, que es riguroso y que además la escuela no es para jugar. Entonces cuando se empezara a sentir, eso, no es que yo además de ser profesor de matemáticas, estoy ayudando a que los demás sean de un modo determinado, viva de un modo determinado. Entonces si sintiera que ese fracaso de esa persona, es un fracaso mío como docente, es decir, no he cumplido mi función, no he sabido hacerlo.

I.P.151. ¿Es posible que haya un desconocimiento de nuestras funciones?

E1.C11.1.P152. Es que, por eso, hay que decidir primero, educación o instrucción o las dos cosas pero ¿en qué medida? Más instrucción por ejemplo en un instituto en secundaria ¿Más instrucción que educación?

I.P153. Bueno, eso viene regulado por normativa.

E1.C11.1.P154. Es que la normativa jamás se mira porque en secundaria te hablan de educación y en bachillerato te hablan de educación. En cambio, a mí me parece que hay una, por lo menos una primera perspectiva, que en primaria y en secundaria debería primar la educación y si quieres, después, ya sí, hablamos en serio de la instrucción para que puedan seguir en la Universidad, en un Ciclo de Grado Superior. Sin embargo se entendió mal, nosotros, los de bachillerato entonces, éramos una mala imitación de los profesores de Universidad y el maestro de escuela se convirtió en una mala imitación de un profesor de bachillerato: especialistas por asignaturas, unos contenidos brutales. La EGB fue la mala imitación del Bachillerato y el Bachillerato la mala imitación de la Universidad. Y no sólo en las asignaturas, sino en los métodos. En un artículo de Sánchez Ferlosio en el dominical de “El País” que me encanta, ya no escribe el hombre. Se llamaba “Borriquitos con chandal”. Fuera los chandals, fuera los padres de la escuela. Decía que por qué no empezábamos a hacer los programas de cosas mucho más

elementales, mucho más intuitivas y mucho más fáciles de aprender ¿Por qué no? En lugar de hacer especialidades, coge un concepto, sobre ese concepto cuenta. Es decir metes, geología, historia, comidas, bailes,... Sí porque lo que produce es de lo que come, y es de lo que da trabajo, y ese trabajo es fábricas y esas cosas y ¿Cómo se llamaba que estuvo muy de moda? Que a mí me llevaba los demonios pero que la gente hacía muchos trabajos.

I.P155. Centros de Interés

E1.P156. Eso, eso. Pero eso no era un centro de interés porque era un centro bestial. Aunque los ejemplos de Centros de Interés que ponían eran patéticos.

ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTADO 2

18/03/2013

Comenzamos situando el motivo de la entrevista, así como su finalidad. El contexto en el que se realiza ésta, facilita la evocación de recuerdos de la época por la que se pregunta al entrevistado.

LP1. ¿En qué época desempeñaste tu cargo?

E2. C1.2.2.1.P2. De enero del 86 a junio de 2001. La normativa por la que yo entré de director era el RD este de formación de 1984 y una orden posterior que hacía alusión exclusivamente a la convocatoria de directores. Entonces, la primera elección de director, despertó una expectativa total dentro del profesorado. Era la primera vez que se oía hablar de una institución que eran los CEP. No sabían qué era eso de los CEP. Desde el Ministerio se sacó una convocatoria muy protocolaria, es decir, hubo que hacer un montón de cosas para llegar a aspirar a la plaza de director. Por ejemplo, a parte de presentar el currículum, tenías que presentar un proyecto y tenías que defender el proyecto delante de un tribunal que era el Consejo de aquella época, del CEP. Pero es que, previamente, hubo que presentar a todo el profesorado ese currículum de cada uno de nosotros para ver quién de todos los que se presentaban, era el que reunía más condiciones. Al final se quedó en una terna. Nos presentamos 12. Doce personas de enseñanzas medias y de EGB, porque hasta la LOGSE no aparecieron las distintas etapas. Cada profesor tuvo que venir a este edificio, a esta sala, a votar quién de los doce que se presentaban reunía los mayores requisitos para poder otorgarle el beneplácito de director. Al final, quedaron tres. Los tres que más puntos sacamos. Y esos tres fuimos los que tuvimos que defender nuestro proyecto.

LP3. ¿Quiénes quedasteis a final?

E2.C1.2.2.1.P4. Pues quedamos una profesora de Enseñanzas Medias, un profesor de EGB y yo. Una vez que defendimos el proyecto, de la primera vuelta echaron a la profesora y nos quedamos empatados el otro profesor y yo. Entonces el director saliente del CEP que era el presidente del Consejo nos dio media hora y volvéis a defender aquello que creáis vosotros que no ha quedado bien defendido. Tras esa segunda vuelta salí yo. Entonces a mí me propusieron como director ese colectivo de gente.

E2.C1.2.2.1.P5. Yo recuerdo que en aquella época éramos más maestros que profesores de Enseñanzas Medias. O quizá fue porque los de medias no dominaban aspectos que yo sí porque había trabajado como profesor de apoyo. Es decir, a mí me vinieron a votar, mayoritariamente, los de EGB, con lo cual pude sacar el número uno con una distancia abismal. Eso influyó

mucho. Durante el año que yo estuve como profesor de apoyo (se refiere a profesor de apoyo en el CEP), a mí me conocieron.

I.P6. ¿Profesor de apoyo del CEP?

E2.C3.P7. Sí, con el anterior director. El único profesor de apoyo que hubo. Los únicos que estábamos éramos, el director, yo y un conserje. Los que vinieron después no vinieron por convocatoria.

E2.C3.P8. Posteriormente hubo cursos. Esos cursos formaban a determinados profesores para que después dinamizaran la formación permanente dentro de la zona. Había cursos que se llamaban RAC, es decir, Responsables de Área y Ciclo. Había otros que eran formador de formadores, FOFOS, que les llamábamos. Estos tenían como misión diseñar, junto con el director, las líneas formativas que iba a tener el CEP. Pero no eran de plantilla. Eran profesores del centro que, ni siquiera estaban liberados, pero que por su dedicación, echaban un montón de horas. Hubo promesas de que iban a quedar liberados total o parcialmente, pero nada. El Ministerio les formó a través de un curso exhaustivo, bastante bueno y de mucho tiempo. Vinieron con la convicción de que ponencia que diesen la tenían que cobrar. Pero claro, no podían cobrar porque pertenecían a la RED. Eso supuso el abandono de alguno de ellos.

E2.C3.P9. En el año 86 al final, sólo conté con otro profesor de apoyo, pero no por convocatoria. (Aquí ya habla como director de CEP) A esta persona la elegí no sólo porque era una persona conocida en los ámbitos de magisterio como alguien dinámico, sino porque al mismo tiempo tenía capacidad de liderazgo. Le conocíamos casi todos de que nos había dado el curso de Ed. Física. Ese fue mi primer profesor de apoyo. Estábamos él y yo y el conserje. No había más. Y así estuvimos hasta que apareció una convocatoria pública para cubrir dos plazas de asesores de formación. Éstos eran un maestro y el otro era de EEMM (Enseñanzas Medias). Entre los tres pudimos diseñar bastantes cosas. Siempre contando con los RAC que ponían todo su empuje, conseguimos sacar adelante, planes de formación.

E2.C3.P9. Todo lo que salía del CPR lo tenía que escribir yo, lo tenía que archivar yo. Posteriormente conseguimos que, la Dirección Provincial, nos mandara una persona que hiciera de administrativa. Todos ellos sin plaza definitiva. Hasta que por fin salió la plaza, y hasta que por fin, a pesar que en el RD de creación de los CPR se habla de dos figuras, el vicedirector y el secretario, nunca se cubrieron en mi época. Yo era el que firmaba los certificados. Se llevó un registro inicialmente. El trabajo administrativo era brutal. Convencí a un asesor que entrara en la comisión de presupuesto.

E2.C8.P11. Hasta que llega el año 90/91, en el que aparece el modelo de formación clave.

I. P12. Perdona que te interrumpa, ¿Esos planes se escribían?

E2.C8.P13. Sí, pero esos eran planes CEP, no Planes Provinciales. Tiene que estar en el primer acta que levanté yo. Era una convocatoria provincial.

E2.C3.P14. En el año 90, como te decía sale una nueva convocatoria de directores en la que ya cambia el sistema. Ya no es lo que se venía haciendo antes. Saco otra vez la plaza de director y lo primero que me encuentro es con que el MEC nos manda hacer un curso para directores. Algo que yo había echado de menos. Había gente, los RAC, que tenían una formación institucional muy buena y nosotros no la habíamos tenido. Para ser responsables de área y ciclo, les habían dado esa formación. Ellos ya venían con unos planes desde el MEC organizados. Y los FOFOS (Formadores de formadores) era un año lo que estaban formándose. Claro yo decía, soy el que menos sé de lo que se un DCB, un PEC, un PCC. Este curso que te digo era de 400 horas, nos ubicaron en tres sitios distintos.

E2.C4.2.P15. Durante ese curso, nos visitó nuestro jefe inmediato, subiendo la escala institucional que era el Subdirector General de Formación del Profesorado. Por encima de él estaba el Director General de Renovación Pedagógica y por encima, el Ministro.

E2.C8.1.P16. Cuando salió el Decreto de creación de los CPR, nosotros le hicimos ver que una cosa era el Decreto y otra cosa era la realidad. Que llevábamos ya unos cuatro años de creación de los CEP y aquí no se había hecho nada de los que se decía. Entonces hubo tal enfado por parte de este señor, que estuvo a punto de cerrar. De hecho, cerró 6 ó 7 CEPs. Sus directores quedaron destituidos automáticamente.

IP17. Entonces en el 95 surgieron los CPR. Tú cuando te estás formando, todavía no hay CPRs.

E2.C8.1.P18. Sí, se empieza a hablar, pero no hay. Y de todas las cosas que se empezaban a hablar, no se veía que se fueran dando los pasos necesarios.

IP19. Luego sale la LOGSE

E2.C7.1.P20. Sí, con la LOGSE sale el Plan Marco y los Planes Provinciales de Formación. A partir de ese momento, yo ya sentí que esto tenía unas líneas a seguir. Que se estaban tomando cartas en el asunto. El que yo ya tuviera un modelo de formación, el que tuviera un Plan Marco del que sacar las estrategias y las líneas prioritarias, el que estuvieran ya creados tres de los cuatro CPRs que han funcionado posteriormente en la provincia, ya teníamos ahí una red para funcionar.

E2.C3.P21. Yo recuerdo que en aquella época debíamos de tener 6 ó 7 asesores. Después hemos llegado a tener 12. Poco a poco hubo incremento.

E2.C2.P22. Hubo como una especie de orden, por parte del MEC, de que el Libro Blanco para la Reforma, había que difundirlo. Entonces lo repartimos, yo me encargué de difundir El Plan Marco de Formación, formamos equipos y difundíamos su contenido. Cuando a mí me tocaba el turno de palabra aprovechaba para contar qué se pretendía en cuanto a la participación del profesorado en los CPRs. Esto nos sirvió, porque nos recorrimos toda la provincia, para dar a conocer la institución.

E2.C6.P23. A partir de ese momento, y como luego se empezó a unir la formación con los Sexenios, hubo un boom.

E2.C2.P24. Si unes estas dos cosas, más que éramos un equipo, más que elaborábamos un Plan con arreglo al Plan General, pues pudimos dar cuerpo a todo este entramado.

IP25. y ¿Tenáis autonomía? Los Planes Provinciales ¿Quién los elaboraba?

E2.C10.2.P26. La Unidad de Programas Educativos (UPE) era la que coordinaba todo.

E2.C4.3.P27. Esta área tenía la misma directriz que nosotros, tenía el Plan Marco. A partir de éste, contextualizado año a año, ellos te iban diciendo cuáles eran las líneas y cuáles ya se habían cubierto en otros cursos. Nos iban diciendo qué variantes o qué caminos tomar. Es decir, ellos tenían unas directrices generales y nosotros una propuesta en función de las necesidades que habíamos detectado.

E2.C7.1.P28. Poníamos todo en común y teniendo en cuenta esas líneas prioritarias que dictaba el Plan Marco y que aún no se habían abordado, se elaboraba el Plan Provincial.

E2.C4.1.P29. Luego nosotros éramos los encargados de poner en marcha todas las propuestas y de gestionar todos los recursos, porque a partir de ser CPR había también muy buenos recursos, muy buena hemeroteca, por ejemplo. Por aquel entonces, también, salió el ABIES y empezamos a catalogar con este programa todos los recursos que teníamos aquí en la biblioteca. También teníamos recursos audiovisuales. También se empezó entonces a hablar de TICS.

E2.C4.1.P30. Una de las mayores innovaciones que aplicamos para desarrollar todo esto fue que empezamos a pensar que trabajar por separado iba en detrimento de un plan unificado, coherente, etc. No podía cada uno sacar las cosas por separado. Entonces, creamos comisiones. Eso era una manera de trabajar diferente y funcionó. Había comisiones de infantil y de primaria, una; dentro de secundaria había de experimentales y de humanidades. También elaboramos un Reglamento de Régimen Interior (RRI) que tiene que estar por ahí. Lo creamos, entre otras

cosas, para que cada vez que se producía una vacante, la persona nueva pudiera ir al RRI e informarse de cuál era su trabajo, dónde se ubicaba dentro del CPR y qué era lo que tenía que hacer. Que no era sólo ocuparse de su área sino que era miembro de un equipo.

E2.C13.2.P31. También se plasmó cómo se hacía la detección de necesidades de los centros.

I.P32. ¿Te acuerdas de cómo la hacíais?

E2.C13.2.P33. Pues a base de una encuesta, yendo a los centros... Las elaborábamos nosotros. Era un Plan de Detección de Necesidades. íbamos a los centros, teníamos ya la persona de contacto, porque había responsables de centro, que empezaron en aquella época. Teníamos un primer contacto con esa persona, recogíamos las necesidades del centro que nos trasladaba y después nosotros, elaborábamos un informe, intentando conjugar las directrices del Ministerio con lo que ellos nos planteaban. Este informe se lo presentábamos al equipo directivo.

E2.C5.2.P34. Las actividades se realizaban en el centro, había grupos de trabajo, cursos, había de todo. Había unos cursos que se llamaban “Cursos para Claustros”.

E2.C5.1.P35. Todos estaban basados en la práctica docente. Uno de ellos era el que hablaba de los Planes de Mejora. Luego nos empezaron a hablar de la EFQM que era un modelo de gestión de la calidad. Entonces, tenía que haber un mínimo de profesores del claustro interesados.

E2.C13.2.P36. Entonces, el asesoramiento era con el responsable de centro y luego ellos nos planteaban sus necesidades que iba yo a recogerlas. Lo hacíamos de forma algo ceremoniosa para que los centros vieran que tenía bastante importancia ese proceso. No era como un papelito frío que va y viene a través del correo.

E2.C13.4.P37. Nosotros entendíamos que las actividades más ligadas a la práctica eran las que más éxito tenían. Para ello nos tenían que permitir, desde la consejería, cierto grado de autonomía para poder ofrecer este tipo de actividades.

E2.C5.6.P38. También les presentábamos un Plan de Evaluación, que era otro “caballo de batalla”. Siempre que hacíamos un curso, recogíamos todos los preámbulos de cómo se había elaborado, el desarrollo del curso, los ponentes tenían que dejarnos una evaluación. Y por último, hacíamos la evaluación. También con otro documento, más o menos objetivo. Eso se quedaba todo archivado. También hacíamos una memoria anual. Todas estas memorias anuales están en la Dirección Provincial.

I.C8.P39. ¿Teníais algún Modelo de Formación establecido, determinado?

E2.C8.5.P40. Sí, se iba buscando un modelo de profesional reflexivo que a partir de sus necesidades y de su experiencia se implicara, hiciera proyectos de innovación y que evaluara posteriormente. Esto se llamaba Investigación en la Acción. Querían que los profesores fueran, progresivamente, ajustando su formación y la investigación a su propio centro docente.

E2.C8.1.P41. Sin embargo, a pesar de que esto era la manera más autónoma de hacer formación, nosotros nunca despreciamos el modelo transmisivo que era el modelo que había hecho la universidad.

E2.C8.4.P42. Eran los cursos. Todo lo que llamábamos ACDT Actualización Científico Didáctica y Técnica.

E2.C8.4.P43. Luego, también, el modelo autónomo que para nosotros era clave. Eran Proyectos de Formación en centros, Seminarios, Grupos de Trabajo. Nos parecía que ese modelo de formación horizontal en el que todos éramos iguales, a la hora de trabajar todos aportábamos, era el idóneo.

E2.C5.5.P44. Llegamos a tener un batallón de todas estas modalidades. Teníamos 12 proyectos, uno por asesor.

I.C7.2.P45. Me has dicho antes que todas estas actividades se articulaban a través de un plan que diseñaba la Unidad de Programas Educativos a partir de las directrices que tenían y de la propuesta que vosotros le presentabais y que estaba sacada de la detección de necesidades, ¿No?. Eran los Planes Provinciales.

E2.C7.1.P46. Sí, ellos tenían unas líneas prioritarias de actuación en este sentido, que venían marcadas por los servicios centrales de la Administración Educativa.

I.C7.2.P47. ¿Recuerdas cuáles eran alguna de esas líneas prioritarias?

E2.C7.1.P48. Sí, en general, estaban dirigidos a ajustar las actividades formativas al nuevo Sistema Educativo de Enseñanza promulgado por la LOGSE y recogido en el Libro Blanco de la Reforma Educativa. Por ejemplo se priorizaba el reciclaje, la adquisición de nuevas especialidades (en lo que también colaboraban las Universidades), el uso de las nuevas tecnologías que empezaban a aparecer, la integración, la concreción del Diseño Curricular Base, etc. En definitiva, adecuar, de alguna manera, el Sistema Educativo a la sociedad de entonces.

I.C4.1.P49. ¿Y cómo os organizabais para llevar a cabo todas esas actuaciones?

E2.C3.P50. Bueno, trabajábamos en equipo. Había un director que se supone, era el único órgano unipersonal, un equipo pedagógico y un consejo que eran los dos órganos colegiados. El

consejo estaba formado por 7 representantes del profesorado, que era el cambio que se produjo a partir del modelo CPR. Éstos se elegían de entre los representantes del CPR en los centros. También había dos representantes del equipo pedagógico, dos de la administración educativa que eran dos inspectores y yo.

E2.C4.4.1.P51. A la hora de trabajar había que hacerlo con los representantes de los centros y con el coordinador especial de adultos ya que estos últimos no estaban representados por ningún lado.

E2.C1.2.2.1.P52. Éramos cuatro CPRs repartidos por la provincia.

E2.C1.2.2.2.P53. Estaban los de Cantalejo y Santa María que atendían a una zona eminentemente rural, de centros de Primaria y Secundaria. Luego estaba el de Cuéllar y el de Segovia que era en el que estaba yo.

E2.C13.5.P54. Intentábamos ayudar a los profesores de nuestro ámbito a detectar sus propias necesidades de formación y con todo lo detectado, se elaboraba la propuesta del Plan de Actuación.

E2.C4.4.1.P55. Para ello contactábamos con los representantes del centro ante el CPR y colaboraban en esta tarea con nosotros.

E2.C4.1.P56. Había asesores especialistas de Primaria y Secundaria, pero no todo lo que hacían estaba directamente relacionado con su especialidad. Se repartían las funciones que se recogieron en el RRI que se elaboró.

I.E5.P57. ¿Podrías decirme aproximadamente qué tipo de actividades eran las más demandadas?

E2.C5.2.P58. Bueno, la modalidad más demandada eran los cursos, aunque también había seminarios y grupos de trabajo.

E2.C5.1.P59. Lo que principalmente se demandaba eran actividades enfocadas a un área en concreto, a la programación y al desarrollo del DCB y al dominio de las Nuevas Tecnologías (NNTT).

I. C12.P60. ¿Crees que este modelo de formación contribuía al desarrollo profesional del docente?

E2.C12.1.P61. Yo creo que sí porque se tenían en cuenta los intereses de los distintos colectivos que intervienen en el proceso educativo y se intentaba contribuir a solucionar tanto la problemática socioeducativa que plantea la evolución social, como las propias necesidades

derivadas de la función docente. Además, muchas de las actividades partían de su propia práctica, de las características de su centro, con lo cual permitía el aprendizaje de estrategias y recursos que repercutían en su profesión.

E2.C12.1.P62. Por otra parte también había una parte del profesorado que sólo quería cursos de actualización pero que no tenían que estar relacionados con su práctica docente. Tenían otros intereses diferentes, no necesariamente ligados al desarrollo profesional.

IC11.P63. Pero ese tipo de formación no contribuía mucho al modelo de educación que promulgaba la LOGSE ¿No?.

E2.C11.1.P64. Bueno, la LOGSE quería renovar la enseñanza y ajustarla a las demandas sociales, pero no todo el mundo entendía la educación de la misma manera.

IP65. Por último, me gustaría que hiciéramos un repaso por los aspectos positivos y negativos que hayas vivido a lo largo de los años en que desempeñaste el cargo de Director del CPR y también saber tus opiniones sobre la evolución que ha experimentado la Formación Permanente.

E2.C4.1.P66. Una cosa muy grata fue, haber formado un equipo que nos mantuvimos durante dos convocatorias. Eso a mí me satisfizo enormemente porque me hacía sentir como el que aglutinaba. Conseguir eso, que todos trabajáramos al unísono, fue para mí el recuerdo más grato. Todavía seguimos formando un equipo después de 12 ó 13 años. Seguimos manteniendo relación.

E2.C4.3.P67. Otra de las cosas bonitas que yo recuerdo, es que el Ministerio, al principio facilitó el contacto de todos los CPRs, de toda España y posteriormente, de Castilla y León. Con lo cual el intercambio de experiencias de uno a otro fue muy fluida. Nos reuníamos dos o tres veces al año en los que estábamos una semana juntos internos. Así podíamos convivir y compartir un montón de cosas. A mí me valió muchísimo y lo recuerdo como algo muy bonito.

E2.C1.2.2.2.P68. Algo realmente malo, fue que hubo que ir luchando contra los directores que fueron pasando por este colegio para ir ganando espacios. A medida que se incrementaban los asesores y las actividades íbamos quitando espacios a este colegio. Eso suponía unas discusiones tremendas.

E2.C1.2.2.2.P69. Otro aspecto negativo es cuando el edificio de la actual UNED pasó a ser propiedad del Ministerio, así como el de lo que ahora es la Cruz Roja. Yo fui a solicitar uno de esos espacios pero la verdad que la reacción del responsable fue impresionante por lo furioso y lo en contra que se puso. Yo todavía no lo entiendo, sólo quería reivindicar un espacio digno para esto.

E2.C5.6.P70. La mayor dificultad que encontrábamos era la de evaluar la práctica. Cómo se llevaba a la práctica la formación. Eso para nosotros fue el caballo de batalla hasta el final. Como ver si pasaba del profesor al aula todo lo que había aprendido en la formación. Nosotros teníamos un documento que evaluaba y entre otras cosas ponía: define cómo vas a llevar a la práctica lo aprendido, y lo tenía que poner. Lo que nos faltaba era el paso último de decir: y ahora vamos a hacer un seguimiento de ese profesor.

E2.C8.1.P71. Yo lo que he visto en las últimas actividades del CFIE es cierto abandono del responsable de la actividad por parte del asesor del CFIE. Ellos nos pasan las actas, las hojas de firmas, la evaluación, fijar nosotros mismo cuál era el trabajo práctico que tenemos que hacer. Y no he visto a nadie del CFIE contándonos qué es lo que el Ministerio pretende que hagamos con eso. Nosotros lo que hemos hecho es pensar: ¿Qué le viene bien al centro? Y nos hemos puesto a pensar en qué tenemos que hacer para alcanzar eso. Nosotros no hemos evaluado al ponente por ejemplo.

IC8.2.P72. ¿Qué aspectos que considerarías más relevantes del proceso de formación que has vivido? o ¿Qué aspectos que mejorarías?.

E2.C2.P73. La formación ha tenido como objetivo claro, armonizar los planes que venían de Madrid o de la Junta con las necesidades de formación que presentábamos.

E2.C8.2.P74. Siempre se ha dado al centro docente el protagonismo de ser él, en el que habría que basar la formación si queremos que se lleve a la práctica. El centro era el núcleo aglutinador de toda la formación.

E2.C8.1.P75. Esto ha hecho que salieran planes de formación muy diversificados a veces demasiado (ese es para mí otro problema).

E2.C5.3.P76. A veces lanzábamos al profesorado tal número de actividades que se diluían en todas ellas y al final, no se aplicaba a la práctica. Al profesorado le encantaba hacer, por ejemplo, un curso de Acción Tutorial, porque era tutor, pero al mismo tiempo le encantaba hacer otro de otra cosa. Había cursos de secretariado, de directores de centro, para los profesores nuevos también. A mí me parecía que el abanico de la oferta formativa era, a veces, tan amplio, que desvirtuábamos el objetivo. Yo creo que no teníamos que haber hecho tantas, sino mejores.

E2.C5.5.P77. En general ha habido muchas.

E2.C5.7.P78. La participación ha sido masiva.

I.C5.2.P79. ¿Tú qué crees que tuvo más peso, las actividades que se demandaban desde los centros o las de los Planes Provinciales?

E2.C5.1.P80. Siempre tenían más eco las actividades que estaban más vinculadas con la práctica docente. Cuando teníamos la suerte de contar con un coordinador bueno, notábamos que cundía el ejemplo e intentaban llevar a la práctica lo que este ponente les contaba.

E2.C5.3.P81. Sin embargo, había muchas líneas prioritarias que eran como se llamaban en el Plan Marco y sobre las cuales teníamos que hacer cursos de actualización científica y que atendían a las novedades que impulsaba la LOGSE, no veíamos nosotros que tuvieran aplicabilidad al aula. Casi siempre esos ponentes, que eran de altura, no veíamos nosotros que descendieran a la realidad.

ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTADO 3

07/03/2013

Comienza la entrevista con el entrevistado número tres aclarando cuáles son los fines de la investigación y los objetivos que se pretenden con el desarrollo de la entrevista. El comienzo es, siempre, un poco frío y se hace necesario comenzar por preguntas sin ninguna valoración personal para luego, durante el transcurso de la conversación, ir haciendo apreciaciones acerca de lo que se va comentando.

I.P1. ¿Desde qué año desempeñas tu cargo como Directora del Centro de Innovación y Formación Permanente del Profesorado?

E3.C1.2.3.P2. Bueno yo comienzo en el año 2002 como asesora del área de Educación Física, aunque realmente no entro en el CFIE hasta el curso 2003/2004 debido a que, por un problema administrativo, no puedo ocupar el puesto hasta una año después de que me nombraran asesora de formación. Por lo tanto, estoy durante tres cursos en vez de cuatro.

I.P3. Entonces luego, ¿Te incorporaste por Proyecto al área de Educación Física?

E3.C1.2.3.P4. De Educación Física, Música, Plástica. La misma asesoría que hay ahora. Tres años después en el 2006, no salió la convocatoria y me pidieron que me hiciera cargo de la Dirección, ya que todo el personal salía.

E3.C1.2.3.P5. Entonces se incorporan nuevos asesores.

E3.C1.2.3.P6. Se incorporan nuevos, sí. Entonces, yo entro como directora, pero nombrada por la Administración. Luego, en el curso 2008/2009, ya sale la convocatoria y entro por Proyecto. Durante los dos años anteriores, todos estábamos nombrados administrativamente, por eso sólo estuvieron los asesores dos años.

E3.C8.P7. En esa convocatoria del 2008 es cuando entramos nosotros. Esa convocatoria se corresponde con el borrador del Documento Inicial de Trabajo (DIT), en el que se perfila el nuevo modelo de formación encomendado ¿no?

E3.C8.2.P8. Sí, es el que corresponde al DIT, que es el nuevo modelo de formación que se basa en la formación en los centros.

I.C8.2.P9. En la formación en los centros y en la formación por competencias del profesorado.

E3.C8.2.P10. Posteriormente en la formación por competencias. Cuando se inicia el DIT, fundamentalmente lo que hace es dirigir la formación del profesorado a las necesidades del centro como actuación prioritaria.

I.C8.2.P11. Entonces el desarrollo de competencias es más tarde.

E3.C5.1.P12. Sí, más tarde. Dentro de la formación, digamos, un 60% para las necesidades del centro, un 20%, aproximadamente, para las necesidades personales / profesionales de cada individuo de acuerdo con su especialidad o por sus características docentes, y un 20% para la Administración. Pero la gran carga, por encima del 50%, va para la formación en centros.

E3.C5.2.P13. De ahí que se potencien y es cuando salen a continuación los, al curso siguiente, los planes de formación en centro como gran proyecto.

I.C5.2.P14. En el curso 2009-2010

E3.C5.2.P15. Eso es.

I.C5.4.2.P16. Habrá algún decreto o normativa que lo regule.

E3.C5.4.2.P17. Es una convocatoria que aparece en abril. Salen dos convocatorias en el mismo año, o en octubre o algo así. Yo creo que lo tengo recogido.

E3.C5.4.2.P18. ¿Convocatorias del BOCYL?

E3.C5.4.2.P19. Sí, son convocatorias del BOCYL y tienen apoyo económico.

I.C4.2.P20. Vale. Luego, en cuanto a modo de organización y gestión de los centros de formación permanente, desde que tú entraste, de dónde dependemos nosotros administrativamente?

E3.C4.2.P21. Nosotros administrativamente tenemos una dualidad: dependemos de la Dirección, directamente, de la Dirección Provincial y más concretamente del Área de Programas Educativos. Pero nosotros estamos en relación estrecha y directa y nuestra actuación viene dada desde la Dirección General que acoge al Servicio de Formación. Osea, la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

E3.C4.2.P22. La dirección General ha cambiado a lo largo de este tiempo, pero siempre, a lo largo de este tiempo, es la Dirección General a la que está acogida los servicios correspondientes a la Formación del Profesorado.

E3.C4.3.P23. Entonces, nuestra estructura la establece la Dirección General.

I.C4.3.P24. Oséa, el número de plazas, asesorías, etc.

E3.C4.3.P25. Todo, el número de plazas, la línea de actuación, el número de CFIEs, la denominación de los propios CFIEs, las competencias que tenemos.... Todo está estructurado por la Dirección General correspondiente. El Servicio de Formación, digamos, lo encamina, pone los límites, las cotas.

E3.C4.2.P26. Pero nosotros, como Funcionarios, dependemos directamente de la Dirección Provincial, en concreto del Área de Programas. Digamos, nuestro Jefe directo es el jefe o la jefa del área de programas.

I.C4.3.P27. Pero ¿Sería como un Jefe Administrativo? Y el otro ¿Cómo el que nos dice las funciones?

E3.C4.3.P28. A ver, la normativa que nos afecta la establece la Dirección General, La normativa. El proyecto en sí, donde nosotros nos movemos, los límites en que nos movemos, los establece la Dirección General. Pero nuestras tareas, nuestro control de funciones y digamos las tareas que vienen de una forma más concreta circunscritas a nuestra Provincia y a nuestra actuación, las establece el Área de Programas.

I.C4.2.P29. Y luego, esta Dirección General, a su vez, depende directamente de la consejería de Educación.

E3.C4.2.P30. Sí, claro. La Consejería tiene distintas Direcciones Generales, cada Dirección General tiene, a su vez, varios servicios y nosotros dependemos del Servicio de Formación, pero estructuralmente. En cuanto a normativa, en cuanto a funcionamiento administrativo y tareas directas encomendadas, dependemos del Área de Programas.

E3.C4.2.P31. ¿Del Servicio de Formación dependen también los Centros Superiores de Formación?, ¿Nosotros no dependemos de ningún Centro Superior?

E3.C4.2.P32. No, nosotros no dependemos de los Centros Superiores.

E3.C4.3.P33. tanto el Centro Superior de Formación del Profesorado, como los Centros Regionales de Idioma y TIC, tienen categoría de Jefatura de Servicio.

I.P34. Ah, ¿Sí?

E3.C4.3.P35. Sí, tienen categoría de Jefatura de Servicio.

E3.C4.3.P33. tanto el Centro Superior de Formación del Profesorado, como los Centros Regionales de Idioma y TIC, tienen categoría de Jefatura de Servicio.

I.P34. Ah, ¿Sí?

E3.C4.3.P35. Sí, tienen categoría de Jefatura de Servicio.

E3.C4.2.P36. No son dependientes del Servicio de Formación. Son dependientes de la Dirección General pero están, digamos, dentro de lo que son las funciones del Servicio de Formación. Es que es algo complejo, es una cuestión administrativa ahí bastante compleja.

I.C4.1.P37. Bueno, en cuanto a la gestión en general, ¿A tí te dan unas directrices para formar?, ¿unas líneas de formación? o ¿Te viene la formación prescrita desde la Dirección Provincial, los planes Provinciales? ¿O desde el Servicio de formación?, ¿Cada uno pone su parte?...

E3.C4.3.P38. Vamos a ver, todos los CFIEs de la Comunidad dependen del modelo de formación establecido por la Consejería. El modelo de formación en el que nosotros nos movemos ahora, igual que los modelos de formación en los que nos hemos movido anteriormente, han estado establecidos por la Consejería, han estado diseñados por la Dirección General correspondiente, han estado aplicados por el Servicio de Formación y, digamos, han estado controlados por las Áreas de Programas ¿Vale?

E3.C8.2.P39. Nosotros nos movemos de la siguiente manera: hay unas directrices generales que aparecen inicialmente en un documento interno de trabajo, el famoso DIT, que se suponía que iba a constituir la base del modelo de formación de Castilla y León, porque nosotros ahora nos seguimos rigiendo por la Ley del año 92.

I.P40. ¿Sí?

E3.C8.2.P41. Sí, nos seguimos rigiendo por la Ley del año 92, pero este documento interno de trabajo, digamos, era el borrador con el que nosotros íbamos a poner en marcha el nuevo sistema de formación. Estoy hablando de los últimos cinco años, ¿Eh? Lo íbamos a poner en marcha y con consecuencias de formación para el profesorado Castilla y León.

E3.C8.5.P42. Y lo que yo te decía antes, en este modelo de formación se dan tres pesos específicos: el de mayor calado para la formación que atienda las necesidades reales de los centros, a las singularidades de los centros y al profesorado y al alumnado que va a recibir, digamos, como consecuencia de la formación de su profesorado, una mejora en la docencia que recibe. Después, aquellas necesidades del profesorado propio de su especialidad y, por último, las necesidades del sistema. Las necesidades que detecta la propia Consejería o que considera porque las líneas prioritarias que establece requieren una formación específica del profesorado en unas líneas concretas que, generalmente, son de carácter administrativo. Oséa, son de carácter de implicación del profesorado en su vertiente, no docente, sino en su vertiente

administrativa, ¿Vale? De ahí que cuando se crea un sistema competencial, todas las actividades de formación reciben un baño de necesidad de formación en competencias. Pero, para que eso suceda, tiene que haber una formación, digamos, base que permita establecer los pilares de esa formación con el sistema competencial y esa formación inicial administrativa y establecida es, digamos, ese 20% del que hablábamos antes que no lo decide el profesorado en su detección de necesidades. No lo deciden los centros en su detección de necesidades pero sí que lo deciden, por ejemplo, las propias Áreas de Programas, por ejemplo las Áreas de Inspección o el propio Servicio de Formación de acuerdo con unos contenidos que quiere que sean conocidos por su profesorado como ente administrativo.

E3.C8.5.P43. Sí, pero también y, sobre todo, son cursos científicos, es decir, sobre temas concretos, no administrativos, concretos sobre la educación, que si el abandono escolar, etc.

E3.C8.5.P44. Sí, corresponden a formación científica pero tienen siempre un trasfondo en el que las líneas prioritarias están ahí estableciéndose para generar, digamos, las bases.

I.C8.5.P45. Quieres decir que son contenidos que conviene que se difundan para que a partir de ahí surjan...

E3.C8.5.P46. Exacto, son contenidos necesarios si después queremos incidir sobre metodología, por ejemplo.

E3.C11.1.P47. No puede existir una formación aplicativa si no existe una formación de base.

I.C11.1.P48. Una teoría.

E3.C11.1.P49. Una formación de base teórica. Pero eso es en todo.

E3.C8.2.P50. Entonces, nosotros nos seguimos rigiendo por la Ley del 92 y el borrador del DIT, se ha quedado en borrador.

E3.C8.2.P51. De momento sigue siendo un documento interno de trabajo que conocemos la Red de Formación y que se publicó sólo con carácter interno para los CFIEs y las Áreas de Programas y lo que es el Servicio de Formación. Nosotros hemos adquirido el compromiso de su desarrollo. Su desarrollo está prácticamente pleno pero no existe una normativa, BOCYL que establezca las normas.

E3.C8.1.P52. Por ejemplo, un aspecto que contiene el DIT y que no se ha desarrollado es la ampliación de las modalidades de formación certificables y consideradas en otros ámbitos como puede ser un concurso de traslados o como puede ser, una opción a la administración, oséa, una opción a entrar en la administración, lo que son las oposiciones.

E3.C6.P53. Por ejemplo, las Jornadas, en el DIT aparecen y los congresos aparecen como una modalidad de formación contemplada y sin embargo nosotros ni los congresos ni las jornadas podemos certificarlos. Para poderlo certificar lo tenemos que meter bajo la modalidad de curso, si no el programa “Sexenios”, no lo reconoce. Pero, es más, las Comisiones de Baremación que contemplan la valoración de actividades de formación nunca contemplan ni jornadas ni congresos.

I.C6.P54. No las contemplan ¿En general?

E3.C8.1.P55. En general. Ese, por ejemplo, es un detalle que no está desarrollado porque la legislación del año 92 lo impide. Otro aspecto, por ejemplo, que está, sin subsanar es la posibilidad de que cuando una persona falta por encima del 15 % a una actividad formativa en el aspecto presencial, en la parte presencial de la actividad, no existe ninguna capacidad de movimiento para certificar ya que la causa más grave ni siquiera está contemplada y no hay una alternativa que tu le puedas ofrecer.

E3.C8.1.P56. Otra cosa, que está en el DIT que se puso en funcionamiento de forma puntual y no se ha continuado con ello es el sistema modular de la formación.

E3.C8.2.P57. El sistema modular de la formación establecía tres módulos que eran: módulo formativo, módulo aplicativo, módulo evaluativo. de manera que siempre hubiera un proceso de feedback y nosotros pudiéramos evaluar los resultados de lo aprendido , mejorar en los aprendizajes, volver a aplicar al aula, volver a evaluar y así llegar, digamos, hasta la excelencia.

E3.C8.1.P58. Eso es una propuesta del DIT y no está desarrollado.

I.C3.P59. Entonces, en cuanto a la gestión y funciones del Director y del equipo asesor, simplemente ha variado a lo largo del tiempo, el número de personas, desde una persona, cuando el primer CEP en el año 85. No había un modelo establecido como ahora en el que se especifica en número de asesores. Eso surge varios años más tarde. Se publica la normativa y ya se especifica cuántos asesores tiene que haber por CFIE y se concretan vuestras funciones como directores, ¿No?

E3.C4.1.P60. Las funciones han cambiado, es decir, desde que yo entro en este CFIE como asesora las funciones que tenía el Director en ese momento, las funciones en que yo asumo en el período en que no hay proyecto y las funciones que tengo ahora, no es que sean esencialmente diferenciadas pero sí tienen un matiz diferenciado.

I.C4.1.P61. ¿Hay diferentes normativas que las regulan?

E3.C4.1.P62. No, no se establecen. El matíz es algo que va dando después el desarrollo del enfoque que la Consejería quiere darle a la formación del profesorado. Es decir, las funciones del Director de un CFIE ahora, un CPR antes, realmente no se han modificado porque es la gestión económica y de recursos del centro, digamos. La Dirección o el liderazgo de un Equipo Asesor y la jefatura de una función administrativa. Entonces, esas tres funciones no han cambiado. Pero la forma de desarrollarlas sí que ha cambiado. Porque ahora mismo yo considero que mi función es mucho más dinamizadora que organizativa, ya que la organización nuestra también se ha modificado, y nosotros, si valoramos un poco cuáles eran nuestras actuaciones cinco años atrás, ni que decirte siete años o diez años atrás, cuando comienzan los CFIEs, nosotros ya no hacemos muchas de las cosas que hacíamos. Ahora ya no es necesario mantener un control sobre el número de actividades por trimestre, el número de actividades que corresponden a cada temática, etc. Por otra parte, las herramientas administrativas nos han facilitado mucho, mientras que antes yo me leía 250 informes de ocho páginas, diez páginas, ahora mismo, de un solo vistazo en una pantalla de la aplicación está hecho. Por lo tanto, yo entiendo que el papel de los Directores de los CFIEs son más dinamizadores e impulsores de la dinámica del funcionamiento del propio CFIE y de la formación en los centros, que en sí, digamos, elementos administrativos.

I.C4.1.P63. Por lo tanto, antes la labor del Director era como más burocrática, más de control, de pensar qué actividades se plantean que abarquen todos los aspectos, comprobar cuánta gente participaba, oséa, como más administrativa.

E3.C4.1.P64. Sí, sí, sí. Era más administrativa en el sentido de que yo diría que el 80% de mi tiempo y el de mis antecesores, estaban fundamentalmente destinados al control económico, porque además, otra cosa, es que el volumen económico, digamos, se ha modificado. El volumen económico destinado a actividades me refiero. Nosotros hemos tenido en este CFIE una asignación de 480 euros lineal y sistemática a cualquier grupo de trabajo, sin tener en cuenta realmente si el calado de las necesidades económicas correspondían a ese dinero, a más o a menos. Pero había que controlar un volumen económico. Entonces ese 80% de tiempo que yo te hablo, yo lo tenía encomendado a la gestión económica, en colaboración con el secretario del centro, pero sobre todo y fundamentalmente, a una distribución equitativa de las actividades que se desarrollaban.

I.C13.2.P65. Por aquel entonces, ¿Había detección de necesidades?

E3.C13.2.P66. Sí, pero la detección de necesidades se hacía desde otra sistemática. Fundamentalmente nosotros lo que teníamos, era una detección de necesidades individuales que, con carácter sumativo, daban lugar a una detección, digamos, general. Entonces, nosotros

lo que decíamos es: ¿Cuántos profesores piden formación en matemáticas? Pues es necesario dar un curso de matemáticas. Pero, además, cómo la piden, ¿La piden con carácter de curso? Pues hay que hacer un curso, ¿Vale?.

E3.C8.2.P67. Entonces, la sistemática era completamente diferente porque el peso específico de la formación en los centros, siendo importante, digamos, durante un tiempo tubo un carácter más residual. De ahí la necesidad de que en 24 horas llegaran unas actas, llegaran unas hojas de firmas, porque era el sistema de control.

E3.C4.1.P68. Los asesores estaban fundamentalmente volcados en las actividades de formación que se hacían aquí habiendo un número de actividades tremendas que obligaba a los Asesores, incluso, a permanecer durante cuatro tardes dentro del CFIE.

I.C5.4.3.P69. ¿Se desarrollaban en el CFIE casi todas las actividades?

E3.C4.3.P70. Sí, sí, se desarrollaban aquí, en el CFIE. A veces se generaba una necesidad muy grande de ponentes debido al volumen de actividades y a lo variado de las temáticas. Tanto es así, que incluso, contábamos con nuestro propio banco interno de ponentes y había un intercambio grande de ponentes entre toda la Red de formación de la Comunidad.

E3.C4.1.P71.. Parece que antes había más autonomía por parte de los CFIEs a la hora de crear cursos que ahora. ¿Puede ser? Ahora, parece que la función es de ser más gestores.

E3.C4.1.P72. Sí, entonces éramos más creativos. Éramos más creativos hasta en el aspecto de la publicación. Nosotros hacíamos dípticos, que eran auténticas obras de arte de la difusión. Trabajábamos con un programa complicadísimo de maquetación de revistas y nos tenía que caber toda la información ya que, además, nuestros canales de difusión estaban limitados al fax y al correo y entonces teníamos que hacer algo atractivo; tan atractivo, como que echábamos un tiempo importante, tanto los asesores como el Director, para elaborar y revisar y publicar aquello.

I.C4.1.P73. Entonces, ¿Ahora es más un organismo de gestión? Oséa, las necesidades de formación las demandan los centros, que incluso suplen algunas de esas necesidades con personal del propio centro, o las marca la propia Administración, vamos la propia Dirección Provincial, y nosotros gestionamos todo eso para que se lleve a cabo.

E3.C4.1.P74. Sí gestionamos, pero, también entre nuestras funciones está, a veces, abrir los ojos porque, a veces, desde el exterior, vemos con una perspectiva que no ven desde el propio centro. Luego cuando hablemos de cómo repercute la formación en el propio profesorado y cómo repercute la formación en la mejora de los resultados escolares te comentaré otras cosas, pero a

veces el profesorado está encapsulado dentro de su propio centro y, digamos, limitado por las necesidades que le están viniendo del día a día, de su propio aula y es incapaz de ver el conjunto del centro. Sin embargo, nosotros, el asesor de referencia, el propio Director del CFIE, tenemos una visión global, tenemos una visión compartida y eso es lo que enriquece. Entonces, sí es verdad que somos administración, pero somos la administración cercana y, de hecho, cuando nosotros llegamos a un centro, en términos generales, el profesorado, incluso el equipo directivo, confía en nosotros.

E3.C13.5.P75. Nuestro punto de vista es un punto de vista objetivo. Su punto de vista es un punto de vista subjetivo y sólo de esa fusión bien hecha, puede venir una formación adecuada para el profesorado.

E3.C3.P76. En cuanto al número de asesores que nosotros tenemos, claro, ha disminuido tan radicalmente de lo que teníamos, de los rurales más el provincial, a lo que tenemos ahora y el número de centros no ha variado e incluso se ha incrementado, que lógicamente no podemos estar en todas partes.

E3.C4.4.2.P77. La figura del responsable de formación, que es otro problema que el DIT establece y que la normativa no desarrolla, debería ser un elemento de plena coordinación entre el CFIE, el centro y el equipo directivo. Es decir, establecer ahí un equipo y eso ayudaría muchísimo, pero como la normativa no ha salido, se queda en un documento sólo. Este es un elemento que no habíamos tocado antes, que no se ha desarrollado y que sí se ha contemplado, pero tan tibiamente, tan tímidamente, sin reconocimiento de ningún tipo, ni administrativo, ni económico, ni nada, ni con unas funciones claramente definidas con una normativa, que el responsable de formación de un centro se siente en tierra de nadie. Y no solamente eso, sino que en muchos centros, el que nombran responsable de formación es al último que llega. Entonces, digamos, eso incrementa nuestras tareas administrativas y disminuye nuestra interrelación. Esto que yo te hablaba a tí de la cercanía, pues la barrera la establece la falta de normativa.

I.C4.4.2.P78. Y ¿No parece que tenga ningún indicio de aparecer?

E3.C4.4.2.P79. Pues todos los años nos prometen que aparece. Yo no hay reunión a la que vaya de inicio de curso o final de curso, que no se diga que va a salir ya el documento. Es más, ya en dos ocasiones a los directores nos han reunido la directora general y nos ha dicho que salía ya.

I.C4.1.P80. Bueno esto, más o menos, era lo referido al apartado más administrativo. Para saber un poco lo que es el Centro de Formación de Profesores de ahora, que no tiene nada que ver con lo que era antes.

E3.C4.1.P81. Ni con el propio CFIE de sus inicios.

I.C4.1.P82. Sí, ya veo, ni con el CFIE del 2002-2003

E3.C4.1.P83. Eso es, el CFIE de ahora y el CFIE de sus inicios. De cuando se cambia la nomenclatura de CPR a CFIES, digamos, se ha avanzado más y se ha modificado más la estructura, el funcionamiento, dentro de la misma normativa, que en lo que había cambiado tiempo atrás.

I.C4.1.P84. Claro, no tenemos que dar por hecho que el cambio de normativa y nomenclatura significa cambio de gestión.

E3.C8.P85. No, no, porque dentro de la misma normativa, ha habido un cambio de modelo con una ruptura radical.

I.C8.P86. ¿A partir del 2008?

E3.C8.P87. Efectivamente, ahí es cuando hay un punto de inflexión grandísimo y lo que hasta ese momento era una cosa, por ejemplo la organización de unas jornadas regionales con un esfuerzo y una coordinación tremenda, en la que se cargaban mucho las tintas sobre la interrelación provincial; ahora mismo eso no está funcionando. Pero el mayor punto de inflexión es la primación de la formación en centros sobre la formación de actividades diseñadas.

I.C6.P88. Bien, porque, precisamente, de lo que se acusaba, entre comillas, a los Centros de Profesores era de ser órganos productores de certificados. Oséa, que había un poco de titulitis, la gente venía, sobre todo, a hacer créditos.

E3.C6.P89. Claro pero eso viene por una Ley del año 89 cuando se crean los sexenios que implica que hay una unión entre la formación y el complemento retributivo que cobras.

I.C6.P90. Pero ahora veo yo que la gente que, hombre, lo hacen por tener créditos para los sexenios, pero también hacen las cosas porque les interesan, porque lo necesitan o también, porque están en su centro y les es más cómodo.

E3.C5.7.P91. Efectivamente, -¡Este curso me gusta!- Decía la gente: -Me he apuntado porque me gusta. Y incluso yo recuerdo de haber organizado cursos cuya demanda sobrepasaba con creces la oferta de plazas.

I.C5.7.P92. ¿No se podía ampliar el número de plazas?

E3.C5.7.P93. No podía ampliar el número de plazas porque la ponente, taxativamente, dijo que no podía trabajar más que con ese número de personas, que claro que era manipulativo y que no se podía. Y bueno, aquello fue tremendo.

E3.C5.1.P94. También hacíamos actividades exquisitas en su diseño, con un objetivo muy claro, que era dar a conocer el patrimonio artístico y cultural de Castilla y León, como visitas a los museos, etc.

IC5.1.P95. Incluso en el 2008 se siguió haciendo, fue el último año yo creo.

E3.C5.1.P96. Sí fue el último año, sí. Mostrábamos el patrimonio de Castilla y León, incluso en sábado.

E3.C5.7.P97. Las plazas quedaban limitadas por la capacidad del autobús. Salíamos por toda la región. El autobús se llenaba e iba gente a la estación de autobuses a ver si quedaba alguna plaza.

E3.C5.1.P98. Aquello correspondía a un proyecto interprovincial para dar a conocer el patrimonio.

E3.C5.7.P99. Lo que quería decir es que, probablemente, el profesorado que asistía a esas actividades, que era de secundaria y de primaria porque era internivelar, incluso de formación profesional, no lo iban a aplicar al aula. Había muchísimo profesorado que no era de arte, que no era de historia, que no iba a aplicar eso al aula. Y, sin embargo, despertaba un interés extraordinario.

IC12.1P100. Pues hablando de eso, el siguiente bloque habla de si tu crees que el modelo de formación permanente contribuye al desarrollo de las funciones generales del profesorado. Oséa, no solamente el profesorado o el maestro tiene que elegir en función de si satisfacían sus necesidades personales, tanto a nivel científico como a nivel personal. ¿Crees que contribuye y crees que es suficiente con la formación permanente que ofrecemos?

IC12.12.2.P101. ¿Hay que buscar en otro sitio para satisfacer el nivel formativo que requiere el desarrollo de nuestras funciones?

E3.C12.2.P102. Hay que buscar, hay que buscar en todas partes. Nosotros vivimos en un mundo global donde la información unidireccional no tiene sentido.

E3.C12.1.P103. Nosotros ofrecemos una formación unidireccional siempre, digamos, bañada por lo que la Consejería de Educación considera líneas prioritarias.

E3.C12.2.P104. Pero existen otras vías y otros cauces de formación que son absolutamente necesarios y que ningún profesional, que se precie, puede desdeñarlos.

E3.C12.1.P105. El modelo que tenemos ahora contribuye a la formación, indiscutiblemente, pero se queda cojo y no se queda cojo porque el modelo no aporte posibilidades, sino porque hay otros factores que influyen muchísimo en la formación del profesorado.

E3.C13.1.P106. Desde mi punto de vista, y por la experiencia que tengo, cuando un colectivo, cuando un profesor pertenece a un colectivo y el colectivo tiene conciencia de colectivo, es decir, se considera miembro de un claustro y además se considera parte importante de las necesidades de formación que tiene su alumnado, de las necesidades de aprendizaje que tiene su alumnado y de las necesidades intrínsecas de lo que es el centro por sus características; entonces las demandas de formación están ajustadas. La formación que demandan y que nosotros ofrecemos están ajustadas; el nivel de implicación de la teoría al aula está garantizado, la evaluación va implícita y el proceso de feedback del que hablábamos antes se realiza de forma automática.

I.C12.2.P107. Entonces ahora, a partir del 2008, el modelo de formación que hay contribuye más al desarrollo profesional porque está centrado en las necesidades del centro, aunque siempre habrá profesores que no participen de ese plan de formación.

E3.C12.1.P108. Sí, estará basado en necesidades profesionales y reales.

E3.C13.5.P109. Profesionalmente yo puedo tener unas necesidades como especialista o como tutor de quinto ¿Vale?, pero a eso hay que añadirle las necesidades de la realidad del aula, la realidad del centro, la realidad de la comunidad que lleva ese centro.

I.C13.5.P110. Además no es lo mismo formarse en actualización científica que en la aplicación de esa actualización al aula.

E3.C8.5.P111. Efectivamente. Si te das cuenta, cuando hablábamos antes de que la Administración daba una formación como necesaria o imprescindible porque tú tienes que conocer que eso existe. Tú tienes que conocer que los derroteros administrativos de la educación van por ahí, pero eso tiene una razón de ser. Incluso va más allá de nuestras propias fronteras.

E3.C13.6.P112. Nosotros ahora mismo estamos en un sistema competencial que se desarrolla en toda Europa. No puede haber un profesor que sea ajeno a eso porque se está trabajando en un sistema educativo que está dentro de un sistema educativo que es el europeo, con sus diferencias.

E3.C13.2.P113. Pero es que, además, ese profesor está dentro de un centro y no puede ir de elemento independiente. No puede ir de individuo. Eso, ahora mismo, es impensable.

E3.C13.1.P114. Por eso aquel profesorado y aquellos centros que realmente tengan una implicación y que todos sean conscientes de que existen unas necesidades porque están donde están y, en la mayoría de los casos, porque lo han elegido independientemente, tendrán unas necesidades personales que nadie discute y que también los CFIEs tienen que proporcionarle, pero existe otra condición profesional que obliga a una formación específica.

IC13.4.P115. En general, parece que se demandan poco las actividades que desarrollan las competencias de trabajo en grupo o equipo, coordinación, cohesión, etc. En cambio hay gran demanda de competencia digital, actualización lingüística y demás. Parece que tendemos más a la satisfacción de nuestras necesidades como individuo, es decir, necesidades profesionales o individuales.

E3.C13.6.P116. Pero eso es lógico, porque igual que la sociedad avanza y el individuo, que es el origen de ese cambio, tiene la dualidad de que se tiene que adaptar al devenir de ese cambio social, en los centros sucede lo mismo. Es decir, se cambia ya no la normativa, sino se cambia el modelo educativo.

E3.C13.1.P117. Se cambian las necesidades, porque la escuela no es más que el reflejo de la sociedad, pero para acometer esos cambios el profesorado tiene la necesidad de muletas, y las muletas es la formación base. Es decir, ¿cómo me voy yo a enfrentar a un programa RED XXI, como tutor de 5º, si no se enciende el ordenador? Tendré que partir de la base de encender el ordenador y entonces voy al curso para encender el ordenador. Pero ahora me falta que yo de el paso de creerme que ya se enciende y de encenderlo en el aula, de hacérselo encender a mis alumnos y de cambiar mi metodología, que a mi me estaba funcionando, que no tengo que abandonarla en su totalidad, pero sí tengo que ir la modificando y aplicando eso que estoy aprendiendo ahora.

IC13.1.P118. Vamos, que empezamos por la satisfacción de nuestras necesidades para luego poder incorporar lo que aprendemos al aula.

E3.C13.1.P119. Sí, es necesaria esa muleta para sentirnos seguros.

E3.C8.2.P120. Eso es más lento, y yo eso lo valoro, en el sentido de que este modelo de formación del profesorado permite eso, pero todavía no hemos llegado al nivel de conciencia de que el profesorado asuma que eso es así.

E3.C8.1.P121. A mi me agradó muchísimo cuando establecieron el sistema modular, porque a nosotros desde CFIE nos permitía, digamos, comprobar si eso se estaba haciendo y apoyar ese desarrollo pero, por las razones que fueran, no se ha continuado con el modelo modular y creo que ha sido un error.

I.C8.1.P122. Yo creo que no lo permite la infraestructura que tenemos. Es muy difícil llevar al aula y comprobar que todo lo que se lleva al aula funciona, oséa, implica a la investigación acción de todos los profesores.

E3.C9.P123. Efecivamente, es lo que yo te iba a decir. Falta formación científica e investigadora en el profesorado. Reconozco que yo esto lo desconocía hasta hace dos años.

I.C9.P124. Pero ahora, ¿Lo ves necesario?

E3.C8.1.P125. Sí, ahora que lo conozco y que he estado implicada en ello, lo considero necesario no, imprescindible. Del mismo modo que al profesor es muy difícil hacerle entender que lo que hace lo tiene que escribir. No lo hemos conseguido, no se ha conseguido y esto viene de atrás.

E3.C11.1.P126. Tu trabajo se tiene que apoyar en el trabajo de tus antecesores, que no se puede partir de cero año tras año y que hay que apoyarse en las investigaciones, en las aplicaciones en el aula, en los resultados, en los errores y en los aciertos de tus antecesores. Cuando consigamos eso, que el profesor escriba lo que hace de manera que otro pueda leerlo, habremos avanzado un montón.

I.C9.P127. ¿Crees que puede ser un problema de formación inicial? O quizá miedo o inseguridad al creer que no están preparados o que lo que hacen no es importante.

E3.C11.1.P128. Es más que eso. Yo creo que ahí esa frase que dice: -“Bastante hago con”. Vamos a ver, los esfuerzos que se hacen en un aula para sacar a un muchacho adelante, si se plasmaran por escrito, al cabo de tres meses podrías releer lo que has hecho y darte cuenta de los errores que has cometido y de los logros que has conseguido. De esta manera podrías eliminar, en cierta medida, errores y podrías potenciar éxitos y ese muchacho no solamente vería incrementado su evolución positiva, sino que cuando tu le dejes de la mano y lo coja otro compañero es capaz de continuar un trabajo.

E3.C11.2.P129. Eso conlleva, además de trabajo, una estabilidad. Yo tenía grandes esperanzas, tiempo atrás, en que la administración rompiera una lanza en función de la verdadera libertad de cátedra. Es decir, que un grupo de profesores pusiera en marcha en un centro, se generara un proyecto y ese proyecto se llevara a cabo en un centro, extraordinariamente supervisado. Ahí los CFIEs tendríamos un buen trabajo que hacer. Sería muy apasionante trabajar de esa manera, codo con codo, con los centros que tienen realmente un proyecto.

I.C13.5.P130. Bueno, hay determinados planes: planes de fomento a la lectura, planes de atención a la diversidad... que se supone, debes aceptar cuando llegas al centro.

E3.C11.2.P131. Ya, pero es que el centro no se elige en términos generales –y esto es una crítica que yo hago- no se elige en términos generales por el proyecto que tiene, es más, centros específicos (preferentes de motóricos, preferentes de hipoacúsicos, preferente tal) no se exige un doble perfil a su profesor.

IC13.P132. Si te parece vamos a seguir hablando ahora de todo lo relativo a las necesidades formativas del profesorado, en qué consiste el proceso, si tú crees que la mayoría del profesorado está satisfecho. En qué consiste el proceso de detección de necesidades formativas del profesorado y qué grado de satisfacción atribuirías al modelo de formación: qué necesitan, en qué les gustaría formarse y todo eso. En qué grado participan en ese proceso de detección, y si se tienen o no se tienen en cuenta, una vez que se han volcado sus necesidades, en qué grado, qué se prioriza.

E3.C13.2.P133. En cuanto al proceso, se ha modificado muchísimo, en el sentido de que lo que se hacía anteriormente, era una detección de necesidades atendiendo a la modalidad de formación. Por lo menos así lo entendía el profesorado y entonces cuando contestaban te decían, un grupo de trabajo de ..., y especificaban.

E3.C13.3.P134. A su vez, desde siempre, por lo menos desde que yo conozco desde dentro el CFIE, en todas las actividades de formación, en la evaluación, había un apartado abierto, que nosotros ahora hemos sugerido que vuelva a aparecer de nuevo. En la última reunión de directores hemos propuesto que vuelva aparecer ese campo, en el que la gente manifieste si querría continuar la formación en profundización, o en detalles de algún aspecto de lo que se ha realizado en esa actividad.

E3.C13.2.P135. En esas actividades cuando se hacía la evaluación, el profesorado expresaba libremente, su deseo de continuidad o no, y de continuidad hacia dónde, o de ampliación o de profundización.

E3.C13.3.P136. Eso se ha perdido durante un poco de tiempo

IC13.3.P137. ¿Desde cuándo se ha perdido?

E3.C13.2.P138. Desde que utilizamos el CEAF (Cuestionario de Evaluación de Actividades Formativas), que es el cuestionario de evaluación a nivel regional desde hace dos años.

E3.C13.1.P139 Luego también hay que tener en cuenta que el cambio del modelo de formación, hace también que la evaluación de las necesidades haya pasado de un plano individual que era

el mayoritario o de grupo de profesores, de micro grupos, ahora sea una detección, fundamentalmente de centro.

E3.C13.2.P140. Claro, eso es una detección de las necesidades voluntarias, pero te insisto que, desde mi punto de vista, hay determinados aspectos de la formación que son detectados por parte de los asesores.

E3.C13.6.P141. Son detectados por parte de la Administración como una necesidad de adaptación de nuestro profesorado a la realidad social pero el profesorado, creo que percibe esa necesidad pero siente reparo a manifestarlo a nivel grupal. Por ejemplo, la necesidad de formación en idiomas es una realidad que nosotros tenemos, y sin embargo, los profesores prefieren desviar su formación a EOI, a clases particulares, etc. Es decir, Como si sintieran vergüenza de reconocer que no tienen una competencia lingüística en lengua extranjera. Entonces no manifiestan esa necesidad cuando es una necesidad del propio sistema.

IC13.1.P142. A lo mejor es porque necesitan algo oficial que les sirva para la acreditación

E3.C13.1.P143. Bueno, pero la acreditación es un paso posterior. Lo primero que tienen que tener es una herramienta de comunicación, eso no te lo da ningún título.

E3.C13.4.P144. Nuestro profesorado está a la cola de Europa en competencia lingüística comunicativa en otros idiomas. Somos una lengua dominante, no hemos tenido esa necesidad hasta ahora. Pero la globalidad del mundo, si queremos que haya una interrelación real utilizando las TIC para ello no hace falta desplazarse, necesitamos idiomas. Eso a nivel individual el profesorado lo sabe. Otra cosa es la voluntad de abordarlo por un lado en un sector y la vergüenza a reconocerlo. Sobre todo la gente que tiene más de 35 años tiene unas carencias grandes y no las manifiesta.

E3.C13.4.P145. Y las TIC todavía sigue teniendo uñas el aparataje en sí. Entonces la gente siente miedo al ridículo pensando que sus alumnos saben más que ellos. Sí que se forman mucho pero no le dedican el tiempo suficiente después a asentar esos conocimientos. Con lo cual ahí tenemos dos lagunas de herramienta que no están siendo manifestadas en la detección de necesidades. Es decir, dicen si curso de TIC. pero lo que quieren es que se lo expliquen, quieren que les ayuden a acercarse a ello.

IC13.4.P146. Y ¿Piden cursos de idiomas?

E3.C13.4.P147 No, en la detección de necesidades que nosotros hemos hecho, los idiomas no son una necesidad prioritaria. Puede ser lo que yo digo, que con carácter personal lo consideren, pero yo creo que sienten vergüenza o consideran que los idiomas no se aprenden aquí.

E3.C13.P147. Puede ser que sólo lo consideren sólo para los especialistas, es decir, aquél que solicita una plaza con perfil de inglés.

E3.C5.6.P148 Puede ser, pero no han asumido que es una herramienta de comunicación. Los profesores, cuando les hacemos después la encuesta sobre cómo ha sido nuestra actuación sobre la detección de necesidades, el plan de actuación y tal, manifiestan una satisfacción alta con lo que se les ha planteado y con lo que se les ha ofertado. Supera el 7,5% pero yo creo que a esta valoración, le falta una base científica. Es decir, han ido a un curso y les ha gustado, por lo tanto lo valoran bien. Pero les falta reflexionar sobre si lo han aplicado y les ha servido y lo han hecho propio y también les falta tener una base científica para saber en qué estadio están de ese aprendizaje para continuar y para valorar si la aplicación en el aula realmente la están haciendo bien. Bueno el primer paso sería si la están aplicando.

I.C5.6.P149. ¿No tenemos una herramienta para evaluar eso?

E3.C5.6.P150. No, no tenemos esa herramienta.

E3.C8.2.P151. Yo creo que sería , el sistema de módulos que hablamos anteriormente, ahí es donde empieza el proceso de aplicación y de investigación y como consecuencia la mejora.

E3.C8.1.P152. Pero yo creo que ahí estamos todavía en mantillas. Sí que es cierto que el profesorado participa, fundamentalmente, en su propio diseño de formación. Porque claro, es tan libre, que el profesorado opta. Y dentro de que opta, elige incluso hasta el extremo del detalle más mínimo. A mí me parece un error, porque hay cuestiones que son sí o sí, es decir, no hay que plantearse. Y además hay que demostrar que han sido asumidas y que después se está dispuesto a aplicarlas. Pero bueno, tenemos el sistema que tenemos y es una libre elección entre la oferta, que por otro lado se hace sobre una demanda que también se hace libremente. No quiere decir que nos estemos equivocando, sino que a lo mejor, a mayores, habría que incrementar con una sección o una parte de la formación que sea imprescindible, evaluable y computable. Y luego a partir de ahí, seguimos añadiendo, es decir, esto está muy bien, pero falta ese detalle. Ese detalle, salvo que haya una conciencia profesional y social en cuanto a colectivo, o es obligatoria o no se hace.

I.C8.1.P153. Obligatoria y que haya los mecanismos necesarios como para hacer un seguimiento.

E3.C13.5.P154. En cuanto a la medida y la manera que tienen en cuenta las opiniones del profesorado para diseñar la formación, yo considero que, aproximadamente un 70% sale de la demanda, sobre todo porque son demandas por centros, y luego hay un 30% que corresponde a

una detección que hacemos objetiva desde los CFIEs y a una imposición basada también en una observación y unos compromisos que hace la administración.

I.C13.5.P155. En cuanto al ajuste de las necesidades formativas al contexto, realmente en esta última fase de los CFIEs, puede ser en la que más se ajusta, porque están todos los planes de formación de centros. Es decir, ¿Piensas que sí se tiene en cuenta el contexto en el cada profesor ejerce su profesión? y ¿Cómo crees que contribuye la formación en el centro al desarrollo profesional del docente?. Si contribuye más o menos o de diferente manera que aquella formación basada en las necesidades individuales de cada uno. Si es efectiva, si verdaderamente mejora el desarrollo profesional.

E3.C13.5.P156. Desde el punto de vista de que el contexto condiciona la labor profesional, es decir, cada uno trabaja en el aula que tiene, dentro del centro que tiene, que genera unas necesidades de actuación y da lugar a un conjunto de problemas, incluso influye en la actitud. No es lo mismo la actitud que debería tener un profesor de un aula con unas singularidades específicas, que delante de un aula, digamos ordinaria. Por tanto las necesidades de formación deberían ser asumidas por el profesor en base al contexto en el que se mueve. Precisamente en eso se basan los planes de formación en centros, y es la modalidad de formación que más se ajusta a las realidades.

E3.C13.4.P157. A veces se descontextualiza, es decir, los profesores tienen una necesidad de formación o una inquietud que surge de cuestiones personales o grupales, independientemente, incluso de amistad. Es decir, se genera un grupo de profesores que son amigos y buscan un objetivo y transforman y avanzan en ese objetivo. Pero realmente lo hubieran hecho igual estando en ese centro concreto.

E3.C5.3.P158. Esto que puede ser enriquecedor en cuanto a un aspecto de la formación muy concreto, no es enriquecedor en cuanto al centro porque, evidentemente, está desajustado en la mayoría de los casos.

E3.C13.5.P159. Por tanto la detección de necesidades, las actividades y la formación en sí, que se desarrolla atendiendo al contexto educativo del propio centro, son enriquecedoras para el profesor profesionalmente y además aplicables y obtendrán resultados. Entonces, estas actividades tienen una razón de ser, tienen una aplicabilidad, tienen una evaluación y tienen, como consecuencia, una mejora de los resultados escolares. Digamos es la panacea.

E3.C13.1.P160. Pero también hay otras cosas que se generan, que son lícitas, pero que no están dando los resultados que se querrían. De toda esta interrelación se enriquece el centro y el profesorado. Pero si no se genera una necesidad real y asumida por el profesorado, la

efectividad va disminuyendo. Por eso la estabilidad de las plantillas, la conciencia de las necesidades del centro, el creerse que uno forma parte de un grupo, generar objetivos comunes, etc. es la base de un buen funcionamiento del centro y de la formación, o de la formación en el centro. Porque la interrelación es máxima. Un centro no puede funcionar bien, si su profesorado no detecta problemas y mediante formación intenta abordar respuestas y soluciones. Cuando la movilidad en el centro es muy grande, cuando no se detectan necesidades, todo este proceso se nos cae.

I.C13.1.P161. ¿Es imprescindible que el profesorado sea consciente de la realidad del centro para sentir la necesidad de formarse?

E3.C11.P162. Hay un punto de partida, y es que no se puede pedir en un concurso de traslados los centros como se piden y no por la implicación y la generación de colectivos para llevar a cabo determinadas iniciativas. Sobre todo en aquéllos que tienen unas características fundamentales. De todas maneras yo creo que es mayor el compromiso que tiene el profesorado de lo que externamente pueda parecer. Otra cosa es que falta cohesión de grupo profesional, es decir, los grupos se generan a nivel de amistad. Pero profesionalmente la implicación en determinadas cuestiones generando un grupo todavía no.

I.C13.6.P163. Bueno, pues pasamos ahora que hemos visto si la detección de necesidades se ajusta a las necesidades individuales, al contexto; teniendo en cuenta que desde que se crearon los CEP, cada uno ha vivido un momento social diferente, con unos gobiernos diferentes, con unas economías diferentes. Bajo tu punto de vista, ¿Existe un ajuste entre la formación permanente y las necesidades de la sociedad actual?. En caso de que no existan, ¿Cuáles crees que son las necesidades de la sociedad actual? y ¿En qué medida se podría contribuir desde la formación permanente a la satisfacción de las mismas?

I.C13.6.P164. Yo creo que es más el momento social que el momento político o, incluso, económico.

I.C13.6.P165. ¿Crees que pueden ir separados?

E3.C13.6.P166. Sí, sí. La evolución de la sociedad es lo que realmente condiciona la escuela. La escuela genera individuos que deben de estar adaptados a la sociedad.

E3.C11.1.P167. Es decir, la familia genera unos valores, pero la escuela sociabiliza al alumno. Y no lo puede hacer de cara a una sociedad inexistente. Tiene que hacerlo de acuerdo con la evolución.

E3.C13.6.P168. Nuestra evolución en este momento, es rapidísima. Y desde mi punto de vista, hay tres factores que son determinantes: el primero es que en este momento, nuestra sociedad vive en una constante comunicación, utilizando una herramienta que es la informática, las redes sociales, las aplicaciones informáticas, todo. Eso es una forma de comunicación inmediata con

otros individuos, el manejo de esas herramientas es básico.

E3.C11.2.P169. La enseñanza no puede seguir anclada en un libro de texto y obviar la existencia de todo lo que es tecnología en la que los alumnos se manejan perfectamente y además, la sienten parte de ello.

E3.C11.1.P170. Por otro lado vivimos con una tendencia a un mundo global. Económicamente somos globales, lo que le pasa a un país repercute en otro inmediatamente. Vivimos en un contexto, no sólo globalizado, sino que nos sentimos ciudadanos del mundo, por lo menos el primer mundo, se siente ciudadano del mundo. Por tanto, la comunicación es básica, desde que un niño nace, empieza a comunicarse con otros. Y cuando avanza en su desarrollo físico y en su edad y en su evolución, sigue necesitando comunicarse. Cuando está en la escuela necesita comunicarse y sabe de la existencia de otras escuelas y de otros ámbitos y necesita comunicarse. Cuando esta comunicación se hace unida a los tecnicismos que tiene a su alcance, le permite saltar barreras que antes no podía. Pero es que esas barreras conllevan una barrera adicional que es la barrera del idioma.

E3.C11.2.P171. No es que yo dé vueltas sobre lo mismo, es que todo es un global. Eso en cuanto a las dos herramientas básicas de la comunicación y de llevar a cabo la actividad docente. No podemos seguir con el cuaderno y el lapicero.

I.C13.6.P172. Crees, por tanto, que serían las NNTT, las redes sociales y la lengua extranjera las demandas sociales que debería atender la escuela y la formación permanente.

E3.C13.6.P173. Sí, el manejo del multilingüismo, no hay que centrarse en el inglés, es fundamental. No podemos creernos el ombligo del mundo, además como elemento de comunicación, no hay por qué saber gramática. Si es que la gente habla sin saber gramática. Eso por un lado Por otro lado nosotros nos encontramos inmersos en un proceso dentro de la UE, somos un país que pertenece a un conjunto de países que consideran que sus ciudadanos no tienen que memorizar por memorizar. Sin hacer de menos a la memoria y dejarla a parte de los aprendizajes.

E3.C11.1.P174. Pero que tienen que aprender a ser ciudadanos, tienen que aprender a pensar, aprender a aprender, y precisamente esto se basa en un proceso de búsqueda y en un proceso de apoyo de otras herramientas y de intercomunicación. Está todo unido.

E3.C13.6.P175. Por tanto, yo creo, que en este momento, dadas las necesidades reales que tienen nuestras escuelas, que son las mismas que las de la ciudad de al lado, la comunidad o del país de la otra punta de Europa, tenemos que hacer un hincapié tremendo en que nuestro profesorado esté formado en eso.

E3.C13.1.P176. Pero sobre todo que sientan la necesidad personal, profesional y real de formarse en eso.

I.C13.6.P177. Pero entonces sí estaríamos cumpliendo con las expectativas de la sociedad, es decir, estamos formando en lenguas, estamos formando en herramientas digitales que favorecen la comunicación, y bueno estamos facilitando herramientas al profesorado para que se adapte un poco a los cambios que están surgiendo y con los procesos de aprender a aprender. Se promocionan los trabajos en grupo, el trabajo sobre la propia práctica.

E3.C13.6.P178. Totalmente de acuerdo contigo. Lo has resumido perfectamente.

E3.C8.5.P179. En este momento, desde mi punto de vista, el modelo que tenemos de formación es el que permite no sólo una mayor flexibilidad y potenciar el trabajo en grupo y adaptarse a la realidad de cada uno de los centros; sino que además, facilita, mediante los planes que tenemos nosotros: planes de formación en TIC, en Idiomas, que el profesorado se incorpore. Luego todo lo que hacemos con las competencias, tanto profesionales como básicas.

E3.C8.5.P180. Cuál es el pequeño desajuste que puede aparecer pues que la realidad social es esa, la herramienta formativa, todo lo que es la estructura formativa del profesorado permite esa formación y ahora sólo nos falta que el profesorado tome conciencia de que lo necesita. Y si no toma esa conciencia, habrá que hacérsela tomar.

I.C5.5.P181. Pero en un porcentaje más o menos elevado, tenemos muchas actividades de formación, quiere decir que hay muchos profesores que sí sienten esa necesidad . No sé los porcentajes

E3.C5.7.P182. A ver, tenemos un nº de profesores que en nº absolutos es elevadísimo. Pero no tenemos que creernos esos nºs absolutos porque las estadísticas son la gran mentira de las matemáticas. Sino en nºs relativos. Tenemos muchos profesores que a lo largo de un curso escolar que es de donde sacamos las estadísticas, son reincidentes en la formación. Entonces si relativizamos el nº de profesores, es decir, analizarlos por DNI, también tenemos un colectivo que no se forma.

I.C5.7.P183. Ya pero, cómo es más o menos, el porcentaje.

E3.C5.7.P184. No tengo ese dato concreto, te lo podría conseguir, pero sí que tengo en qué sectores y en qué grupos se da una participación masiva en la formación y dónde una formación muy pausada o prácticamente inexistente.

I.C13.1.P185. Habría que analizar por qué

E3.C5.7.P186. El porqué se sabe y está clarísimo. ¿Qué profesorado se forma? pues aproximadamente un 50%. Que nosotros controlemos desde la formación de CyL, pero también tenemos que tener en cuenta que hay mucho profesorado que se forma en universidades, en cursos online del ministerio, de otras universidades, u otras instituciones de formación. Es decir, probablemente, tengamos entre el setenta y el setenta y cinco por ciento de profesorado que se

mantiene activo en la formación. Otra cosa es el nivel de profundización de aplicación, después, de lo aprendido al aula o de lo aprendido a ser asumido.

I.187. Sí, son cosas diferentes diferentes

E3.C5.3.P188. Claro, Aunque sea el mismo modelo pero es el individuo. Yo puedo estar haciendo un curso de TIC durante todo un año, y no toco el ordenador más que cuando estoy en el cursos. Craso error, porque no lo he asumido como parte de mi metodología que es el objetivo. Yo puedo aprender idiomas pero si no lo hago como una herramienta de comunicación me sirve de poco. No es aplicable al aula. Entonces los enfoques, distorsionan a veces la aplicación.

I.C5.P189. Bueno, empezamos ahora otro bloque que está dedicado, tanto a los contenidos, como a las modalidades como a los cauces de participación. Porque imagino que con los mismos contenidos habrá diferentes preferencias, grupos de trabajos, que venga un ponente externo, seminarios donde hablen entre ellos... A lo mejor determina el contenido la modalidad o el cauce, me gustaría saber si se puede establecer alguna relación. A lo mejor hay otras variable que influyen en la modalidad más que el contenido.

E3.C5.4.P190 En realidad hay una interrelación, es decir, hay determinados contenidos que prefieren el cauce individual. Es decir, lo que quieren es asistir a un curso y que lo dé un experto pautas.

E3.C5.2.P191. Sin embargo hay otros aspectos, fundamentalmente todo lo relacionado con actuaciones dentro del propio centro, que las modalidades Plan de Formación, guiados por nosotros o grupo de profesores, o Plan de Equipo son las más demandadas. Aquí modalidades reina son el Proyecto de Formación en Centro cuando hay un colectivo grande y luego los grupos de trabajo.

E3.C5.1.P192. La formación en TIC se demanda muchísimo, existiendo una bifurcación:

E3.C5.4.P193. Los que quieren que les formen, lo hacen a través del cauce individual, independientemente que luego participen en el centro en cualquier actividad de formación que se plantee.

E3.C5.4.P194. Cuando lo que pretenden es resolver cuestiones del propio centro generan un engranaje a través de un Plan de formación que generalmente, son Proyectos de Formación en centro como modalidad y grupos de trabajo.

E3.C5.4.P195. También es cierto que los grupos de trabajo obligan a generar unos materiales. Hay determinados sectores que no quieren generarlos y entonces se forman a través de seminarios.

I.C5.4.P196. Pero, entre los distintos cauces, la estrella, en porcentajes, ¿Serían los Planes de Formación?

E3.C5.4.P197. El cauce, la estrella está a través de los centros en los Planes de Formación.

I.C5.2.P198. Y luego, dentro de Los Planes habría que ver cuántos cursos hay, cuántos grupos de trabajo, etc.

E3.C5.2.P199. También ha dependido de los años. Hasta el curso 2011/2012 la secuencia formativa era curso más grupo de trabajo. Con los recortes económicos se apuesta por una formación entre iguales y entonces lo que se hace es un Proyecto de Formación en Centros que les permite dar pequeños pasos con una formación que da un compañero dentro del mismo centro, trabajar los contenidos, formarse de nuevo y así. Esta sistemática, al no contar con un ponente externo que pueda dar toda la formación seguida, se ha derivado hacia los Proyectos. Esta modalidad les permite dosis más pequeñas de formación y aplicación más inmediata. De ahí que en este curso 2012/2013, sea la actividad más demandada.

E3.C5.1.P200. ¿Qué tipo de contenidos se reivindican más? Hemos comentado que a nivel de lenguas extranjeras, no hay mucha demanda, TIC, es la estrella ...

E3.C5.1.P201. Y este año ha habido también, muchísima demanda de formación en Bibliotecas. La dinamización de bibliotecas escolares en primaria han tenido un auge tremendo. Han sido muchísimos los centros que han abordado la catalogación y la distribución dentro de las bibliotecas, actividades motivadoras, fomento de la lectura... El Plan de Fomento de la Lectura que tienen todos los centros junto con el fomento de la convivencia, ha generado oleadas de necesidades de formación. Son demandas de centros. En su momento cuando el aumento de la inmigración, todas las actividades de formación tenían un matiz o se basaban, fundamentalmente, en la adaptación de materiales, en planes de acogida, en atención al alumnado inmigrante. Eso acaba desapareciendo pues se normaliza la situación. Después hubo una demanda tremenda en todo lo relacionado con la convivencia, los alumnos mediadores, etc. Todas las actividades de formación tenían alguna relación con el fomento de la convivencia, era exagerado. Las TIC nunca han desaparecido, y ahora son las bibliotecas escolares el objetivo prioritario en primaria. En Secundaria no, en ESO si lo abordan lo hacen desde otros puntos de vista. Yo puedo decirte, que de toda la provincia de Segovia, sólo hay un centro de secundaria, que realmente trabaja de una forma más sistematizada y con empeño la biblioteca escolar como elemento dinamizador y de transformación. De ir porque están castigados a ir, en los recreos, a ver qué hay nuevo en la biblioteca. Lo han hecho maravillosamente, han ganado varios premios, y hay una implicación del profesorado bárbara. Pero este tema de bibliotecas va fundamentalmente por primaria.

I.C5.1.P202. Realmente es asombroso, parece una pugna entre los forofos de las TIC y los más conservadores por resucitar el libro. Nunca ha habido tanta demanda ni en TIC ni en bibliotecas.

E3.C5.1.P203. Yo creo que es una tendencia momentánea

I.C5.1.P204. Sí, una moda, pero ¿Por qué? Obedecerá a algo.

E3.C13.1.P205. Pues no sé. Mira las actividades extraescolares en la jornada continua, dan muchos dolores de cabeza, en el sentido de que hay que programar actividades que sean divertidas, que enseñen algo en horario extraescolar. Ahí hay unas tendencias que son claras: el teatro, y algo que en un principio pareció cómodo y rellenaba huecos, aunque esté feo decirlo, que era la biblioteca. La biblioteca era un tostón y además no era productiva. El crío estaba ahí pero no hacía nada. Estas inquietudes por adaptar las bibliotecas a los planes de lectura, han abierto una doble puerta. Primero porque las actividades de tarde pasan a tener más relación con lo que es mi actividad docente, que es la lectura y enseñar a amar los libros aunque sean libros digitales. En el sentido de todo lo que nos permita soñar, aprender, descubrir, desde el cuento más pequeño a la enciclopedia más completa. También nos permite adaptar esas actividades extraescolares al desarrollo ordinario de la clase. Date cuenta que con el Plan de Fomento de la Lectura, hay una obligación de leer todos los días un periodo de tiempo. Entonces eso, o le das contenido o puede ser aburridísimo. Puede resultar algo cercano, asumido, o puede ser el pestiño de la media hora de cada día. Por otra parte, las bibliotecas también implican a los padres. En cuanto a esa dicotomía que tú planteabas entre tecnología y bibliotecas, yo ahí discrepo, porque hay muchos centros que en su página WEB, en su blog, introducen la biblioteca, incluso el sistema de préstamo. Es un avance, llevar de cada mano dos herramientas que son fundamentales, es decir: el leer es básico, y el desarrollo de un muchacho si no pasa por la lectura es mediocre. Y las NNTT son una herramienta de adaptación social como estábamos diciendo. Todo unido hace que un chaval, además de creativo, porque la literatura ayuda a ser creativo, que esté adaptado a su tiempo. A mí me parece un éxito, y ahora, vamos por ahí.

I.C5.7.P206. Ésta es la última pregunta del bloque. ¿Crees que hay determinados sectores del profesorado que no valoran positivamente los beneficios del modelo formativo establecido?

E3.C5.7.P207. Bueno, pues yo creo que aquéllos que no se acercan.

I.C5.7.P208. Pero, ¿Encuentras qué perfil de profesorado es el que más critica o no le gusta o no participa?, ¿El que es más reticente?

E3.C6.P209. Ahí lo tenemos claro. Desde el punto de vista erróneo de unir la formación a dinero, pues lógicamente hay profesorado que se siente obligado a hacer esas cien horas de formación que en seis años son ridículas, pero bueno. Entonces, aquellos profesores que ya han cumplido todos sus sexenios, y por lo tanto, ya no hay dinero asociado, es un sector que desaparece.

E3.C5.7.P210 Por otro lado hay un escalón tremendo entre la formación en secundaria y

primaria. La formación en primaria es muchísimo más activa que la formación en secundaria. Aunque a través de los planes de formación es verdad que se han incorporado muchos centros de secundaria y mucho profesorado. Pero también tenemos que tener en cuenta, que si cogemos el global de profesores en un centro, a lo mejor se forma un 20%. Y además muchas veces, esos profesores, están en más de una actividad de formación. Claro, el volumen de un centro de secundaria, también es muchísimo mayor. La especificidad del profesorado también y la formación, también en secundaria, incide mucho, en aspectos científicos de su propio área, y se olvidan de metodología, de la pedagogía, de estudiar a sus alumnos como elemento evolutivo. Entonces, no existe la formación en secundaria en aspectos metodológicos en aspectos generales, si no están circunscritos a su propio área y hay un estudio que hay alrededor de un 80% de competencia científica y un 20% de competencia didáctica. Mientras que en primaria, están bastante más equiparados.

I.C5.4.P211. ¿Hay más trabajo en grupo en primaria?

E3.C13.1.P212. Sí, además, asume el profesorado de primaria, que el niño que tiene es un individuo en proceso de evolución y como tal no se puede tratar de la misma manera, a un niño de tres años que a otro de 10.

E3.C9.P213. Están perfectamente preparados, a veces no por la formación previa que reciben de las universidades, sino por su día a día, para ir adaptando su metodología de aula, según pasan por las distintas edades.

I.C11.1.P214. En secundaria sería más instrucción?

E3.C11.1.P215. Sí, instrucción.

IP216. Comenzamos ahora con el último bloque de la entrevista. El dedicado a las opiniones personales, sentimientos, dificultades, ventajas y/o inconvenientes que te has encontrado durante tu periodo como directora del CFIE en estos años.

E3.C5.5.P217. Bueno, en cuanto a los aspectos positivos y negativos que yo considero en el proceso de formación permanente, como positivo yo reseñaría, la grandísima oferta que hay en todos los niveles. Puede ser que un profesor no se entere de que la hay, pero la hay.

E3.C5.1.P218. Y además específica, y a lo largo de todo un año, no se para y todas las modalidades y todas las sistemáticas. Para mí, eso es lo positivo.

E3.C13.3.P219. Lo negativo, es que no se llega a profesorado para que reconozca las necesidades de formación que realmente tiene. En el sentido de que todavía no les hemos enseñado a hacer una introspectiva sobre sus necesidades profesionales, porque las personales las tienen asumidas. Necesidades profesionales, de cara a dónde está desarrollando su actividad docente, y qué momento de la Historia está.

I.P220. Por otra parte, ¿Qué dificultades has encontrado en el desarrollo o desempeño de tu cargo o tus funciones?

E3.C4.1.P221. Creo que, hablando coloquialmente, la cantidad de palitos que hay que tocar. Se superponen tantas actuaciones que, a veces, tienes la sensación de no haber abordado en profundidad, todo aquello que hubieras querido. Por ejemplo, a mí me gustaría, personalmente, mantener una relación más estrecha con todos los centros. Es cierto que mis asesores lo hacen por mí y después me lo cuentan, pero a mí me gustaría tener esa interrelación personal con todos los centros. Evidentemente, hay tal carga administrativa, que no es posible. Visitar un centro me supone utilizar media mañana, como mínimo o una mañana entera. Por la tarde, no puedo hacerlo porque los centros no trabajan. Entonces, ese es un inconveniente que veo.

I.P222. ¿Qué aspectos mejorarías del proceso en general de la formación permanente?

E3.C8.1.P223. Yo es que creo que hay cuestiones que no deben dejarse a la voluntariedad. Son cuestiones que tienen que abordarse por necesidad intrínseca de la profesión que tenemos.

E3.C11.1.P224. Y como hablábamos de la realidad social y de las necesidades de herramientas que se necesitan para abordar esa realidad social y para estar adaptado a ella y para ser un individuo que aporte a ella, pues como profesionales, exactamente igual. Por tanto, para mí, la competencia digital es básica, hay que demostrarla y hay que aplicarla. La competencia lingüística es básica y hay que demostrarla y hay que aplicarla. Y si no estás dispuesto a ello pues a lo mejor es que tampoco es tu lugar.

E3.C11.1.P225. Y luego tener en cuenta que las metodologías hay que adaptarlas al devenir de los tiempos, que de momento, es un sistema competencial y que hay que implicarse en ese aprendizaje propio y enriquecedor.

E3.C11.1.P226. Para mí el eslabón básico de todas las competencias profesionales es el trabajo en grupo. El individuo ha pasado a un segundo plano, eres parte de un grupo y de una sociedad. Igualmente te digo que de las competencias básicas del alumno, para mí la básica es “Aprender a aprender”.

E3.C8.1.P227. Cuando un profesor sea capaz de manejar esas herramientas, de aplicarlas al aula, de trabajar competencialmente, de trabajar en grupo y de enseñar a sus alumnos a “aprender a aprender”, lo habrá logrado todo. Y eso no puede ser voluntario, eso tiene que ser obligatorio, entendiéndose como necesidad profesional.

E3.C11.1.P228. Un paso más allá, sería la investigación docente. El análisis de lo que hago, el feedback. Eso ya, cada uno verá, hasta qué punto o qué aspectos investigar.

E3.C11.1.P229. Luego ya, la formación que considero enteramente individualizada y además, voluntaria, es ese reciclaje en cuanto a contenidos, a metodologías generales, conocimiento de lo que se está haciendo en otros sitios y demás.

I.C11.1.P230. Crees, entonces, que aquellas actuaciones derivadas de la evolución de la sociedad, que crean una serie de necesidades, deberían de ser obligatoria la actualización del profesorado.

E3.C11.1.P231. Sí, obligatorio y constatable.

E3.C5.3.P232. Sí, sí. Esa formación la hay, pero no es obligatoria. Sólo se montan en ese carro, aquéllos que tienen esa inquietud. Y eso no nos lo podemos permitir. Nada más que veas en qué empresa u órgano de la Administración, se implanta un programa nuevo y el trabajador decide, si lo aprende o no lo aprende, lo aplica o no lo aplica.

I.P233. Bueno, vamos a ir finalizando ¿Qué aspectos consideras más relevantes en la evolución del concepto y de la práctica de la formación permanente? Teniendo una visión retrospectiva de lo que conoces como usuaria, como asesora y como directora, ¿Qué te llama más la atención de la evolución, para bien o para mal, de la formación permanente del profesorado?

E3.C8.2.P234. Para bien, la implicación de los centros docentes. El proceso que ha llevado a que la formación, realmente, se haga en los centros y para los centros y en la realidad donde se lleva a cabo la actividad docente, me parece un acierto pleno.

E3.C11.2.P235. ¿Qué faltaría?, pues te vuelvo a decir, el concepto de equipo a nivel profesional.

I.C12.1.P236. Te refieres a desarrollo profesional pero en conjunto.

E3.C11.2.P237. Sí, y en el centro en el que están. Teniendo en cuenta, que cuando me vaya a otro sitio, me adapto a esa otra realidad y formo parte de ese otro grupo. Hay que tener conciencia de grupo y de ubicación. Ese es el único paso que nos falta desde mi punto de vista. Si formo parte activa de ese equipo de profesores, genero una detección de necesidades, reflexiono acerca de dónde estoy y para qué estoy, etc. Aunamos esfuerzos, buscamos aquellas necesidades de formación, las abordo y las aplico.

E3.C11.1.P238. Efectivamente, hay que sentir el colegio como nuestro. Pero no sólo el edificio, nuestros alumnos, nuestras necesidades y nuestro proyecto. Por eso es muy importante tener en cuenta la posibilidad que te comentaba anteriormente, de no acudir a un centro por concurso de traslados, se acudiera por proyectos.

I.C8.1.P239. Sí, otra posibilidad es que, igual que son obligatorios los planes de fomento de la lectura, convivencia, acción tutorial, etc., que sea obligatorio, que el centro tenga un plan de formación.

E3.C13.1.P240. Sí, pero la obligatoriedad se puede abordar de muchas maneras. Si yo no creo que formo parte de un grupo, ya me pueden decir lo que quieran.

I.C13.1.P241. y ¿Qué se puede hacer para que sientan esa necesidad?

E3.C13.1.P242. Es un proceso lento. Lo primero que tiene que recuperarse, es el orgullo de pertenecer a un colectivo, el reconocimiento social. Así sería más fácil unir grupo. Pero claro, ahí desde la Administración, la normativa o los centro de profesores, no podemos intervenir.

ANEXO V

ANEXO V: CUESTIONARIO EVALUACIÓN ACTIVIDADES FORMATIVAS



CUESTIONARIO EVALUACIÓN PARA ASISTENTES

Actividad:

Una vez realizada esta actividad formativa, le pedimos por favor que la evalúe, valorando los siguientes criterios en la escala de 1 a 10.
Su valoración es muy importante, ya que son indicadores del sistema de evaluación de la formación, que nos permitirán tomar decisiones de mejora de la misma.

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	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Adecuación de Instalaciones y espacios										
2. Adecuación de equipamiento y materiales										

Criterios de desarrollo (procesos)	Muy mal		Mal		Bien		Muy bien			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
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										

Comentarios y Observaciones

Gracias por su colaboración