

HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL MEDIANTE LA FORMACIÓN PERMANENTE: EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Sevilla

Las actividades de formación permanente son una de las mejores vías para favorecer los complejos procesos de desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, son numerosas las críticas que éste ha venido haciendo a aquéllas, ya que no siempre se adecúan a su cometido. En este trabajo se ha pretendido conocer qué opina un equipo de 12 maestras y maestros implicados en una singular actividad de formación permanente (Seminario Azahar) acerca de cuáles son las características que deben tener las actividades formativas para promover el desarrollo profesional. Se trata de un estudio de caso intrínseco que ha utilizado como técnica de recogida de información la entrevista semiestructurada. A partir de los resultados y de las conclusiones se plantean numerosas consideraciones para el diseño y desarrollo de actividades formativas que realmente promuevan el desarrollo profesional.

Palabras clave: Desarrollo profesional, Formación permanente, Concepciones del profesorado, Enseñanza primaria, Cambio escolar.

Formación permanente y desarrollo profesional

El estudio que se presenta en estas páginas hay que situarlo en el marco más amplio de una investigación interpretativa sobre una actividad de formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria, denominada *Seminario Azahar* (García Gómez, 1998). Esta actividad, desarrollada en un centro de profesores (CEP) de la provincia de Sevilla, estuvo orientada por una serie de premisas teóricas concretas. Premisas que pretendieron caracterizar al Seminario, para tratar de contribuir de manera significativa y relevante a los complejos procesos de desarrollo profesional de las doce personas que integran el equipo.

En particular, se suscribía como referente para orientar y desarrollar la actividad la *perspectiva cons-*

tructivista, considerada como una rica y compleja visión del conocimiento, de sus procesos de creación y reconstrucción, y de su papel en la práctica docente (Keiny, 1994). Hablar de constructivismo remite de forma ineludible al conocimiento profesional, conocimiento que creemos debe girar en torno a la propuesta de considerar el *currículum como hipótesis de trabajo*, como un instrumento para la propia formación (Stenhouse, 1987). Tanto los procesos de construcción de conocimientos, como la consideración del currículum como formación en sí mismo, se valen de la *reflexión*, como un procedimiento que va más allá del pensamiento (Smyth, 1989; Day, 1993).

Con este marco teórico, tan sucintamente esbozado en las líneas anteriores, se puso en marcha la actividad de formación permanente denominada *Seminario Azahar*, la cual asumía una perspectiva o en-

foque concreto, tanto al conceptualizar el desarrollo profesional como la formación permanente, así como al intervenir en una actividad formativa claramente orientada hacia el desarrollo profesional.

Entendemos que hablar de desarrollo profesional desde una perspectiva constructivista (Lieberman y Miller, 1992; Guskey, 1994) alude a un complejo proceso que no sigue una secuencia lineal, estando en continua evolución, dado su dinamismo intrínseco. Un proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si nos referimos al colectivo docente. Un proceso discontinuo, inestable, flexible y adaptable a las condiciones internas y externas que le circundan; bastante imprevisible, asistemático y desigual en su devenir (García Gómez, 1999).

El desarrollo profesional se beneficia de las dudas y de los dilemas del profesorado, de su capacidad e interés hacia el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, de la explicitación e intercambio de sus preocupaciones, éxitos, problemas...

Esta concepción del desarrollo profesional lleva implícitas, como se puede apreciar, cuáles deberían ser las características y/o los principios de las actividades de formación permanente, realmente preocupadas por el profesorado, actividades que se alejen de la formación «de consumo», que tanto se ha prologado últimamente. Es sorprendente que, con la evolución que ha experimentado la formación permanente en los últimos veinticinco años en nuestro contexto, el discurso teórico y las realizaciones prácticas sigan encontrando tantas dificultades para confluir. Se avanza a nivel de desarrollo conceptual sobre el tema, pero estos avances no informan de la práctica; aumenta el número de planes y de actividades en marcha, pero no se explicita el marco conceptual que los sustenta. En esta situación, los factores o variables contextuales gozan de un nivel de influencia extremo, llegando a ser quienes condicionan los procesos formativos y, de esta manera, los procesos de desarrollo profesional del profesorado.

En concreto, estimamos que para avanzar en este campo es necesario plantearse cuestiones del tipo: cómo aprenden los docentes, cómo se pueden facilitar sus procesos de aprendizaje, cómo deben conformarse los equipos, sobre la base de qué criterios, qué rasgos deben definir las actividades para que puedan promover procesos significativos de desarrollo profesional, qué itinerarios formativos ofrecer para dar continuidad a tales procesos, etc.

Aun cuando quedan muchas parcelas por abordar, es evidente que ya disponemos de información rigurosa que plantea, entre otras cosas, que es necesario cambiar aspectos diversos, entre ellos: el horario de realización de las actividades, su escasa duración y su carácter puntual, los requisitos que se exigen para participar, sus propósitos frecuentemente informativos o adoctrinadores, las propuestas homogeneizantes que no respetan la diversidad del profesorado, y, por lo tanto, no derivan en implicaciones para la formación permanente del profesorado.

Formación permanente que debe ir encaminada a asesorar y apoyar procesos de cambio, abordándose tanto la faceta personal como la profesional del desarrollo de los docentes, a quienes hemos de facilitar la tarea de replanteamiento de su trabajo, ayudándoles para que remuevan lo cotidiano y lo cuestionen, aportándoles pistas con miras a reconstruir la situación. Formación permanente que debe promover la investigación, aupándola como el principio didáctico por excelencia —aquella estará acompañada de la reflexión, la acción, el intercambio y la evaluación—. Formación permanente que debe tener en cuenta la realidad concreta en la que trabajan los docentes, debe partir de sus prácticas y de sus problemas profesionales.

En esta línea, creemos que la formación permanente debe ser una ocasión para el intercambio de información, experiencias, dudas e ideas entre el profesorado, el cual ha de implicarse activamente en las tareas. Se debe promover el debate a partir de criterios comunes para asegurar un mínimo de entendimiento entre todos los participantes. Éstos deberán reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, para ser conscientes de ellos e ir ampliando sus cotas de autonomía.

La investigación realizada partía de la base de que para conocer los procesos de desarrollo profesional hemos de acercarnos al profesorado, hemos de indagar en sus puntos de vista, hemos de compartir experiencias con ellos, hemos de ganarnos su confianza. El desarrollo profesional no puede percibirse o conocerse —y mucho menos comprenderse— por vías superficiales, ni de forma esporádica.

Para profundizar en el conocimiento de los procesos de desarrollo profesional se hace imprescindible contar con un contexto o escenario determinado, al no tener aquellos una traducción exacta y concreta en una relación de acciones que se puedan

apreciar al observar las actuaciones de los profesores y las profesoras en las aulas.

Es conveniente compartir foros de intercambio y de trabajo con los docentes, mantener unas relaciones cordiales, contar con un marco teórico explícito de referencia y reflexionar sobre los procesos que se están viviendo. Es decir, es necesario poner las bases para que se promueva la reflexión y el análisis por parte del profesorado acerca de sus procesos de desarrollo profesional. De alguna forma hay que vincular la investigación sobre las características del desarrollo profesional con el marco de actividades comprometidas en su promoción, al ser dos caras de una misma moneda.

El Seminario de Desarrollo Profesional Azahar

Las premisas teóricas esbozadas en el apartado anterior fueron los referentes para el diseño y el desarrollo de una actividad formativa singular, cuyos antecedentes son los planes de formación centrados en el desarrollo de cursos para informar y formar al profesorado acerca del marco curricular de la LOGSE.

En estas coordenadas hay que situar al Seminario Azahar. Un CEP de la provincia de Sevilla organizó a principios de la década de los noventa un curso para asesorar al profesorado de las diversas etapas educativas acerca del proceso de elaboración y de los contenidos de los Proyectos Curriculares de Centro (Bermejo Ávila y García Gómez, 1996). En este plan participaron 35 profesores y profesoras que representaban a otros tantos centros de la zona, quienes deberían trasladar los contenidos del curso a sus respectivos colegios, tratando de seguir un modelo de formación «en cascada».

Tras concluir esta actividad, que se prolongó a lo largo del curso 1991-92, la cual tuvo fases tanto no presenciales como presenciales (con liberación de horario lectivo e incorporación de sustitutos a las aulas), un grupo de 15 docentes planteó al inicio del curso siguiente su deseo de continuar en un proceso formativo de similares características al realizado. Esta petición fue trasladada al coordinador del CEP. Tras diversas conversaciones y negociaciones oportunas entre los implicados, se decidió desde el CEP que se promovería una actividad singular para todos aquellos interesados en la misma (aunque especialmente dedicada a quienes habían realizado el curso

mencionado), al margen de las actividades formativas que se ofertaban al profesorado habitualmente.

El máximo interés del equipo directivo del CEP era tratar de constituir y consolidar una red de profesores/asesores en la zona, que se implicase después en actividades de dinamización de compañeras y compañeros. Con esta finalidad nació el Seminario Azahar, que se constituyó como tal a mediados del curso 1992-93. Como se ha analizado en otro lugar (García Gómez, 1996), el devenir de la actividad vendría a mostrar que su sentido —*formación para constituir una red de asesores locales*— no fue compartido por todos los miembros del equipo, sufriendo tal propósito modificaciones y variaciones que no se explicitaron y que incidieron notablemente en el desarrollo del seminario.

Tras los contactos previos dedicados a configurar el equipo y a sentar las bases del diseño del seminario, aquel quedó conformado por 12 docentes y la asesora (al mismo tiempo, investigadora de la actividad). De ellos, los cuatro maestros ocupaban cargos en el CEP y las ocho maestras trabajaban en aulas de infantil y de primaria en colegios públicos de la zona. La media de edad de los miembros del equipo era de 35 años, y la media de años ejerciendo la profesión era de 11 años. Todos, excepto una maestra, tenían plaza definitiva en esta zona. Su participación en la vida de los centros era bastante activa como coordinadoras de ciclo, formando parte de los equipos directivos, participando en el Consejo Escolar, así como era también notable su asidua implicación en actividades de formación permanente.

El equipo se comprometió a estar a disposición del CEP a medio plazo para potenciar sus tareas formativas, demandando las maestras que el seminario se orientase inicialmente a su propia práctica docente, como un paso previo a su formación como asesoras. Se acordó en estos primeros momentos que las reuniones serían quincenales, con una duración de tres horas. No se fijó límite temporal alguno, dándose la actividad por concluida tres años después.

La metodología seguida fue eminentemente participativa, centrada en el intercambio de experiencias y conocimientos, en el estudio y debate de documentación específica, y en la experimentación y evaluación de unidades didácticas. Los contenidos abordados se centraron en temáticas como: los procesos de aprendizaje, la construcción de conocimientos, los

contenidos escolares, la metodología investigativa, la evaluación de unidades didácticas, los diarios de clase y la reflexión sobre la práctica docente.

Propósito y metodología de la investigación

La investigación interpretativa en la cual se encuadra este estudio tenía como propósito principal *conocer y comprender el desarrollo de una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional (Seminario Azahar)*.

También se proponía conocer si, al hilo de la actividad, brevemente descrita en el apartado anterior, *se potenciaban los procesos de desarrollo profesional de sus miembros*. Se interesó igualmente por *analizar e interpretar qué características de la actividad habían facilitado u obstaculizado tales procesos*, desde el punto de vista de sus protagonistas (García Gómez, 1998).

En el desarrollo de la investigación se consideró igualmente conveniente indagar qué pensaban las maestras y los maestros de este equipo acerca del desarrollo profesional, y cuáles eran, desde sus puntos de vista, los requisitos básicos que debía cumplir toda actividad formativa, o sea

«cuáles eran las características que debían tener las actividades de formación permanente, para que ellos estimasen que era conveniente implicarse en ellas, al objeto de avanzar y mejorar en su trabajo docente».

Sobre estas cuestiones concretas versa este artículo en particular.

La información que las maestras y los maestros iban aportando acerca del devenir del seminario y de sus procesos personales de desarrollo profesional mediante las variadas fuentes de información utilizadas en esta investigación (documentos generados en y para la actividad, diario de la asesora, actas de las sesiones, cuestionarios, informes, entrevistas y registros de las observaciones) «sugería» la necesidad de contrastar sus opiniones vinculadas a esta actividad en particular con sus opiniones a nivel genérico acerca de este tema.

Pensábamos que era un equipo de docentes con un «background» lo suficientemente interesante como para que sus opiniones, sin ser representativas del conjunto del profesorado ni poder ser gene-

ralizadas, fuesen relevantes al aportar información valiosa para seguir avanzando en el diseño y desarrollo de actividades formativas significativas.

Por este motivo, en la segunda entrevista semiestructurada realizada a cada miembro del equipo (junio, 1995) se incluyeron en el guión preguntas específicas al respecto. Así, junto a aquellas relativas al devenir del Seminario Azahar, a sus tentativas de cambio en el aula o en el trabajo en el CEP, se incluyeron otras preguntas que pretendían indagar en sus concepciones sobre la formación permanente y sobre los procesos de desarrollo profesional. Veamos como muestra las siguientes:

- a) ¿Es necesaria la formación permanente?
- b) ¿Qué premisas teóricas deben inspirar la formación permanente? ¿Cuáles son las que lo hacen en la actualidad?
- c) ¿Cuáles crees que deben ser las tareas de los responsables de la formación?
- d) ¿Cuáles deben ser las características básicas de las actividades de formación?
- e) ¿Cuál es el papel de la reflexión y de la colaboración en los procesos de formación?
- f) ¿Cómo se deberían conformar los grupos de docentes que participan en las actividades?
- g) ¿Habría que evaluar el aprovechamiento en estas actividades? ¿Cómo?
- h) ¿Cómo definirías a un profesional de la enseñanza?
- i) ¿Qué necesitas para emprender procesos de cambio?
- j) De las actividades en las que has participado ¿cuáles te han ayudado a mejorar tu práctica? ¿por qué?

Se trata por tanto de un *estudio de caso intrínseco* (Stake, 1995) ya que éste es objeto de interés en sí mismo, el caso

«no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular». (p. 16)

Y es que queríamos conocer específicamente las concepciones de los miembros de este seminario acerca de la formación permanente y del desarrollo

profesional. El propósito no era investigar qué opina el profesorado a nivel general acerca de los tópicos referidos, sino complementar la investigación realizada desde esta perspectiva (García Gómez, 1998). Como hemos indicado, es evidente que los miembros del equipo no eran una muestra representativa del profesorado, eran un colectivo con una idiosincrasia muy particular: comprometidos con la Escuela, implicados en procesos de mejora, defensores de la perspectiva constructivista del aprendizaje, de la metodología investigativa, de la evaluación como proceso de comprensión y mejora, de las estrategias que promueven la indagación para favorecer el desarrollo profesional, de un enfoque de formación permanente orientado a la mejora de la práctica y a la reconstrucción social...

En concreto, en este estudio se optó por aproximarse directamente, mediante entrevistas, a las concepciones de este equipo de docentes sobre la temática enunciada. La entrevista es la técnica de recogida de información que más se viene utilizando para indagar sobre este tipo de concepciones, frente a los cuestionarios que se han usado habitualmente. Como destacan Sánchez Fernández y colaboradores (1992), el abandono de éstos viene motivado porque están llegando a ser una limitación para las investigaciones, ya que provocan en el profesorado

«una actitud reacia a contestar por escrito a cualquier tipo de cuestionario, dada la proliferación de estos instrumentos de recogida de datos y la poca eficacia que estos estudios suelen tener para mejorar sus condiciones de trabajo». (p. 90)

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora. La mayoría fueron individuales y se realizaron en el CEP, siendo otras realizadas en los domicilios particulares o en los centros escolares donde trabajaban las maestras.

Por tanto, se consideran datos en esta investigación las informaciones aportadas por los integrantes del Seminario Azahar, a requerimiento de la investigadora, estando registradas en audio y expresados mediante lenguaje. Como destacan Rodríguez, Gil y García (1996)

«los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo». (p. 200)

Para afrontar tal tarea, tras varias lecturas de las transcripciones de las entrevistas, se procedió a separar la información en fragmentos que en sí tuviesen significado, es decir, se pasó a segmentar la información en unidades con significado al objeto de categorizarlas.

Como sabemos, el sistema de categorías se puede elaborar tanto deductiva como inductivamente, y es fácil comprobar cómo la realidad suele plantear la inevitable simultaneidad de ambos procesos. De igual manera se elaboran unas categorías antes de manejar la información que, una vez iniciado el proceso, son modificadas o eliminadas, siendo creadas otras nuevas. En este caso, las categorías iniciales es-

CUADRO 1. *Sistema de códigos y categorías.*

ASE	El personal que trabaja en y/o para el CEP
ASI	Información relativa a los asistentes a las actividades, a los usuarios
CEP	Los CEPs como responsables de la formación
EVA	La evaluación de la formación permanente (FP)
FIN	Finalidades de la FP
ADE	Papel de la administración educativa
LIM	Limitaciones, problemas y/o deficiencias de la FP
MOL	Modelo ideal de formación
OFE	Oferta de actividades
PER	Perfil del docente, el desarrollo profesional
QUE	El contenido de la FP
REF	Relación de la FP con la Reforma
TEO	Principios teóricos de la FP

taban estrechamente vinculadas a las cuestiones sobre las que versaban las preguntas del guión de las entrevistas. Pero, como suele ocurrir cuando las entrevistas son semiestructuradas, el discurrir de la conversación iba aportando información sobre temáticas no previstas, provocando que se ampliase y modificase el sistema de categorías de partida. Las categorías y los códigos correspondientes finalmente resultantes se exponen en el cuadro 1.

Una vez que todos los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización y codificación) se procedió a la disposición de los mismos al objeto de ir extrayendo conclusiones. En este caso se utilizó el agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código. Para esta tarea se recurrió al programa AQUAD 2.2 (Huber, 1988), que confecciona listados de fragmentos textuales correspondientes a cada uno de los códigos identificados.

La confección de los listados de fragmentos forma parte del proceso de análisis, la propia codificación realizada previamente supone ya una interpretación de los datos. La tarea de interpretar los datos es la más complicada en este tipo de investigaciones. Rodríguez, Gil y García (1996) destacan que el proceso de extraer conclusiones es bastante oscuro, por cuanto es difícil conocer cómo se da en definitiva el paso de extraer conocimiento sobre la realidad estudiada. De todas formas, indican estos autores que,

«sin duda, una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones es la comparación. La comparación permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, y hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales» (p. 214).

Los resultados que se presentan en este trabajo, ilustrados con citas textuales de las entrevistas realizadas a las maestras y a los maestros miembros del Seminario Azahar, son las afirmaciones que, de forma progresiva, se pueden hacer tras comparar los datos manejados e interpretar las similitudes y las diferencias, con la intención de mostrar una descripción válida de las concepciones expresadas por los entrevistados. Según Stake (1995),

«el investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado —análisis y síntesis en la interpretación directa». (p. 70)

Características de las actividades de formación permanente para el desarrollo profesional

Para pronunciarse acerca de las características que deben tener las actividades de formación permanente del profesorado es conveniente tener como referente una determinada concepción de los procesos de desarrollo profesional. Concepción que estará delimitada, a su vez, por la idea que se tenga de qué significa ser profesional de la educación. Comenzamos por ello la exposición de los resultados de este estudio presentando información al respecto.

Según una de las maestras del equipo, un/una profesional debe ser una persona con una serie de rasgos intrínsecos, en cierta medida al margen del dominio de los conocimientos conceptuales:

«Tienes que tener ciertas características, tienes que ser valiente, muy valiente, hay cosas que si te acobardas no puedes trabajar en la enseñanza, hay que tener un mínimo de fuerza moral para afrontar ciertas situaciones. Tienes que ser ágil mentalmente, saber bandear situaciones, que seas una persona de inteligencia media, con unos intereses básicos, debes estar dispuesta a dedicarle tiempo, sin exigir que esté estrictamente dentro de tu horario laboral».

En una línea similar, uno de los maestros vinculaba la profesionalidad con la ideología política. Estima que no todos los y las docentes pueden ser considerados como profesionales, que no todos comulgan con el mismo enfoque de desarrollo profesional, que no todos están dispuestos a implicarse en actividades comprometidas de formación permanente.

«Claro, pero es que muchas veces ocurre lo que hemos hablado, que detrás de este modelo de formación hay una ideología, política, social, etc. Las elecciones no las gana al 100% un partido, las ganan varios partidos, se reparten los votos, y detrás de la ideología de los maestros están los porcentajes repartidos por el estilo, yo pienso que la formación de este tipo (...) como mucho, mucho, llega a un 10-15% del profesorado, no hay más, porque hay que tener una ideología muy concreta».

Otros miembros del equipo resaltaban la necesidad de estar siempre dispuestos a aprender, de ser receptivos, en definitiva, de no adoptar posturas cómodas e inmovilistas.

«Ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas, conocer, mejorar, investigar, o de simplemente entre nosotras intercambiar experiencias, ideas, problemas»

«Una actitud abierta, y por lo que ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar o como se le quiera llamar, y de renovarte (...) pero profundamente. Eso sería un profesional completo».

Los maestros y maestras del Seminario Azahar también aportaron en las entrevistas ideas interesantes acerca de cómo entienden el proceso de cambio y mejora de la práctica docente. Se incide fundamentalmente en que la formación debe ser un proceso lento, que lo más oportuno es ir paso a paso, ya que como se dice en lenguaje coloquial «las prisas son malas consejeras», y provocan frustraciones

«Cuando se fracasa no lo volvemos a intentar, en cambio, si has dado pasitos y te vas poniendo pequeñas metas, pues mucho mejor, lo vas intentando poco a poco».

También es de resaltar el énfasis que ponen en que los cambios no han de ser sólo a nivel del docente, éstos deben ir acompañados —no como consecuencia, sino de forma planificada, sistemática y seria—, de cambios en la dinámica de la clase y en la relación con el alumnado.

«Porque para hacer algún cambio en el aula hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula. Si vas a hacer una unidad didáctica y los niños no saben trabajar en grupo, lo primero es eso, aunque tardes años. Yo no puedo cambiar como profesora, y olvidarme del aula, donde puede que no se hayan dado en paralelo los cambios necesarios para la revolución. Los cambios no pueden ser bruscos porque habrá niveles que no estén a la altura precisa, y entonces no habría cambio, sólo fracaso».

Se estima además que el cambio es algo muy personal, no se puede ni obligar ni generalizar, porque no todo el profesorado lo percibe como bueno y necesario.

En definitiva, analizando los datos obtenidos mediante las entrevistas, podemos enunciar que los requisitos que estas maestras y estos maestros asocian a los procesos de cambio para asegurarles una mínima viabilidad pueden ser agrupados o estructurados en función de dos dimensiones: *interna o personal*, y *externa o contextual*, existiendo elementos a los que podemos considerar *mixtos*, no sólo personales ni sólo contextuales.

Por dimensión *interna o personal* entendemos aquellos aspectos necesarios para desenvolverse con éxito en procesos de cambio, los cuales dependen fundamentalmente de cada docente. Son rasgos de personalidad, pautas de comportamiento, actitudes y valores intrínsecos a la persona, sin que ello implique que sean inamovibles y/o predeterminados. Por ejemplo, un requisito interno es el tener ilusión por tu trabajo, deseos de mejorar la escuela, interés por contribuir a la educación de niñas y niños...

Por dimensión *externa o contextual* entendemos aquellos aspectos que no dependen directamente de cada docente. Son factores externos, responsabilidad de otras instancias como puede ser el caso de la administración educativa, la legislación vigente, etc. Un ejemplo de requisito externo es el que las actividades formativas no sean obligatorias, que uno no se vea abocado a participar en una actividad cuando no le interesa o no es el momento adecuado. Se cree que es positivo que haya altas cotas de autonomía al decidir y organizar la implicación de cada quien en estrategias que le faciliten sus procesos de desarrollo profesional.

En la dimensión *mixta* se incluyen aquellos factores que son dependientes de ambas esferas: requieren unas capacidades o habilidades de partida, pero precisan al mismo tiempo el apoyo o la colaboración de otras instancias, el aporte de recursos, la disponibilidad de unas condiciones básicas, etc. La reflexión es un ejemplo de requisito mixto. Reflexionar sobre la práctica docente precisa de cierta preparación y de ha-

CUADRO 2. Requisitos para el desarrollo profesional

Requisitos internos	Requisitos externos	Requisitos mixtos
ganas, fuerza, habilidades, ilusión, coraje, ausencia de prisas, actitud crítica, disponibilidad, sentirse bien con uno mismo y con los compañeros	el apoyo de otros, que no sea obligatorio, colaboración, actividades de formación permanente, cambios en otras parcelas (escuela, CEP, administración, legislación, familias,...)	trabajar, leer, reflexión, triangular puntos de vista, plantearse metas accesibles, tener conocimientos particulares y generales, saber qué se quiere cambiar y por qué

bilidades concretas, implica dedicación, pero, al mismo tiempo, necesita que se den las condiciones para poder llevarla a cabo, es conveniente que se promueva la reflexión como herramienta formativa en un foro con colegas y con un cierto nivel de asesoramiento.

Desde esta perspectiva, los requisitos internos, externos y mixtos —expresados en los mismos términos empleados por las maestras y los maestros—, imprescindibles para que se den procesos significativos y relevantes de desarrollo profesional, son los que se muestran en el cuadro 2.

Como indicábamos al plantear el propósito de este estudio, junto a las concepciones sobre el desarrollo profesional, esperábamos conocer cuáles debían ser los rasgos fundamentales de las actividades de formación permanente según los participantes en el seminario. Tras analizar la información aportada en las entrevistas, hemos identificado tres bloques de rasgos o características que deben tener tales actividades. (Se omiten las citas textuales que los apoyan para no exceder la extensión del texto). Tales bloques son:

- a) *Características acerca de la finalidad, intencionalidad y/o sentido de las actividades formativas.*
- b) *Características del planteamiento metodológico.*
- c) *Características de la organización de las actividades.*

Con respecto a las *características acerca de la finalidad, intencionalidad y/o sentido de las actividades formativas*, los miembros del Seminario Azahar defienden:

- Que la formación permanente esté orientada a la resolución de problemas surgidos de la práctica frente a otras modalidades que se centran en la transmisión de información que en muchas ocasiones es irrelevante para el profesorado.
- Que conduzca a un replanteamiento del trabajo, que remueva lo cotidiano, y que aporte pistas para reconstruir el conocimiento profesional. Se defiende un proceso que parta de la práctica, y que ésta sea la que demande el estudio de la teoría, frente al proceso inverso que no suele alcanzar la segunda etapa, que es la que se considera más significativa: el cuestionamiento de lo ordinario.

- Que el principio didáctico por excelencia de la actividad de formación sea la investigación, acompañada de la acción y de la evaluación. Se oponen a un enfoque formativo que otorgue un papel pasivo al profesorado. La recepción de información no la consideran como una tarea válida *per se*.
- Que las actividades de formación se planteen a partir de la realidad concreta, para que los profesores decidan lo que pueden cambiar siendo realistas. Pretenden huir de aquellas propuestas ambiciosas que anuncian el cambio radical y completo de lo que se piensa y de lo que se hace. Estos docentes han comprobado que se avanza más cuando los pasos son escasos y pequeños.
- Que la formación permanente vaya encaminada a asesorar y a apoyar procesos de cambio, frente a la tendencia más generalizada de que sirva para transmitir información y meros intercambios verbales de experiencias o invitaciones al análisis y a la reflexión que no tienen visos de continuidad una vez iniciados.
- Que se prime el contraste entre los miembros del equipo de lo que cada uno hace en la práctica. Este rasgo ilustra cómo sigue perdurando la idea de que cada docente está circunscrito a un aula, la cual no está abierta a los colegas. No hay una concepción más flexible del «puesto de trabajo» que apoye las aulas de puertas abiertas. Por ello, resaltar esta cuestión implica que estos docentes pretenden que haya más comunicación y apertura en los centros.
- Que se aborden tanto las facetas de lo personal como de lo profesional en el trabajo y en las relaciones. La formación permanente no puede olvidar o ignorar las cuestiones más vinculadas a aspectos personales, a afectos, a sentimientos, ya que son elementos que tienen una notable incidencia en el desarrollo profesional. Por ello se reclama que se tengan en cuenta los tres niveles de actuación de los docentes: el maestro/a como persona, el maestro/a en su aula y el maestro/a en el centro escolar.
- Que la reflexión que se fomente verse también sobre el propio proceso de aprendizaje que cada uno y cada una está viviendo. Aprender a aprender es una máxima valiosa tanto para el alumnado como para el profesorado.

- Que se promuevan iniciativas formativas que reúnan estos requisitos, aunque la administración educativa se vea obligada a aumentar las inversiones y aunque puedan parecer poco rentables económicamente a medio plazo.

Con respecto a las *características metodológicas*, los miembros del Seminario Azahar defienden:

- Que se siga un esquema de trabajo que fomente la reflexión, que promueva la detección de problemas y que afronte la búsqueda de vías para abordarlos. Que se realice un esfuerzo por vincular la teoría y la práctica desde una perspectiva dialéctica.
- Que haya mucho intercambio de información, experiencias, dudas, ideas. Que se debata a partir de criterios comunes. (Se debe asegurar un mínimo de entendimiento entre todos los implicados para que se puedan dar intercambios fructíferos).
- Que se fomente la participación de todos los asistentes, lo cual es imprescindible si se van a procurar intercambios y debates en las sesiones de trabajo.
- Que no se fuercen las condiciones y situaciones particulares. Se aboga por respetar la diversidad de ritmos de trabajo, la propia evolución del grupo, las crisis personales e individuales, etcétera.
- Que se elaboren productos comunes, fruto del trabajo colaborativo en el seno del grupo. Se considera que esta circunstancia da bastante entidad al equipo como tal y fomenta el trabajo colectivo necesario.
- Que haya una vía abierta escuela-actividad de formación permanente, que la información fluya con naturalidad de un punto a otro, que no se perciban como dos ámbitos separados, que se vean como dos elementos de un mismo sistema con fuertes interacciones.
- Que se aporten informaciones y materiales novedosos, útiles ante todo, que conecten con sus intereses y con sus niveles de desarrollo. Este aporte debe ser moderado para no generar sensación de angustia, de desbordamiento.

Con respecto a las *características organizativas*, los miembros del Seminario Azahar defienden:

- Que los grupos de profesores que se conforman para realizar una actividad sean bastante homogéneos en relación a los intereses que les llevan a implicarse en la actividad. Se defienden grupos heterogéneos pero con unas miras generales compartidas.
- Que la asistencia y la participación en las actividades sea voluntaria, ya que la obligatoriedad (explícita o no) desvirtúa los procesos.
- Que la finalización de la actividad de formación permanente la fije el grupo cuando lo estime oportuno, que en la medida de lo posible no esté predeterminado el tiempo necesario para concluir procesos formativos, si éstos van parejos a procesos de desarrollo profesional que son difíciles de encuadrar en coordenadas temporales rígidas.
- Que la demanda de formación provenga de una persona, de un grupo; que no se haga una oferta al margen de las necesidades e intereses del profesorado (los cuales no se conocen con facilidad aunque se hagan sondeos periódicos vía encuesta). Que se promueva que la formación sea demandada por un equipo de profesores de un centro, decididos a volcarse en la actividad para cambiar todo aquello que estimen oportuno.
- Que se cuente con un adecuado asesoramiento, con unas relaciones personales e institucionales fluidas.

Conclusiones e implicaciones de la investigación

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se puede deducir una serie de conclusiones de este trabajo, las cuales resultan ser implicaciones para la intervención en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

- a) Los docentes se implicarán con energía, dedicación y tesón en aquellas actividades de formación permanente que compartan las características que consideran fundamentales e ineludibles para facilitar procesos de desarrollo profesional.
- b) Si contrastamos tales características con el panorama actual de la formación permanente se puede apreciar que el profesorado no cuenta con una oferta formativa diversa de gran interés. De todos es conocida la

- demanda actual de actividades de formación motivada por la política de sexenios.
- c) Los planteamientos teóricos constructivistas están muy bien valorados por los docentes al considerar que responden a la realidad, que sus procesos de aprendizaje y desarrollo se rigen por tales pautas.
 - d) Destaca la importancia que otorgan a la «dimensión personal» del aprendizaje; valoran intensamente que la actividad de formación les invite y les ayude a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual revierte en el incremento de sus niveles de autonomía. Esta conciencia sobre los procesos se suele traducir en un mayor compromiso y una mayor participación. Es una variable clave en las relaciones con los compañeros y las compañeras.
 - e) Junto a la dimensión personal hay que resaltar la dimensión social: se necesita de los demás para avanzar, para mejorar. La colaboración se esgrime como una condición necesaria para el desarrollo profesional. Es muy valioso el poder compartir experiencias, frustraciones, éxitos, sentimientos, sensaciones y problemas con otros compañeros, siempre que sea de forma natural, no forzada.
 - f) El trabajo con problemas se presenta como una buena opción metodológica para actividades de formación permanente. Ello implica detectar y delimitar los problemas, compartirlos, y afrontar vías de tratamiento. El currículum pasa a ser una hipótesis de trabajo sobre la cual se investiga.
 - g) En este tipo de procesos formativos parece estar claro que hace falta un importante aporte de información (de carácter tanto teórico como práctico). No se puede limitar cada quien a lo que le rodea, se precisa el intercambio, la lectura, e incluso la formalización escrita de las experiencias para poder comunicarlas.
 - h) Como ya se ha enunciado, tanto el trabajo con problemas como el aporte de nueva información en procesos de este calibre implican una continua actitud de contraste, de debate, de intercambio y de diálogo.
 - i) El trabajo a realizar en las actividades formativas debe tener sentido por y para la práctica docente (práctica no exenta de teorizaciones). El conocimiento profesional a construir y reconstruir está inexorablemente vinculado al quehacer cotidiano.
 - j) La importancia del equipo de personas que trabajan juntas es incuestionable, hay que crear conciencia de grupo, hay que aprender a respetar ritmos diversos de aprendizaje, intereses diferentes, estilos contradictorios, tensiones... El trabajo en equipo, que es una pieza clave del engranaje, es de suma importancia, y suele estar bastante olvidado, aunque últimamente se viene resaltando su interés.
 - k) Los procesos de desarrollo profesional son un continuo, no empiezan ni acaban en una actividad concreta de formación del profesorado. Por lo tanto, habrá que arbitrar las medidas oportunas para facilitar al profesorado su continuo desarrollo.
 - l) No todo el profesorado quiere ni puede implicarse en procesos de desarrollo profesional significativos, y esto debe ser respetado. Las energías hay que invertir en asegurar que todos aquellos que sí quieren y puedan cuenten con los apoyos y recursos necesarios. La administración educativa debe acompañar los procesos de desarrollo profesional, pero no acelerarlos, degradarlos, ni desvirtuarlos.
 - m) En todo proceso de desarrollo es conveniente tener claro hacia dónde se quiere caminar, qué perfil de profesional se pretende, qué estilo de escuela se quiere, qué se está dispuesto a hacer por las niñas y los niños, qué papel se otorga al sistema educativo en la transformación social necesaria.
- Una conclusión final, no por ello menos relevante, tiene que ver con la metodología de investigación seguida. Me refiero a resaltar la conveniencia de indagar sobre las concepciones del profesorado en aquellas temáticas en las que, por su incuestionable protagonismo en ellas, tienen mucho que aportar. La explicitación de las ideas, concepciones y creencias, es una fuente de información, tanto para la comunidad educativa en su totalidad como para cada uno de los docentes que las expresan. A éstos les ayuda a ser más conscientes de sus ideas y, por lo tanto, a defenderlas con más ahínco, sistematicidad y seguridad.

Referencias bibliográficas

- BERMEJO ÁVILA, J. y GARCÍA GÓMEZ, S. (1996) Cuando un CEP participa en la elaboración del PEC: Relato de una experiencia, *Bordón*, 48 (1), 97-104.
- DAY, C. (1993) Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development, *British Journal of Educational Research*, 19 (1), 83-94.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999) El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo, *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998) *El Seminario Azahar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1996) La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente. En G. RODRÍGUEZ, J. GIL y E. GARCÍA, *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GUSKEY, T.R. (1994) Results-oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices, *Journal of Staff Development*, 15 (4), 42-50.
- HUBER, G. (1988) Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. MARCELO GARCÍA (Coord.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- KEINY, S. (1994) Constructivism and Teachers' Professional Development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1992) Professional Development of Teachers. En M.C. ALKIN (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan Publishing Company.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. y cols. (1992) *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- SMYTH, J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection, *Teacher Education*, 40 (2), 3-9.
- STAKE, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Abstract

In-service teacher education activities may be a very best way to promote complex teachers professional development processes. However, teachers frequently criticize them because these activities do not always foster the goals. This paper is about which should be the features of in-service activities to actually promote professional development processes, from the point of view of a group of twelve teachers involved in an especially activity (Seminario Azahar).

It is an intrinsic case study and semi-structured interviews have been done to collect information. Results and conclusions suggest many orientations to design and develop in-service teachers education activities to promote professional development.

Key words: Professional Development, Inservice Education, Teachers, Conceptions, Primary School, School Change.