



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA APLICADA
Doctorat en EDUCACIÓ

TESIS DOCTORAL

**Plataforma colaborativa de educación:
la formación permanente del profesorado
como motor de cambio.**

Doctorand: **Pablo Baztán Quemada**

Directors:

Dr. José Tejada Fernández
Dr. Juan Baztán Quemada
Dr. Jean-Paul Vanderlinden

BELLATERRA, 2016

El Dr. JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ, Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona; el Dr. JUAN BAZTÁN QUEMADA, del Observatoire de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, y el Dr. JEAN-PAUL VANDERLINDEN de la Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines,

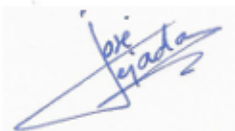
HACEN CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo nuestra dirección del Ldo. D. PABLO BAZTÁN QUEMADA, con el título Plataforma colaborativa de educación: la formación permanente del profesorado como motor de cambio, cuenta con todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su Lectura y Defensa pública delante de la correspondiente Comisión para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 28 de abril de 2016

Firmado:

José Tejada Fernández



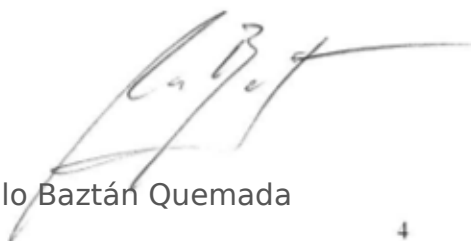
Juan Baztán Quemada



Jean-Paul Vanderlinden



Pablo Baztán Quemada



A la memoria de mi madre, que me acompaña cada día en los más profundo.

Para mis hijas, María y Ana, que me ayudan a buscar formas nuevas de estar en el mundo.

Para Iciar, en el amor, siempre.

AGRADECIMIENTOS

Toda empresa humana es, necesariamente, fruto de la colaboración a lo largo del tiempo de mucha gente. Este trabajo no es una excepción, y desde su inicio como necesidad personal, ha ido creciendo con la participación de quienes, de muchas formas, hemos compartido un proyecto que sigue su curso.

Agradecer, por tanto, es una forma más de seguir:

Al Dr. José Tejada, que ha tutorizado con minuciosidad y sabio respeto cada uno de los pasos que se han ido dando.

Al Dr. Juan Baztán, hermano y co-director, gracias a cuyo saber hacer, energía y estímulo permanente, me he atrevido a cruzar zonas de mí mismo que me han permitido avanzar.

Al Dr. Jean-Paul Vanderlinden, también co-director, que ha apuntalado los saberes nuevos por los que hemos transitado, merci beaucoup!

En orden cronológico, dar las gracias a todos los que formáis parte de este proceso, tanto en la propia investigación como en momentos vitales que la han acompañado:

A Tere y Jordi, por “dirigir” mi camino como profesor de secundaria, siempre estimulantes y acompañando mis inquietudes. Con ellos todo es más fácil.

Al profesor de secundaria Marc Bosch, amigo que representa lo mejor de la profesión, por su ayuda, siempre, en todo.

A los compañeros de máster y doctorado, con especial cariño a Salvador, Mercè, Julián, Lluç, y Jesús... todo se puede hacer!

Al profesor Joan-Carles Mèlich, por volver a despertarme la emoción de pensar.

A las primeras personas que entrevisté, de cuyas palabras emergieron categorías y la posibilidad de llegar hasta aquí, y cuyos nombres no escribo para mantener en reserva sus opiniones.

A los participantes de las jornadas sobre formación y entrevistas posteriores, cuya disposición y trabajo han sido una hermosa lección, más allá del lujo de contar con todas sus aportaciones, que nutren gran parte de esta investigación.

A Raquel Navarro y David Folqué, antiguos alumnos y nuevos amigos, que han sido un soporte imprescindible para llevar a cabo las jornadas y manejar la información.

Al profesor Eneko Astigarraga, de la Universidad de Deusto, por facilitar y facilitarme generosamente el acceso a sus conocimientos sobre prospectiva.

A Francesc, Lau y Bàrbara de la Obra Social La Caixa, por poner a nuestra disposición el Palau Macaya cuantas veces lo hemos solicitado, y por la atención de todo el personal en cada momento.

A Bethany Jorgensen, por su entusiasta y valiosa co-participación en la escritura de los artículos.

A la familia Isbert-Gabriel, por la tranquilidad de Marmellà. Al Marc y al Pau, por las pacientes llaves. A Fernando, por sosternos tantas veces. A Willy, por tenerme al día de las novedades en prensa. A mi padre, a Elena y a la Pati, por los días de trabajo “como en casa”, y por estar ahí.

A Elisa, por cuidarnos a mí y a mi familia, que es la suya, tantas veces, y por la generosidad de sus casas abiertas.

A Felix Reyes, por la imagen de la portada, y por compartir el valor de una vocación a través de las almas que expresa en madera.

A todos los amigos y amigas de tantos lados.

GRACIAS!

No hay nada más necesario que una ventana abierta

Julio Cortázar

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	13
1.1 Justificación del problema de investigación.....	15
1.2 Objetivos.....	22
1.3 Estructura del informe final.....	23
Primera parte: MARCO TEÓRICO.....	25
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.....	27
2.1 Introducción.....	29
2.2 Formación inicial del profesorado de secundaria.....	29
2.4 Profesionalización y desarrollo profesional.....	37
2.5 Contexto de la formación permanente del profesorado de secundaria.....	40
2.5.1 Familias y alumnos.....	41
2.5.2 Departamento escuela.....	42
2.5.3 Dirección escuela.....	43
2.5.4 Formadores.....	44
2.5.5 Centros de formación del profesorado.....	45
2.5.6 Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).....	46
2.5.7 Otras entidades organizativas.....	47
2.5.8 Actores de otras áreas.....	48
2.5.9 Inspección educativa.....	48
2.5.10 Administración.....	49
2.6 Gobernanza.....	50
2.7 Comunidades de aprendizaje.....	53
2.8 Evaluación de la formación.....	56
Segunda parte: MARCO EMPÍRICO.....	61
3. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	63
3.1 Introducción.....	65
3.2 Teoría fundamentada modificada.....	67
3.3 Cartografía de actores.....	73
3.4 Entrevistas semiestructuradas y Focus Groups.....	74
3.5 Prospectiva estratégica y Escenarios.....	76
3.6 Fases de la investigación.....	82
3.6.1 Fase 1: Diagnóstico.....	83
3.6.1.1 Estudio de la Literatura.....	83
3.6.1.2 Etapa 1: Diagnóstico inicial.....	84
3.6.1.3 Etapa 2: Análisis Estructural.....	89
3.6.1.3.1 Aspectos organizativos y secuencia de trabajo.....	89
3.6.1.3.2 Variables y Dimensiones.....	91
3.6.1.3.3 Relación entre las Variables.....	92
3.6.2 Fase 2: Prospectiva.....	95
3.6.2.1 Aspectos organizativos y secuencia de trabajo.....	95

3.6.2.2	Definición de los Objetivos.....	96
3.6.2.3	Objetivos definitivos y construcción de Escenarios.....	97
3.6.3	Fase 3: Propuesta de alternativas.....	98
4.	RESULTADOS.....	101
4.1	Introducción.....	103
4.2	Fase 1: Diagnóstico.....	103
4.2.1	Etapa 1: Diagnóstico inicial.....	103
4.2.1.1	Representaciones de las entrevistas.....	103
4.2.1.1.1	Entrevista profesor de secundaria, E1PS.....	104
4.2.1.1.2	Entrevista profesora de secundaria, E2PS.....	105
4.2.1.1.3	Entrevista investigador y profesor universitario, E3IU.....	106
4.2.1.1.4	Entrevista profesora de secundaria y formadora, E4PF.....	108
4.2.1.1.5	Entrevista investigador en ciencias, E5I.....	109
4.2.1.1.6	Entrevista profesor de secundaria y formador, E6PF.....	110
4.2.1.1.7	Entrevista gestora de la formación en un sindicato, E7FS.....	112
4.2.1.1.8	Entrevistas a una máxima responsable de un ICE, E8IE, y a un responsable de formación en la administración, E9AD.....	113
4.2.1.1.9	Entrevista a la directora de una escuela concertada, E10DI.....	114
4.2.1.2	Categorías.....	115
4.2.1.2.1	Estructura.....	116
4.2.1.2.2	Motivación.....	118
4.2.1.2.3	Desarrollo.....	119
4.2.1.2.4	Utilidad.....	121
4.2.1.2.5	Capacidad de decisión.....	123
4.2.2	Etapa 2: Análisis Estructural.....	125
4.3	Fase 2: Prospectiva.....	132
4.3.1	Objetivos.....	132
4.3.2	Escenarios.....	148
4.3.2.1	Escenario Ideal.....	148
4.3.2.2	Escenario Básico.....	153
4.4	Fase 3: Propuesta de alternativas.....	157
	Tercera parte: MARCO CONCLUSIVO-PROPOSITIVO.....	165
5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	167
5.1	Introducción.....	169
5.2	Fase 1, Etapa 1: Diagnóstico inicial.....	169
5.2.1	Estructura.....	170
5.2.2	Motivación.....	171
5.2.3	Desarrollo.....	172
5.2.4	Utilidad.....	173
5.2.5	Capacidad de decisión.....	174
5.3	Fase 1, Etapa 2: Análisis estructural.....	175
5.3.1	Análisis estructural de variables y dimensiones.....	175
5.3.1.1	Actualización tecnológica.....	175
5.3.1.2	Actualización científico/disciplinar.....	176

5.3.1.3 Actualización psicopedagógica.....	176
5.3.1.4 Modalidad.....	177
5.3.1.5 Planificación-coherencia.....	178
5.3.1.6 Modelo de centro.....	179
5.3.1.7 Identidad profesional.....	180
5.3.1.8 Relaciones con el entorno.....	180
5.3.1.9 Evaluación.....	181
5.3.1.10 Motivación.....	182
5.3.2 Objetivos.....	183
5.3.2.1 Objetivo 1.2.....	183
5.3.2.2 Objetivo 2.2.....	183
5.3.2.3 Objetivo 3.2.....	185
5.2.3.5 Objetivo 8.3.....	186
6. PROPUESTA.....	189
6.1 Introducción.....	191
6.2 Propuesta de Plataforma Colaborativa de Educación.....	194
7. BIBLIOGRAFÍA.....	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema Educación Secundaria según la LOMCE.....	16
Figura 2: Representación de los ejes que conforman el triángulo griego.....	77
Figura 3: Clasificación por cuadrantes del plano de influencia-dependencia.....	79
Figura 4: Esquema de las fases de la investigación.....	82
Figura 5: Matriz de Influencias Directas (MID) para las variables.....	93
Figura 6: Representación de la situación esperada por el entrevistado E1PS.....	104
Figura 7: Representación de la situación esperada por la entrevistada E2PS.....	105
Figura 8a: Representación de la situación actual por el entrevistado E3PS.....	106
Figura 8b: Representación de la situación esperada por el entrevistado E3PS.....	107
Figura 9: Representación de la situación esperada por la entrevistada E4.....	108
Figura 10: Representación de la situación esperada por el entrevistado E5I.....	109
Figura 11: Representación de la situación esperada por el entrevistado E6PF.....	111
Figura 12: Representación de la situación esperada por la entrevistada E7.....	112
Figura 13: Plano de influencias-dependencias directa.....	126
Figura 14: Representación de las relaciones entre variables.....	147
Figura 15: Esquema propuesta alternativa: pizarra del grupo de trabajo.....	163
Figura 16: Presentación de la Plataforma y acceso.....	195
Figura 17: Configuración del perfil personal de cada integrante de la plataforma.....	196
Figura 18: Configuración de un proyecto; aspectos generales.....	197
Figura 19: Configuración de un proyecto; aspectos específicos.....	198
Figura 20: Visión global de un proyecto concreto.....	199

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla 1: Modalidades de formación y características (a partir de (Jiménez, 1995) y Barceló y Taberner, (2011)).....	36
Tabla 2: Descripción de las competencias docentes según Sarramona (2007).....	40
Tabla 3: Análisis de datos: comparación entre Straus y Glaser, según Heath y Cowley.....	69
Tabla 4: Actores entrevistados fase 1: rol y código con el que nos referimos a ellos.....	85
Cuadro 1: Guión de la entrevista para el diagnóstico inicial.....	88
Tabla 5: Descripción de los focus groups para el estudio de la influencia entre variables..	90
Tabla 6: Dimensiones y variables: propuesta inicial.....	92
Tabla 7: Ejemplo de utilización de la matriz MID.....	93
Tabla 8: Descripción de los focus groups para el estudio de las dimensiones.....	96
Tabla 9: Actores entrevistados fase 2: rol y código con el que nos referimos a ellos.....	98
Tabla 10: Comparación de las representaciones de los entrevistados E8IE y E9AD.....	113
Tabla 11: Matriz de influencias directas: MID-media.....	125
Tabla 12: Dimensiones y variables definidas.....	131
Tabla 13: Análisis de la variable “Actualización tecnológica”.....	133
Tabla 14: Análisis de la variable “Actualización disciplinar”.....	134
Tabla 15: Análisis de la variable “Actualización psicopedagógica”.....	135
Tabla 16: Análisis de la variable “Modalidad”.....	136
Tabla 17: Análisis de la variable “Planificación-Coherencia”.....	137
Tabla 18: Análisis de la variable “Modelo de centro”.....	138
Tabla 19: Análisis de la variable “Identidad profesional”.....	139
Tabla 20: Análisis de la variable “Relaciones con el entorno”.....	140
Tabla 21: Análisis de la variable “Evaluación”.....	141
Tabla 22: Análisis de la variable “Motivación”.....	142
Tabla 23: Objetivos asociados a las variables.....	146
Tabla 25: Categorización de las Intervenciones del grupo de trabajo.....	162

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1 Justificación del problema de investigación

La formación permanente del profesorado es parte fundamental del complejo sistema educativo. Complejo en cuanto a su estructura e interacciones, así como en las tensiones y cambios que experimenta como fenómeno social que involucra a múltiples actores, ideologías e intereses (Santos Guerra, 2010; García Correa, Escarbajal Frutos, & Izquierdo Rus, 2011). Por otro lado, la variedad de perspectivas desde las que podemos mirar tanto el sistema educativo en su conjunto, como cada una de sus componentes y relaciones, añaden otro nivel de complejidad a lo que ya no es en sí una estructura unívocamente definida.

Los sistemas educativos en Europa presentan diferencias significativas entre ellos, en aspectos tan diversos como por ejemplo la diversificación o no en itinerarios, el grado de libertad de los alumnos para acceder a uno u otro centro público, la evaluación del profesorado o de los centros, el modo de acceso a la profesión docente, o el grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado (Eurydice, 2012), al tiempo que desde la Comisión Europea se fomentan la coordinación a nivel europeo y se insta a los estados miembros a llegar a objetivos comunes en educación (Lisboa, 2000).

En España, en 1990 una ley de educación modificó la etapa de educación secundaria, ampliando en dos los años la escolaridad obligatoria (LOGSE, 1990), ley que fue implantándose progresivamente entre los años 1991 y 2002. Desde entonces, la etapa de educación secundaria se inicia a los 12 años, con cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos cursos más, que no son obligatorios, y que pueden ser (i) de Bachillerato, orientados a proseguir estudios universitarios o de Ciclos Formativos de Grado Superior, o (ii) Ciclos Formativos de Grado Medio, orientados principalmente al mundo laboral con la posibilidad de acceder a Ciclos Formativos de Grado Superior.

Este esquema general de ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos, se completa en su

complejidad con los distintos itinerarios o especialidades para cada una de las etapas. Con la aplicación de la nueva ley de educación, Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica la anterior, Ley Orgánica de Educación (LOE), la organización de la educación secundaria queda como vemos en la figura 1:

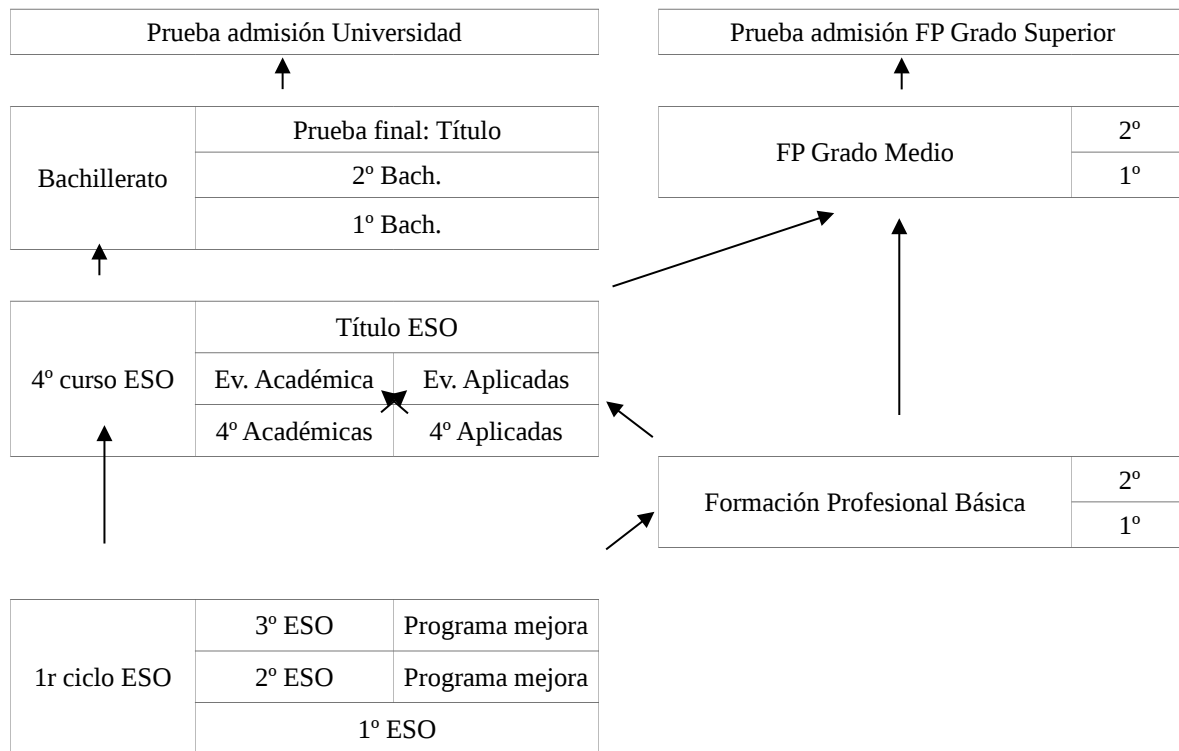


Figura 1: Esquema Educación Secundaria según la LOMCE.

En esta última ley se introducen cambios importantes: a nivel estructural, como por ejemplo que el 4º curso de la ESO pasa a tener un carácter orientador hacia la siguiente etapa académica con dos itinerarios y pruebas diferenciadas; a nivel de acreditación, incluyendo por ejemplo la mencionada evaluación al terminar el 4º curso de la ESO, cuya calificación positiva es obligatoria para la obtención del título de la ESO; a nivel curricular, con la inclusión de nuevas materias, la desaparición de otras, o la modificación del currículum de algunas de las existentes.

El calendario de aplicación prevé que en el curso 2015-2016 se implante esta ley en los cursos de 1º y 3º de la ESO, 1º de Bachillerato y en ambos cursos de Grado Medio, mientras que la Formación Profesional Básica ha comenzado su implantación el curso 2014-2015.

Es de esperar que todas las modificaciones que conlleva la nueva legislación exijan al profesorado un proceso de adecuación y formación, como ha sucedido hasta ahora con las modificaciones educativas que las sucesivas administraciones han ido implantando.

Para acceder a la profesión, los docentes de esta etapa reciben una formación inicial antes del inicio de la profesión, y una formación permanente una vez empiezan a trabajar como docentes. En este trabajo nos ocuparemos de la formación permanente del profesorado de secundaria (FPPS), entendida como la formación formal a la que están sujetos los docentes.

Los modelos de formación permanente del profesorado varían también entre los distintos países, habiéndose iniciado en los últimos años políticas que tienden a la convergencia y la coordinación de los diferentes sistemas (COM, 2002).

Para la Comisión Europea, la formación permanente del profesorado es un objetivo prioritario de los sistemas educativos (COM, 2001a; COM, 2007) con el horizonte puesto en el 2020 (Eurydice, 2009).

Más allá de las finalidades generales que marcan las diferentes administraciones locales con competencias en educación, sobre la necesidad de actualización disciplinar y pedagógica del profesorado, (LOE, 2006; LOMCE, 2013; DOGC, 2015), desde la Comisión Europea se insta a los estados miembros a mejorar la FPP en aspectos como el desarrollo profesional, la reflexión continuada, la colaboración entre instituciones o la colaboración con el entorno social (COM, 2007; Council E.U., 2014).

Es significativo cómo estas disposiciones y recomendaciones no llegan a plasmarse en la realidad de la formación del profesorado. Sirve de ejemplo el informe TALIS del 2013, según el cual un 80,3 % del profesorado español considera que no hay incentivos suficientes para participar en actividades que le ayuden a mejorar su desarrollo profesional (TALIS, 2013).

Paralelamente, la formación permanente del profesorado ha ocupado un espacio relevante en la investigación educativa, como puede verse por el gran número de publicaciones y congresos dedicados a esta materia (e.g.: García Sánchez, Rodríguez Pérez, & González Sánchez, 2005; Palomero Pescador & Gutiérrez Martín, 2005; Avalos, 2011; Congreso Estatal de Formación del Profesorado, 2011). No debería ser de otra forma, ya que la investigación es imprescindible para que la innovación genere cambios en el sistema educativo (Tejada Fernández, 2009).

Esta continua actualización tiene mucho que ver con la propia naturaleza evolutiva de los sistemas educativos, pero también con la búsqueda de alternativas a la situación actual, ya que más allá de las definiciones y de las disposiciones que desde las distintas administraciones se tomen al respecto, la realidad de la formación dista mucho de ser todo lo provechosa y rica que podría ser: “A pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante.” (Monereo Font, 2010, p. 585).

Dos citas de sendos artículos, separados por casi veinte años en el tiempo, nos dicen que la formación permanente mantiene vigente tanto su importancia como las dudas sobre el modo en que esta se concibe y se lleva a la práctica: “La formación permanente del profesorado es, sin duda, una de las principales preocupaciones de las administraciones educativas y de las instituciones y colectivos preocupados por la calidad de la enseñanza.” (Sanmartí & Jorba Bisbal, 1995).

“Con respecto a la formación permanente, se ha señalado ya en la literatura ..., y los encuestados así lo confirman, que los cursos actuales, recojan o no las innovaciones educativas, tienen poca incidencia real en las aulas... Entonces, ¿cómo debería concebirse la formación permanente?” (Martín Díaz, Gutiérrez Julián, & Gómez Crespo, 2013, p. 25).

Así pues, la preocupación por la mejora de la formación permanente se ve reflejada constantemente en la literatura especializada desde diferentes perspectivas. La lista es larga y creciente, a modo de ejemplo podemos mencionar un estudio histórico de la evolución de la formación y de las lecciones que podemos extraer para la propuesta de alternativas: (Imbernón Muñoz, 2001); la relación entre la formación permanente y el desarrollo de la carrera profesional de los docentes (Escudero Muñoz, 2006) o la evaluación de la formación, atendiendo a sus carencias actuales y posibilidades (Iranzo García, 2011).

La necesidad de continuar formándose a lo largo de la vida profesional no se pone en duda en cuanto que, añadidos a los cambios en la formación inicial, debemos considerar que la continua evolución de la escuela, de la tecnología, del conjunto de la sociedad o los propios procesos vitales de los profesores y profesoras, hacen de la formación permanente un vehículo necesario para la adecuación del profesorado a lo largo del ejercicio de su profesión, como ingrediente necesario para la mejora de la educación secundaria (Moreno Olmedilla, 2006).

Pero no es únicamente en la continua adecuación del profesorado donde la formación puede incidir. En el caso de España son muchas las investigaciones que consideran distintos aspectos ligados a la formación francamente mejorables, como por ejemplo: posibilitar con garantías la creación de comunidades de aprendizaje en las escuelas (Escudero Muñoz, 2009); la vinculación del profesorado con la investigación educativa (Oliva Martínez, 2011); la evaluación de transferencia e impacto de la formación (Tejada Fernández & Ferrández Lafuente, 2007); el uso del currículum como herramienta de

innovación y formación (Santos Guerra, 2010); la formación como impulsor de la identidad docente y social (Bolívar Botía, 2006), y así un largo etcétera de aspectos en los que la formación permanente del profesorado puede posibilitar transformaciones en el sistema educativo.

Como hemos visto a lo largo de esta introducción, tenemos tres elementos iniciales a tener en cuenta en esta investigación:

- a) la complejidad del sistema educativo y por ende de la formación permanente,
- b) la diferencia entre la formación actual y la deseable en un futuro, y
- c) la necesidad de contar con la participación del conjunto de los actores involucrados en la formación.

Para tener en cuenta estos tres elementos: complejidad, innovación y apropiación, se ha profundizado en el análisis de la FPPS y en la construcción de alternativas mediante el trabajo conjunto con actores vinculados a la educación. Todo ello en el marco de la Teoría Fundamentada que, como veremos con más detalle, permite avanzar con la incorporación de los elementos que van emergiendo en la investigación.

A nivel metodológico se ha trabajado en tres fases diferentes. Cada una de estas fases se estructura como una investigación independiente en cuanto a contar con metodologías específicas para cada una de ellas, así como objetivos particulares. No son, sin embargo, fases aisladas, ya que los resultados de cada fase alimentan al resto en un proceso de crecimiento y revisión constante.

En una primera fase de diagnóstico, se realiza un *estudio descriptivo* en dos etapas. En la primera etapa se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas con las que se identificaron las características actuales de la formación, así como las características que serían deseables para esta, emergiendo una serie de criterios para mejorar las propuestas

de formación permanente del profesorado. Teniendo en cuenta estos criterios, se realiza una segunda etapa de diagnóstico, con la participación de expertos en diferentes aspectos relacionados con la formación del profesorado, con los que se lleva a cabo un análisis estructural de la FPPS. Este análisis estructural nos permite definir y clasificar las diferentes variables que conforman el sistema de la FPPS.

En una segunda fase se lleva a cabo un *estudio prospectivo*, también con la participación de expertos de modo que, atendiendo a los resultados obtenidos en la fase anterior, se establecen objetivos para cada una de las variables definidas y se generan un escenario ideal para la FPPS. Estos objetivos y escenarios se revisan posteriormente con algunos de los expertos participantes mediante entrevistas semiestructuradas individuales, obteniendo un nuevo escenario que denominamos básico, en el que no se tienen en cuenta los objetivos que se considera más difíciles de alcanzar en la mayoría de situaciones de formación.

En una tercera fase, de *propuesta de formación*, un grupo de trabajo recoge los resultados y conclusiones de las fases previas, elaborando una propuesta alternativa para la FPPS.

Como vemos se trata de una investigación cualitativa en cuyo diseño se tienen en cuenta los tres elementos iniciales mencionados: para atender a la complejidad se van añadiendo elementos conforme aparecen en las distintas fases, gracias a mantener el conjunto de la investigación abierto a la incorporación de los resultados que se obtienen; la dialéctica entre el estado actual de la FPPS y la propuesta de alternativas para mejorarla está presente de forma explícita en el planteamiento de cada etapa, y la participación de los diferentes actores involucrados no sólo no se garantiza, sino que es indispensable en todo el proceso de co-construcción de alternativas.

1.2 Objetivos

Para cada una de las fases descritas establecemos un objetivo general, que se define en objetivos más concretos:

Para la primera fase, *de diagnóstico*, el objetivo general es analizar la situación actual y deseada de la FPPS, que concretamos en:

1. Identificar y describir las características que encuentran actualmente en la FPPS los distintos actores involucrados en ella (profesores, asesores, administración, etc.)
2. Identificar y describir las características que consideran deseables en la FPPS los distintos actores.
3. Establecer las relaciones posibles entre ambas caracterizaciones para los actores implicados.

Una vez realizado un primer diagnóstico y representación de la FPPS, esta primera fase continúa con los objetivos de:

4. Identificar y describir las variables y dimensiones que conforman el sistema de la FPPS, y clasificar las variables en función de las dimensiones definidas.
5. Establecer las relaciones de influencia y dependencia que se dan entre las variables.
6. Representar el sistema de la FPPS según las variables que lo conforman y sus relaciones.

Para la segunda fase, el objetivo es hacer un *estudio prospectivo del FPPS* en nuestro contexto, que concretamos en:

7. Definir los objetivos de la FPPS para cada una de las variables definidas en la fase anterior.

8. Generar un escenario ideal en el que la FPPS contemple todos los objetivos definidos.
9. Generar un escenario básico que contemple aquellos objetivos más fácilmente alcanzables.

Y finalmente, en la tercera fase, concretamos el objetivo de *generar una propuesta alternativa* en dos partes:

10. Proponer un esquema general de los proyectos para una alternativa a la FPPS.
11. Proponer una estructura general para la plataforma colaborativa de educación.

Como vemos, en síntesis, el objetivo global de esta investigación es fundamentar una concepción de la formación permanente y generar una propuesta de formación basado en esa concepción.

1.3 Estructura del informe final

El proceso de investigación seguido, basado en la Teoría Fundamental Modificada, requiere una continua revisión de las distintas fases a la luz de los resultados que se van obteniendo, en un proceso de realimentación continuo. En base a esto, y una vez definido el problema de investigación y definidos los objetivos de la misma, el informe que presentamos se estructura como sigue:

En la Primera Parte, el Marco Teórico incluye la Formación inicial del profesorado de secundaria y los aspectos relevantes de su posterior profesionalización y desarrollo profesional. Se estudian los diferentes aspectos que contextualizan la FPPS y se tratan conceptos relevantes surgidos durante la investigación, como son la Gobernanza, las Comunidades de aprendizaje y la Evaluación de la formación.

En la Segunda Parte, en el Marco Empírico, en el capítulo 3 se diseña y justifica la metodología utilizada, basada en la Teoría fundamental modificada, la Cartografía de actores, las Entrevistas y Focus Groups, y finalmente la Prospectiva estratégica y Escenarios.

En este mismo capítulo se definen las fases en las que se estructura la investigación y que encontramos esquematizadas en la Figura 4.

En el capítulo 4 incluido en esta Segunda Parte, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases.

La Tercera Parte, el Marco Conclusivo-Propositivo, está formado por el capítulo 5, en el que se discuten los resultados obtenidos en cada una de las fases, y por el capítulo 6, donde luego de analizar globalmente la conclusiones, se hace una propuesta de Plataforma Colaborativa de Educación en base a todo lo anterior.

Primera parte. MARCO TEÓRICO

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

2.1 Introducción

En este capítulo se aborda la formación del profesorado, a partir de algunos aspectos de la formación inicial del profesorado, para centrar la atención en la actual formación permanente, prestando especial atención a aquellos aspectos susceptibles de mejora.

Tal y como se menciona en la introducción inicial, esta investigación se sustenta en los criterios de la teoría fundamentada modificada (TFM), a cuyo estudio dedicamos una parte de este capítulo. La decisión de avanzar en base a la TFM conlleva la necesidad de ir aportando nueva información sobre los elementos que emergen en el transcurso de la propia investigación, por lo que en este marco teórico se incluyen conceptos que surgen al analizar los datos.

Tenemos por tanto dos bloques diferenciados en este marco teórico: el dedicado a la formación del profesorado, que incluye la formación inicial y la permanente y su contexto, así como el desarrollo profesional del profesorado, y un bloque en el que se incluyen aquellos conceptos surgidos al analizar los datos, y sobre los que consideramos importante un estudio en profundidad para entender el alcance de lo que los datos nos dicen, como son: Gobernanza, Organizaciones que aprenden, y Evaluación de la formación.

2.2 Formación inicial del profesorado de secundaria

Pese a que la formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS) no es el objeto de estudio de este trabajo, la relación existente entre la formación inicial y la permanente es lo suficientemente significativa como para dedicar unas líneas a conocer cómo es esta formación inicial. Nos centraremos en analizar los aspectos más objetivos, es decir, los referentes a la normativa sobre la FIPS y alguna de sus consecuencias, ya que entrar en otros temas, de gran interés de por sí, como puede ser valorar la motivación de quienes se

forman para ser profesores, quedan fuera de los objetivos de esta investigación.

En esta fase de formación inicial encontramos en Europa tres modelos para la gestión del binomio formativo especialidad-pedagogía, es decir, estudios superiores en alguna especialidad como Biología o Economía, y formación específica para la docencia: consecutivo o sucesivo, concurrente o simultáneo, y mixto, ya que en algunos países ambas opciones son posibles. En el modelo sucesivo, la formación específica para la docencia se efectúa una vez finalizada la educación superior en cualquier especialidad o cuando se está a punto de finalizar, mientras que en el modelo simultáneo la formación para la docencia se inicia al comenzar la formación superior. En la literatura se refleja la tendencia a aumentar la presencia de modelo simultáneo (Lorenzo Vicente, Muñoz Galiano, & Beas Miranda, 2015), aunque en el caso de la formación para secundaria el modelo sucesivo sigue siendo mayoritario en Europa (Hobson, et al., 2009; Fonseca et al., 2012; Antoniou & Kyriakides, 2013; Eurydice, 2013).

El modelo seguido en España es el sucesivo, concretado de forma que, para iniciarse en la profesión, los candidatos a profesores de secundaria deben acreditar: (i) los conocimientos en las materias que vayan a impartir con un título universitario de la especialidad; (ii) unos conocimientos en pedagogía, lo que hasta el curso 2009-2010 se hacía mediante la obtención del llamado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) substituido en el 2010 por el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, y (iii) en el caso de los profesores de la escuela pública las correspondientes oposiciones (Manso Ayuso & Valle López, 2013; Tiana Ferrer, 2013).

Respecto a estos tres requisitos, en esta fase de formación inicial ya se observan algunos puntos que generan dudas sobre su idoneidad:

(i) Para poder impartir clases de, por ejemplo, Biología en un centro privado, las condiciones son

“Cualquier título de Licenciado del área de Ciencias Experimentales y de la Salud o cualquier título oficial de Graduado de la rama de conocimiento de Ciencias o de Ciencias de la Salud, y acreditar una experiencia docente o una formación superior adecuada para impartir el currículo de la materia correspondiente.” (BOE, 2010, p. 63098),

por lo que no es inusual encontrar licenciados en Química como profesores de Biología, o viceversa. Siguiendo con el ejemplo, el nivel de conocimientos de química que debe tener un licenciado en biología tendría que ser suficiente para impartir el currículum de secundaria, aunque probablemente tenga menos recursos a la hora de contextualizar los aprendizajes. Por otro lado, la calidad de un docente que domine otros aspectos de la profesión puede suplir con creces las supuestas carencias de su formación científica. Sirva como ejemplo el caso paradigmático de Joseph Jacotot, relatado en el libro “El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual” (Rancière & Estrach, 2003). Sea como sea, este es un punto importante de cara a definir la formación del profesorado que no está exento de controversia.

En la misma norma llama la atención, por otro lado, que para acceder a la docencia uno de los requisitos posibles sea acreditar experiencia docente.

(ii) La poca utilidad del CAP, que se pone de manifiesto en la literatura de forma clara (Bolívar Botía, 2007) y que puede expresarse como sigue:

“la escasa motivación del alumnado del CAP, los problemas de planificación y coordinación del profesorado que lo imparte, los contenidos de formación, los horarios inadecuados, el elevado número de alumnos por aula, el excesivo contenido teórico de las clases, la inadecuación didáctica de las aulas, la falta de un profesorado estable y cualificado o la insatisfacción en la realización de las

prácticas programadas, son algunas de las principales quejas manifestadas por el alumnado, que se traducen en un sentimiento generalizado de ‘expectativas frustradas’ y de ‘trámite necesario’ para el ejercicio profesional.” (Aranda Campoy & Pantoja Vallejo, 2000, p. 148).

Hay que tener en cuenta que aproximadamente un 95% del profesorado actual tiene más de 30 años y por tanto cursaron el antiguo CAP. Su substitución por un máster de un año de duración específico de formación del profesorado de secundaria, introduce un cambio significativo, al menos en el planteamiento, en la formación inicial del profesorado, aunque aún es pronto para conocer la incidencia de este cambio (Gutiérrez, 2011; Estebaranz García, 2012);

(iii) el profesorado de la escuela concertada o privada no debe superar oposiciones, ni los interinos en la escuela pública, lo que supone un 35% del profesorado aproximadamente entre ambos colectivos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Sin entrar a valorar lo adecuado del proceso de selección de los futuros docentes mediante un proceso de concurso-oposición, la convocatoria de plazas para el profesorado está sujeta también a criterios económicos de las administraciones, por lo que las necesidades pedagógicas quedan supeditadas muchas veces a los recursos económicos o a motivaciones ideológicas (Colectivo Baltasar Gracián, 2013).

2.3 Formación permanente del profesorado de secundaria

A nivel estatal, la formación permanente en España se regula por una orden ministerial del 2011 en la que leemos que: “Se considera formación permanente del profesorado, a efectos de su reconocimiento por el Ministerio de Educación, el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado...” (BOE, 2011). En esta misma orden se describen los tipos de formación, las

condiciones en las que estas deben llevarse a cabo, así como todo lo referente a las actividades de formación permanente reconocidas por el Ministerio de Educación. En estos momentos desconocemos los cambios que en este ámbito puedan introducirse a raíz de la aprobación de la nueva ley de educación, LOMCE, cuyo proyecto de ley ha sido recientemente aprobado (LOMCE, 2013b). Pese a que en la mencionada LOMCE no se modifican los artículos del 102 al 105 referentes a la formación permanente de la ley anterior, (LOE, 2006b) se ha iniciado el proceso para la aprobación de ley del estatuto del docente no universitario en la que se prevé se tratarán estas cuestiones.

Estando el sistema educativo en continua revisión y modificación por parte de las administraciones, no podemos conocer las variaciones que los sucesivos gobiernos puedan introducir. La reciente publicación del borrador del llamado “Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar” o “Libro Blanco de la función docente no universitaria” reabre el debate. En dicho borrador las referencias a la formación permanente son breves y de carácter muy general, y van en la línea de confirmar la importancia de esta formación para la mejora global del sistema (Marina, Pellicer, & Manso, 2015, p. 43).

La legislación prevé explícitamente cinco tipos de formación: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, y congresos, dejando la puerta abierta a otras iniciativas (BOE, 2011). Encontramos una descripción de las características de las diferentes modalidades de formación en la tabla 1: “Modalidades de formación y características”, extraída de (Barceló i Taberner, 2011):

Modalidad	Características
Cursos de divulgación	<ul style="list-style-type: none">- Institucionales, rígidos, estandarizados y descontextualizados.- Quieren dar difusión y publicidad a nuevas exigencias o novedades. Son los clásicos de los primeros momentos de las reformas.- También pueden satisfacer planteamientos puntuales y/o modas (cursos sobre vídeo, digitalización, informática, rincones).- Tienden a ser efímeros.- Pueden dar lugar a participar en otras actuaciones formativas.

Cursos de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionales y generalmente masivos. - Dirigidos a colectivos seleccionados: especialización según las necesidades, con trasfondo burocrático del sistema. - Su incidencia real es poco fiable o sólo puntual. - Se demuestra su eficacia si dan lugar a participar a otras actuaciones (seminarios, proyectos, grupos de trabajo) - Diversidad de temáticas y colectivos a quienes se dirige. - Escasa incidencia en la práctica, poca aplicabilidad.
Cursos con proyecto de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionados con los anteriores, más concretos y con ánimo de especializar: equipos directivos, áreas educativas concretas, etc. - Más contextualizados y con implicación institucional, selección y compromiso personal. - Sería un ejemplo un curso en un centro para la implantación de una reforma educativa con carácter experimental. - Favorecen la reflexión sobre la práctica y el trabajo en equipo. Cuentan con trabajo de aplicación que no tendría que ser un requisito académico, sino que tendría que ser aplicable y real a la práctica cotidiana. - La formación de equipos directivos sería un caso especial dentro de este grupo, puesto que casi se puede entender como formación inicial, en no haber tradición en la formación inicial profesional sobre dirección y organización de centros.
Jornadas Encuentros científico-experimentales	<ul style="list-style-type: none"> - Organizadas por o desde diferentes instancias más o menos oficiales. - Divulgación de experiencias y nuevas tendencias. - Suele asistir profesorado activo y pueden dar lugar a participar en otras actuaciones formativas.
Formación autónoma	<ul style="list-style-type: none"> - Fruto de la inquietud personal, se entiende como exponente de profesionalidad, vocación y voluntariedad. - Realizado de forma exclusiva suele repercutir en el individualismo y el exceso de protagonismo. - La modalidad conocida como “licencia de estudio” permite una ancha gama de posibilidades: realizar otros estudios, tesis doctorales, perfeccionamiento de idiomas, realización de proyectos de investigación, etc. - Considerada más como un derecho por parte de profesorado y agentes

	<p>sindicales que no una modalidad fomentada desde la administración.</p>
<p>Formación en centro sin apoyo externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo pequeño de profesorado unidos por criterios afectivos y profesionales que se plantean nuevas soluciones a los problemas cotidianos normalmente relacionados con la elaboración de materiales y los aspectos más prácticos del trabajo docente. - Las acciones suelen estar regidas por la intuición y la experiencia más que por la fundamentación. - Formación entre iguales. - Catalogadas como Grupo de trabajo.
<p>Formación en el centro con apoyo externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gran grupo de profesores implicados e innovación planteada desde el centro o departamento, ciclo, etc. - Cuenta con espaldarazo externo asesor y puede contar con expertos en contenidos determinados. - De importancia crucial actualmente y fomentada desde la administración educativa. Este mayor o menor grado de autonomía formativa dependerá del nivel que permita la administración, del tipo de proyecto, de la experiencia y liderazgo que hay al grupo, etc. - Proyectos docentes, curriculares, desarrollos parciales de currículum, elaboración y experimentación de materiales. - Catalogadas como seminarios permanentes. - Esta modalidad supone un reto para la administración: control, seguimiento, reorientación, conocimiento del grupo, etc. - También puede ser difícil el reconocimiento en forma de certificación o de ayudas económicas.
<p>Intercambios Estancias formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar nuevas situaciones profesionales, más o menos intensa según el nivel de inmersión y la duración del periodo. - Indica para desarrollar competencias específicas: lingüísticas, formación tecnológica ... - Modalidad con frecuencia conectada con la política educativa regulada por la Unión Europea.
<p>Investigación autónoma en los centros</p>	<p>-Programas experimentales, estudios puntuales, procesos de investigación-acción, etc. desde planteamientos científicos cualitativos y/o cuantitativos, no solamente prácticos.</p>

	<ul style="list-style-type: none">-Los responsables son los propios profesores, autónomamente o con ayudas puntuales.-Requiere consenso, formación previa y trabajo en equipo, además de dedicación y compromiso.
Investigación en colaboración	<ul style="list-style-type: none">-Similar al caso anterior, pero con espaldarazo formal de instituciones educativas y ayudas oficiales.-Experiencias innovadoras vinculadas a convenios

Tabla 1: Modalidades de formación y características (a partir de (Jiménez, 1995) y Barceló y Taberner, (2011)).

Pese a la gran variedad de opciones existentes, las modalidades de formación con mayor seguimiento son los cursos, u otras actividades que requieren menor implicación del profesorado para llevarse a cabo, mientras que “los grupos de análisis de la práctica docente y los proyectos de innovación/investigación son las actividades formativas con menor participación del profesorado” (INEE, 2002), situación que se mantiene en el tiempo (INEE, 2006).

Siendo, como son, quienes se relacionan en última instancia diariamente con los alumnos, y por su papel como educadores, los profesores son actores esenciales en la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, entendido este no únicamente como conjunto de saberes teóricos, sino en toda la amplitud como parte del desarrollo de los individuos en y con la sociedad que configuran.

Existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, siendo éste un aspecto fundamental a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes (Oterino, San Fabián, & González-Vallinas, 2007). La mejora de la formación del profesorado está también vinculada con múltiples necesidades detectadas en los sistemas educativos, más allá de la mencionada mejora del aprendizaje de los alumnos, como es la adecuación del profesorado a los cambios sociales y tecnológicos o la mejora de

la cohesión social, por citar sólo dos de los muchos aspectos íntimamente relacionados con la educación en la escuela (Imbernón Muñoz, 2001; García Mínguez, 2004; Moreno Olmedilla, 2006; Collinson et al., 2009; Junor Clarke & Fournillier, 2012).

2.4 Profesionalización y desarrollo profesional

La formación permanente es por tanto uno de los vehículos que acompañan al docente en su trayectoria. Sin embargo, pese al acuerdo sobre la necesidad de definir qué elementos conforman la profesión, no es tan claro cuáles deben ser estos elementos: “No es nada nuevo considerar hoy día la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional de la misma. Otra cosa bien distinta es el coincidir teóricamente en torno a la profesión docente” (Tejada Fernández, 2009, p. 464).

Ciertamente el desempeño de la labor docente es complejo en cuanto atiende a múltiples dimensiones, como son el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, y la capacidad de poner ambos en práctica y con éxito en los diferentes contextos en los que se trabaja, ya sea en un aula o fuera de ella.

No es el objetivo de este apartado definir qué es un buen profesional de la docencia ni cómo debería diseñarse de forma general una carrera docente, sino constatar las dificultades que implican ambas cosas:

“pues desde hace más de treinta años se viene hablado de la necesidad de establecer una carrera para el profesorado que comunique los cuerpos docentes y plantee un sistema de estímulos e incentivos en una profesión que va dejando de tener la presencia social que merece” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 249).

Ante las dificultades, o incluso la imposibilidad, de establecer de forma general y objetiva

qué es un buen profesor (Nóvoa, 2009), esto es, cómo debe ser un buen profesional de la enseñanza, podemos considerar al menos qué mapa de posibles características puede tener un docente, para visualizar criterios respecto a los que comparar el propio desempeño de la profesión, desde la lógica que un buen profesional no se es, sino que se llega a ser continuamente.

Del término competencia no existe una definición unívoca, pero podemos encontrar consenso en alguna de sus características, como la “movilización de conocimientos o recursos cognitivos, afectivos, sociales o contextuales adquiridos previamente y considerados adecuados para afrontar una situación nueva que demanda una respuesta adecuada o eficaz, enmarcada en un contexto particular” (Pérez Rendón, 2014, p. 23), características que suelen resumirse en la frase: “Saber, saber hacer, saber ser y saber estar”.

Tejada (2009) concreta en dos dimensiones una concepción de competencia que está en consonancia con lo anterior:

“concepción de competencia en su doble dimensión: social y personal. En el primer caso, la dimensión social, dentro de los escenarios profesionales, aludimos a las “incumbencias” en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; en el segundo caso, la dimensión personal de la competencia, nos remite al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente.” (Tejada Fernández, 2009, p. 7).

Estas dos dimensiones que atienden a las competencias de la función, en nuestro caso docente, y a las competencias personales que se ponen en juego con las primeras, Tejada (2009) las resume en “planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” por un lado, y en las capacidades personales que

debe acompañarlas.

Como un paso más de concreción, acorde con los anterior, podemos tomar como referencia las competencias docentes que Sarramona sintetiza en una tabla (ver tabla 2) (Sarramona, 2007) que, sin querer ser exhaustiva en parte por lo inasible del propio concepto de competencia docente, en parte por la dificultad de evaluarlas, sí nos ofrece una guía para que, en cada caso, podamos escoger qué elementos nos interesa tener en cuenta a la hora de conocer el desempeño de su tarea de cada profesor particular.

Tareas generales	Tareas específicas	Competencias
1. Planificar e implementar el currículo escolar	1.a. Diagnosticar 1.b. Organizar el currículo 1.c. Elaborar materiales 1.d. Aplicar estrategias docentes 1.e. Evaluar	1.a. Identificar los elementos concluyentes en la aplicación del currículo 1.b. Organizar de manera coherente el conjunto de elementos que confluyen en la práctica curricular 1.c. Seleccionar y confeccionar materiales didácticos apropiados a la práctica curricular 1.d. Decidir y aplicar las estrategias didácticas en la práctica curricular 1.e. Evaluar los procesos y los resultados curriculares
2. Tutorizar a los alumnos	2.a. Identificar a los alumnos 2.b. Empatizar 2.c. Informar 2d. Desarrollar habilidades sociales	2.a. Conocer las características personales y sociales de sus alumnos 2.b. Ser capaz de establecer sintonía empática con los alumnos tutorizados 2.c. Conocer y transmitir las informaciones necesarias para tomar decisiones respecto a la orientación personal y escolar de los alumnos 2.d. Dominar las estrategias pertinentes al desarrollo de habilidades sociales en los alumnos
3. Apoyarse en el contexto familiar y social	3a. Identificar variables del contexto familiar 3b. Conocer el entorno escolar 3c. Compartir tareas con la familia y la comunidad próxima	3a,b. Saber identificar los factores más relevantes del contexto socio-familiar que rodea al alumno 3c. Implicar el contexto socio-familiar en el proyecto educativo del centro

4. Actualizarse e implicarse en la profesión docente	4.a. Actualizarse 4.b. Innovar 4.c. Comprometerse	4.a. Practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales 4.b. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional 4.c. Sentirse comprometido con la profesión
5. Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente	5.a. Equilibrio 5.b. Comunicabilidad 5.c. Ejemplaridad 5.d. Confianza	5.a. Poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad 5.b. Poseer las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con los alumnos y demás agentes educativos 5.c. Manifestar en el comportamiento personal los valores que se quieren fomentar en la educación 5.d. Confiar en las posibilidades educativas de todos y cada uno de los alumnos

Tabla 2: Descripción de las competencias docentes según Sarramona (2007).

Desde otro punto de vista, las cinco tareas que nos propone Sarramona pueden leerse como otras tantas dimensiones de la profesión docente sobre las que incidir, en el caso que nos ocupa, a través de la FPPS.

2.5 Contexto de la formación permanente del profesorado de secundaria

Centrándonos en la formación del profesorado, además de los propios profesores tomados individualmente, hay una serie de actores que pueden participar de forma más o menos significativa en los procesos de formación, en función de cómo estos se planteen. Como se ha comprobado a lo largo de muchas propuestas innovadoras, es necesario para que estas arraiguen que cuenten con la participación de los principales involucrados desde su inicio (Gairín Sallán & Rodríguez Gómez, 2011; Miralles Martínez, Maquilón Sánchez, Hernández Pina, & García Correa, 2012).

La inclusión en nuestro diagnóstico de los diferentes actores implicados en la FPPS, responde a la lógica anterior en cuanto el profesorado no se forma aislado. De modo que

“del mismo modo que el profesorado ha de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, la comunidad, y sus diversos componentes, también tendrán que asumir el suyo.” (Imbernón Muñoz, 2001, p. 64).

La literatura nos permite conocer qué otros actores se consideran significativos en el sistema educativo, y por ende susceptibles de serlo también en una propuesta de mejora de la FPPS. Abriendo el círculo desde la figura del docente tomado individualmente, analizamos brevemente el papel de algunos de ellos.

2.5.1 Familias y alumnos

Como parte de la comunidad más cercana a la escuela, la relación entre las familias y la escuela tiene un lugar preeminente en la literatura, encontrándose un amplio abanico de posibilidades tanto respecto al tipo de participación (de más coercitiva a más colaborativa), como respecto al grado de implicación, que puede ir desde nulo o meramente formal, hasta la total integración de las familias en la vida de escuela. (Bolívar Botía, 2006; Domínguez Pérez & Pino Juste, 2009).

Esta relación entre familias y escuela está influida tanto por el modelo de centro educativo de cada caso como por el modelo familiar, ambos muy diversos. Dentro de la diversidad de opciones, hay factores que influyen en el tipo de relación que puede darse. Llevot y Bernad (2015) profundizan en seis aspectos clave a los que debemos prestar atención para entender el tipo de relación que se establece entre ambos actores, que son: Los espacios del centro y su entorno, la organización del centro, los canales de comunicación y su eficacia, la actitud y las expectativas de las familias, la gestión y funcionamiento del AMPA, y la dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes. Como vemos son todos ellos factores complejos, que involucran diversos aspectos de enorme calado, por lo que no parece que sea efectivo pretender encontrar formas unívocas y generalizables de fomentar la participación entre las

familias y la escuela. Lo que sí está sostenido por la literatura es que fomentar la participación de las familias en la escuela es un factor importante en la mejora educativa (Sarramona & Roca, 2007; Arostegui, Darretxe Urrutxi, & Beloki Arizti, 2013).

El papel de los alumnos en la dinámica de los centros es también un tema a tener en cuenta, y que está muy ligado al modelo de centro. Si nos ceñimos a la FPPS, la participación del alumnado en la formación de los docentes es prácticamente nula: se limita a la aportación de alguna información y está generalmente relacionada con aspectos de convivencia en el centro (Ceballos López & Susinos Rada, 2014).

2.5.2 Departamento escuela

Departamento o seminario al que pertenece el profesor. Puede ser más de uno (por ejemplo un profesor que imparta biología y matemáticas pertenece al departamento de ciencias y al de matemáticas). Muchas veces la formación se realiza para un departamento, y si queremos establecer relaciones entre profesores, es lógico buscarlas en primer lugar entre aquellos profesores que comparten, al menos organizativamente, el día a día en una escuela. Las relaciones interdepartamentales pueden ir desde la falta de comunicación, conocida como balcanización, a una colaboración proactiva y habitual. También las relaciones intradepartamentales están sujetas al tipo de relaciones que se establezcan entre los individuos que la forman, por lo que no podemos hablar de una tipología fija y general de funcionamiento en los departamentos escolares (Lorente Lorente, 2006). Los departamentos pueden ser tanto actores que mantengan inercialmente el estado de las cosas, como ser un freno para la mejora o bien impulsores del cambio, según observamos en alguna experiencia de éxito (Llorente Sánchez, 2014).

2.5.3 Dirección escuela

También en el estilo de la dirección encontramos un gran abanico de posibilidades, como muestra el exhaustivo trabajo de Murillo y Hernández-Castilla, en el que haciendo referencia a la influencia de la dirección en la mejora de la enseñanza leemos que “los directores con un estilo pedagógico tienen una incidencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes” (Murillo Torrecilla & Hernández Castilla, 2015, p. 16).

Las tareas que debe llevar a cabo la dirección son de muy diversa índole, desde impartir clase hasta las relaciones con las instituciones, con una gran carga de trabajo administrativo y organizativo. La dirección escolar está supeditada a los dictámenes de las administraciones competentes, y en el caso de centros concertados o privados, pertenecen mayoritariamente a congregaciones religiosas u otras estructuras que también influyen en el papel que puede tener un equipo directivo determinado. Así que dada la multiplicidad de tareas que debe llevar a cabo la dirección, bien sea por necesidad, bien sea por convencimiento, aumenta la tendencia a que el liderazgo en la escuela se despersonalice hacia tipos de liderazgo más participativos (Villa Sánchez, 2015).

La preocupación por la preparación de los equipos directivos queda patente en la legislación, que se ocupa de definir y fomentar la formación que deben tener los equipos directivos:

“El liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar, capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica y tener habilidades de comunicación. Los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de sus instituciones, actúan como modelos a imitar para el alumnado, el profesorado y el personal no docente, y son la clave para crear un entorno eficaz y atractivo propicio para el aprendizaje y un clima de trabajo adecuado” (BOE, 2014, p. 91819).

Esta apuesta por la mejora de la formación de los equipos directivos está en consonancia con el impulso que quiere darse a la autonomía de los centros educativos según la nueva legislación, sobre la que aún no podemos tener datos suficientes ni de su implantación ni por ende de sus resultados (LOMCE, 2013).

2.5.4 Formadores

Son en última instancia quienes imparten la formación. Al tratarse de la formación de docentes, el papel de las personas dedicadas a la formación está sujeto a la visión de quienes son formadores de profesión. Podemos hablar en términos más amplio de asesores de formación, ya que el rol y los conocimientos que el profesorado va a exigir a los formadores van más allá del conocimiento de una materia concreta y capacidad de organizar una formación, como podemos leer:

“También consideran que debería estar formado en aspectos relativos a: relaciones sociales y capacidad de comunicación. Además, inciden en la importancia de las habilidades pedagógicas, didácticas y colaborativas, así como en la necesidad de conocimientos de informática, legislación y dinámica de grupos. Los docentes creen que el asesor necesariamente ha de ser un conocedor de la problemática que existe en los centros de enseñanza y tener contacto con el alumnado” (Calatayud Salom, 2004, p. 31).

En esta línea, el trabajo de Pinya y Rosselló sobre el perfil profesional de los asesores de formación en las Baleares, nos ofrece un listado de las competencias que los propios asesores de la formación consideran deben tener para llevar a cabo su trabajo. Son catorce competencias personales y doce profesionales. Entre las primeras encontramos por ejemplo “capacidad de escucha activa” o “flexibilidad y capacidad de adaptación”, y entre las

profesionales encontramos competencias como “conocimientos didácticos y pedagógicos” o “capacidad de reflexión” (Pinya Medina & Roselló Ramón, 2015).

Por tanto ambos colectivos, el del profesorado y el de los propios asesores de formación, coinciden en lo complejo de esta tarea y en la necesidad de que los formadores posean unas competencias que van mucho más allá del conocimiento de su especialidad.

2.5.5 Centros de formación del profesorado

Según consta en Portal de formación permanente del profesorado dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, estos centros

“son los encargados de la formación de los docentes y de la promoción de la innovación y la investigación en los centros educativos. El modelo de funcionamiento y organización de estos centros es diferente en las distintas comunidades autónomas” (MECD, 2015)

Están formados por equipos que apoyan la actividad pedagógica de los centros escolares y la tarea docente de maestras y profesorado, especialmente en temas de formación permanente, de recursos pedagógicos y de dinamización de proyectos de centro y de la zona. Creados en 1984, han vivido siempre entre promover un tipo de formación horizontal con mayor participación del profesorado en las iniciativas formativas, o la dependencia de los dictámenes tanto de la administración central como de las autonómicas una vez las competencias en educación se transfieren:

“La situación actual es que los Planes de Formación de los propios Centros de Profesores, que deberían ser la plasmación de la voluntad formativa del profesorado, aparecen ahora totalmente condicionados por los Planes Formativos de la Administración, sin que los Equipos Pedagógicos o los Consejos tengan

mucho que decir al respecto, ni a nivel formativo ni en el uso del tiempo y los recursos, produciéndose así un efecto paradójico de desprofesionalización, no solo del profesorado, sino de los encargados de favorecer y potenciar la profesionalización docente” (Jiménez Cobo, 2006).

A través de las páginas web de los distintos centro de profesores podemos comprobar la cantidad y diversidad de oferta formativa que llevan a cabo, pese a que estudios sobre su funcionamiento valoran su evolución negativamente al no haber conseguido el propósito de convertirse en impulsores de la renovación pedagógica y la innovación (Andrés Rubia, 2012).

Sea como sea la visión general sobre ellos, o las experiencias de toda índole que a nivel particular tengan quienes participan en la formación llevada a cabo por estos centros, es un hecho que constituyen una inmensa red de profesionales con más de 300 centros en toda España, con los que es importante poder contar para cualquier iniciativa que busque la mejora de la FPPS.

2.5.6 Institutos de Ciencias de la Educación (ICE)

Los primeros ICE, nacieron en 1969 en las universidades como

“organismos al servicio de la formación intelectual y cultural del pueblo español, mediante el estímulo y orientación permanente de cuantos se dedican a tareas educativas y el análisis de la labor propia de la Universidad, con vista a su perfeccionamiento y rendimiento crecientes” (BOE, 1969, p. 12979).

Los ICE son actualmente un espacio de encuentro entre la universidad y los otros niveles educativos, dedicados a la formación del profesorado, así como a la investigación y la

innovación educativa. A través de su historia, los ICE, vinculados inicialmente al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, han desarrollado su tarea formativa vinculados a la universidad a la que pertenecen y a las diferentes administraciones educativas.

La labor formativa de los ICE es muy diversa, realizándose en diferentes ámbitos y formatos. Tomando como ejemplo el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (uno de los 22 ICE existentes en la actualidad en España), en el borrador de la memoria de las actividades del curso 2014-2015, en lo referente estrictamente a formación del profesorado, leemos que se han llevado a cabo 58 cursos a los que han asistido 1307 docentes de educación infantil, primaria y secundaria. A modo de ejemplo, el ICE de la UAB ha organizado también un total de 12 encuentros y jornadas (ICE-UAB, 2015).

Los ICEs son por tanto la vía que articulan las universidades para la formación permanente del profesorado, y dada su vinculación directa con la propia universidad, entendemos que son un actor fundamental a la hora de diseñar alternativas que contemplen la participación de diferentes actores.

2.5.7 Otras entidades organizativas

Mucha de la oferta formativa para el profesorado se genera y gestiona desde otras entidades, como son organizaciones sindicales, colegios profesionales o asociaciones de escuelas. A modo de ejemplo, en Cataluña encontramos sólo para Enero del 2016 una amplia y diversa oferta formativa reconocida por el “Departament d’Ensenyament”, incluyendo actividades formativas ofrecidas por entidades como el “Arquebisbat de Barcelona”, la “Asociación Española para el Desarrollo de Técnicas Humanistas”, el “Col·legi Oficial de Geòlegs” o el “Museu d’Art Contemporani de Barcelona” (Departament d’Ensenyament, 2015). Esta diversidad de opciones nos da una idea de las posibilidades de interacción que pueden darse entre diversos actores sociales en el marco

de la formación del profesorado.

2.5.8 Actores de otras áreas

Como hemos visto en el párrafo anterior, la diversidad de entidades que ofrecen formación para el profesorado es muy variado, como lo es también el perfil profesional de quienes pueden impartir esta formación. Además de los distintos perfiles profesionales de los formadores de estas entidades organizativas, existen varias ofertas de interacción con investigadores de otras áreas y otros profesionales a través de proyectos en los que colaboran diversas organizaciones con las escuelas. Mencionamos a modo de ejemplo el proyecto piloto interdisciplinar de “Ciència Ciutadana a les Escoles”, en el que cinco grupos de investigación científica desarrollan proyectos con escuelas en los que los profesores y alumnos colaboran con el proceso de investigación (Recercaixa, 2015).

En este último ejemplo la colaboración del profesorado no está ligada a su formación formal, pero nos da una idea del gran potencial que tiene este tipo de colaboraciones.

2.5.9 Inspección educativa

Entre las múltiples funciones que tiene asignada la inspección educativa, queremos recoger en este breve análisis una de ellas: “Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua” (LOE, 2006, p. 17194). Encontramos en este sentido voces discrepantes entre quienes consideran que la evolución del papel de la inspección educativa la va acercando a actuar no sólo como un mero controlador del cumplimiento de la normativa, que es una de sus funciones básicas, sino también como un agente que puede actuar como orientador y soporte del resto de la comunidad educativa, (Berengueras Pont & Vera Mur, 2015) a estudios que parecen desmentir dicha afirmación:

“Concluimos que hay una infravaloración y un provecho escaso del potencial de la Inspección como institución y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa porque no tienen un planteamiento apropiado centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes” (Camacho Prats, 2015, p. 654).

Como hemos comprobado al indagar sobre otros actores, la diversidad de opiniones que probablemente refleje la diversidad de realidades en el funcionamiento de la inspección educativa, nos permite suponer que la interacción entre los implicados en la formación del profesorado puede promover alternativas en las que la inspección educativa no sea sólo parte del problema sino también parte de la solución (Díaz Rodríguez & Carrasco Embuena, 2011).

2.5.10 Administración

El caso de la administración es particular por su triple condición de legislar, controlar, y promover la formación del profesorado.

Las diferentes administraciones con responsabilidad en educación son las encargadas, dentro de su marco de competencias, tanto de potenciar la formación desde el marco legislativo como de dotar de fondos a los implicados en ella. En este sentido, la inversión por alumno de secundaria en España está por encima de la media europea, estando por encima de países como Alemania en un 30 % o Finlandia en un 15 %, aproximadamente, en el 2010 (MECD, 2014). Sin embargo, según datos del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, el presupuesto destinado a la formación del profesorado se ha reducido de 6.663.100 € en el 2008 (MHAP, 2008) a 3.258.170 € en el 2016 (MHAP, 2016), es decir, a algo menos de la mitad.

Pese a esto no hay evidencias que vinculen el volumen del gasto en educación con factores de éxito del sistema educativo. Sí podemos ver que por ejemplo que, en cuanto a la tasa de abandono escolar, “el modo de ejecución del gasto importa más que el volumen de la inversión” (Alegre Canosa & Benito Pérez, 2010, p. 79). Por otro lado, la merma de recursos dedicados a la formación claramente dificulta la tarea de quienes se encargan de implementar la oferta formativa.

En otro orden de cosas, la alternancia de partidos políticos en el poder ha ido acompañada de modificaciones en el sistema educativo, echándose de menos un pacto de estabilidad en materia educativa que, simplemente, es necesario para poder evaluar los cambios introducidos. De otra forma, los cambios legales que conllevan cambios en el conjunto del sistema, se hacen sin la capacidad de valorar las ventajas e inconvenientes de las modificaciones. Sólo este argumento, de mínimos de rigor, es suficiente para mostrar la necesidad de un acuerdo educativo reclamado como necesario por distintos motivos (Larrosa Martínez, 2011; Puelles Benítez, 2007; Zúñiga, 2010).

2.6 Gobernanza

En el transcurso de esta investigación hemos comprobado que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para plantear alternativas a la actual formación es el de la participación de los distintos actores. Es desde esta perspectiva de participación que introducimos el concepto de gobernanza, y más específicamente de buena gobernanza, en nuestros referentes teóricos.

El diccionario de la R.A.E. en su edición digital define el término gobernanza como “Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad

civil y el mercado de la economía.” (R.A.E., 2016).

En el “Libro blanco de la gobernanza europea” se dice sobre esta que “designa las normas, procesos y comportamientos que influyen en el ejercicio de los poderes a nivel europeo, especialmente desde el punto de vista de la apertura, la participación, la responsabilidad, la eficacia y la coherencia ” (COM, 2001, p. 287).

El sano equilibrio que se menciona en la definición del diccionario se ve de forma distinta desde diferentes perspectivas, tomando el término gobernanza muy distintos significados y por tanto muy diferentes formas de aplicación e intención: desde la implicación del ciudadano en la toma de decisiones en un ejercicio de co-responsabilidad, hasta la dejación por parte del Estado de algunas de sus funciones en beneficio de intereses particulares (Espejo Villar, 2011; Pascual i Esteve, 2007).

En este trabajo hablamos de gobernanza en el sentido que expresa Berggruen al hablar de buena gobernanza:

“La buena gobernanza se da cuando estas estructuras se combinan para establecer un equilibrio que genera resultados eficaces y sostenibles en interés común de todos. La mala gobernanza se da cuando las condiciones subyacentes han cambiado tanto que prácticas antes efectivas se vuelven disfuncionales o cuando adviene la decadencia a raíz de intereses particulares organizados (o las dos cosas).” (Berggruen, Gardels, & Corriente Basús, 2013, p. 42).

Buscamos la forma de introducir la “buena gobernanza” en la formación del profesorado ya que, dependiendo de cómo esta se conciba, se desprenden consecuencias a diferentes niveles para los implicados en el proceso formativo. Al estudiar la interacción entre diferentes actores se va vinculando la labor del profesorado, y en concreto la formación a lo largo del desarrollo de la misma, con una concepción social ligada a la gobernanza

entendida como

“la participación que da legitimidad a los procesos democráticos. Pero el principio democrático no puede reducirse al principio de la mayoría, porque la fuente de la legitimidad democrática no está en la voluntad de los individuos, ni en la suma de las voluntades, sino en la racionalidad que deriva de la deliberación colectiva. Pero este requisito sólo tiene sentido si, primero, la deliberación la ejercen los ciudadanos, no los clientes; segundo, si tiene por objetivo último el bien público; y tercero, si existen contextos institucionales que permiten la participación.” (Ferrete Sarria, 2011, p. 91).

Desde este enfoque se espera posibilitar una formación del profesorado basada en una concepción de la educación, en un compromiso con una forma de entender la labor docente en tensión entre lo que es y lo que puede ser, que concibe cada implicado en el proceso educativo como actor transformador en el sentido en el que Freire habla de transformación:

"La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse." (Freire, 1977, p. 31).

Las consideraciones anteriores nos llevan a situarnos en una concepción social que va más allá de la mera formación del profesorado, pero en la que ésta puede encontrar los referentes para vincularse en la línea que hemos descrito brevemente. Así, en el transcurso

de este diagnóstico, permaneceremos con la mirada puesta en lo que iremos elaborando como buena gobernanza.

2.7 Comunidades de aprendizaje

Avisados por Escudero de la complejidad y ambigüedad de lo que se conoce como “comunidades de aprendizaje” o “comunidades de práctica profesional”, trataremos de delimitar y definir a lo largo de la investigación las características de que debe tener una comunidad de aprendizaje en relación a la formación del profesorado:

“Desde una perspectiva educativa, no basta con hablar genéricamente de comunidades de discurso y de práctica como espacios sociales y culturales de conocimiento. Es inexcusable, además, precisar y validar cuáles han de ser los discursos y las prácticas, los contenidos y los modos de hacer, las relaciones sociales y los objetivos que merezcan ser creados y compartidos en los centros, entre los profesores y otros agentes ” (Escudero Muñoz, 2009, p. 16).

Como primer acercamiento a las comunidades de aprendizaje podemos tomar la definición que propone Gairín que, asumiendo la falta de articulación del conocimiento relativo a las mismas, dice que

“podríamos definir a una comunidad de aprendizaje como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno” (Gairín Sallán, 2006, p. 44).

En un extenso y profundo trabajo al respecto, Bolam et al., (2005) se proponen una serie de conclusiones encaminadas a garantizar el éxito de la implementación y sostenibilidad de comunidades de aprendizaje en las escuelas, aquí PLC (Professional Learning Communities).

Conclusión 1: La idea de un PLC es la de un valor que merece la pena como medio de promoción de la escuela y la ampliación de la capacidad de todo el sistema para la mejora sostenible y aprendizaje de los alumnos.

Conclusión 2: Las PLC eficaces muestran ocho características fundamentales: valores y visión compartidos; responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los alumnos; colaboración centrada en el aprendizaje; aprendizaje profesional individual y colectivo; profesionalidad reflexiva; apertura, redes y asociaciones; relación inclusiva de los miembros; confianza mutua, respeto y apoyo.

Conclusión 3: el aprendizaje de los alumnos fue la principal preocupación de las personas que trabajan en las PLC y, cuanto más desarrollada una PLC que parecía ser, más positiva era la asociación con dos valores clave de la eficacia: rendimiento de los alumnos y el aprendizaje profesional.

Conclusión 4: Las PLC se crean, dirigen y sostienen a través de cuatro procesos operativos clave: optimización de los recursos y las estructuras; promover el aprendizaje individual y colectivo; promoción explícita y sostenimiento de un PLC eficaz; y el liderazgo y la gestión. Además, la medida en que estos cuatro procesos se llevan a cabo es la tercera medida de la eficacia global del PLC.

Conclusión 5: Los equipos de las PLC más desarrolladas adoptan una serie de prácticas innovadoras para hacer frente a los factores inhibidores y generando facilidades en sus contextos particulares. Muchas de estas prácticas son potencialmente útiles para otras escuelas.

Conclusión 6: “Investors in People” [portal de gestión empresarial] es una herramienta útil y rentable que podría ser utilizado junto con otros en las primeras etapas de desarrollo de una PLC más eficaz.

Conclusión 7: Las PLC cambian con el tiempo en medios y en otros aspectos que pueden o no ser previstos. La idea de tres etapas de desarrollo: de arranque, desarrollos y maduración, ofrece algunas ideas útiles sobre estos cambios y formas de responder a ellos, pero necesita modificarse para ser de ayuda real para los profesionales e investigadores.

Conclusión 8: Aunque las PLC tienen características comunes y adoptan procesos similares, las consecuencias prácticas para el desarrollo de una PLC sólo pueden ser comprendidas y trabajadas en contextos y situaciones particulares.

Son por tanto muchos y variados los aspectos a tener en cuenta al pensar en la implementación de una comunidad de aprendizaje. Además de los ya citados, podemos considerar a modo de ejemplo otros como: la influencia mutua entre la efectividad de una comunidad de aprendizaje y las creencias del profesorado participante (Takahashi, 2011); la influencia de introducir las tecnologías de la información como medio de comunicación en red (Iglesias Alonso & Lezcano Barbero, 2012; Moral Pérez & Villalustre Martínez, 2011; Tseng & Kuo, 2014), o estudiar la mejora de la inclusión en las escuelas gracias a la implementación de comunidades de aprendizaje (Rodríguez de Guzmán, 2012; Pujolàs Maset, 2012).

Las comunidades de aprendizaje ofrecen posibilidades que quedan fuera del alcance de otras modalidades de formación más habituales como los cursos. Bolívar (2006) cita una investigación con profesores de secundaria sobre las formas más eficaces de aprendizaje, en la que encontramos cómo las comunidades de aprendizaje dan oportunidad de incluir en la formación diferentes aspectos, que son: redes de profesorado o trabajo en grupo,

programas intensivos y sostenidos en el tiempo, participación de profesores del mismo centro, incluir contenidos disciplinares y pedagógicos a un tiempo, observación mutua aplicación en el aula, y relación de la formación con el desarrollo profesional.

2.8 Evaluación de la formación

En el apartado dedicado a la formación permanente del profesorado hemos visto que, pese a ser la opción formativa mayoritaria, una de las características mencionadas en la tabla 2 referente a los cursos es su escasa incidencia en la práctica docente. La evaluación de la formación, cuando se lleva a cabo, trata sólo de algunos aspectos formales y del grado de satisfacción del profesorado que recibe la formación. Dichas evaluaciones acostumbran a realizarse justo al terminar la formación, sin posibilidad de confrontar lo tratado en el curso con la realidad. No se evalúan en general por tanto ni la transferencia de la formación ni su impacto:

“Entre los tópicos que se suelen evaluar están: los conocimientos y la habilidad docente de la persona formadora, la pertinencia de los materiales de uso didáctico que se emplearon, el acierto en la selección de los contenidos, la razonable distribución del tiempo disponible en relación con el estudio de aquellos contenidos, el ambiente que se creó en el grupo, la confortabilidad de las instalaciones o el trato que dispensaron las personas responsables y organizadoras. Sin embargo, poco se ha hecho para evaluar qué es lo que aprendieron las personas participantes. Y, mucho menos aún, para comprobar y analizar qué es lo que se aplicó de lo aprendido en sus prácticas profesionales cotidianas en sus puestos de trabajo o si esas aplicaciones fueron satisfactorias y eficaces y redundaron en mayores y mejores aprendizajes del alumnado” (Antúnez, 2009).

Este tipo de evaluación, que se queda en la satisfacción nada más concluir la actividad

formativa, es claramente insuficiente. Sin embargo, contamos con propuestas para profundizar en la evaluación. El modelo holístico de evaluación que propone Pineda trata de abarcar todos los elementos a evaluar en una formación, estructurado en seis fases (Pineda et al., 2008), y que comentamos brevemente:

Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación.

Este nivel es que se evalúa actualmente en la mayoría de formaciones del profesorado, mediante un cuestionario que se completa en general de forma individual por el profesorado en los últimos momentos de la formación.

Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.

La evaluación de este aspecto se realiza generalmente pidiendo la opinión a los participantes sobre su percepción de los logros conseguidos. En las formaciones que se realizan on-line sí que suele ser necesario demostrar que se han adquirido los aprendizajes para avanzar en la formación y poder acreditarla.

Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación.

No se evalúa en cada formación, sino que este aspecto tiene más que ver con el itinerario formativo que sigue un profesor durante una época. Dependiendo de la política de formación del centro, habrá unas líneas de formación o se carecerá de ellas, con la consiguiente repercusión en la coherencia de los procesos. Incluso cuando existe un plan de formación, los cambios que sobrevienen en el tiempo en un centro o en un docente particular, como los cambios frecuentes de instituto en el caso de la pública, llevan muchas veces a que esta línea imaginaria de una formación coherente no se haga realidad.

Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Si como hemos visto, uno de los objetivos fundamentales de la formación del profesorado es la mejora de los aprendizajes de los alumnos, la evaluación de la transferencia debería ser prioritaria. Sin embargo, no se hace un seguimiento sobre si los aprendizajes del profesorado se trasladan a su trabajo en las aulas ya que las evaluaciones, como hemos dicho, acostumbran a efectuarse nada más finalizar la formación.

Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización.

Resulta relativamente sencillo evaluar este aspecto de forma superficial si uno de los objetivos de la organización es, por ejemplo, que todos los profesores de ciencias acrediten un título de conocimiento de técnicas de laboratorio. Pero es más complicado valorar el impacto de la formación en procesos que tengan que ver con la mejora en las dinámicas del centro o con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización.

Generalizando un poco las dificultades de los dos niveles anteriores, los procesos de cambio en educación son muy lentos, por lo que es difícil controlar la influencia de una formación concreta. Pese a ser un punto importante, creemos que esta rentabilidad será válida si es una consecuencia y no un fin. Es decir, si como consecuencia de que una formación es lo suficientemente buena y se hace con las suficientes garantías de transferencia e impacto, los criterios de rentabilidad serán una consecuencia lógica del proceso, pero si la rentabilidad se convierte en un fin sin tener en cuenta otras consideraciones, puede ir en detrimento de la calidad de la formación o de la consecución de la transferencia y el impacto de la misma.

Las dificultades o exigencias de una evaluación consistente y útil son claras si pensamos en una formación concreta orientada a trabajar de una forma determinada aspectos de una materia en el aula. Pero estas dificultades se agravan si pensamos en cómo evaluar los efectos de la formación permanente en el desarrollo profesional de los docentes.

A lo largo de esta investigación ha surgido por parte de los participantes la propuesta del uso de portafolios para el recorrido formativo del profesorado a lo largo del tiempo. El portafolios docente es una herramienta de evaluación basada en la reflexión, que queda definido más ampliamente por “Diccionario de términos clave de ELE” (citado en Pastor Cesteros, 2013) como sigue:

“En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras (también llamadas evidencias) de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje”. (p. 7)

El uso del portafolios docente ha demostrado, según Leyva Barajas, (2012) ser útil en diversos contextos, que resumimos a continuación:

Fortalecer la reflexión, promover el desarrollo profesional de los profesores, involucrar a los profesores en la toma de decisiones, promover prácticas reflexivas de autoevaluación y de discusión colegiada, impulsar la producción de proyectos formativos y ayudar a la investigación y a al desarrollo de competencias docentes.

Una opción que puede ser ideal para evaluar la propia formación y compartirla con los demás integrantes de un proyecto es el uso de portafolios electrónicos o e-portfolios, que permite manejar documentos en diferentes formatos, así como el intercambio vía internet de la información. Existen diversas plataformas que ofrecen gratuitamente la creación y

gestión de portafolios, bien sea genéricas mediante las que podemos crear una web y darle forma de e-portfolio, como “Google Sites” (<https://sites.google.com/>) o “Drupal” (<https://www.drupal.org/>), o bien mediante plataformas específicas de e-portfolios como Mahara (<https://mahara.org/>) en inglés, o Eduportfolio (<http://eduportfolio.org/>) disponible en varios idiomas.

Segunda parte: MARCO EMPÍRICO

3. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

3.1 Introducción

En esta investigación compartimos los fundamentos metodológicos del paradigma interpretativo/fenomenológico y el paradigma sociocrítico. El primero en cuanto inicialmente profundizamos en el análisis de la FPPS desde la interpretación y representación que de ella tienen y hacen los actores involucrados. El segundo en cuanto accionamos la participación de los distintos actores para plantear alternativas a la formación tal y como ellos la viven.

Por tanto, la inclusión de los implicados en la formación del profesorado como una de las fuentes principales para la obtención de los datos, nos lleva a estudiar formas de gestión social con mayor implicación de los diferentes actores.

En el proceso de esta investigación irán consolidándose aquellos elementos que desde esta participación, en interacción continua con la literatura, emerjan como necesarios para la fundamentación y propuesta de una alternativa a la FPPS.

La elección por tanto es seguir una metodología cualitativa, en base a la teoría fundamentada, iniciada por Glaser y Strauss. Siguiendo con las indicaciones metodológicas de la teoría fundamentada, se lleva un proceso de co-construcción de conocimiento a medida que los elementos que lo constituyen emergen de los datos.

Una edición reciente de la obra original de Glaser y Strauss la encontramos en Glaser & Strauss (2009). En este trabajo se ha seguido fundamentalmente la obra posterior de Strauss junto a Corbin (“Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory” de 1990) en su traducción al castellano “Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”, (Strauss & Corbin, 2002), ya que en ella se ofrece una explicación detallada de la metodología a seguir cuando se trabaja en base a la teoría fundamentada.

De este modo, la triangulación se ha constituido como una estrategia indispensable en todas las investigaciones cualitativas hasta llegar a considerarse como un elemento integrador procedimental en la recogida de datos a la vez que un indicador de calidad de las investigaciones. Está caracterizada por ser una aproximación desde diferentes métodos e informantes para obtener datos sobre un problema en oposición a realizar una visión monocromática. Con esta denominación, por lo tanto, se integra la triangulación de escenarios, de investigadores y de niveles (Lewis, 2009; Flick, 2004; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Esta opción metodológica se ha tomado fundamentalmente por tres motivos:

Primero, una vez estudiada diferente literatura sobre la formación permanente del profesorado, se constata que esta metodología puede aportar elementos de comprensión y mejora en diferentes aspectos como señalan diversos autores (Bolívar Botía, 2006; Santos Guerra, 2010; Escudero Muñoz, 2006; Monereo Font, 2010).

Segundo, la filosofía del proyecto del cual forma parte esta investigación, y así lo hemos analizado en el marco teórico, en la que se considera parte indisoluble del mismo la participación de los implicados en los procesos de formación. Esta opción metodológica nos da la posibilidad de adentrarnos en la comprensión de las interacciones y formas de participar y entender la formación permanente a partir de la participación de los diferentes actores, dado que, como resume Sandín: “La característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos.” (Sandín Esteban, 2003, p. 153).

Y tercero, un motivo consecuencia de los dos anteriores: buscar la forma de aportar una alternativa integrando en la medida de lo posible las ventajas de la realidad existente. Si tal

posibilidad tiene razón de ser y cristaliza en proyectos reales depende, entre otros factores, de que responda a una parte de la realidad que viven quienes de un modo u otro comparten, o pueden llegar a compartir, la formación del profesorado, y de que estos mismos actores participen en su generación y futura continuidad. La teoría fundamentada permite ambas cosas, dándonos además la oportunidad de incorporar nuevas personas al proyecto desde las primeras etapas.

Como hemos visto en apartados precedentes, este trabajo forma parte de un proyecto de co-construcción de una Plataforma Colaborativa de Educación. Los estudios cuantitativos sobre la formación del profesorado nos ayudan tener una visión general de diferentes aspectos que tienen que ver con un objeto de estudio tan amplio, (Fernández Tilve & Montero Mesa, 2007; Pedró, 2008). El análisis de los datos que ofrecen estos estudios nos ofrece claves para situar el estado de la cuestión, analizando una situación dada o bien analizando la opinión tanto de la situación dada como de alguna alternativa previamente establecida. Sin descartar este tipo de metodologías para posteriores fases, como puede ser evaluar el funcionamiento de la plataforma, se ha preferido utilizar una metodología cualitativa por los motivos explicados.

3.2 Teoría fundamentada modificada

Como hemos mencionado en la introducción, enmarcamos este trabajo en el sustento teórico de la teoría fundamentada, ya que ésta nos proporciona la posibilidad de generar conocimiento partiendo con pocos presupuestos, haciendo emerger los tópicos de nuestro estudio a partir del análisis de los datos.

Adoptamos esta postura teórica por considerarla acorde con la filosofía de un proyecto que cuenta con la participación activa durante todo el proceso de actores diversos, al tiempo que está en consonancia con una forma de entender la educación que apuesta por las relaciones horizontales y la co-responsabilidad de todos los implicados.

La teoría fundamentada, traducción del término grounded theory, “se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico, fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss y presentada en su obra, <<The discovery of Grounded Theory>> [Glaser y Strauss, 1967]. Posteriormente aparecerían otros trabajos también junto a Juliet Corbin” (Sandín Esteban, 2003).

En la obra de Glaser y Strauss de 1990, “Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedure and Techniques” encontramos las bases de dicha teoría, que en traducción de Beltrán, dice que:

“La teoría fundamentada es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno que representa. Es descubierta, desarrollada y provisionalmente verificada a través de la recolección y análisis sistemático de datos pertenecientes al fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien se comienza con una área de estudio y se permite que emerja lo que es relevante para ese área.” (Beltrán, 2016, p. 103).

Así que esta fundamentación teórica tiene a su vez importantes implicaciones metodológicas, que desarrollamos el apartado correspondiente.

Adoptamos esta forma de entender la investigación ya que el objetivo de este trabajo no es el de proponer una alternativa personal a la FPPS, creada para ser puesta a prueba o en práctica posteriormente, si no que esta alternativa se co-construye con la participación de diferentes actores involucrados en distintos aspectos vinculados a la educación, como lo son los profesores de secundaria, pedagogos, investigadores de otras áreas, organizadores de formación, etc. A lo largo de las diferentes fases de la investigación, la participación de estos diferentes actores añade elementos nuevos a la vez que exige la revisión de lo hecho hasta ese momento, atendiendo de esta forma a la complejidad del sistema de FPPS.

Desde sus orígenes han habido diferentes enfoques y formas de entender la TF, incluso entre quienes la iniciaron, Glaser y Strauss, cuyas visiones se distanciaron hasta su división en 1992. Interesa en este sentido destacar que una característica fundamental de todos los diferentes enfoques es la de acercarse a la situación estudiada minimizando la influencia de los preconceptos que se pueden tener sobre el objeto de estudio. Es así como, tras analizar las divergencias tanto epistemológicas como prácticas que se dan entre las diferentes formas que la TF ha ido adquiriendo en su continuo desarrollo, Heath y Cowley afirman que “es fundamental para la TF la creencia de que el conocimiento puede ser aumentado generando nuevas teorías en vez de analizar datos dentro de las ya existentes” (Heath & Cowley, 2004, p. 142).

Siguiendo a estas autoras, las diferencias de planteamiento entre Glaser y Strauss se ven esquematizadas en la tabla 3: “Análisis de datos: comparación entre Straus y Glaser, según Heath y Cowley”. En la tabla observamos como la ulterior evolución propuesta por Strauss, ahora ya junto a Corbin, pautan de forma más concreta los pasos a seguir en el análisis de los datos, mientras la propuesta de Glaser sigue manteniendo una mayor flexibilidad, en este sentido, de la teoría original. La teoría original se conoce como Teoría fundamentada clásica, y a la segunda propuesta como Teoría fundamentada modificada.

	Glaser	Strauss and Corbin
Codificación inicial	Codificación sustantiva: Dependiente de los datos.	Codificación abierta: Uso de técnica analítica.
Fase intermedia	Se continúa con la fase anterior: La comparación, centrada en los datos, se vuelve más abstracta, se reajustan las categorías, emergen marcos teóricos.	Codificación axial: Reducción y agrupación de categorías (modelo paradigma).
Desarrollo final	Teorización: Reajuste y afinación de las categorías integradas alrededor del núcleo emergente.	Codificación selectiva: Desarrollo detallado de las categorías, selección del núcleo, integración de las categorías.
Teoría	Con parsimonia, revisión y siendo modificable.	Descripción detallada y densa del proceso completo.

Tabla 3: Análisis de datos: comparación entre Straus y Glaser, según Heath y Cowley.

En ambos casos es fundamental la continua revisión de los datos por parte del investigador, en lo que se denomina método comparativo constante, en un proceso de avance en espiral donde la labor de abstracción y síntesis es fundamental. (Cuñat Giménez, 2007). Este proceso de continua revisión de los datos al tiempo que las categorías emergen, se consolidan o redefinen, dota de validez al proceso. (Kempster & Parry, 2011).

En la visión de Strauss y Corbin, los datos obtenidos se analizan primero identificando conceptos que aparecen en ellos, conceptos que son clasificados integrándose en categorías más amplias. Estas categorías se utilizan para codificar el conjunto de los datos, de forma que el total de la información queda clasificado en función de estas categorías. El proceso de codificación puede ser abierto, axial, o selectivo. La codificación abierta se da al inicio del estudio de los datos: al comparar por ejemplo las entrevistas emergen categorías que contemplan los conceptos que surgen de ellas. Se inicia la categorización con dos o tres fuentes de datos y en lo que se denomina comparación constante se revisan las categorías a la luz de los nuevos datos. Una vez establecido una primera categorización, la configuración axial consiste en identificar aquellas categorías que ayudan a comprender el funcionamiento de un fenómeno y sus relaciones (aquello que lo condiciona, las estrategias de relación de los actores frente al fenómeno y las consecuencias de estas relaciones), para finalmente escoger una categoría como central para relacionar el resto de ellas con esta, en la categorización selectiva. Para Glaser el proceso de categorización está menos estructurado y consiste en una codificación abierta que se afina mediante la comparación constante.

En ambos casos, el proceso de obtención y análisis de nuevos datos finaliza una vez estos ya no aportan categorías ni modifican las establecidas, llegando a lo que se denomina saturación del discurso. Una vez realizada la categorización, se buscan relaciones entre categorías en forma de hipótesis, que se convierten en proposiciones que conforman la teoría una vez establecidas.

Al analizar los datos surgen aquellos conceptos considerados más relevantes por quienes desarrollan su labor en relación, en nuestro caso con la formación (McCreddie & Payne, 2010) y nos permite encontrar elementos para la acción desde las aportaciones de los actores implicados (Heath & Cowley, 2004).

Es desde este punto que la TF nos permite introducir la voz de de los diferentes actores de la educación. Desde numerosas investigaciones se indica que los cambios en educación deben, para poder ser efectivos, contar con la participación activa del profesorado. Sin embargo, es más común “la consideración de los profesores como objetos a transformar que cómo sujetos de esa transformación (la gran asignatura pendiente de la política de la formación permanente del profesorado en nuestro contexto es su consideración como sujetos.)” (Montero Mesa, 2006, p. 175)

Otra de las características de la TF es que permite estudiar situaciones sociales complejas que requieren flexibilidad en nuestro acercamiento (Heacock & Hollander, 2011). Como la mayor parte de los focos de interés de la investigación surgen de la participación de los implicados, que aportan su visión del fenómeno a estudiar, se posibilita la inclusión de nuevos aspectos como parte de un proceso iterativo entre la información que nos da la literatura y los datos obtenidos con las entrevistas (Strauss & Corbin, 2002).

Sobre este aspecto incide una de las formas alternativas que puede tomar la TF. Charmaz apuesta por alejarse de los intentos de objetivación inherentes en mayor o menor grado en las TF originales, proponiendo una TF de carácter explícitamente interpretativo, o Teoría fundamentada constructivista: “un enfoque constructivista que da prioridad al fenómeno de estudio y mira, tanto a los datos como a los análisis, como creados a partir de las experiencias y relaciones compartidas con los participantes y otras fuentes de datos” (Charmaz, 2006, p. 130).

Volviendo al origen de la TF, hemos visto que tiene base en el interaccionismo simbólico, término acuñado por Herbert Blumer en 1937. El interaccionismo simbólico afirma que el significado de las cosas para un individuo depende de la interrelación entre el individuo y otros actores de su entorno (Pons Diez, 2010), siendo por tanto el significado de las cosas un producto social:

“Blumer trata de explicar la naturaleza del interaccionismo simbólico desde tres premisas básicas. La primera de ellas sostiene que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él. La segunda premisa sostiene que el significado de estas cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otro. Esta interacción se da a través de la comunicación, la que es simbólica ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos significativos. La tercera avala la idea de que los significados no son estables, sino que se modifican a medida que el individuo va enfrentándose a nuevas experiencias. Esta modificación del significado se produce a través de un proceso de interpretación.” (Perlo, 2006, p. 97).

Encontramos aquí de nuevo los tres elementos fundamentales en la concepción de esta investigación: la acción como forma de innovar y generar cambios; la relación entre individuos, como forma de co-construir un proyecto basado en la participación modificando los significados como forma de apropiación de lo co-construido, y el recorrido sobre la complejidad del sistema al tiempo que la investigación avanza y se reconfigura.

3.3 Cartografía de actores

Según la teoría de la Relatividad General de Albert Einstein, la estructura del espacio-tiempo depende de la cantidad de materia que se halle en él y de la distribución de la misma. No existe, como sí sucedía en la teoría clásica de Newton, una estructura pre-establecida a la que los componentes del Universo físico se adaptan, sino que las distribuciones de masa reconfiguran el espacio-tiempo del que forman parte. (Feynman, 1970; Hawking, 1990). El estudio de la distribución de la materia es entonces una de las claves para comprender los fenómenos físicos, que se explican como un conjunto de complejas interrelaciones entre los componentes del Universo y las estructuras que estos configuran.

De modo análogo podemos acercarnos a un fenómeno social estudiando la cartografía de actores y el territorio, que nos permite obtener una visión de la configuración tanto en los elementos que la constituyen como en las relaciones que se establecen y nuevos elementos que emergen de estas (Martín Gutiérrez, 1999; Alberich Nistal, 2008; Tapella, 2007) .

El mapa de actores, o análisis de los interesados (stakeholder analysis) nos permite situar los distintos componentes del sistema de la FPPS tal y como van surgiendo al analizar los datos. Estas representaciones nos ayudan a comprender el funcionamiento del sistema, así como la percepción que de este tienen los diferentes actores, ayudándonos a tomar decisiones de hacia dónde encaminar etapas posteriores y sugerir métodos para hacerlo:

“SA [Stakeholder analysis en el original] se puede aplicar a diferentes niveles y en diferentes grados de detalle, dependiendo de las necesidades de aquellos que inician el análisis, y de los recursos disponibles, la probabilidad de un conflicto, y la dificultad de los intercambios. Nuestra experiencia en la formulación del proyecto es que siempre vale la pena llevar a cabo un esquema SA en una etapa muy temprana, antes de que se adoptan compromisos. Este esquema identificaría

los principales actores y sus intereses, junto con las posibles áreas de conflictos y compensaciones. El investigador puede entonces evaluar la necesidad de un análisis más profundo o incluso decidir que las incompatibilidades son tan profundas que directamente es mejor evitar la intervención.” (Grimble & Wellard, 1997, p. 188).

El interés por conocer la representación que los actores implicados no es únicamente una cuestión práctica, que nos pueda ayudar a entender el funcionamiento del sistema sobre el que queremos actuar, sino que además forma parte de un modo de entender la educación en la que si la misma

“no es compartida por los distintos agentes socioeducativos, no aborda y se nutre de la dimensión comunitaria y no genera desarrollo, cambio y transformación en las sociedades, no puede ser concebida como educación. En este sentido, una educación que no se limita a la escuela, que sale de las paredes de las aulas para comprometer a la sociedad en su conjunto y que confía en el entorno local deviene un asunto de la comunidad.” (Longás Mayayo et al., 2008, p. 140).

3.4 Entrevistas semiestructuradas y Focus Groups

Como se especifica en el apartado 3.6.2.1, parte de la recogida de información se realiza mediante una serie de entrevistas semi-estructuradas a diversos actores implicados en la formación permanente del profesorado, así como con la realización de Focus Groups en diferentes jornadas de trabajo, hasta la saturación del discurso.

Ambas formas de recoger información nos nutren de parte de los datos con los que se cuenta para analizar el discurso de los participantes, discurso que ayuda a comprender diferentes aspectos del complejo sistema educativo al tiempo que es fuente de la creación de alternativas.

La entrevista semi-estructurada como forma de obtener la información, sitúa al investigador en la situación descrita por Kvale en lo que denomina metáfora del viajero, según la cual no se trata de ir a buscar elementos pre-existentes, sino en participar de un relato conjunto, ya que como dice el mismo autor:

“En un enfoque *postmoderno*, la entrevista de investigación cualitativa aparece como un lugar de construcción de conocimiento... El conocimiento se constituye aquí mediante una interacción lingüística en la que el discurso de los participantes, sus estructuras y efectos tienen interés por derecho propio.” (Kvale, 2011, p.46).

Las entrevistas semiestructuradas permiten que el discurso sea abierto pero que no se vaya por derroteros demasiado alejados del objeto de estudio: "En las interviews no dirigidas (non directive interviews) el sujeto conserva la iniciativa durante la entrevista, limitándose el indagador a ayudarle a precisar su pensamiento y a orientar la interview de modo que entre de lleno en el asunto" (Mayorga Fernández, 2004, p. 25), citando a Duverger. Para ello, el entrevistador prepara un guión con algunas preguntas abiertas que formula al entrevistado y una serie de conceptos importantes para la investigación sobre los que interesa que el entrevistado se pronuncie, y nos sirve de guía para formular alguna otra pregunta orientada a dar cabida a estos conceptos en el discurso del entrevistado (Vargas Jiménez, 2012). Este tipo de entrevistas exige del entrevistador la capacidad de generar una empatía controlada que permita el fluir del discurso del entrevistado manteniendo una escucha atenta, evitando las intervenciones que puedan modificar el relato del entrevistado (Merlinsky, 2006).

Con respecto a los “focus groups”, estos han sido definidos por Edmunds en 1999 “como discusiones, con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador.” (Juan & Roussos, 2010, p. 3), definición que completamos con la siguiente de Krueger y Casey del año 2000: “serie de discusiones cuidadosamente planeadas, diseñadas para obtener

percepciones sobre un área definida de interés en un ambiente permisivo, no amenazante." citada en (Larson, Grudens-Schuck, & Allen, 2004, p. 2).

Pese a que en ocasiones se usan indistintamente los términos “grupos de discusión” y “focus groups”, existen diferencias entre ellos, que a nivel formal pueden resumirse en que los grupos de discusión son más abiertos en cuanto a temática y papel del moderador, mientras que, como los focus groups buscan llegar a contenidos concretos sobre alguna temática, deben estar más ceñidos a esta búsqueda (Tomat, 2012). Si bien es cierto que la frontera entre ambas modalidades no es fácil una vez los participantes comienzan a intervenir, en esta investigación nos decidimos por el uso de los focus groups frente a los grupos de discusión ya que el trabajo está orientado a proponer alternativas a la FPPS existente, y una de las diferencias fundamentales entre ambas opciones metodológicas es que, mientras en los grupos de discusión el debate se orienta hacia donde las respuestas del grupo como estímulo lo conducen, los focus groups son “un estímulo para la obtención de una respuesta grupal” (Gutiérrez Brito, 2011, p 112).

3.5 Prospectiva estratégica y Escenarios

En el texto “Sciences humaines et prévision” de 1957, considerado como fundacional de la Prospectiva estratégica, el filósofo Gaston Berger nos invita a modificar las tendencias presentes, de gran inercia y capacidad de volver a un equilibrio inmóvil, con un esfuerzo inventivo que propicie modestos cambios en la dirección por la que queremos transitar en un futuro (Berger, de Bourbon-Busset, & Massé, 2007).

La prospectiva se fundamenta en el análisis colectivo de la incertidumbre, propiciando la consecución de consensos para plantear alternativas alcanzables desde la creatividad y la proactividad (Rodríguez Cortezo, 2001; Santafé Rojas & Tuta Ramírez, 2013)

Las fuentes de incertidumbre son diversas, pero pueden clasificarse en tres categorías: ignorancia, sorpresa y voluntad. La ignorancia hace referencia a la falta de conocimiento de una realidad, la sorpresa a situaciones imposibles de prever, y la voluntad, al desconocimiento de las acciones humanas de forma individual o colectiva, (Vanderlinden, 2014).

La prospectiva se sustenta en tres ejes que conforman el llamado triángulo griego y que contempla los aspectos que acabamos de mencionar de incertidumbre en el concepto de Anticipación, consenso como Apropiación y voluntad como Acción:

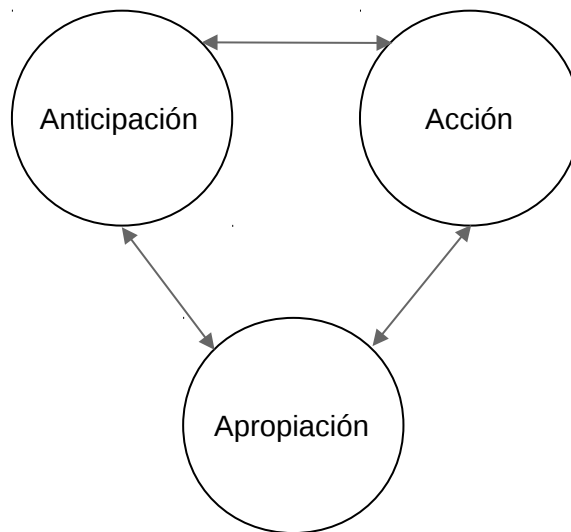


Figura 2: Representación de los ejes que conforman el triángulo griego.

Para propiciar la anticipación necesitamos de herramientas que no ayuden a identificar el estado actual de la cuestión y sus posibilidades de evolución, dentro de la incertidumbre en la que se inscribe todo proceso. Para la apropiación por parte de los actores involucrados, es necesario el trabajo colaborativo desde el inicio, de modo que los resultados obtenidos en el proceso sean generados por todos los implicados. Y para la acción necesitamos saber hacia dónde se quiere ir y qué estrategias es posible movilizar.

Una de las formas de trabajar estos tres aspectos dentro de la Prospectiva estratégica es mediante un Taller de prospectiva, que de forma general puede articularse en dos etapas: Análisis estructural, y Prospectiva. De forma general, durante el proceso en ambas etapas se trata de identificar:

- Las Dimensiones que componen el sistema (en nuestro caso la FPPS), las Variables en las que se subdividen estas Dimensiones, así como las relaciones que se establecen entre Variables.
- Los Actores implicados en el sistema y sus relaciones.
- Los Objetivos asociados a la evolución del sistema, y las relaciones de lo Actores con los Objetivos.
- Las posibles evoluciones de las variables en un futuro asumible.
- Los escenarios de futuro que estas evoluciones pueden conllevar.
- Las estrategias a movilizar para avanzar hacia un escenario plausible y deseable.

Esta estructura global, que se ha extraído de diferentes fuentes (Molés Molés, 1995; Cely B., 1999; Miklos & Tello, 2000; Godet & Durance, 2011; Astigarraga, 2015) se basa fundamentalmente en el trabajo desarrollado por Michel Godet (2007).

Una de las claves del análisis estructural es que nos permite representar la realidad a través de diferentes formas. Las aportaciones de los participantes van configurando un mapa donde las Variables se posicionan, así como los Actores y los diferentes Objetivos.

Aunque lo detallaremos en el apartado correspondiente de la metodología, es necesario aquí dar algunos apuntes sobre el modo en que vamos a trabajar. En este caso se ha optado por representar las interacciones entre las variables constitutivas del sistema en planos de influencia-dependencia. Un plano de influencia-dependencia consta de dos ejes cartesianos. En el eje vertical se representa la influencia que cada componente del sistema tiene sobre el resto, y en el eje horizontal se representa la dependencia que cada elemento

tiene del resto. Un punto de este plano tiene por tanto dos coordenadas, una de influencia y otra de dependencia.

Centrándonos en las variables, vemos como la distribución de las mismas en el plano nos ayuda a entender la dinámica del sistema. En un primer acercamiento, podemos clasificar las variables según la zona que ocupan en el plano como sigue:

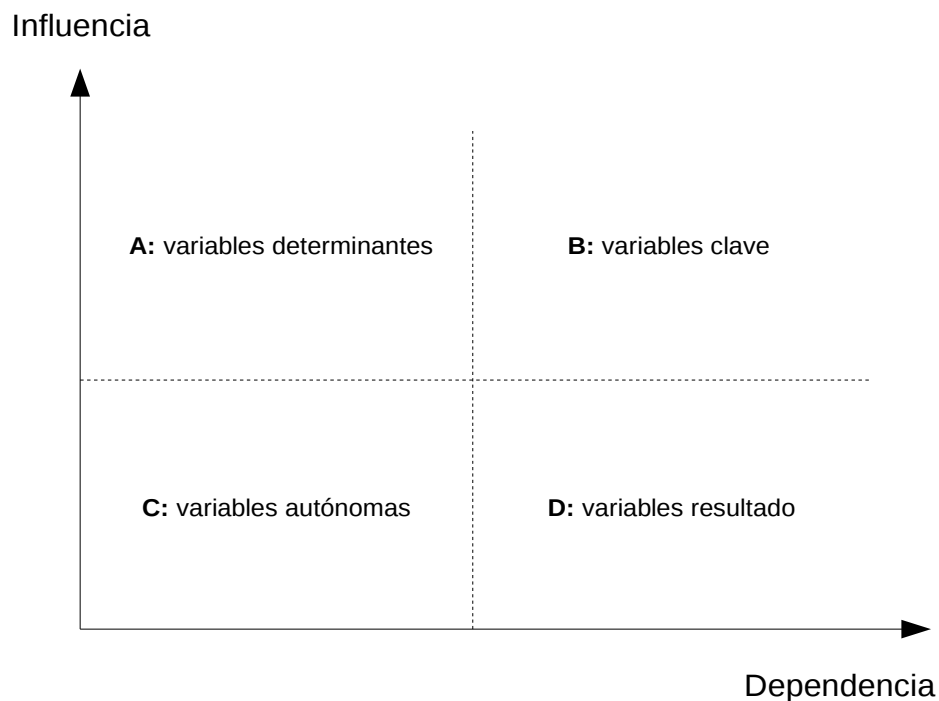


Figura 3: Clasificación por cuadrantes del plano de influencia-dependencia.

A: Variables determinantes: dado su alto grado de influencia, o motricidad, y baja dependencia, estas variables gobiernan el sistema. Podemos pensar como ejemplo en las condiciones atmosféricas para que los niños de una escuela estén en el patio cuando este es abierto: si llueve no pueden salir y es algo sobre lo que no tenemos capacidad de actuar.

B: Variables clave: dado su alto nivel tanto de influencia como de dependencia, las modificaciones que afecten a estas variables tiene una gran repercusión sobre el sistema, por lo que las estrategias de cambio se centrarán en ellas. Se las conoce también como variables motrices o fundamentales. Siguiendo con el ejemplo, la escuela puede tomar la decisión de instalar una cubierta retráctil en el patio, de manera que este pueda cubrirse los días de lluvia. La instalación de esta cubierta depende de muchos factores (por ejemplo económicos) al tiempo que tendría mucha influencia sobre el día a día de la escuela.

C: Variables autónomas: son variables poco influyentes y muy independientes, por lo que no tienen apenas incidencia en la evolución del sistema ni son susceptibles de modificación por el resto. En el ejemplo puesto, el color del patio no modifica en absoluto las condiciones para poder salir en días de lluvia.

D: Variables resultado: su evolución depende del resto del sistema, ayudando a comprender el comportamiento del mismo. Si en nuestro ejemplo vemos que los días de lluvia el nerviosismo de los alumnos ha disminuido, podemos deducir que se debe a que gracias a la nueva instalación pueden salir al patio sin tener que permanecer en las aulas.

Aquellas variables que quedan en una zona cercana al centro de coordenadas del plano, y que por tanto no tienen un carácter definido, son denominadas *variables pelotón*.

El análisis estructural nos da por tanto herramientas para conocer el estado de la cuestión y dar las claves para estudiar las tendencias futuras y la elaboración de escenarios alternativos.

“Un escenario es un futuro posible, un futuro posible de entre varios alternativos, que describe una situación hipotética futura... El método de escenarios es anticipatorio, en tanto en cuanto ofrece un mapa cognitivo del futuro que contiene una serie de alternativas de futuro (escenarios) posibles, cada una de las cuales tiene asignada

una probabilidad, objetiva o subjetiva, de ocurrencia”, según Bernard Bass, citado en (López Peláez, 2009, p. 834).

Un escenario es una forma de representar una posible realidad futura que tiene la virtud de ayudarnos a visualizar opciones y a tomar decisiones en consecuencia. Las metodologías para llevar a cabo un escenario son variadas, pero es importante desatacar aquí las ventajas de utilizar los escenarios, que según David Banister y Dominic Stead, (citados en Vergara Schmalbach, Fontalvo Herrera, & Maza Avila, 2010) son:

- Proveer bases firmes para la toma de decisiones.
- Identificar amenazas y oportunidades.
- Sugerir una variedad de enfoques diferentes.
- Ayudar a evaluar políticas y acciones alternativas, e incrementar la creatividad y la elección en la toma de decisiones.

3.6 Fases de la investigación

La investigación se ha estructurado en diferentes fases, que han ido realimentándose entre ellas y que esquematizamos en la figura 4:

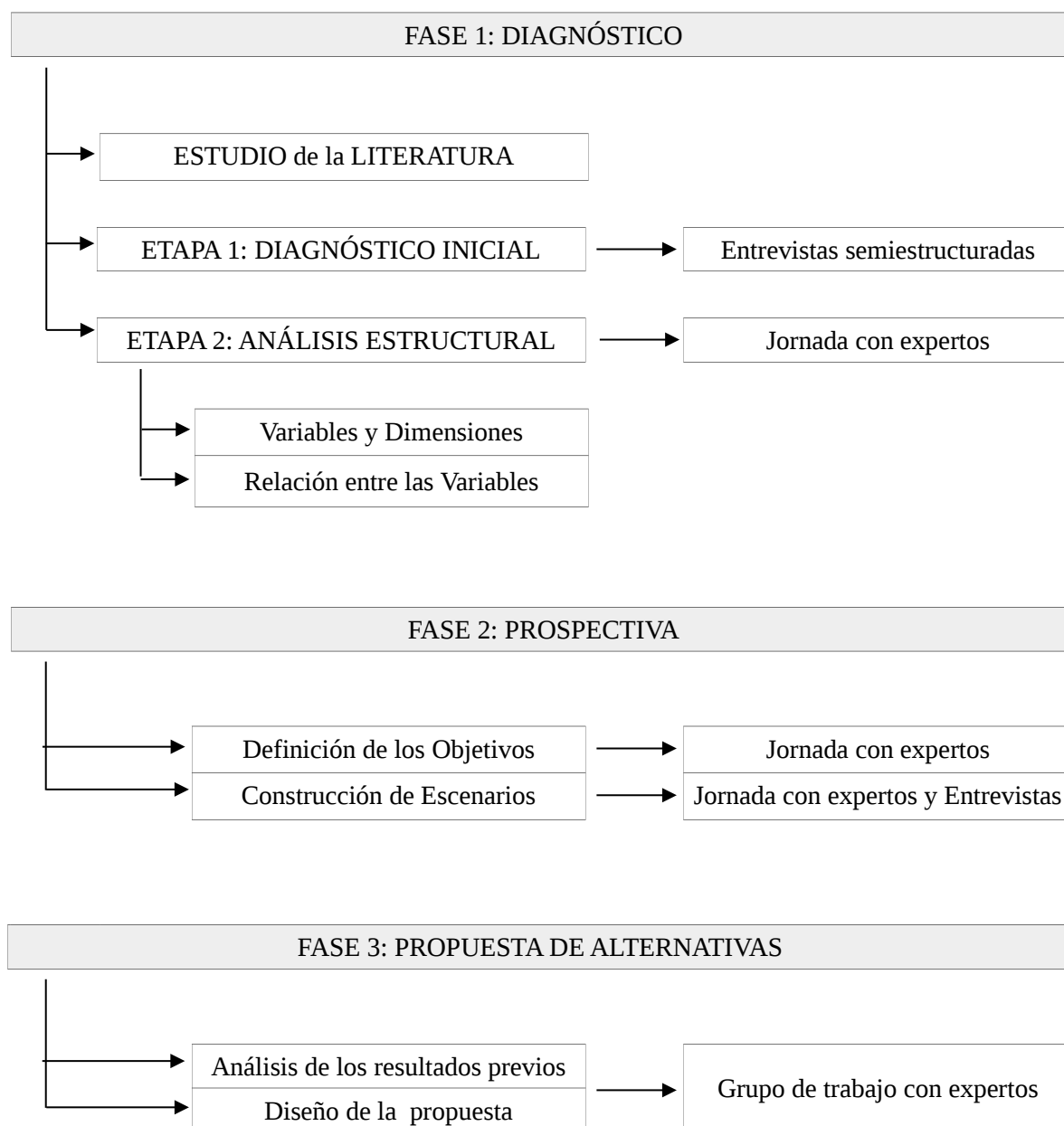


Figura 4: Esquema de las fases de la investigación.

Pasamos ahora a detallar los aspectos metodológicos de cada una de estas fases.

3.6.1 Fase 1: Diagnóstico

En esta primera fase se definen y estructuran los elementos que componen la FPPS, en un proceso continuado de focalización y revisión: se inicia con el estudio de la literatura, desde el que se pregunta a los actores involucrados con la formación, en una primera ronda de entrevistas, sobre su visión de la actualidad de la formación y sobre cómo consideran que esta debería ser, para proceder posteriormente al análisis estructural con la participación de expertos, en el que se definen las variables que componen el sistema de la FPPS, así como las relaciones entre ellas.

3.6.1.1 Estudio de la Literatura

La primera etapa de este trabajo es eminentemente bibliográfica: se ha hecho una lectura de parte de los trabajos disponibles para establecer las bases del estado de la cuestión.

El análisis bibliográfico ha permitido identificar y definir los conceptos y problemáticas presentes en la formación del profesorado. Un primer acercamiento al tema muestra la pertinencia de esta investigación, al tiempo que nos nutre de elementos para realizar el diagnóstico inicial.

La recopilación, administración y citación bibliográfica se ha hecho utilizando el programa de código abierto “Zotero”. Para la importación de las referencias escritas en castellano a este programa se ha utilizado el portal de acceso libre “Dialnet Plus” y para las referencias en lengua inglesa el portal “Science Direct”.

En el portal “Dialnet Plus”, con la entrada general “formación profesorado secundaria” encontramos 454 artículos publicados desde el año 2010; a su vez, en el portal “Science Direct”, con la entrada “secondary teacher training” encontramos 10405 artículos en el mismo periodo, números que nos dan una idea de la vigencia del tema de estudio.

3.6.1.2 Etapa 1: Diagnóstico inicial

Para establecer el diagnóstico inicial hemos escuchado las reivindicaciones del profesorado y de otros actores implicados en la formación permanente y se ha establecido un análisis cruzado.

Se han realizado *10 entrevistas semi-estructuradas* a diferentes actores vinculados a la formación permanente del profesorado, hasta llegar a la saturación del discurso. Las entrevistas han sido grabadas, transcritas y codificadas preservando el anonimato para su posterior análisis categorial.

El análisis categorial se realiza con la ayuda del programa Atlas.ti en la versión 6.1, una potente herramienta informática que permite el análisis de grandes cantidades de información textual, su categorización, el establecimiento de redes de conexión entre categorías definidas por el investigador, así como el registro mediante la toma de notas integradas durante el proceso de análisis.

La muestra, de carácter intencional y no probabilístico, se ha realizado teniendo en cuenta a los actores involucrados en el universo educativo y en la formación permanente del profesorado. Los actores entrevistados para este diagnóstico y los códigos con los que nos referiremos a cada uno de ellos se muestran en la tabla 4:

Código	Descripción
E1PS	Profesor de secundaria del área de ciencias experimentales con más de 10 años de experiencia docente.
E2PS	Profesora de secundaria del área de ciencias experimentales con más de 4 años de experiencia docente.
E3IU	Investigador experto en estadística y profesor universitario. Profesor de secundaria en excedencia.
E4PF	Profesora de secundaria del área de letras con más de 20 años de experiencia docente, y una larga experiencia como formadora y gestora de formación.
E5I	Investigador del área de ciencias de un Organismo Público de Investigación, involucrado a nivel personal en la divulgación y formación en las escuelas.
E6PF	Profesor del área de ciencias, con más de 30 años de experiencia docente y más de 20 años de experiencia como formador de profesores.
E7FS	Responsable de la formación de un sindicato mayoritario.
E8IE	Responsable de un Instituto de Ciencias de la Educación.
E9AD	Alto cargo en formación del Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). Anteriormente profesor e inspector escolar.
E10DI	Directora de una escuela concertada. Anteriormente directora de un instituto público de educación secundaria.

Tabla 4: Actores entrevistados fase 1: rol y código con el que nos referimos a ellos.

La duración media de las nueve primeras entrevistas es de 42 minutos (mínimo 23 minutos, máximo 60) y su transcripción ocupa 4685 palabras de media (mínimo 1965 palabras, máximo 7676). La décima entrevista se realizó por escrito ocupando 627 palabras.

El análisis categorial de los datos se ha hecho por iteración según la teoría fundamentada modificada, de modo que surgen aquellos conceptos considerados más relevantes por quienes desarrollan su labor en relación con la formación (McCreaddie & Payne, 2010) y nos permite encontrar elementos para la acción desde las aportaciones de los actores implicados (Heath & Cowley, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Una vez transcritas las entrevistas, se inicia la codificación abierta de una de ellas (*E1PS*) que presenta en principio una menor complejidad de contenido, con el objetivo de ir generando categorías para el análisis. Posteriormente se aplica este sistema categorial a una entrevista más compleja en cuanto al contenido (*E3IU*) y se vuelve a leer parte del marco teórico. De este proceso, junto a la consulta con un experto, surgen las cinco categorías utilizadas finalmente para el análisis, que encontramos en el apartado 4.2.1.2.

Con los resultados del análisis categorial se elabora un diagrama para cada entrevistado, en los que se representan las situaciones actual y esperada sobre la formación permanente que estos describen. Estas representaciones nos permiten situar los distintos componentes del sistema educativo tal y como van surgiendo en la descripción de los entrevistados, tanto en los elementos que la constituyen como en las relaciones que se establecen, y por tanto de nuevos elementos que emergen de estas relaciones (Ozawa, 1991; Martín Gutiérrez, 1999; Alberich Nistal, 2008), así como también nos puede ayudar a tomar decisiones para encaminar etapas posteriores y sugerir métodos para llevarlas a cabo (Grimble & Wellard, 1997).

Las entrevistas iniciales se elaboran en un continuo feed-back entre el investigador y dos expertos. En el guión de las entrevistas, que presentamos en el cuadro 1, se incluyen tanto las preguntas como una pauta de temas que se consideran interesantes para tratar, con tal de facilitar la tarea del entrevistador:

La parte en cursiva se tiene que leer en voz alta. Las preguntas están en negrita. Los puntos de apoyo están letra normal.

1. CONTEXTO DE LA ENTREVISTA.

La formación permanente del profesorado tiene unas directrices dadas por ley en cuanto al tipo de formación y sus objetivos.

Los estudios sobre la formación permanente nos indican algunas alternativas a la situación actual que pueden mejorar aspectos de este tipo de formación.

Esta entrevista forma parte de un proyecto para establecer un diagnóstico y construir alternativas, con la participación de actores de la enseñanza vinculados directa o indirectamente con la formación permanente del profesorado.

2. MOLESTIAS Y BENEFICIOS.

Para hacer esta entrevista necesitaremos tu participación durante aproximadamente una hora, en la que nos gustaría conocer tu opinión mediante 3 preguntas.

3. RECOLECCIÓN Y USO DE LOS DATOS.

Grabamos la entrevista para poder analizar el discurso. Cada entrevista se archiva con un código para asegurar el anonimato y será transcrita en documentos también codificados, de forma que sólo yo puedo asociar la conversación contigo. Esta asociación nunca será pública, y las partes de la entrevista que formen parte de comunicaciones públicas no se podrán asociar contigo.

4. TU PARTICIPACIÓN.

Tu participación es voluntaria así que puedes dejar el proceso en cualquier momento. Si te parece bien, empezamos...

Pregunta 1: ¿Qué función tienes en el universo educativo y cómo es tu experiencia en educación?

Puntos de apoyo para la pregunta 1
actualmente qué aspectos echan en falta
actualmente qué aspectos les ilusionan
qué rol tiene? Público o privado?
Contrato permanente o temporal?

Muchas gracias. Verificar grabadora y seguir...

Pregunta 2: ¿Tienes alguna experiencia en formación permanente?

Si es que no: **¿es por alguna razón en particular?**

Si es que sí y no siguen: **¿me puedes explicar tu experiencia?**

Puntos de apoyo para la pregunta 2

- organizador de la formación
- modalidades de formación
- metodologías utilizadas
- temática
- formadores
- interacción con los formadores durante la formación
- interacción con los formadores después de la formación
- continuidad de la formación
- momento del curso en que se hace la formación, calendario
- implicación personal en la formación

Vale, muchas gracias. Verificar grabadora y seguir...

Pregunta 3: De lo que has conocido, conoces y te gustaría conocer en formación, qué elementos te parecen fundamentales a conservar, a potenciar o a modificar...o dicho con otras palabras: cómo te gustaría que fuera la formación permanente?

Puntos de apoyo para la pregunta 3

- en qué aspectos a modificar le gustaría implicarse
- + los puntos de apoyo de la pregunta 2 pero con el enfoque de esta pregunta:
- organizador de la formación
- modalidades de formación
- metodologías utilizadas
- temática
- formadores
- interacción con los formadores durante la formación
- interacción con los formadores después de la formación
- continuidad de la formación
- momento del curso en que se hace la formación, calendario
- implicación personal en la formación

Bueno , muchas gracias, ya estamos llegando al final de la entrevista. Verificar grabadora y seguir...

Última pregunta: ¿Qué persona te parece que puede ser interesante entrevistar para completar tu opinión?

Muchas gracias

Fin de la entrevista: **Hay algo que te gustaría añadir a lo que ya me has explicado?**
Pues muchas gracias, ya estamos. Haré una primera versión del análisis y, si te parece, nos podríamos encontrar para comentar los resultados más adelante... qué te parece? Muchas gracias por tu participación...es fundamental para poder avanzar en el proyecto.

Cuadro 1: Guión de la entrevista para el diagnóstico inicial.

3.6.1.3 Etapa 2: Análisis Estructural

Siguiendo la metodología especificada en el apartado 3.5, para esta etapa del diagnóstico se organiza una primera jornada de trabajo con expertos. El listado con los participantes lo encontramos en el Anexo correspondiente.

3.6.1.3.1 Aspectos organizativos y secuencia de trabajo

Para la gestión y comunicación de las jornadas se crea una página web que incluye un formulario de inscripción, la información previa a cada encuentro con los expertos y las presentaciones de las ponencias presentadas.

Dicha página web www.configura.org se crea en Drupal, gestor de contenidos en software libre con mucha flexibilidad para adaptar su estructura modular a las necesidades del usuario. La página web se aloja en un dominio asociado al proyecto, configura.org, que nos permite en esta fase inicial la gestión de la página web y la configuración de cuentas de correo electrónico. El dominio ha sido adquirido con este fin y en previsión de poder trabajar en un futuro con la Plataforma Colaborativa de Educación.

La secuencia de trabajo para esta primera jornada es la siguiente:

(i) Se inicia con una serie de presentaciones para centrar la temática y ofrecer algunas claves sobre el trabajo que vamos a realizar. Las ponencias presentadas fueron:

“Variables clave en la formación del profesorado”. Dr. José Tejada, UAB.

“Finalidad y objetivos de la formación continua”. Dr. Jordi Longás, URL.

“Elementos para la transdisciplinaridad”. Dr. Juan Baztán, UVSQ/MSFS.

“Interacciones posibles: proyecto observadoresdelmar.es”. Dra. Elisabetta Broglio, ICM.

(ii) Después de las ponencias se llevan a cabo tres focus groups, en los que los participantes se distribuyen heterogéneamente respecto a su especialidad. Cada uno de ellos consensúa una matriz de influencia-dependencia de las variables, tal y como se describe en el apartado 3.6.1.3.3. La composición y duración de los focus groups se describe a continuación:

Focus Groups	Composición	Duración	nº
3 grupos	Estudiante de doctorado en educación y profesor secundaria. Responsable de divulgación de un Centro Investigación. Profesor Universitario: pedagogía. Responsable formación sindicato. Profesor Universitario: pedagogía.	100'	1
	Formador de profesores. Estudiante de doctorado en educación y maestro de primaria. Responsable de formación: entidad organizadora de formación. Profesor de secundaria y formador de formadores. Profesora Universitaria y responsable de formación. Profesora Universitaria y responsable de formación. Estudiante de doctorado en educación.	100'	2
	Investigador Responsable formación sindicato y profesor de secundaria. Coordinadora fundación educativa. Ex directora escuela. Profesor Universitario: pedagogía. Formador de profesores y profesor de secundaria. Profesor Universitario: sociología. Estudiante de doctorado en educación.	100'	3

Tabla 5: Descripción de los focus groups para el estudio de la influencia entre variables.

(iii) Se lleva a cabo un focus group plenario con el conjunto de los participantes para poner en común el trabajo hecho en cada grupo previo, durante 30'.

3.6.1.3.2 Variables y Dimensiones

Se presenta a los participantes un listado de variables que quieren definir, o al menos acotar significativamente, nuestro sistema de estudio. Este listado ha sido validado por expertos, de forma que partimos de él a la espera de las mejoras que puedan surgir en el trabajo conjunto, se presenta en la tabla 6:

Variables relacionadas con el CONTENIDO de la formación.		
1	Actualización tecnológica.	Incorporación de las TIC al aula: pizarras digitales, portátiles, teléfonos móviles, etc. Desarrollo de la competencia digital docente.
2	Actualización científico/disciplinar.	Adaptación del currículum a los avances que se dan en cada una de las disciplinas. Modificaciones en el currículum de la etapa con nuevas materias.
3	Actualización psicopedagógica.	Gestión del aula, nuevas metodologías, competencias transversales del docente: comunicación, habilidades sociales, etc.
Variables relacionadas con la ORGANIZACIÓN de la formación.		
4	Modalidad.	Modalidad en la que se realiza la formación: cursos, jornadas, proyectos de investigación, formación on-line, etc.
5	Temporalidad.	Momento del curso en el que se realiza la formación.
6	Continuidad/planificación.	La existencia, o no, de un programa de formación a medio o largo plazo por parte del centro escolar que de continuidad a la formación recibida.
7	Integración/coherencia.	La formación tiene relación con otras actividades y dinámicas del centro.
8	Recursos.	Recursos humanos y económicos destinados a la formación.
Variables relacionadas con el CONTEXTO de la formación.		
9	Tipología del centro.	Si el centro escolar es público, concertado o privado.
10	Apertura.	El profesorado del centro interacciona de forma habitual con otros actores sociales en el desarrollo de su tarea.

11	Participación.	Las decisiones en el centro se toman de forma consensuada o entre el equipo directivo y el resto del claustro o es una relación vertical.
12	Tipología del alumnado.	Características socio-económicas del alumnado, nivel de preparación, etc.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN.		
13	Evaluación.	Referente a si se evalúa la formación y a qué nivel: satisfacción, aprendizaje, transferencia, impacto.
14	Motivación.	Actitud del profesorado respecto a una formación concreta.
15	Experiencia docente.	Grado de experiencia del docente en función de sus años de profesión.
16	Desarrollo profesional.	Posibilidades de promoción del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional.

Tabla 6: Dimensiones y variables: propuesta inicial.

3.6.1.3.3 Relación entre las Variables

El objetivo final de esta primera jornada de trabajo es obtener un plano de influencia/dependencia de las variables, de modo que estas nos queden clasificadas en función de su capacidad para incidir sobre el resto del sistema o ser influidas por este (Figura 3 del apartado 3.5).

Los participantes, distribuidos en los tres grupos descritos, completan de forma consensuada la Matriz de Influencias Directas (MID) para las variables. La matriz MID es una tabla de doble entrada con todas las variables. La encontramos en la figura 5:

	1 TIC	2 cien-d	3 psico	4 moda	5 temp	6 plnific	7 coher	8 recurs	9 tipo	10 aper	11 part	12 tipo	13 eval	14 mot	15 exp	16 des
1 : TIC	0															
2 : cien-disci		0														
3 : psicoped			0													
4 : modalidad				0												
5 : temporal					0											
6 : plnificaci						0										
7 : coherenci							0									
8 : recursos								0								
9 : tipo cent									0							
10 : apertura										0						
11 : participac											0					
12 : tipo alumn												0				
13 : evaluacion													0			
14 : motivacio														0		
15 : experienci															0	
16 : des profes																0

Figura 5: Matriz de Influencias Directas (MID) para las variables.

A continuación se asigna un valor que indica el grado de influencia de cada variable sobre cada una de las demás, según el criterio:

- 0: No existe influencia entre las variables.
- 1: Existe una influencia débil.
- 2: Existe una influencia media.
- 3: Existe un influencia fuerte.

A modo de ejemplo, los valores indicados en la tabla 7 se leen como:

La variable V1 tiene una influencia débil sobre la variable V2.

La variable V3 tiene una influencia fuerte sobre la variable V1.

	V1	V2	V3
V1		1	
V2			
V3	3		

Tabla 7: Ejemplo de utilización de la matriz MID.

Se opta por una tabla consensuada en cada grupo en vez del trabajo individual y el posterior análisis estadístico, para propiciar el diálogo y conocer la lógica de las valoraciones. Dada la complejidad de la tarea y las dificultades de definición de alguna variable, algunos participantes muestran dudas en un inicio respecto a la metodología. Pero se constata que una vez se inicia la discusión sobre las variables, del debate surgen relaciones entre variables y mejoras del conjunto de la propuesta.

Al final de la jornada se recogen las tres matrices conjuntas (dos incompletas) y se ofrece a los participantes la posibilidad de aportar una matriz con su visión personal. Se recogen cinco matrices individuales, usadas para afinar algunos de los resultados obtenidos.

De cada una de las matrices, así como para la obtenida con la media de todas ellas, se obtiene un plano de influencia-dependencia. El tratamiento de esta información se realiza mediante el programa MICMAC. Esta herramienta informática, así como información teórica sobre análisis estructural y prospectiva estratégica en general, se encuentra en la página web de acceso libre www.lapropective.fr. El uso de este software puede orientarse en función de las exigencias de la investigación, profundizando en mayor o menor medida en su tratamiento matemático. En nuestro caso, como leemos en las indicaciones que se dan en la citada web, utilizamos estas matrices para:

“estimular la reflexión en el seno del grupo y de hacer reflexionar sobre los aspectos contra-intuitivos del comportamiento de un sistema. Tales resultados nunca deben ser tomados al pie de la letra, sino que su finalidad es solamente la de hacer reflexionar. Está claro que no hay una lectura única y “oficial” de resultados del Micmac y conviene que el grupo forje su propia revisión”.

El análisis de las matrices de dependencia, de los planos de influencia-dependencia resultantes así como de las grabaciones de las sesiones, nos permiten clasificar la variables, tomar decisiones sobre su pertinencia e identificar los aspectos más relevantes de cada una de ellas, así como las interacciones que entre ellas se dan.

3.6.2 Fase 2: Prospectiva

En esta segunda fase, con la participación de expertos, se definen los objetivos de la FPPS concretándolos para cada una de las variables definidas previamente, y se integran estos objetivos en dos escenarios que finalmente se trabajan con siete expertos mediante entrevistas. Todo ello siguiendo el proceso que detallamos a continuación.

3.6.2.1 Aspectos organizativos y secuencia de trabajo

Para esta segunda jornada se mantiene el flujo de información con los participantes de la primera jornada sobre análisis estructural a través de la página web y vía correo electrónico.

La secuencia de trabajo para esta jornada es la siguiente:

(i) Se inicia con la presentación de los resultados de la jornada anterior y en un debate abierto se redefinen las dimensiones iniciales y se clasifican las variables definitivas en función de ellas.

(ii) Dos ponentes exponen sendas presentaciones para centrar la temática y ofrecer algunas claves sobre el trabajo que vamos a realizar. Las ponencias presentadas fueron:

"Tendencias metodológicas emergentes en formación". Dr. Miquel Àngel Prats, URL.

"Metodología de escenarios". Dr. Francisco Javier Elejabarrieta, UAB.

(iii) Después de las ponencias se llevan a cabo dos focus groups para consensuar, de cada dimensión establecida, la tendencia actual y la evolución deseada, con el objetivo de que sirva de reflexión previa para la definición de los objetivos. La composición y duración de los focus groups se describe en la tabla 8:

Focus Groups	Composición	Duración	nº
2 grupos	Estudiante de doctorado en educación y profesor secundaria. Profesor Universitario: pedagogía. Formador de profesores y profesor de secundaria. Estudiante de doctorado en educación. Profesor Universitario: sociología.	45'	1
	Profesor Universitario: pedagogía. Estudiante de doctorado en educación y maestro de primaria. Investigador. Responsable de sindicato y profesor de secundaria. Profesor Universitario: pedagogía. Profesor de secundaria y formador de formadores.	45'	2

Tabla 8: Descripción de los focus groups para el estudio de las dimensiones.

(iv) Un nuevo focus group con los participantes de los anteriores a los que se unen el responsable de la formación de un sindicato y profesor de secundaria, y un profesor universitario de pedagogía. La duración es de 150 minutos y en él se definen los objetivos para cada variable.

3.6.2.2 Definición de los Objetivos

Apoyados en la presentación sobre Objetivos y Finalidades de la Formación, y en los focus groups previos, cada participante define tres objetivos fundamentales. Uno por uno explica uno de los objetivos hasta completar entre todos el listado definitivo. Los objetivos se

asocian a cada una de las variables surgidas del taller sobre variables. Se analizan conjuntamente los objetivos surgidos de esta primera ronda con los que surgen en los debates sobre tendencias futuras de la formación, debates que se han grabado y de los que se extraen los conceptos relevantes. Al ser un diálogo a veces entrecruzado entre varias personas, la transcripción literal resulta poco operativa.

Para cada variable se elabora un cuadro con: a) Definición; b) Análisis actual; c) Problemas detectados y d) Objetivos. Estos cuadros los encontramos en las tablas de la 13 a la 22 en el apartado de resultados 4.4.

3.6.2.3 Objetivos definitivos y construcción de Escenarios

Como hemos mencionado, cada focus group analiza las tendencias de las diferentes dimensiones establecidas en el análisis estructural de la FPPS. De este análisis y del de los objetivos establecidos se da forma a un escenario ideal, en el que se narra una formación que contempla todos los objetivos que presentamos en el apartado 4.5.1.

Los elementos previos del análisis estructural y los resultados de esta segunda jornada sirven de base para una serie de entrevistas semiestructuradas.

Se han seleccionado siete stakeholders para estas entrevistas, con el fin de analizar el escenario ideal y confrontar cada objetivo de las tablas 13 a 22 con la posibilidad de alcanzarse, y el grado de dificultad que esto conlleva. A partir de las entrevistas se elabora un listado definitivo de los objetivos para cada variable (tabla 23) y un escenario más, que denominamos Escenario Básico, y que presentamos en el apartado 4.5.2.

El rol y código con el que nos referimos a los entrevistados lo encontramos en la tabla 9. La duración media de las entrevistas es de 61 minutos.

Código	Descripción
E1SP	Responsable de la formación de un sindicato, y profesor de secundaria.
E2PF	Profesor de secundaria y formador de formadores.
E3DI	Responsable de la divulgación de un centro de investigación.
E4UP	Profesor Universitario de pedagogía, ex director de un centro de secundaria.
E5UP	Profesor Universitario de pedagogía.
E6SP	Responsable de un sindicato, y profesor de secundaria.
E7UP	Profesor Universitario de pedagogía.

Tabla 9: Actores entrevistados fase 2: rol y código con el que nos referimos a ellos.

3.6.3 Fase 3: Propuesta de alternativas.

Se lleva a cabo una nueva jornada de trabajo con un grupo de expertos para analizar los resultados de las fases anteriores y diseñar una propuesta.

Con antelación a esta jornada de trabajo, se han hecho llegar a los participantes los resultados obtenidos hasta el momento en el transcurso de la investigación, al tiempo que se les pide que para la jornada de trabajo planteen posibilidades para centrar las tareas del grupo de trabajo.

Una vez comentados los resultados, se plantean dos posibilidades para tener en cuenta el diseño de la futura formación.

Una primera posibilidad planteada se refiere a los contenidos. Por parte de un investigador en la relación ciencia-sociedad y una investigadora de ciencias del mar dedicada a la divulgación del conocimiento científico, se presenta la iniciativa “Observadores del mar” (www.observadorsdelmar.cat) en la que cualquiera que lo desee puede participar aportando datos a los científicos en diversos proyectos. Entre estos proyectos se presenta con más detalle el proyecto “Plástico 0” (www.plastico0.org), donde a partir de los registros protocolizados del plástico encontrado en las costas, un grupo de científicos y otros actores sociales estudian los efectos del plástico a escala global.

La segunda aportación se refiere a la necesidad de mejorar la evaluación del proceso formativo del profesorado, para lo que se plantea la alternativa de evaluar por portafolios, como forma de seguimiento reflexivo del desarrollo profesional.

4. RESULTADOS

4.1 Introducción

Presentamos en este apartado los resultados obtenidos en las diferentes fases. La metodología adoptada conlleva que los resultados de cada paso nos lleven a revisar los conceptos previos y alimenten los pasos siguientes, por lo que en ocasiones se requiere una discusión de los resultados iniciales antes de llegar a resultados considerados como definitivos.

4.2 Fase 1: Diagnóstico

4.2.1 Etapa 1: Diagnóstico inicial

Analizando el contenido de las entrevistas hemos (i) representado la situación descrita y esperada por los entrevistados con los elementos que mencionan, y las relaciones que definen entre ellos, en el apartado 4.2.1.1, y (ii) estructurado por categorías el conjunto de las entrevistas, en el apartado 4.2.1.2.

4.2.1.1 Representaciones de las entrevistas

Presentamos los resultados de las diez entrevistas haciendo un resumen de cada una de ellas, representando para siete de ellas en una figura las situaciones actual y esperada, para dos de ellas presentamos un cuadro comparativo y para la última, que demuestra la saturación del discurso, definimos los puntos clave.

4.2.1.1.1 Entrevista profesor de secundaria, E1PS

Profesor de secundaria del área de Ciencias Naturales y Matemáticas con más de diez años de experiencia, y tutor de secundaria, siempre en una escuela concertada. Aboga por un sistema educativo que dé más flexibilidad al profesorado, y una formación que atienda a las necesidades del profesorado en su día a día, sin desatender las necesidades del centro. Opina que la excesiva verticalidad del sistema hace que mucha formación se haga para justificar criterios administrativos, pero sin incidencia en la realidad del docente. En la formación telemática echa en falta más vinculación con otros docentes en formación.

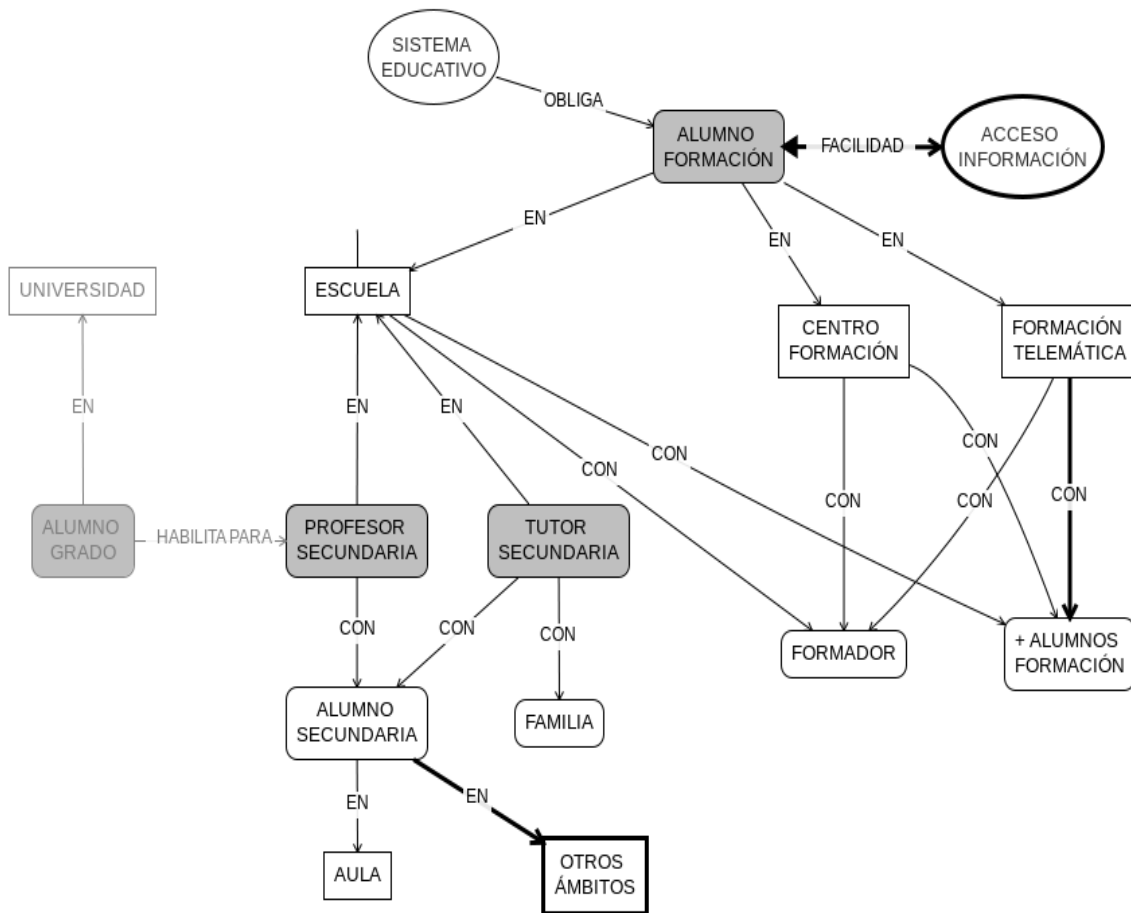


Figura 6: Representación de la situación esperada por el entrevistado E1PS.

4.2.1.1.2 Entrevista profesora de secundaria, E2PS

E2PS es una profesora de secundaria del área de ciencias, con pocos años de experiencia docente. Sus reclamaciones se centran en dos aspectos: por un lado intensificar la relación con las familias en la escuela, y por otro en que en la formación permanente se tengan más en cuenta los criterios del profesorado y que esta sea más flexible, en cuanto a temáticas y modalidades. Siendo monitora de teatro fuera de la escuela no vincula este entorno de formación y relación con sus reclamaciones al hablar de la escuela.

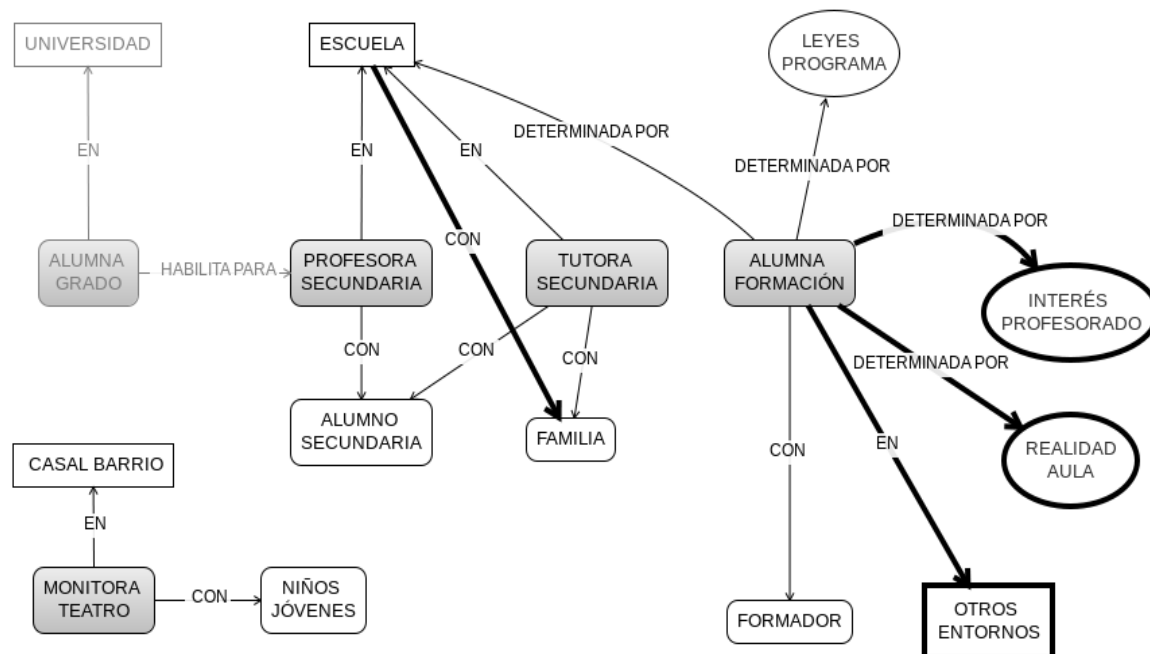


Figura 7: Representación de la situación esperada por la entrevistada E2PS.

4.2.1.1.3 Entrevista investigador y profesor universitario, E3IU

Profesor de matemáticas y tutor en secundaria, actualmente de excedencia, en una escuela pública durante trece años, y jefe del departamento de matemáticas. Actualmente investigador en un centro público de investigación y profesor universitario, en ambos casos del área de estadística. Dejó la docencia por su descontento con el modelo actual de enseñanza, a su juicio poco riguroso, demasiado estanco, y falta de evaluación y continuidad en los cambios que se introducen. Muy contento con las formaciones telemáticas y descontento con las presenciales por la diversidad de conocimientos de los participantes, y por incidir en un sistema de educación que no comparte.

Dada la total disconformidad con el funcionamiento del sistema, la representación de la situación deseada se presenta a parte.

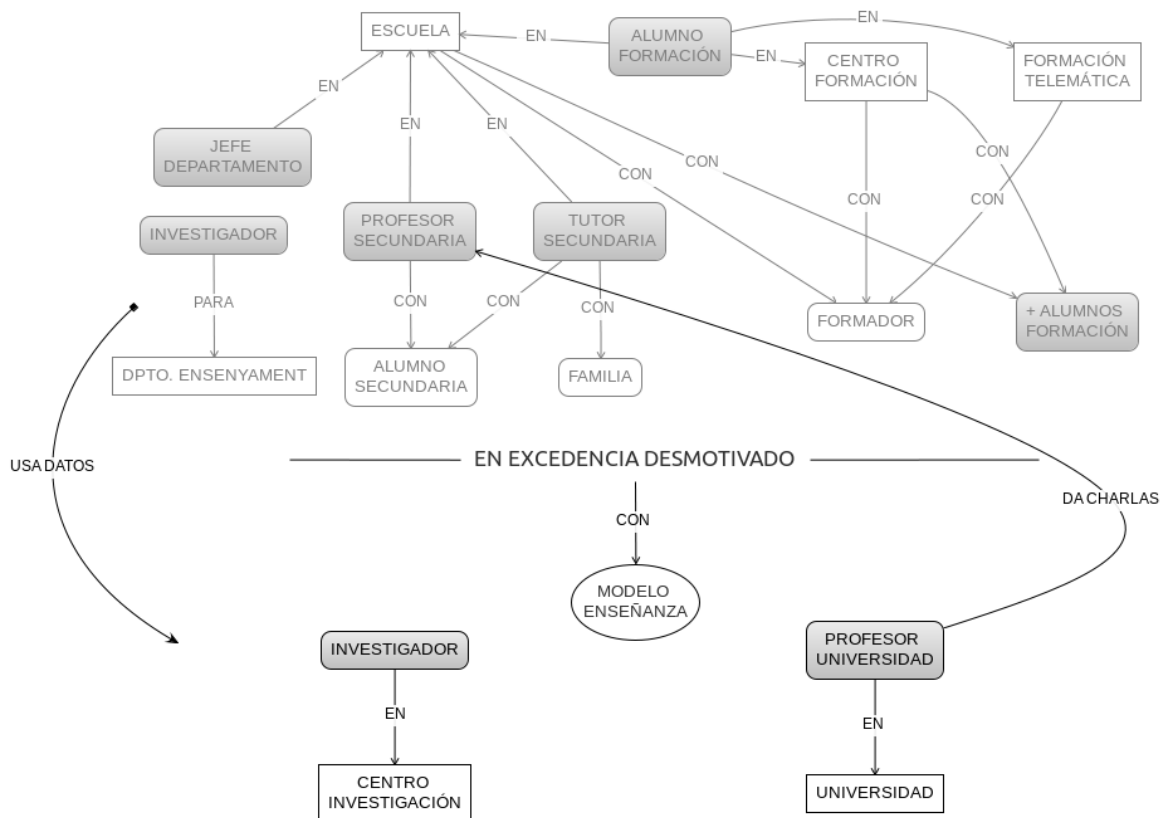


Figura 8a: Representación de la situación actual por el entrevistado E3PS.

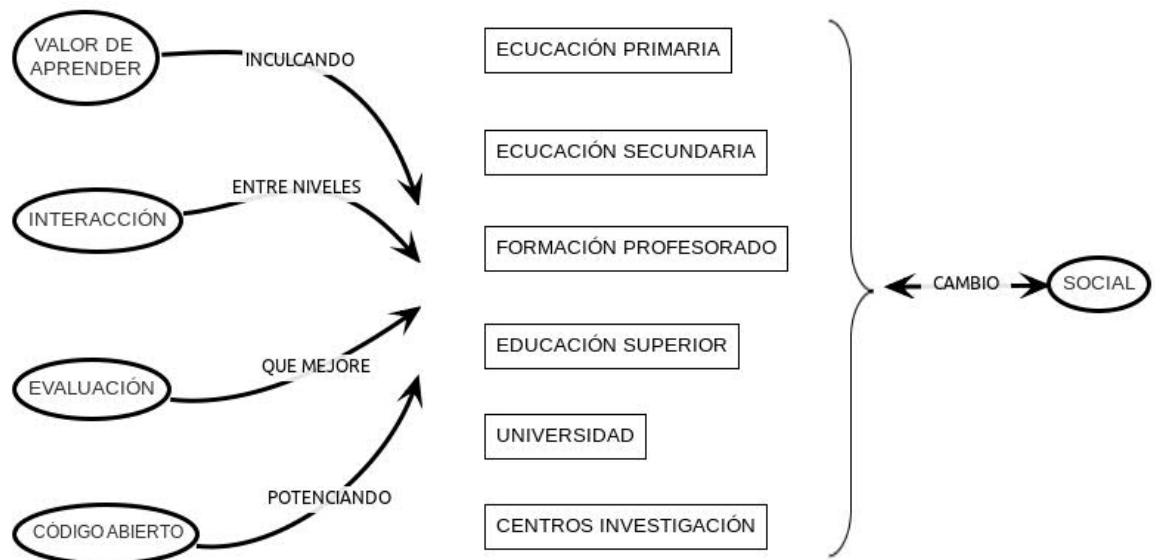


Figura 8b: Representación de la situación esperada por el entrevistado E3PS.

4.2.1.1.4 Entrevista profesora de secundaria y formadora, E4PF

Profesora de secundaria del área de letras con más de 20 años de experiencia docente, una larga experiencia como formadora y trabajando en un centro de formación, siempre desde la escuela concertada. Como formadora valora la importancia de la motivación de los profesores que se forman, que en muchas ocasiones cree que escasea. Aboga por una formación más allá de lo disciplinar, que ayude a tener una visión de la educación como una labor global y conjunta. Opina que hay un exceso de formación por píldoras de temas concretos de interés.

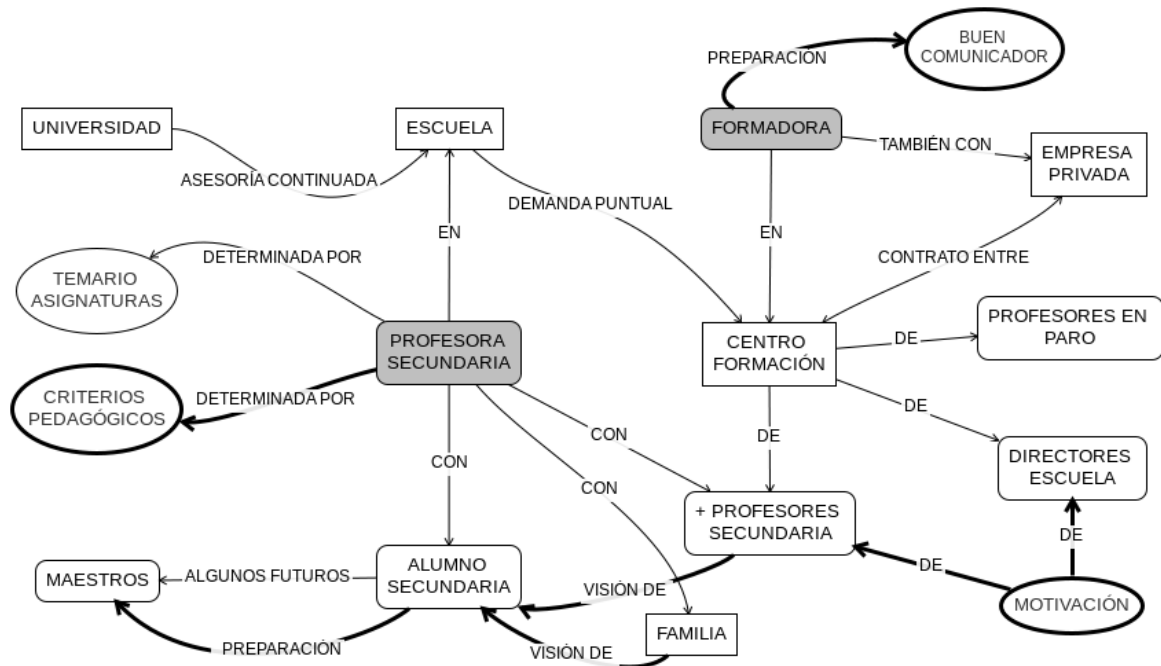


Figura 9: Representación de la situación esperada por la entrevistada E4.

4.2.1.1.5 Entrevista investigador en ciencias, E5I

E5I es un investigador de un centro público y padre de familia que colabora con institutos de secundaria, motivado por la relación como padre con la escuela y aportando sus conocimientos como investigador. Vemos en la representación de la entrevista que aboga por una mayor aprovechamiento de estas interacciones a través de estructuras que ya existen, como los centros de formación, de modo que las iniciativas de colaboración entre el profesorado de secundaria y otros actores puedan ser más numerosas e integren colectivos más amplios.

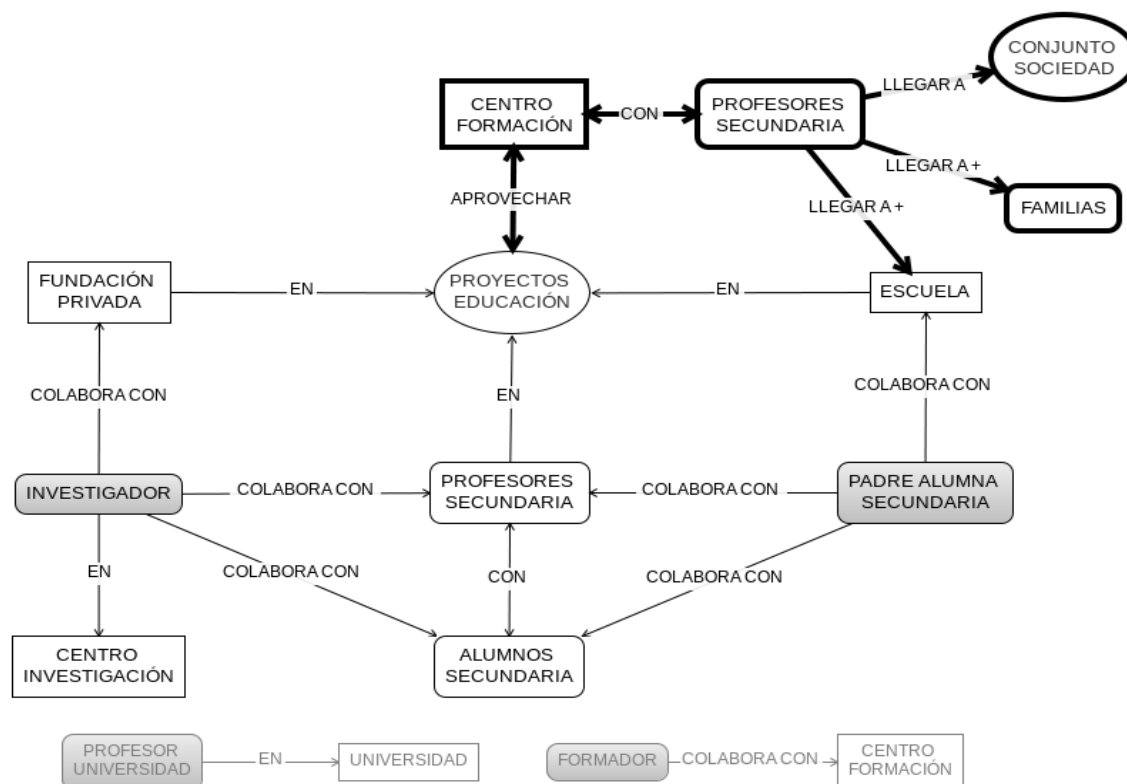


Figura 10: Representación de la situación esperada por el entrevistado E5I.

4.2.1.1.6 Entrevista profesor de secundaria y formador, *E6PF*

El entrevistado E6PF es un profesor de secundaria con muchos años de experiencia también como formador, y asiduo colaborador en publicaciones de didáctica. Los cambios por los que aboga son básicamente dos: a) dotar de mayor flexibilidad el sistema de relaciones entre los distintos actores, y b) potenciar el desarrollo profesional del profesorado de secundaria a través de su participación como formador.

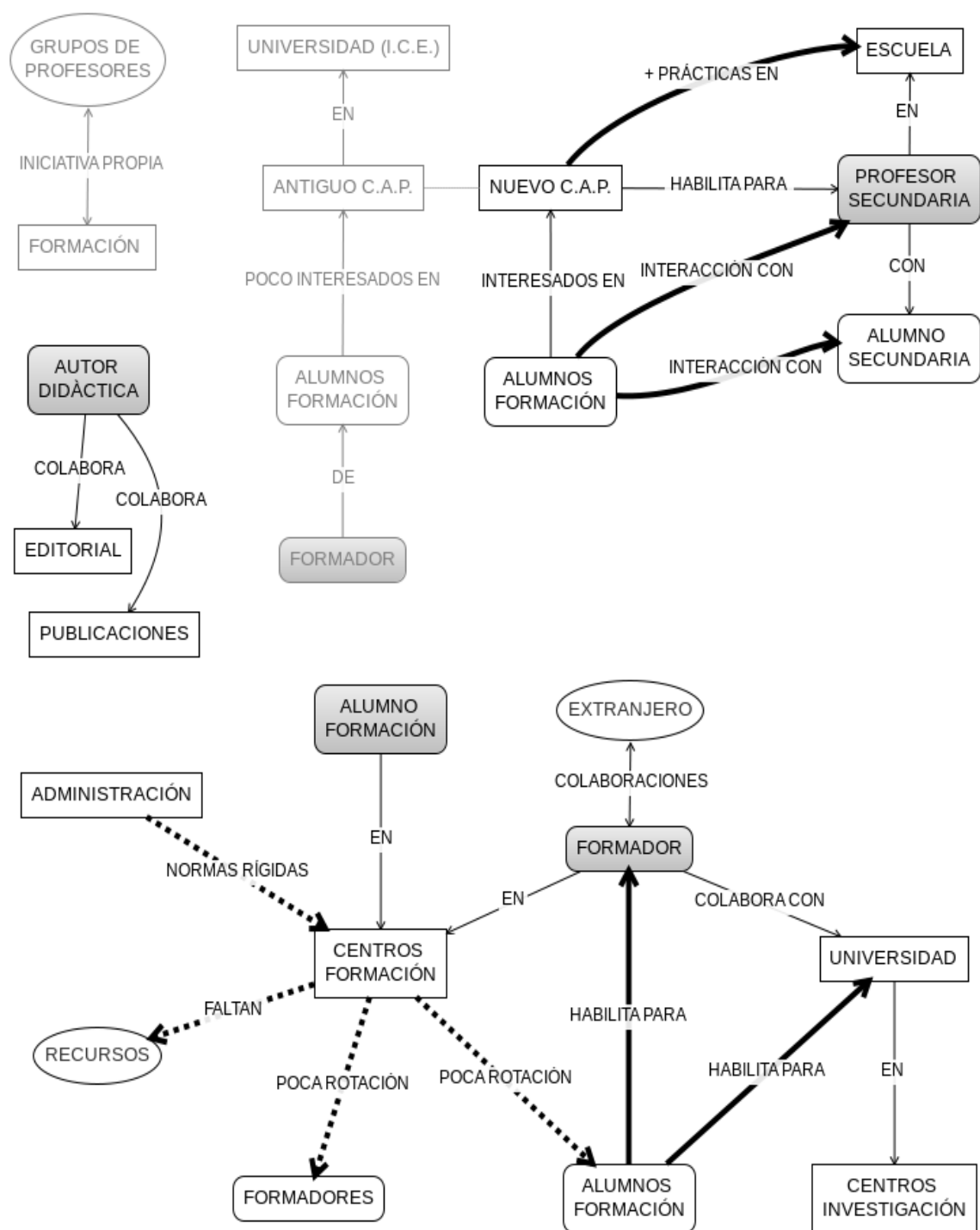


Figura 11: Representación de la situación esperada por el entrevistado E6PF.

4.2.1.1.7 Entrevista gestora de la formación en un sindicato, E7FS

Responsable de gestionar la formación en un sindicato mayoritario durante los últimos cinco años. En el momento de la entrevista está dejando el sindicato para cambiar de actividad laboral. Opina que mucha gente acude a la formación únicamente por la necesidad de acumular puntos. Considera importante la formación en aspectos emocionales, y cree que puede ser un espacio para compartir con otros compañeros de profesión y descargarse de la exigencia de la labor docente. Como sindicato, expresa que han perdido mucha capacidad de ofrecer formación por los recortes en educación.

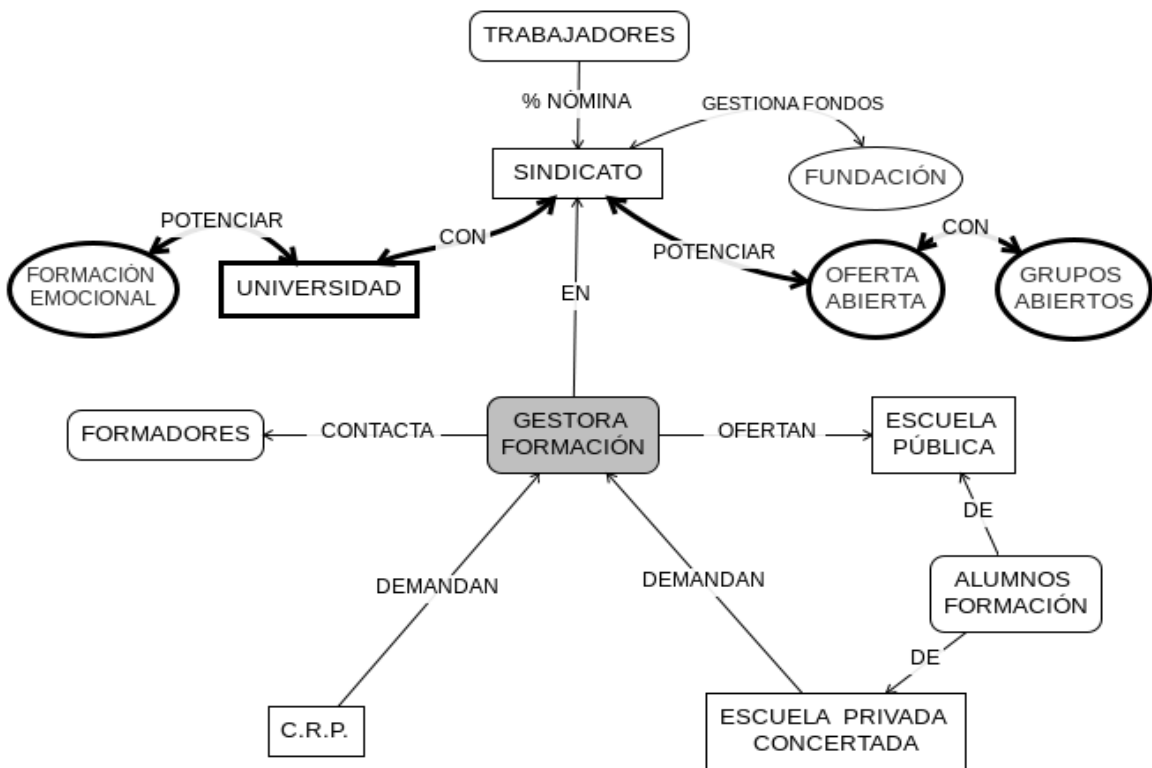


Figura 12: Representación de la situación esperada por la entrevistada E7.

4.2.1.1.8 Entrevistas a una máxima responsable de un ICE, E8IE, y a un responsable de formación en la administración, E9AD

Estas dos entrevistas las hemos tratado de forma diferente a las anteriores, ahora en forma de tabla comparativa. Los entrevistados representan a dos instituciones que comparten gran parte de la responsabilidad de la FPPS, y sus discursos reflejan cómo existen grandes discrepancias en sus visiones, así como coincidencias importantes. Creemos que esta forma de exponer el contenido de su discurso nos ayuda a entender parte de la complejidad de la FPPS.

	Administración: Departament d'Ensenyament	Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
Discrepancias	Coordina toda la formación que se hace. Planifica y programa la formación.	Que la administración se tome en serio la formación. Que se dote de medios económicos para que las instituciones puedan hacer su trabajo.
	Se ha organizado el asesoramiento en competencias para los centros.	Se nos asignan asesoramientos con temática cerrada, y nos encontramos que las necesidades de los centros son otras, lo que genera frustración en los centros y en los formadores.
	Para el asesoramiento en competencias se han preparado unas guías para el profesorado.	Han elaborado unas guías para las competencias y no nos han pedido participar en su preparación.
	Para la formación en centro se forma a algunos profesores, que luego forman al resto del claustro. De esta reflexión conjunta todos aprenden y se potencia la coherencia en lo que recibe el alumno.	La formación en centro es un arma de doble filo, porque según quién diga qué, otros profesores van a estar en contra por el hecho de ser quién es.
	Trabajamos con un equipo excelente de formadores, muchos de ellos vinculados a la universidad, que es el CESIRE.	Nuestros equipos de formadores merecen un reconocimiento que no tienen.
Coincidencias	La formación permanente es fundamental, así como la innovación, tanto para el profesorado como para el conjunto del sistema educativo.	La formación permanente es fundamental, así como la innovación, tanto para el profesorado como para el conjunto del sistema educativo.
	Potenciar la formación en orientación y tutorial.	Potenciar la formación transversal: tutorías, trabajo en equipo, resolución de conflictos.
	En un futuro deberíamos ser capaces de integrar los avances que se hacen en la universidad.	Hay cosas que se hacen desde el Departament que están muy bien y funcionan, como el proyecto Espurna. (Nota: el proyecto Espurna es una iniciativa del Departament d'Ensenyament, que gestiona y dirige un ICE.

Tabla 10: Comparación de las representaciones de los entrevistados E8IE y E9AD.

4.2.1.1.9 Entrevista a la directora de una escuela concertada, E10DI

En esta entrevista comprobamos que el discurso global ha llegado a la saturación, no aportando elementos nuevos a lo dicho en las entrevistas anteriores, por lo que su representación mediante un diagrama sería redundante en la forma. Resumimos los puntos que se tratan en ella, que nos pueden ayudar a esquematizar el conjunto de las entrevistas:

- La formación permanente es fundamental para la adquisición o mejora de nuevos conocimientos tanto a nivel disciplinar como psicopedagógico.
- La formación tiene que apuntar a dos niveles: el individual y el colectivo.
- Tiene que incidir en la escuela, por tanto tiene que tener una fundamentación teórica con una eminente aplicación práctica.
- Se necesita una revisión a fondo de la oferta, de sus metodologías, contenidos, tiempos y épocas de dedicación, etc.
- Imprescindible el trabajo colaborativo y en red.
- Hay que planificar la formación en función de las necesidades de un centro y de los profesionales que lo integran.
- Hay que mejorar la evaluación para poder conocer los niveles de transferencia e impacto.

4.2.1.2 Categorías

Del análisis de la bibliografía y las entrevistas en su conjunto, se han identificado cinco categorías para el análisis:

- *Estructura*: que contempla la organización de los distintos componentes del sistema educativo y la función que cumplen los diferentes actores;
- *Motivación*: atendiendo a todas las causas que pueden llevar a hacer algo, tanto internas como externas;
- *Desarrollo*: define las características de la formación en cuanto a temáticas, metodologías, temporización, etc.;
- *Utilidad*: referente a para qué sirve la formación en todos los aspectos y actores involucrados, y
- *Capacidad de decisión*: referida a la capacidad de intervenir sobre algo para modificarlo.

Los resultados obtenidos en las entrevistas, agrupados siguiendo las categorías identificadas para el análisis, se ofrecen a continuación.

4.2.1.2.1 Estructura

El entrevistado E1PS es muy crítico con la estructura global del sistema educativo: “me gustaría cambiar la rigidez del sistema actual”.

En cuanto a cambios propuestos en la estructura de la formación podemos englobar a los entrevistados E2PS, E4PF, E5I y E8IE. La entrevistada E2PS propone que para determinar la formación se tenga en cuenta también el criterio del profesorado: “quizás se tendría que mirar qué problemas hay en el aula o qué problemáticas tiene el profesor y a partir de aquí establecer soluciones para poder aplicarlas.” y demanda una mayor relación entre la familia y la escuela; la entrevistada E4PF demanda que los criterios pedagógicos cobren más importancia a la hora de definir el trabajo en las aulas y el entrevistado E5I propone que se aprovechen las estructuras de formación para incluir a las familias, y se busque más rendimiento a los trabajos que se hacen en las escuelas. En conjunto demandan cambios en la concepción de algunos aspectos, como la mayor presencia de los criterios del profesorado o potenciar la vinculación entre diferentes agentes de la educación.

Para el entrevistado E3IU los cambios necesarios son de tal calado, tanto en el fondo como en la forma, que no podemos concretar una propuesta de estructura alternativa concreta: “los cambiaría [los cursos de formación presenciales] pero si se cambiara el sistema educativo”.

En el caso del entrevistado E6PF, las propuestas requieren algunos cambios en la estructura del sistema, flexibilizando las exigencias de la Administración, permitiendo el desarrollo profesional docente vinculado a la formación y vinculando la formación en las primeras etapas del profesorado a un trabajo tutelado en la escuela: “uno o dos años podríamos decir de prueba en que él trabajara como profesor, y entra en el claustro de profesores..., que esto

podría ser la equivalencia a unas oposiciones”. En una línea similar también encontramos que: “se necesita que la gente vea que la formación permanente forma parte de su trayectoria profesional, y eso se debe facilitar.” E8IE.

La entrevistada E7FS propone cambios que posibiliten la interacción entre sindicatos y la universidad y una mayor flexibilidad en la estructura de las propuestas de formación.

En la entrevista E8IE se hace hincapié en que “la formación permanente sea tomada en serio por la administración educativa”.

El entrevistado E9AD aboga por una mayor colaboración entre la Universidad y los estamentos oficiales, afirmando por otro lado que: “Nunca ha habido ningún estudio, yo diría riguroso y serio, para ver el aprovechamiento de esta formación, la repercusión en el sistema educativo, en qué mejora el sistema educativo con todos estos millones de euros en formación”.

La entrevistada E10D destaca el papel de la organización de la formación por parte de cada escuela, siguiendo “el Plan de Formación de Centro, una planificación a medio plazo de las necesidades formativas”.

En conjunto se propone una mayor interacción entre los distintos actores, propiciando una mayor flexibilidad en el conjunto del sistema.

4.2.1.2.2 Motivación

Entre los entrevistados encontramos inicios determinados por el interés por la docencia: “ya desde siempre he querido ser profe, o sea, sabía desde el principio que mi futuro sería ser profesora y por eso estudié biología” E2PS, o por circunstancias ajenas a este interés: “La vida me ha llevado hasta aquí, no lo buscaba tampoco” E1PS. Con el paso del tiempo se toman también distintas actitudes, y así encontramos profesionales implicados en la mejora continua “aquella parte del profesorado que se va más allá de lo que le pide el currículum académico es el que acaba haciendo cosas y acaba haciendo cosas realmente espectaculares” E5I, o como profesionales adaptados a una situación de estancamiento: “cada cinco o seis años tienes una crisis y es cuando empiezas a buscar cosas nuevas, o bien cuando te estancas y dices ya está, yo me planto aquí, y te dedicas a leer el periódico: haré mis clases, pongo el examen... este es el mal profesor” E6PF, e incluso puede llegar al abandono de la profesión: “lo que pasa es que no creo en la estructura del sistema educativo que hay actualmente, concretamente en el área de matemáticas [...] que se basa en el aprendizaje a través de procedimientos, es decir, no estimular al alumno para que se haga preguntas e intente resolver problemas [...] y eso me desencantó [...] y dejé el mundo de la enseñanza en secundaria” E3IU.

A la hora de realizar la formación influye en la motivación quién y cómo decide sobre qué formación debe hacer cada profesor. Encontramos que las opiniones divergen: desde quien está de acuerdo en que lo haga la dirección de la escuela, siempre que se tengan en cuenta las necesidades del profesorado: “Y yo creo que va bien, no sé, que tiene como un objetivo digamos la formación que no sea que digan va, tenemos que llenar las 15 horas, ¿cómo lo hacemos? Si no que hay un camino” E2PS, a quien opina que las motivaciones de la dirección no se concretan como debieran: “que luego eso se pervierte y se convierte en a mí me va bien porque así luego puedo firmar un papel que dice que tengo una persona formada en, que luego no tiene ni...idea pero bueno, cumplo el requisito” E1PS. En los

formadores sí que encontramos una opinión convergente en que la formación no venga impuesta, ya que esto resta motivación al profesorado: “profesores que realmente vayan a la formación porque ellos quieren, porque la peor experiencia que tengo es o porque le obliga la dirección de sus centros o porque el incentivo es el certificado que va a obtener, pues vienen forzados y realmente muchas ganas de lo que les estás explicando no tienen.” E4PF.

Se avala la implicación de parte del profesorado que incluso: “ya tiene toda la carrera profesional hecha, le sobrarán sexenios, para cobrar. Quiere saber de eso que enseña.” E8IE. Y en conjunto, a pesar de las opiniones a veces divergentes, se considera la motivación como fundamental de cara a la formación, para lo que ayuda una adecuación entre las necesidades de los distintos implicados.

4.2.1.2.3 Desarrollo

Sobre la variedad de la formación, uno de los profesores formadores opina que: “Es curioso que si se miran las listas de cursos de los últimos, digamos diez años, el número de formadores no ha cambiado tanto como esto, los nombres de los formadores se van repitiendo y curiosamente los alumnos se van repitiendo. Bastante porcentaje”, E6PF.

Sobre los contenidos de la formación, sobre cómo se llevan a cabo y sobre cuándo hacerla encontramos opiniones diversas, pero la tónica general es la de introducir cambios en la situación actual: “hay cosas de formación que si se hicieran bien, que si el centro las planteara bien, y si tuvieran unos recursos, y el formador los tuviera, y tuviera ganas, y tal, serían guapas, pero creo que en ninguna de ellas se conjugan todos esos factores” E1PS.

En mayor o menor medida todos los entrevistados introducirían cambios en los contenidos a trabajar en la formación, siendo la opinión más común la de llevar la formación a lo que se consideran aprendizajes prácticos, más útiles para los diferentes aspectos de la tarea docente, que se ejemplifica con la afirmación: “aterrizar en la realidad de quien hay, no empezar a la inversa... se tendría que mirar qué problemas hay en el aula o qué problemáticas tiene el profesor, y a partir de aquí establecer soluciones para poder aplicarlas” E2PS. En este aspecto, llama la atención la diferencia que se menciona desde la responsable de la gestión de formación del sindicato sobre qué tipo de formación ofrecen en función de la titularidad de la escuela: “[en la pública] la planificación la hacemos un poco en función de la valoración de cursos anteriores [...] en privada no planificamos, si no que en privada-concertada, privada-privada nos llega directamente la demanda del centro” E7FS.

En el caso de formación presencial, las valoraciones tienen que ver tanto con la capacidad del formador por transmitir como con la metodología seguida en la formación, valorándose positivamente la capacidad de comunicación del formador y la posibilidad de que los alumnos puedan intervenir en procesos de formación activos y abiertos: “por lo tanto me está cada vez resultando más evidente que hay que ser un buen comunicador” E4PF, y: “La posibilidad que el profesor tiene de aprender cosas fuera de lo que es exclusivamente el ámbito educativo para ir a sus propios congresos, hacer jornadas ¿no? Digamos potenciar al máximo la colaboración externa, porque él también ve otro mundo que no es propiamente el suyo y que lo enriquece de experiencias, de aprendizajes; yo creo que esto mi experiencia ha demostrado que es muy positivo” E5I.

Una variable íntimamente relacionada con prácticamente todas las demás es el tiempo, el momento en que se lleva a cabo la formación. Según lo que se quiera hacer, se necesitan tiempos y épocas determinados: “potenciar cursos pedagógicos que independientemente de la filosofía educativa potencien la interacción entre niveles, pero entre niveles no dentro de

los estudios sino entre estudios, es decir, entre primaria y secundaria y secundaria y universidad” E3IU, del mismo modo que la disponibilidad temporal permite llevar a cabo un tipo de formaciones u otros: “y esto me gustaría, de alguna manera poder formarme durante el curso, lo que pasa es que claro esto no es fácil porque durante el curso vamos muy agobiados de trabajo” E2PS. Es decir: “¿Cuándo el maestro se formará, cuándo el profesor se formará sino tiene un espacio de formación tranquilo?” E8IE.

La entrevistada E10D aboga por una revisión de la oferta formativa que considera excesiva y poco regulada.

Se señala en varias ocasiones la necesidad de unas condiciones para poder trabajar: “No se puede aguantar a coste cero.” E8IE. Por otro lado se buscan alternativas que permitan la mejora de la formación con menor inversión económica: “en vez de potenciar tanto la formación individual potenciar más la formación de centro, por centro o por equipos de centro.” E9AD

El conjunto de las entrevistas muestra un deseo por potenciar dinámicas variadas, que permitan adaptarse con garantías a las diferentes realidades y condiciones.

4.2.1.2.4 Utilidad

Se estima útil cuando en la formación ha habido un aprendizaje para la propia de capacitación del profesor: “la mayoría han sido telemáticos y la experiencia para mí ha sido muy muy buena. Creo que lo cursos, al menos los que yo hice, el material era de muy buena calidad, muy extenso, los cursos abarcaban más de lo que se presupone que haces en

60 horas, de hecho dedicabas mucho más, pero no importa porque de hecho aprendes mucho y conservas el material” E3IU, “y me gustó mucho la de programaciones, era necesaria porque había que poner las cosas donde estaban, por mucho que sea menos atractiva pero hacía falta en aquel momento” E2PS.

Sin embargo, la situación se ve bastante negativa en la mayoría de los casos: “El resto, la mayoría han sido lo mismo, o sea, presenciales, un tío te explica una historia,..., y luego hay una parte práctica que en la mayoría de casos no va a ninguna parte” E1PS, y “sí creo que a veces tendrían que ser algo más prácticos los cursos, o sea, más con las necesidades reales que tenemos, ... cuando bajas al aula hay muchas cosas que no se pueden aplicar” E2PS, o “así como no he tenido experiencias muy positivas en los cursos presenciales, en principio porque creo que la gran diversidad que suele haber entre el alumnado hace que la dinámica se pueda ver resentida” E3IU o: “de todas formas funciona porque se apuntan, el aprovechamiento yo no sé hasta qué punto” E6PF. En el mismo sentido se opina desde la administración que: “Por tanto la transferencia en el aula, la transferencia en el aula, del contenido de la formación que ha sido creo el gran dilema, llegarlo a medir y llegar a ser eficientes desde este punto de vista” E9AD.

En este punto también se menciona cómo la relación entre la formación del profesorado y el conjunto del sistema educativo (incluyendo otros actores sociales) abre posibilidades de cambio: “no va a ocurrir que se cambie la filosofía del tipo de cursos pedagógicos, que invite a un tipo de enseñanza que es la que a mí me gusta, si el tipo de enseñanza que a mí me gusta no es la que se da, no tiene sentido, es normal que sea coherente lo que se quiere enseñar con lo que se hace, por lo tanto los cambiaría pero si se cambiara el sistema educativo” E3IU, o: “realmente la experiencia del trabajo de investigación, del que funciona, os sirve a vosotros para plantear nuevas prácticas o nuevos experimentos, o nuevas salidas de campo, ¿o se queda sólo en el trabajo de investigación? [...] Vaya no podrían aprovechar esto [...] ve al colegio de licenciados, coge los mejores profesores que

hacen las mejores clases que los conoces perfectamente y haz cursos de verano para padres. [...] en serio que es un bagaje de conocimiento y educativo que dura demasiado poco en la vida, es la sensación que tengo, de que esta formación permanente también atrae a los padres más hacia la escuela, que los padres viven mucho de espaldas a la escuela, pero es un profesorado desaprovechado, pero por la sociedad, no por la escuela eh, por la sociedad” E5I.

Un concepto ligado a la utilidad es el de la evaluación, de la que se dice que “demasiado a menudo se ha centrado únicamente en la satisfacción del profesorado y en cambio poco en el impacto en la educación sobre el alumnado y la escuela” E19D.

Desde una de las instituciones responsables de llevar a cabo la formación se considera alarmante la situación actual: “yo creo mucho en la formación permanente, mucho, pero se la están cargando, se la están cargando.” E8IE

Globalmente se valora mucho la formación cuando es útil, y se siente una pérdida de tiempo y de oportunidades para mejorar el conjunto del sistema cuando no lo es.

4.2.1.2.5 Capacidad de decisión

Encontramos dos posicionamientos bien diferenciados en cuanto a la percepción de la propia capacidad de modificar la situación actual hacia la esperada. Para seis de los entrevistados, las condiciones en las que cada uno desarrolla su labor se perciben como ajenas, pese a expresar el deseo de que éstas fueran de otro modo, posición que podemos ejemplificar con tres de las muchas citas que hablan en este sentido: “no sé si está en mi

mano... me gustaría cambiar la rigidez del sistema actual” E1PS, o: “me consta que a veces en nuestro mundo, los docentes, o las instituciones, esperan una formación que sea súper original, [...] mientras que los procesos de reflexión de fondo no interesan porque esos requieren un esfuerzo y ya no son originales: que entremos a fondo en un tema o transformemos la realidad” E4PF, o: “Ah sí, yo me lo imagino, cursos abiertos [...] y crear grupos de trabajo que de alguna forma hubieran consolidado también la formación y la gente, pero yo no sé si le toca al sindicato” E7FS.

En los otros casos, el entrevistado toma decisiones orientadas a generar cambio a otros niveles: “Yo creo que la sociedad es una opción personal, ahora más que nunca, tú y lo que tú creas, no te puedes fiar demasiado, ya hemos perdido tanta confianza en lo que nos rodea que no te fías de nadie, ni de la justicia ni de los políticos ni de los bancos ni nadie. Al menos confía en ti, son tus decisiones que te tienen que hacer feliz a ti, no esperes que los demás te lo digan. Es una forma de recuperar la libertad y de empezar poco a poco a recuperar la libertad que perdimos cuando acabamos bachillerato” E5I. Respecto a esto leemos también que “Las imposiciones funcionan muy mal” E8IE. Se menciona también la dicotomía entre que la formación permita por un lado “satisfacer las necesidades de desarrollo personal, cultural y educativo” y por otro “una rápida adaptación del profesorado a los cambios sociales” E10D.

Se reclama que por parte de la administración se tengan en cuenta otras aportaciones: “Porque la administración educativa en este momento piensa que los únicos que hacen formación son ellos. Y esto es un error gravísimo. Y aquí sí que me pongo institucional, a la que tú pasas de la Universidad, [lo que haces] pierde credibilidad.” E8IE.

4.2.2 Etapa 2: Análisis Estructural

A partir de las matrices de influencias directas generadas en los FFGG, obtenemos la Matriz de influencias directas media (MID-media) en la que se representan las valoraciones medias obtenidas de las influencias mutuas entre las 16 variables iniciales propuestas, en la que observamos las relaciones entra cada par de variables, y el del conjunto del resto sobre cada una (tabla 11).

Por ejemplo, observamos en la columna 9 la poca influencia que tienen el resto de variables sobre la variable “tipología del centro”, ya que no aparece ninguna variable que tenga una influencia media o fuerte sobre ella. Esta escasa influencia nos hace pensar en la dificultad de modificar la cultura de un centro escolar desde la formación. Observamos también cómo variables como “modalidad” (fila 3), “recursos” (fila 8) y “motivación” (fila 14) tienen mucha influencia sobre la dimensión “contenido”, que agrupa las variables de las columnas 1, 2, y 3. Muchas veces, a pesar de lo interesante o necesario del contenido previsto en una formación, el resto de variables mencionadas tienen gran influencia sobre este, lo que nos dice que el resultado del “qué”, depende en gran medida del “cómo”.

	1 : TIC	2 : cien-disci	3 : psicoped	4 : modalida	5 : temporal	6 : plificaci	7 : coherenc	8 : recursos	9 : tipo cent	10 : apertura	11 : participa	12 : tipo alu	13 : evaluaci	14 : motivac	15 : experien	16 : des prof
1 : TIC	0	3	2	3	2	1	1	2	0	2	1	1	1	2	0	1
2 : cien-disci	3	0	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1
3 : psicoped	2	2	0	2	1	1	2	1	0	1	1	2	1	2	1	1
4 : modalida	3	2	3	0	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	0	1
5 : temporal	1	1	1	2	0	2	2	1	0	1	1	0	1	1	0	1
6 : plificaci	2	2	2	2	3	0	2	2	1	1	2	1	2	2	0	1
7 : coherenc	1	1	2	1	2	2	0	2	1	2	2	1	1	2	0	1
8 : recursos	3	2	3	2	2	2	2	0	1	1	1	1	2	2	1	1
9 : tipo cent	1	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	1	1
10 : apertura	1	2	2	2	1	2	2	1	0	0	2	1	2	2	1	1
11 : participa	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	0	1	2	2	1	1
12 : tipo alu	2	1	3	2	1	2	1	2	1	2	1	0	1	2	1	1
13 : evaluaci	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1
14 : motivac	3	3	3	1	1	2	2	1	1	2	3	1	2	0	1	2
15 : experien	2	2	2	1	1	1	2	0	0	1	1	0	2	3	0	2
16 : des prof	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	0

Tabla 11: Matriz de influencias directas: MID-media.

Para obtener una visión del conjunto de las relaciones, a partir de la matriz de influencias directas obtenemos el plano de influencias-dependencias directas (IDD), en el que podemos observar la representación de la realidad correspondiente a las valoraciones medias hechas entre los participantes, que se compara con las aportaciones individuales y con el contenido de las grabaciones para completar la representación, todo ello de forma más visual que sobre las matrices correspondientes (Figura 13).

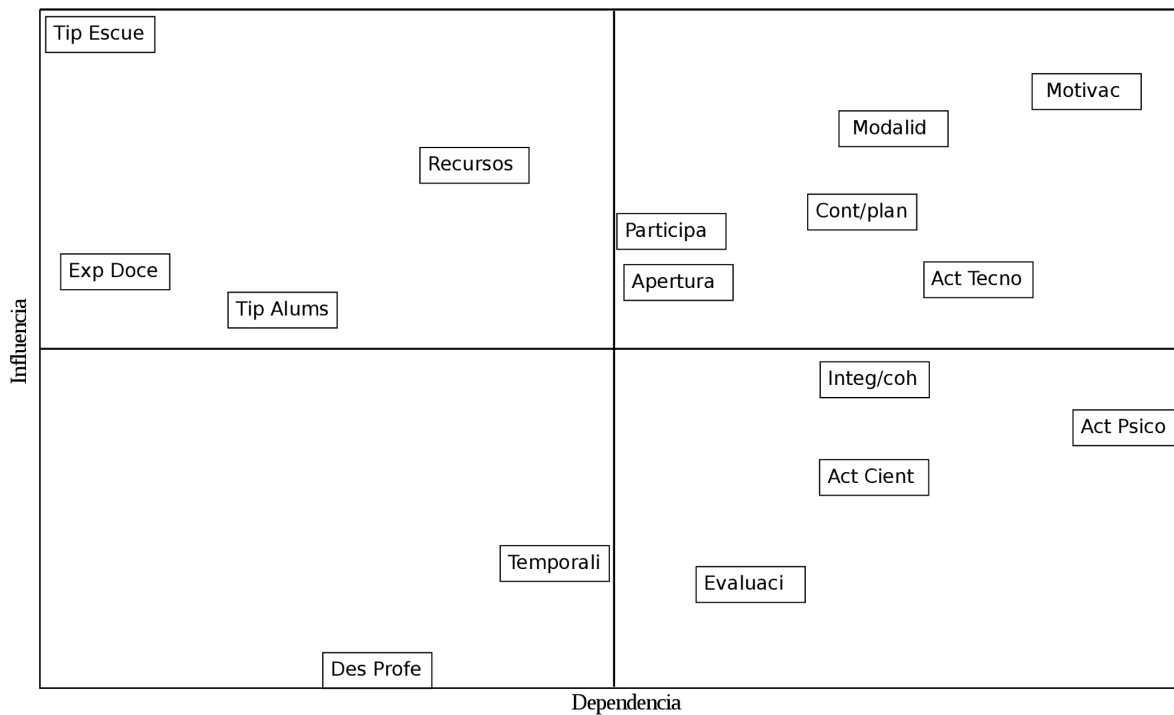


Figura 13: Plano de influencias-dependencias directa.

Al analizar la distribución de las variables en estos cuadrantes vemos que dos de ellas, “desarrollo profesional” y “temporalidad” se encuentran en el cuadrante C, como variables independientes. De las 14 restantes, 10 se encuentran por encima de la línea media horizontal, en los cuadrantes A y B, que es la zona de las variables con mayor influencia, y otras 4 en la zona D, como variables resultado. En la distribución vertical, que nos indica

dependencia, vemos como 10 de la 16 variables se encuentran a la derecha del eje vertical medio, como variables con un alto grado de dependencia. Una distribución de las variables en el plano de este tipo, nos indica que el sistema es susceptible de modificación, con un número relativo de variables muy alto con influencia sobre el resto, y un número muy alto de variables dependientes del resto.

Para establecer aquellas variables que se consideran clave en el sistema, tenemos en cuenta tanto los resultados reflejados en el plano IDD como el análisis del registro de los FFGG, resultados que discutimos a continuación, y así establecer un conjunto final de variables sobre el que trabajar:

1. Actualización tecnológica:

Variable clave con un relativamente bajo nivel de influencia y medio de dependencia, muy relacionada con el funcionamiento de los centros, y como herramienta potencial de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como de la comunicación en el centro y con el entorno. La mantenemos como está propuesta.

2. Actualización científico/disciplinar:

Variable resultado, pero dentro de las variables resultado cercana a la zona de variables clave. Muy relacionada con la motivación y las posibilidades de relación que ofrece entre el profesorado de la misma o diferentes escuelas y con otros actores sociales.

La mantenemos como está propuesta.

3. Actualización psicopedagógica:

Variable clave con relativamente bajo nivel de influencia y la más dependiente de otras variables. Relacionada intensamente con el contexto institucional y el entorno. La mantenemos como está propuesta.

4. Modalidad:

Variable resultado, pero dentro de las variables resultado cercana a la zona de variables clave y con un alto nivel de dependencia. Muy relacionada con los contenidos de la formación, la motivación, el impacto, el contexto institucional y el entorno.

La mantenemos como está propuesta.

5. Temporalidad:

Variable resultado, prácticamente sin influencia sobre el resto pero con una dependencia relativamente alta. Como variable resultado, depende más de la gestión de otras variables.

La descartamos como variable a tener en cuenta.

6. Continuidad/planificación y 7. Integración/coherencia:

La planificación se considera variable clave con mucha relación con el contexto institucional y el aprovechamiento de las innovaciones y la formación. En el transcurso del debate se le da más importancia a la planificación, considerando la continuidad en parte como consecuencia de esta. En cuanto a la Integración /coherencia, se la considera como variable resultado de forma directa, muy cercana a la zona de variables clave, pero el análisis de las influencias indirectas la traslada notablemente a la zona de variables autónomas con un gran nivel de dependencia.

Optamos por integrarlas de la siguiente forma:

Planificación-Coherencia: La existencia, o no, de un programa de formación a medio o largo plazo que de continuidad a la formación recibida, en coherencia con otras actividades y dinámicas del centro.

8. Recursos:

Variable en la zona de variables determinantes, cercana a las variables clave por su relación con las posibilidades de realizar formación y motivar alternativas.

Optamos por no tenerla en cuenta como variable, pero incluyendo alguno de sus aspectos en nuevas variables que emergen del análisis, relacionadas con el contexto institucional y el entorno socioeconómico.

9. Tipología del centro:

Variable totalmente independiente, directamente considerada como totalmente influyente. Al ser una variable de tipo estructural, condiciona muchos los aspectos de la formación, pero sobre la que no podemos incidir.

Optamos por no tenerla en cuenta como variable, pero incluyendo alguno de los aspectos de la tipología de centro en nuevas variables que emergen del análisis relacionadas con el contexto institucional.

10. Apertura y 11. Participación:

Valoradas de forma muy dispar por los participantes, quedan muy cercanas al eje central del plano influencia/dependencia.

Optamos por no tenerlas en cuenta como variables, pero incluyéndolas en nuevas variables que emergen del análisis, relacionadas con el contexto institucional y el socioeconómico.

12. Tipología del alumnado:

Variable determinante con un relativo bajo nivel de influencia y baja dependencia.

Optamos por no tenerla en cuenta como variable por no poder influir sobre ella, pero incluyéndola en nuevas variables que emergen, debido a su alto nivel de relación con variables clave como la actualización psicopedagógica.

13. Evaluación:

Valorada como variable resultado. En el debate se constata que realmente no se evalúa la formación pese a la importancia que esta debería tener.

Optamos por mantenerla como variable por el alto potencial que debería tener en un futuro.

14. Motivación:

Considerada como la variable más influyente y con un alto nivel de dependencia.

Relacionada intensamente con el buen desempeño de cualquier actividad.

La mantenemos como está propuesta.

15. Experiencia docente:

Autónoma, cercana a la zona de variables determinantes, con un bajo nivel de dependencia.

Optamos por descartarla como variable, incluyendo algunos aspectos en la variable emergente Identidad profesional.

16. Desarrollo profesional:

Variable autónoma. Se considera que una carrera docente no existe como tal, salvo para la proporción a cargos de gestión en la escuela o en la administración.

Optamos por descartarla como variable, incluyendo algunos aspectos del desarrollo profesional en las variables Identidad profesional y Modelo de centro.

Respecto a las dimensiones propuestas, el análisis del registro de los FFGG refleja:

La pertinencia de mantener las dimensiones *Contenido* y *Organización*, modificando el nombre de esta última por el de *Aspectos organizativos*.

Respecto a la dimensión *Contexto* se plantea la necesidad de explicitar más entre el contexto interno del centro escolar y el contexto socioeconómico o de entorno, quedando como dimensiones *Contexto Institucional* y *Contexto socioeconómico*.

La dimensión *Valoración* genera dudas en su definición, por lo que se opta por el término *Impacto*, que hace referencia al nivel máximo de la evaluación en una máxima integración de la misma en los procesos educativos.

La definición y clasificación de las dimensiones y las variables obtenida finalmente la encontramos en la tabla 12:

Variables relacionadas con el CONTENIDO de la formación		
1	Actualización tecnológica.	Incorporación de las TIC al aula (pizarras digitales, portátiles, teléfonos móviles, etc.) Desarrollo de la competencia digital docente.
2	Actualización científico/disciplinar.	Modificaciones en el currículum con nuevas materias o con , o bien el profesor debe dar una materia nueva para él o que hace tiempo no imparte.
3	Actualización psicopedagógica.	Gestión del aula, nuevas metodologías, competencias transversales del docente (comunicación, habilidades sociales...)
Variables relacionadas con ASPECTOS ORGANIZATIVOS de la formación		
4	Modalidad.	Modalidad en la que se realiza la formación: cursos, jornadas, proyectos de investigación, formación on-line, etc.
5	Planificación-Coherencia.	La existencia, o no, de un programa de formación a medio o largo plazo que de continuidad a la formación recibida, en coherencia con otras actividades y dinámicas del centro.
Variables relacionadas con el CONTEXTO INSTITUCIONAL		
6	Modelo de centro.	Referente a cómo se organiza el centro, la dirección, relaciones de liderazgo y entre los distintos profesionales del centro. Incluye la tipología del centro.
7	Identidad profesional.	Relativa a la identificación con la profesión, sistemas de valores, concepción de la profesión. Incluye el desarrollo profesional.
Variables relacionadas con el CONTEXTO SOCIOECONÓMICO		
8	Relaciones con el entorno.	El profesorado del centro interacciona de forma habitual con otros actores sociales en el desarrollo de su tarea. Contempla las características socioeconómicas del entorno, de las familias y los alumnos.
Variables relacionadas con el IMPACTO de la formación		
9	Evaluación.	Referente a si se evalúa la formación y a qué nivel.
10	Motivación.	Actitud del profesorado respecto a la formación.

Tabla 12: Dimensiones y variables definidas.

4.3 Fase 2: Prospectiva

4.3.1 Objetivos

Para cada una de las variables de la tabla 12, los participantes analizan la situación actual, expresan los problemas detectados en cada caso y se establecen una serie de objetivos. Estos objetivos se elaboran inicialmente en los FFGG, para ser revisados posteriormente en entrevistas posteriores a algunos participantes (apartado 3.6.2.3). La concreción de estos objetivos es importante para definir las acciones futuras para la mejora de la FPPS, con los que deberían que estar en consonancia.

El resultado de este análisis grupal lo presentamos en las tablas de la 13 a la 22:

<p>1. Actualización tecnológica</p>	<p>Incorporación de las TIC al aula (pizarras digitales, portátiles, teléfonos móviles, etc.) Desarrollo de la competencia digital docente.</p>	
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Las TIC forman parte del quehacer diario en una escuela. El conocimiento las herramientas informáticas es básico para funcionar en una sociedad en la que el uso de la informática está totalmente incorporado. • Existen muchos recursos para trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las pizarras digitales o los portátiles por alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • El funcionamiento de los centros escolares depende del buen funcionamiento de las herramientas informáticas. • No se ha avanzado apenas en el uso real de estas herramientas ni en los cambios a nivel metodológico que permiten: se usan nuevas herramientas manteniendo viejos hábitos en la forma de pensar y de gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje. • Existe una brecha generacional en el uso de las nuevas tecnologías, con la consiguiente influencia en la adhesión o el rechazo a su utilización. • Justificación de la vacuidad de muchos contenidos y formas de trabajar con el uso de tecnologías aparentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Evitar la brecha tecnológica entre la escuela y el exterior. 1.2. Integración de la formación en TIC para movilizar otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo como alfabetización. 1.3. Implementar en mayor medida las posibilidades de comunicación e intercambio de experiencias gracias a las TIC. 1.4. Integrar el debate en el seno de las escuelas de cómo afrontar, o no, la incorporación de por ejemplo portátiles o teléfonos móviles en las aulas.

Tabla 13: Análisis de la variable “Actualización tecnológica”.

2. Actualización disciplinar	Modificaciones en el currículum con nuevas materias o con avances que se dan en cada una de las disciplinas, o bien el profesor debe dar una materia nueva para él o que hace mucho que no imparte.
-------------------------------------	---

Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado se forma motivado en su disciplina, es más afín a sus intereses intelectuales y a sus necesidades como docente en su día a día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme pasa el tiempo el docente está más alejado de su formación científica de origen. • Los contenidos-forma concretos que hay ahora en los libros de texto requieren una revisión profunda. 	<p>2.1. Incentivar la interacción entre el profesorado de una materia y aquellos con los que la comparte, así como con otros expertos en la materia.</p> <p>2.2. Conectar con el territorio y con las cosas que los alumnos pueden ver en su entorno, de forma que lo que se hace en el aula tenga sentido para ellos.</p>

Tabla 14: Análisis de la variable “Actualización disciplinar”.

3. Actualización psicopedagógica	Gestión del aula, nuevas metodologías, competencias transversales del docente (comunicación, habilidades sociales...)
---	---

Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Al ser una formación de carácter transversal, la inversión realizada en ella tiene efectos de más alcance en el centro escolar. • Se da en mayor medida en los centros en los que la tipología del alumnado exige del docente una mayor preparación en los temas relacionados con ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación ofrecida para este tipo de formación es muy amplia, pero la participación en la misma es escasa. • Tiene poca incidencia en el desarrollo profesional, a no ser que quiera optarse a puestos de responsabilidad organizativa. • No hay formación en educación para el ejercicio docente, se estudia una carrera (Matemáticas, Historia, ...) pero no se forma en educación. • Hay muchas lagunas en la orientación del alumnado, tanto a nivel académico como vital. • Ante la duda se vuelve a sus espacios de certidumbre y se queda en formas de enseñanza aprendizaje obsoletas. Por ejemplo, la enseñanza por competencias no se ha conseguido. • Los problemas diarios generan un estrés que el profesor no sabe gestionar (conflictos con familias, compañeros, equipos directivos...). 	<p>3.1. El contenido de la formación tiene que estar en coherencia con los objetivos que como profesores o centro tenemos de cada a los alumnos.</p> <p>3.2. Potenciar los objetivos fundamentales que ya están en los currículos, como autonomía o sentido crítico, evitando poner la vista sólo en el desglose de los temas que finalmente es lo que se evalúa.</p> <p>3.3. Capacitar para el acompañamiento tutorial a nivel académico y vital; capacidad de gestión del aprendizaje a todos los niveles: mentalidad de los alumnos, su propósito de vida, las competencias académicas...</p> <p>3.4. Preservar la salud laboral del docente, no tanto con herramientas para trabajar el estrés, sino reconfigurando el sistema para que las causas de las tensiones disminuyan.</p>

Tabla 15: Análisis de la variable “Actualización psicopedagógica”.

4. Modalidad.	Modalidad en la que se realiza la formación: cursos, jornadas, proyectos de investigación, formación on-line, etc.	
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • La modalidad está muy ligada al contenido de la formación, si bien para un contenido concreto hay varias modalidades que pueden ser oportunas. • Se valora como la más positiva la formación en centros, pero que pese a haberse demostrado como a más efectiva es escasa. • La formación en centro está muy relacionada con que se comparta una visión de centro entre los integrantes del claustro. • Desde la administración se trata de fomentar la formación en cascada, formado a algunos profesores de un centro para que estos la extiendan con el fin de ahorrar recursos en formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación en centro exige tiempo y espacios en la escuela y está muy ligada a que exista una buena planificación de la formación. • Si no existe una motivación inicial es difícil llevar a cabo la formación en centro por las reticencias que puede haber en el seno de los claustros al trabajo en común. 	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Hay que dar pistas para que el profesor se organice, ayudando con las soluciones que encontramos a las problemáticas que surgen. 4.2. Potenciar soluciones colaborativas con implicación de actores de dentro y de fuera. 4.3. Darle valor, mérito y herramientas para la investigación y la reflexión: formalizar la práctica desde la reflexión.

Tabla 16: Análisis de la variable “Modalidad”.

5. Planificación-Coherencia	La existencia, o no, de un programa de formación a medio o largo plazo por parte del centro escolar que de continuidad a la formación recibida, en coherencia con otras actividades y dinámicas del centro.
------------------------------------	---

Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Variable densa muy relacionada con cuestiones de gran importancia como la identidad del centro, la implementación de innovaciones. • Se observa una gran diferencia entre la escuela concertada (sobre todo en las grandes congregaciones) y la pública. • La carga laboral del docente ha ido aumentando progresivamente, por lo que la planificación debería tener en cuenta estos hechos. • La concertada ha optado en gran medida por apostar por la formación con unas líneas definidas, mientras que en la pública los planes de zona se han desactivado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema muy fragmentado y es poco coherente. • Cuando se hace una reforma no se dan ni los recursos ni los tiempos para que el profesorado y sin tener en cuenta la realidad de los centros escolares ni que los cambios en educación requieren un tiempo largo. • Existe una consciencia de gremio que dificulta la formación generalizada. • Falta una base sólida, estabilidad en el marco legal (cambios en las leyes cada 4 años). Es la gran amenaza, la inestabilidad del marco. 	<p>5.1. Sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje que se dan en el día a día.</p> <p>5.2. Potenciar una buena planificación que permite que haya coherencia en la formación de un docente, que si no recibe píldoras formativas que pocas veces llegan a arraigar.</p>

Tabla 17: Análisis de la variable “Planificación-Coherencia”.

6. Modelo de centro	Referente a cómo se organiza el centro, la dirección, relaciones de liderazgo y entre los distintos profesionales del centro. Incluye la tipología del centro.	
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Actualmente el proyecto es mayoritariamente un proyecto de la dirección. • Existen diferencias estructurales entre los centros públicos y los concertados y privados, tanto en estructuras, funcionamiento y recursos. • Organización escolar en base a materias y disciplinas con poca interacción entre ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace falta gente con visión de centro: líderes en diversos niveles de la organización que impulsen y generen sinergias. • Problemática de la estabilidad, ya que en la pública hay un cambio de personal que no da continuidad a un proyecto. • Dificultad para salirse del discurso propio de cada disciplina, así como para generar formas de trabajo colaborativas. 	<ul style="list-style-type: none"> 6.1. Relacionar la formación con las dinámicas reales del centro. 6.2. Propiciar el modelo de centro como proyecto colectivo. 6.3. Estabilidad en la dirección si esta se demuestra efectiva y en la línea deseable. 6.4. Incentivar a quienes aportan iniciativas y promueven proyectos de innovación. 6.5. Potenciar la reflexión individual y conjunta sobre la labor diaria, incluyendo ciclos de reflexión en relación con los compañeros y fuera de la escuela. 6.6. Potenciar el trabajo interdisciplinar en la escuela.

Tabla 18: Análisis de la variable “Modelo de centro”.

7. Identidad profesional	Relativa a la identificación con la profesión, sistemas de valores, concepción de la profesión. Incluye el desarrollo profesional.	
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado ha triunfado en este modelo de educación: una carrera, oposiciones, trabajo. El colectivo está cómodo en este sistema. • Una gran parte del profesorado no tiene formación inicial como educador, llegando a la docencia desde otros perfiles académicos. • La carrera profesional docente no existe si no es para asumir puestos de gestión en la misma escuela o integrarse en la administración. 	<ul style="list-style-type: none"> • El educador ha perdido la seguridad de que es un profesional de categoría. • El mal del profesorado es el inmovilismo determinado por la falta de evaluación de lo que se hace y por la falta de reconocimiento y crecimiento profesional. • Concepción de que es una profesión líquida: me dedico sólo a lo que sé hacer y me gusta. • No hay satisfacción profesional, los entornos son complejos... 	<p>7.1. Reconstruir las entidades docentes. cómo soy yo profesor. Y reconstruir las identidades desde los contextos. Antes de trabajar tenemos una identidad docente, se trata de reconstruirla por el paso del tiempo y las circunstancias de trabajo.</p> <p>7.2. La innovación tienen que superar las creencias, los sistemas de valores, tiene que ir en contra de estas creencias.</p> <p>7.3. Es importante que un profesor sea capaz de trabajar en los diferentes aspectos que tiene delante.</p> <p>7.4. Incorporación los mentozgos para que los veteranos puedan ayudar a formar a los más jóvenes: un periodo de profesor novel con formación y profesor desde la práctica.</p> <p>7.5. Potenciar al docente como profesional reflexivo.</p>

Tabla 19: Análisis de la variable “Identidad profesional”.

8. Relaciones con el entorno	El profesorado del centro interacciona de forma habitual con otros actores sociales en el desarrollo de su tarea.	
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Existen diferentes características socioeconómicas del entorno, de las familias y los alumnos: de recursos económicos, diferencias culturales, ámbitos rural y urbano, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación está tremendamente descontextualizada. • Dificultades para romper las dinámicas de relación con otros profesionales e instituciones. 	<p>8.1. Partir de las problemáticas de los alumnos y profesores para conectarlas con qué aprender. Relacionar la formación con las dinámicas reales del entorno.</p> <p>8.2. Conectar los aprendizajes con el territorio y con las cosas que los alumnos pueden ver en su entorno. Que lo que hacemos en el aula tenga sentido para ellos y para su crecimiento.</p> <p>8.3. Escuela abierta a la comunidad, participación.</p> <p>8.4. Potenciar la interdisciplinariedad: conexiones más abiertas, redes entre universidades y centros de investigación.</p> <p>8.5. Relacionarse con otros centros para compartir los éxitos en formación y experiencias de trabajo positivas.</p>

Tabla 20: Análisis de la variable “Relaciones con el entorno”.

9. Evaluación		Referente a si se evalúa la formación y a qué nivel.
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es que a formación apenas se evalúa, salvo en aspectos de satisfacción a corto plazo. • La demanda que se recibe de los cursos exige aplicabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pocos procesos de evaluación. • Impacto cero de las innovaciones, no sacamos partido a lo que se está haciendo. 	<p>9.1. Es necesario medir el impacto en los propios alumnos.</p> <p>9.2. Un nuevo papel de la administración/inspección. No como un vigilante de procesos sino como un asesor o un facilitador. El control sobre los aprendizajes ya viene de las pruebas externas como PISA o las competencias básicas.</p>

Tabla 21: Análisis de la variable “Evaluación”.

10. Motivación		Actitud del profesorado respecto a la formación.
Análisis actual	Problemas detectados	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo cualquier actividad de forma satisfactoria la motivación es un factor clave. • Existe un mayor grado de motivación cuando se trata de actualizarse en la propia disciplina o se ve la aplicabilidad de lo que se está haciendo en la realidad del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muchos de los aspectos negativos que hemos analizado en otras variables tienen como consecuencia la desmotivación del profesorado. • El profesorado generalmente cumple con la formación de la forma que le es más cómoda. • Existe un escaso reconocimiento de la formación que lleva a cabo un profesor, más allá del cumplimiento de los requisitos para acreditar estadios. • Muchos tutores de los antiguos CAP se han desvinculado de este tipo de formación porque no tienen reconocimiento de ningún tipo. 	<p>10.1. La formación tiene que ir a afianzar la dignidad del profesor, porque la tiene y porque se prepara.</p> <p>10.2. Potenciar desde la formación aquellos aspectos relevantes de otras variables.</p>

Tabla 22: Análisis de la variable “Motivación”.

A partir del análisis de las siete entrevistas, algunos objetivos de las tablas 13 a 22 se han modificado. Indicamos con cursivas el número de estos objetivos que han sido modificados, y en letra normal el número del objetivo como quedan en la tabla 23, que los recoge clasificados por variables:

Se ha modificado el redactado del 1.4 para mejorar la comprensión.

El objetivo 2.2 se anula por estar incluido en el 8.1.

Los objetivos 8.4 y 2.2 se integran en el 2.2. Se incluye la necesidad de que el profesorado se forme en competencias (entrevista E5UP).

El 3.1 es ahora el 5.1. Se incluye la necesidad de una planificación global a nivel de centro (entrevistas E1SP y E5UP).

El 3.3 se modifica y pasa a ser el 3.2. Se cambia el término vital por vivencial, ya que hablamos de un periodo vital concreto (entrevista E6SP).

El 3.4 se modifica y pasa a ser el 5.3. Se incluye la necesidad de cuidar los momentos de la formación para no cargar en exceso al profesorado (entrevista E3DI).

Se ha modificado el redactado del 4.1. Se incluye la importancia de tener diferentes alternativas de formación, evitando el modelo único (entrevista E5UP).

El 4.3 y 7.3 se incluyen en el 6.5. La reflexión se considera un concepto fundamental que debe acompañar todos los procesos (entrevistas E6SP, E5UP, E3DI, y E4UP).

Se ha modificado el redactado del 7.3. Se concretan algunos aspectos competenciales que deberían potenciarse en el profesorado (entrevista E4UP).

El 8.1 y 8.2 se incluyen en el 8.1. Nos centramos así en las problemáticas de los alumnos y su entorno (entrevista E6SP)

El 8.4 y 8.5 se incluyen en el 8.3. Es importante un trabajo en red con una comunicación continuada entre actores, comprensión mutua y actividad desde todos los nodos (E5UP, E4UP, E3DI).

Se ha modificado el redactado del 9.2. Se incluye que la administración “no sólo” vigile, ya que se considera necesaria una garantía del sistema, pero también que

potencie la iniciativa (entrevista E6SP), pese a la dificultad de compatibilizar ambos roles (E2PF).

Se ha modificado el redactado del 10.1. Se prefiere no hablar de dignidad (entrevista E6SP) pero sí potenciar el rol social del profesorado (entrevista E2PF) teniendo en cuenta además sus necesidades (entrevista E5UP).

Se ha modificado el redactado del 10.2 para remarcar la relación de interdependencia entre la motivación y el resto de variables.

Finalmente, la formulación de los objetivos definitivos para cada variable los encontramos en la siguiente tabla:

1. Actualización tecnológica
<p>1.1. Evitar la brecha tecnológica entre la escuela y el exterior.</p> <p>1.2. Integración de la formación en TIC para movilizar otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo como alfabetización.</p> <p>1.3. Implementar en mayor medida las posibilidades de comunicación e intercambio de experiencias gracias a las TIC.</p> <p>1.4. Integrar el debate en las escuelas sobre la incorporación de portátiles, teléfonos móviles, etc. a las aulas.</p>
2. Actualización disciplinar
<p>2.1. Incentivar la interacción entre el profesorado de una materia y aquellos con los que la comparte, así como con otros expertos en la misma.</p> <p>2.2. Potenciar el trabajo interdisciplinar y competencial, con actores internos y externos.</p>
3. Actualización psicopedagógica
<p>3.1. Potenciar los objetivos fundamentales que ya están en los currículums, como autonomía o sentido crítico, para evitar poner la vista sólo en el desglose de los temas, que suele ser lo que se evalúa.</p>

3.2. Capacitar al profesorado para el acompañamiento a todos los niveles, tanto académico como vivencial: gestión del aprendizaje, mentalidad de los alumnos, propósito de futuro...

4. Modalidad

4.1. Hay que dar pistas para que el profesor organice su formación con variedad de modalidades que permitan encontrar soluciones a las problemáticas que surgen.

4.2. Potenciar soluciones colaborativas con implicación de actores de dentro y de fuera.

5. Planificación-Coherencia

5.1. Tener una planificación estratégica de centro que incluya la formación, evitando píldoras formativas que pocas veces llegan a arraigar.

5.2. Sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje que se dan en el día a día.

5.3. Preservar la salud laboral del docente reconfigurando el sistema para que las causas de las tensiones disminuyan, cuidando también los momentos y la carga de la formación.

6. Modelo de centro

6.1. Relacionar la formación con las dinámicas reales del centro.

6.2. Propiciar el modelo de centro como proyecto colectivo.

6.3. Estabilidad en la dirección si esta se demuestra efectiva y en la línea deseable.

6.4. Incentivar a quienes aportan iniciativas y promueven proyectos de innovación.

6.5. Potenciar la reflexión individual y conjunta sobre la labor diaria, con ciclos de reflexión en relación con los compañeros y fuera de la escuela.

7. Identidad profesional

7.1. Reconstruir las identidades docentes, cómo soy yo profesor, y reconstruirlas desde los contextos. Antes de trabajar tenemos una identidad docente, se trata de reconstruirla por el paso del tiempo y las circunstancias de trabajo.

- 7.2. La innovación tienen que superar las creencias, los sistemas de valores, tiene que poner en duda estas creencias, al tiempo que potencie la confianza y la autoestima.
- 7.3. Propiciar la versatilidad, desarrollando competencias de liderazgo, de generar motivación, de gestionar propuestas...
- 7.4. Incorporación los mentorazgos para que los veteranos puedan ayudar a formar a los más jóvenes: un periodo de profesor novel con formación y aprendizaje desde la práctica.

8. Relaciones con el entorno

- 8.1. Conectar los aprendizajes con el territorio, con las cosas que los alumnos pueden ver en su entorno, y con sus problemáticas. Que lo que hacemos en el aula tenga sentido para ellos y para su crecimiento.
- 8.2. Escuela abierta a la comunidad, propiciando la participación.
- 8.3. Potenciar el trabajo en red con universidades, centros de investigación, escuelas, etc., propiciando el enriquecimiento mutuo.

9. Evaluación

- 9.1. Medir el impacto de la formación en los alumnos y en el centro, incrementando los niveles de evaluación, dando tiempo a la implantación de los cambios.
- 9.2. Un nuevo papel de la administración/inspección. No sólo como un vigilante de procesos sino como asesor y facilitador.

10. Motivación

- 10.1. La formación tiene que afianzar la dignidad del profesor por su rol social, fomentando desde la preparación el aumento de la autoestima y la mejora profesional.
- 10.2. Potenciar desde la formación aquellos aspectos de otras variables que influyen en la motivación, clave para la mejora del resto de variables.

Tabla 23: Objetivos asociados a las variables.

Si nos fijamos por ejemplo en alguno de ellos, como el objetivo 2.2: “Potenciar el trabajo interdisciplinar y competencial, con actores internos y externos”, vemos que implica modificaciones en otras variables, y que está relacionado con otros. Como el 6.5 o los objetivos de las variables 7 y 8: “Identidad profesional” y “Relaciones con el entorno” respectivamente.

En conjunto, los objetivos descritos para cada variable nos indican las relaciones que se establecen entre ellas, representadas a continuación en la figura 14. Podemos fijarnos en el objetivo 2.2 mencionado, y la relación que se establece entre la variable “Actualización psicopedagógica” y las variables “Identidad profesional” y “Relaciones con el entorno”. La variable “Motivación” y la variable “Evaluación” tienen un carácter transversal, relacionándose con el conjunto del resto de variables.

Las relaciones representadas en la figura 14 nos indican lo complejo del sistema y por tanto la necesidad de pensar en soluciones globales, ya que si se incide únicamente en un aspecto es difícil que los cambios arraiguen.

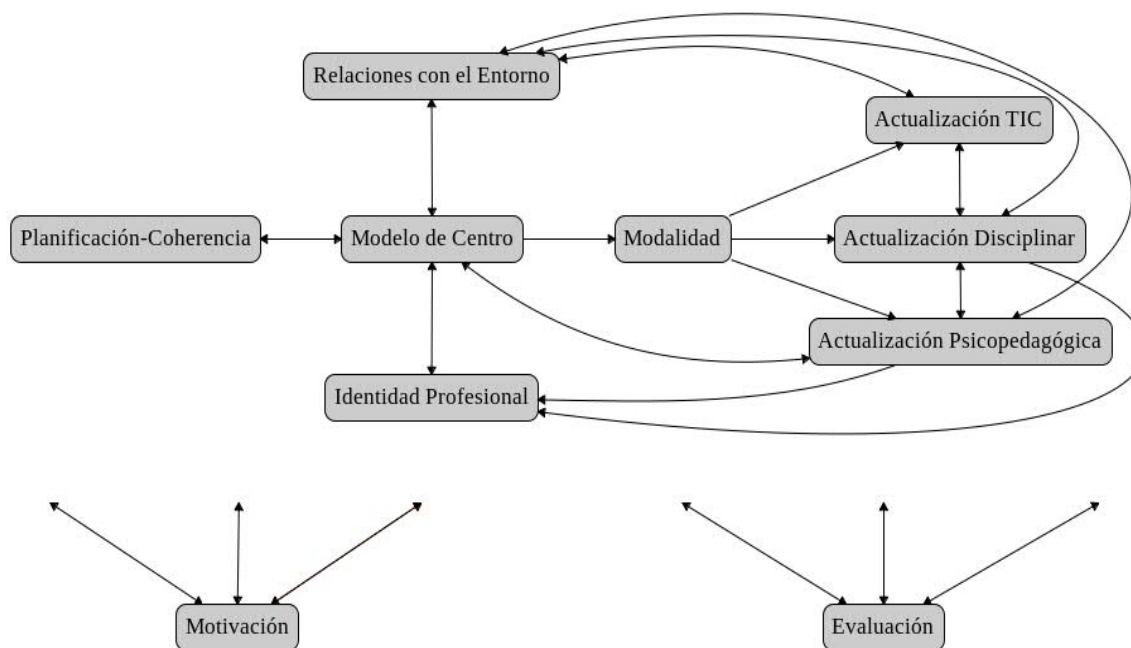


Figura 14: Representación de las relaciones entre variables.

La relación entre las variables *Motivación* y *Evaluación* con el resto de las variables del sistema es global, por lo que la representamos con flechas de doble dirección entre cada una de estas dos variables y el conjunto del sistema.

4.3.2 Escenarios

Una vez definidos los objetivos, se ha elaborado un escenario en el que se describe un proyecto de FPPS imaginario, que se desarrolla en una escuela con la participación de distintos actores. En esta narración se utiliza el comedor escolar como eje para desarrollar temas de diversas disciplinas y capacidades, tanto del profesorado participante como de los alumnos. En este escenario ideal, se contemplan la mayor parte de los objetivos definidos, excepto los 6.3 y 6.4. Cada párrafo viene precedido de un número en negrita para identificarlo, y los números al final de cada párrafo corresponden a los objetivos de la tabla 23 incluidos en él.

4.3.2.1 Escenario Ideal

Son las 8 de la mañana del martes, y como cada 15 días empiezo la jornada con una reunión del grupo de formación por proyectos.

1) En esta ocasión lo formamos 6 personas: la profesora de matemáticas, el profesor de inglés que es también el jefe de estudios, una cocinera de la escuela que es miembro de la AMPA, una formadora de la universidad, un investigador de la fundación Alicia y yo, profesor de química (**2.1-2.2-4.2-8.3**).

2) Es el segundo año de la profesora de matemáticas en la docencia y me pidieron participar para que pudiera aportar mi visión después de 25 en la escuela (**7.4**).

3) Iniciamos la sesión tomando la palabra cada uno durante 5 minutos para relatar al resto cómo hemos vivido las dos semanas anteriores del proyecto (7.5-6.5).

4) Es la tercera sesión. En la primera concretamos la idea inicial surgida de una conversación en el comedor entre la profesora de matemáticas y el de inglés, que con el apoyo de la dirección contactaron con el resto de participantes y dibujaron una forma de trabajar en común algunas partes del temario (6.6-4.1).

5) La escuela forma parte de una red de centros educativos, universidades y centros de investigación que promueve la colaboración entre ellos, por lo que la concreción del proyecto ha sido bastante sencilla (8.4).

6) Este tipo de proyectos lo llevan a cabo varios grupos en la escuela, que junto con la dirección organizan los tiempos para cada uno de ellos y buscan posibilidades en esta línea para otros años (5.2).

7) Esta red cuenta con el apoyo técnico de la administración, que además incentiva este tipo de proyectos aumentando el número de profesores en los centros para poder liberar parte de la carga horaria (9.2-4.3).

8) Estos profesores, observando comer a algunos alumnos y hablando con ellos, se dieron cuenta de la poca importancia que le daban a esta parte del día, y les contaron qué y cómo desayunaban o cenaban, y se dieron cuenta de que era una buena oportunidad para establecer un vínculo entre algunas cosas que se estudian en la escuela y los hábitos de los alumnos. (8.1-8.2).

9) Así pues, diseñamos una primera parte del proyecto que consiste básicamente en que los alumnos lleven un diario de lo que comen cada día, en qué horarios y de qué forma (solos, con la familia, viendo la tele...). Este diario lo completan durante una semana. Con esta información, desde matemáticas y desde química estudiamos la composición de los ingredientes, hacemos tablas comparativas, etc., y los alumnos preparan un informe en inglés. El objetivo final de esta parte es que puedan diseñar un menú semanal con el asesoramiento de Alicia y trabajando en grupos colaborativos, guiados por la formadora de la universidad (3.2-5.1).

10) Para formarnos en estos aspectos hemos trabajado durante dos días previamente el grupo involucrado en el proyecto, mientras otros profesores atendían a los alumnos **(4.3)** gracias a un sistema de horarios que permite flexibilidad **(3.4)**.

11) Hemos visto que algunos alumnos no tienen buenos hábitos alimentarios, bien por tendencia a querer comer poco o bien por comer en exceso, de forma que hemos tenido que ser cuidadosos a la hora de poner en común en los grupos los menús habituales de cada uno **(3.3)**.

12) Durante todo el proceso las familias han colaborado, entendiendo que el proyecto quiere potenciar la mejora en los hábitos de sus hijos. La misma red permite que los padres de los alumnos puedan seguir y ampliar a través de la web los resultados que se van obteniendo, ayudan a sus hijos a conocer los ingredientes, formas de cocinarlos, etc. **(1.1-1.3)**.

13) Los alumnos utilizan dispositivos móviles y ordenadores para mantener el flujo de la información entre las familias y los asesores, herramientas que se pensaron útiles para potenciar un uso de interés y responsable de las TIC. De este modo, se intercambia entre el profesorado y el resto diferentes usos de estas tecnologías **(1.4-1.2)**.

14) El trabajo se acompaña desde el inicio con una evaluación del conocimiento de los alumnos de los aspectos curriculares que aparecen durante el proyecto, de su forma de trabajar, y antes de terminar el curso académico, de en qué medida les ha ayudado a mejorar sus hábitos y el conocimiento de lo que comen. Esta evaluación se hace también en el comedor de la escuela **(9.1-6.1)**.

15) Una vez se termina el proyecto se comparte con el resto del claustro, tanto los resultados como las dudas y problemas que han ido surgiendo y cómo se han enfocado **(6.2)**.

16) A través de la red se comparten los proyectos con otros centros, de modo que pueden verse diferentes ejemplos que pueden implementarse en diferentes años **(8.5)**.

17) Dos semanas después de finalizar el proyecto nos volvemos a juntar para valorar lo hecho y

compartir nuestras reflexiones, los cambios que hemos podido observar, etc. Nos damos cuenta que nos ha exigido plantearnos nuestra forma de estar en la escuela (7.2),

18) Nos ha exigido y nos ha permitido desarrollar otras formas de relación con los alumnos y sus familias, con el resto de profesores, con el resto de participantes (7.1-7.3).

19) Hemos sentido que, más allá de haber conseguido el interés de los alumnos por la materia, ellos y las familias han valorado el trabajo en común viéndonos más que como meros explicadores de conocimientos (10.1).

20) Nos hemos dado cuenta que estancados en nuestra propia materia y forma solitaria de hacer, perdíamos ocasiones de desarrollar nuestra labor de educadores (3.1), y estas experiencias reaniman las ganas de seguir mejorando en nuestro trabajo (10.2).

Este escenario se analiza con los entrevistados, viendo que el escenario ideal tiene cabida en algunas escuelas, y en otras es imposible actualmente realizar este tipo de proyectos, lo que nos lleva a narrar un segundo escenario, “Escenario básico”, aplicable a escuelas con una menor posibilidad de hacer la formación del “Escenario ideal”.

Para facilitar la comparación entre ambos escenarios se ha mantenido la numeración de los párrafos. Presentamos el resultado de algunos de ellos:

Párrafo 5: Sobre la red de instituciones los entrevistados opinan que “las universidades son una cosa aparte, lo veo irreal o como mínimo muy complejo juntar estas realidades” (entrevista E6SP), “ojalá, pero es difícil, no funciona” (entrevista E1SP), “Exige un cambio cultural. Las congregaciones por ejemplo no trabajan en red ni entre ellos. A lo mejor trabajan en red para cuestiones administrativas, burocráticas, pero no llega a otras capas. La estructura está, pero no se utiliza” (entrevista E7UP), “no es nada sencilla esta conexión. Existe la conexión entre personas, no entre instituciones. Necesitas una figura que ponga cara y voz a la institución” (entrevista E3DI), “debería, pero estamos lejos.

Acaba siendo una sobrecarga, no está incentivado. Algunos profes de universidad, pocos, tienen interés y algunos profes de escuela también: cuando se da es provechoso para todos. Teóricamente es indiscutible, pero no hay estructura global de país que lo premie” (entrevista E4UP).

Por tanto se ve difícil, si no imposible, un trabajo en red con participación de diferentes instituciones. Se ha escrito este párrafo dando cabida a participaciones puntuales entre diferentes actores.

Párrafo 7: Los entrevistados dicen sobre la implicación de la administración que “la administración no quiere que le cueste dinero” (entrevista E2PF), “no es imposible pero requiere un incremento de la plantilla” (entrevista E6SP), “Se hacen reformas sin acuerdos, de arriba a abajo y sin memoria económica. Se cambia cada x años. Se toman medidas sin tiempo ni recursos para formación” (entrevista E1SP), “La administración no incentiva. Tiene a las escuelas bajo sospecha. Me encantaría ver que la administración detecta un proyecto, lo evalúa, lo incentiva y lo premia” (entrevista E7UP), “En la situación actual de recortes no se puede hacer. Pero hay profesorado suficiente, es una cuestión de organización y de voluntad” (entrevista E5UP), “recortan profesores basándose en el ratio de alumnos que se amplía, no en las dinámicas de la escuela en concreto que a lo mejor hace muchos proyectos interesantes. Esto es irreal” (entrevista E3DI), “ja! No me lo creo. Hasta ahora es lo más irreal” (entrevista E4UP).

Ante esta unanimidad sobre la dificultad de contar con la administración el párrafo 7 se reescribe poniendo en valor el apoyo mutuo de las instituciones participantes, sin tener en cuenta la posible intervención de la administración.

Párrafo 10: “el sistema de horarios depende de cada centro. Esta propuesta en los Jesuitas del Clot te dirán que sí, pero en este centro es imposible” (entrevista E2PF); “en el contexto actual es posible según en qué escuelas... Incorporar formación en horario lectivo es factible, basta con un poco de imaginación organizativa” (entrevista E4UP). Incorporamos entonces las 30 horas de formación de forma fija, pero sin interferir en el horario general.

Párrafo 12: Sobre la participación de las familias en un proyecto así, los entrevistados opinan que “choca con los hábitos familiares, y eso no es fácil.” (entrevista E6SP), “Utopía. Las familias cada vez participan menos. En los trabajos no hay permiso para ir al centro de tus hijos como lo puedes tener para ir al médico” (E1SP), “Este es un reto para la escuela del siglo XXI, pero es posible” (E7UP), “Los padres no participan, es un reto, pero es viable” (E5UP), “las familias “extranjeras” no suelen participar por idioma y cultura. Depende mucho del AMPA, de si es más o menos abierta. Es importante cuidar la comunicación, los canales, tonos. Lo veo difícil y es mucho trabajo” (entrevista E3DI), “ha de ir por aquí, pero colaboran si su colaboración es apreciada y facilitada. Depende de la cultura del centro” (entrevista E4UP).

Se coincide en su importancia y en la posibilidad de llevarlo a cabo en un futuro, pero presenta muchas dificultades. En el escenario básico se deja abierta la posibilidad a la participación de las familias pero sin condicionar el proyecto a esta.

A partir del análisis de las entrevistas se elabora el nuevo escenario con la misma temática de fondo pero teniendo en cuenta las dificultades que se presentan al plantearse un proyecto de FPP de estas características. Este segundo escenario, denominado “Escenario Básico” lo encontramos en el apartado 4.5.2:

4.3.2.2 Escenario Básico

1) Formamos parte del proyecto seis personas: la profesora de matemáticas, el profesor de inglés que es también el jefe de estudios, una cocinera de la escuela que es miembro de la AMPA, una formadora de la universidad, un investigador de la fundación Alicia y yo, profesor de química. Debido a las dificultades organizativas que implica el encuentro de todos los integrantes del proyecto, se estructuran las 30 horas de formación del profesorado de la siguiente forma:

Actividad	Momento del curso	Dedicación
2 Sesiones preparatorias conjuntas	Antes del inicio de las clases	4 h
2 Sesiones preparatorias individuales	Antes del inicio de las clases	2h
1 sesión preparatoria conjunta	Antes de trabajar con los alumnos	2h
1 sesión preparatoria individual	Antes de trabajar con los alumnos	1h
3 sesiones conjuntas	Durante el trabajo con los alumnos	6h
3 sesiones individuales	Durante el trabajo con los alumnos	3h
Presentación al resto del claustro	Finalizado el proyecto	1h
Preparación informe del proyecto para publicar	Julio, una vez finalizado el curso	11h

Tabla 24: Propuesta de distribución de horas para el Escenario básico.

La dedicación se refiere a los profesores, el resto de participantes acuden a las sesiones conjuntas.

2) En un claustro inicial la dirección presenta la posibilidad de hacer un proyecto de este tipo, pidiendo la colaboración de profesores jóvenes y veteranos. Con los interesados se hace una sesión seguidamente para concretar en un proyecto.

3) Las sesiones conjuntas se llevan de forma participativa con la intervención de todos los participantes.

4) (se incluye en el párrafo 2).

5) Debido a las dificultades de un trabajo en red continuado, se buscan apoyos concretos para el proyecto. La conexión surge de la iniciativa de un departamento de universidad que contacta con varios centros de secundaria ofreciendo asesoramiento para la formación. Se buscan formas de incentivar a los profesores de la escuela participantes (posibilidad de acceder a alguna formación de idiomas de la universidad, por ejemplo).

6) Se lleva a cabo un proyecto único el primer año.

7) Los participantes no cuentan con el apoyo de la administración por lo que se llegan a acuerdos de mutuo beneficio, como la participación de la escuela en investigaciones de la universidad. La

distribución de horarios incluida en el primer párrafo permite trabajar en el proyecto sin necesidad de apoyo de otros profesores.

8) Estos profesores observando comer a algunos alumnos y hablando con ellos, se dieron cuenta de la poca importancia que le daban a esta parte el día, y les contaron qué y cómo desayunaban o cenaban, y se dieron cuenta de que era una buena oportunidad para establecer un vínculo entre algunas cosas que se estudian en la escuela y los hábitos de los alumnos.

9) Así pues, diseñamos una primera parte del proyecto que consiste básicamente en que los alumnos lleven un diario de lo que comen cada día, en qué horarios y de qué forma (solos, con la familia, viendo la tele...). Este diario lo completan durante una semana. Con esta información desde matemáticas y desde química estudiamos la composición de los ingredientes, hacemos tablas comparativas, etc., y los alumnos preparan un informe en inglés. El objetivo final de esta parte es que puedan diseñar un menú semanal con el asesoramiento de Alicia y trabajando en grupos colaborativos, guiados por la formadora de la universidad.

10) El sistema de reuniones explicado en el primer apartado evita la necesidad de otros profesores, pero exige una planificación más precisa y quita posibilidades de flexibilidad durante el proyecto. Es necesario que la dirección no cargue al profesorado participante con reuniones, respetando el tiempo para las sesiones comunes.

11) Hemos visto que algunos alumnos no tienen buenos hábitos alimentarios, bien por tendencia a querer comer poco o bien por comer en exceso, de forma que hemos tenido que ser cuidadosos a la hora de poner en común en los grupos los menús habituales de cada uno.

12) Se ofrece participar a las familias, pero se diseña el proyecto para la posibilidad, muy probable, de que no haya una participación suficiente, supliendo esta falta de participación con una mayor investigación por parte de los alumnos.

13) Se hacen prácticas de uso de móviles para el proyecto dentro del aula para trabajar conjuntamente la posibilidad de un uso más amplio en el futuro.

- 14)** El trabajo se acompaña desde el inicio con una evaluación del conocimiento de los alumnos de los aspectos curriculares que aparecen durante el proyecto, de su forma de trabajar, y antes de terminar el curso académico de en qué medida les ha ayudado a mejorar sus hábitos y el conocimiento de lo que comen. Esta evaluación se hace también en el comedor de la escuela.
- 15)** Una vez se termina el proyecto se comparte con el resto del claustro, tanto los resultados como las dudas y problemas que han ido surgiendo y cómo se han enfocado. La dirección ha tenido en cuenta esta necesidad desde que se planteó el proyecto, y la apoya.
- 16)** Debido a las dificultades de crear una red (ver párrafo 5) se busca dar difusión a través de los canales habituales con los que cuentan las escuelas y las universidades, como la web del centro.
- 17)** En Julio nos volvemos a juntar para valorar lo hecho y compartir nuestras reflexiones, los cambios que hemos podido observar, etc. Nos damos cuenta que nos ha exigido planteamos nuestra forma de estar en la escuela, y preparamos una publicación.
- 18)** Nos ha exigido y nos ha permitido desarrollar otras formas de relación con el resto de participantes.
- 19)** Lamentablemente, la participación de las familias ha sido escasa, y nos damos cuenta de las dificultades de hacer un trabajo en común.
- 20)** Aunque no haya sido posible hacer un proyecto con mayor facilidad de medios organizativos, flexibilidad y participación, algunos nos hemos dado cuenta que estancados en nuestra propia materia y forma solitaria de hacer perdíamos ocasiones de desarrollar nuestra labor de educadores, y estas experiencias reaniman las ganas de seguir mejorando en nuestro trabajo. Otros, sin embargo, no han quedado demasiado satisfecho y dudan de participar en proyectos semejantes en un futuro.

Hemos obtenido dos posibles futuros en los que puede concretarse la FPPS, narrados en sendos escenarios, y que pueden coexistir, ya que como se menciona en el las entrevistas encontramos diversidad de escuelas en los que el modelo de centro y otras variables relacionadas influyen en el tipo de FPPS que se puede llevar a cabo.

4.4 Fase 3: Propuesta de alternativas

Presentamos los resultados del grupo de trabajo reunido para esta fase del siguiente modo: en primer lugar se resumen las intervenciones, que han sido clasificadas en función de las categorías generadas al analizar las grabaciones. Seguidamente se presenta el esquema de la alternativa propuesta, plasmando en la pizarra en el transcurso del encuentro.

Las categorías que han emergido al analizar las grabaciones del encuentro las encontramos en la siguiente tabla, en la que se incluyen el resumen de las intervenciones referentes a cada categoría:

Definición	Incluimos aquí aquellas intervenciones que nos ayudan a acotar la propuesta.
	<ul style="list-style-type: none">• Se trata de construir una alternativa mediante un piloto que se corresponda con la FPPS que creemos debería ser. Mediante un ejemplo concreto generalizamos la estructura de este tipo de formación y de ahí a la plataforma.• Posibilitar una oferta variada de formación donde el profesorado pueda acceder a un nuevo tipo de formación.• Hay que construir el proyecto con las implicaciones de los objetivos que dará pistas para la gestión y la implementación. Por ejemplo el trabajo en red, la evaluación o el reconocimiento.

- Habría que dar forma al triángulo Participación - Investigación – Acción.
- Vamos a un modelo en el que cada centro tendrá una idiosincrasia particular desde la lógica de autonomía de centro.
- Hay que tener en cuenta las múltiples dimensiones que se abarcan, como por ejemplo: organizativa, donde lo que se hace ahora es ir alternando dos años de formación institucional y un año en el que el profesor tiene más capacidad decisión; formativa, donde hay que incluir el perfil profesional en tres contextos: aula, centro educativo y entorno socio-cultural.

Necesidades

A la luz de las carencias de la FPPS, aspectos que deberíamos intentar mejorar.

- Para afianzar un proyecto se debe contar con el apoyo del claustro y equipo directivo, asumiéndolo como proyecto de centro. Tiene que ir acompañado de una comunicación horizontal entre departamentos para trabajar por competencias.
- Conexión de los proyectos a medio y largo plazo para que no se diluyan en experiencias puntuales concretas. Tenemos el ejemplo de Observadores del mar, Plástico 0, proyecto que necesita una estructura durable que no dependa sólo de la energía de los que ahora lo lideran.
- Hay que buscar cómo volcar las posibilidades que el profesor tiene para formarse. Se hacen muchas cosas, pero a veces dispersas o no ligadas a la formación.
- Abrir la escuela al resto de la sociedad de forma que participen distintos profesionales.
- Mayor reconocimiento de la labor de los docentes que investigan: la publicación de artículos suma muy poco: una tesis doctoral puntúa de cara a los estadios o concurso de traslados lo mismo que tres cursos de 30 horas.

Medios	Elementos ya existentes que pueden ayudar en la construcción.
	<ul style="list-style-type: none">• Existe una serie de entidades formativas, como los ICE, sindicatos, administración, u organismos internacionales como la Unesco, que pueden integrarse en el proyecto.• Se dan algunos ejemplos de proyectos que existen y que pueden vincularse a la FPPS: existe un proyecto que empezó con nueve institutos y ahora son dieciocho con la universidad de NY, el ayuntamiento de Barcelona y tres universidades catalanas para que los estudiantes de doctorado sean divulgadores científicos; las reservas de las Biosfera esperan inputs porque quieren ver cómo interaccionar con la educación ya que entre otras cosas les faltan medios; el proyecto Grumet, donde alumnos van los jueves a navegar durante un cuatrimestre; proyecto Argo de la UAB; Agenda 21; ...• Los créditos de síntesis de la ESO o el “T treball de Recerca” en Cataluña son posibles formas de hacer proyectos a mayor plazo.• En cuestiones medioambientales, para implicar a las familias los alumnos pueden diseñar una campaña de sensibilización, o a través de la Agenda 21.• En algunos centros la figura para coordinar lenguas existe, coordinadores que liberan alguna hora para coordinar a los profesores que dan parte de su materia en otras lenguas.• Transferencia generacional: incluso los jubilados pueden aportar conocimientos a los que de otra forma es muy difícil acceder.
Restricciones	Aspectos que pueden dificultar la incorporación de iniciativas alternativas.
	<ul style="list-style-type: none">• El temario vienen dado, en el aula se imparte el contenido estipulado, no se construye conocimiento.• La estructura de los institutos es muy compleja y rígida en cuanto a horarios.• Los funcionarios tienen derecho de veto y hay que evitar que los “viejos” se carguen la iniciativa. Normalmente los jóvenes tienen más interés en este tipo de iniciativas.

- Cuesta mucho más cambiar dinámicas y actitudes que contenidos. Choque con la burocracia, hay que superar la tendencia a seguir con lo que ya hay. Es más fácil formarse en cuestiones concretas, por ejemplo a través de Plástico 0 que trabajar por competencias.
- No existe colegiación del profesorado, lo que ayudaría a establecer un perfil profesional.
- Hay un tema tabú: la evaluación 360° genera mucha polémica, los sindicatos se van a oponer porque el profesorado no lo quiere, pese a que la cultura de la evaluación debería incluirse en los centros sin que sea una catástrofe.

Metodología	Se incluyen en esta categoría aspectos metodológicos de la formación.
-------------	---

- Aprendizaje servicio. En Cataluña, para 4º de ESO ya está implantado.
- Metodología de Investigación-Acción con alguien que dinamice cada proyecto.
- Hay que ir a la complementariedad y diversidad de métodos, que posibilite acceder a las distintas dimensiones.
- Acción colaborativa, comunidades de aprendizaje, que se vea que es mejor trabajar con otros que solo en un proyecto compartido.
- Existen discrepancias sobre la inclusión o no del alumnado en el proceso de formación del profesorado.

Contenidos	Se incluyen las referencias a la temática de la formación.
------------	--

- Dentro de los múltiples contenidos que pueden trabajarse a nivel disciplinar, se considera fundamental la formación en trabajo en equipo.

Evaluación	Referencias a la necesidad y formas de evaluar la formación.
------------	--

- Propuesta de evaluación 360° mediante portafolio que hace de CV de formación que el profesor gestiona y va cotejando. Habría que definir qué evaluar en base por ejemplo a las variables definidas en fases previas de esta investigación.

- En Francia usan las “Bilan de compétences” y en la UAB se evalúa así a los profesores.
- Habría que poder definir primero las competencias profesionales para poder evaluarlas.
- Portafolio digital como mochila, o el passport europeo, CV europeo, funciona como un portafolio. Leer el CV en clave de competencias.
- Parece que se quiere incorporar la evaluación de centros por estadios, que influye también en el profesorado, aunque se apunta que traerá problemas.
- No hay evaluación de mucha formación, como el 1x1 o la pizarra digital. No se aplica... por qué? Es necesario evaluar de la formación.

Estrategia	Estrategias enfocadas a la puesta en marcha de proyectos piloto.
------------	--

- Existen proyectos en los que las escuelas ya participan, pero que no sabemos qué impacto tienen, como “Grumet” o “Tant monos com jo”. La estrategia de apuntarse a alguna cosa hecha facilita mucho que el claustro se sume.
- Si no tiene recompensa para el profesor o para la escuela no se van a sumar. ¿Estadios de evaluación de centro?
- Aprovechar la entrada natural de la formación de 30 horas.
- Ir a los centros con la estructura del proyecto y pedir que digan qué necesidades tienen, ofreciéndoles en todo caso ejemplos, preguntar lo último que han hecho... y partir de su propuesta por consenso.
- Preparar una guía didáctica y darle estas herramientas al profesor [creación de protocolos medioambientales por ejemplo] como una parte de la formación. Son un gran recurso.
- Ver qué oferta tienen los sindicatos, ICE... movilizar lo que existe con una alternativa que no tienen aún en contenido, estructura...
- Es importante que los proyectos sean consensuados. La votación tiene la perversión de que el 25% que ha votado en contra se siente legitimado para no remar.

- Poder demostrar el nexo entre este tipo de alternativas y que los alumnos en aula están mejor.
- Con el diseño del proyecto sobre el papel, ir a informantes clave que le den realismo, e ir a los de arriba que le den entrada a los centros.

Tabla 25: Categorización de las Intervenciones del grupo de trabajo.

Como podemos comprobar, en esta jornada se repiten gran parte de los argumentos aparecidos en fases anteriores, corroborando la saturación del discurso a la que se ha llegado en diferentes fases de la investigación.

Paralelamente, el grupo de trabajo dibuja esquemáticamente una propuesta alternativa, que presentamos en la siguiente imagen:

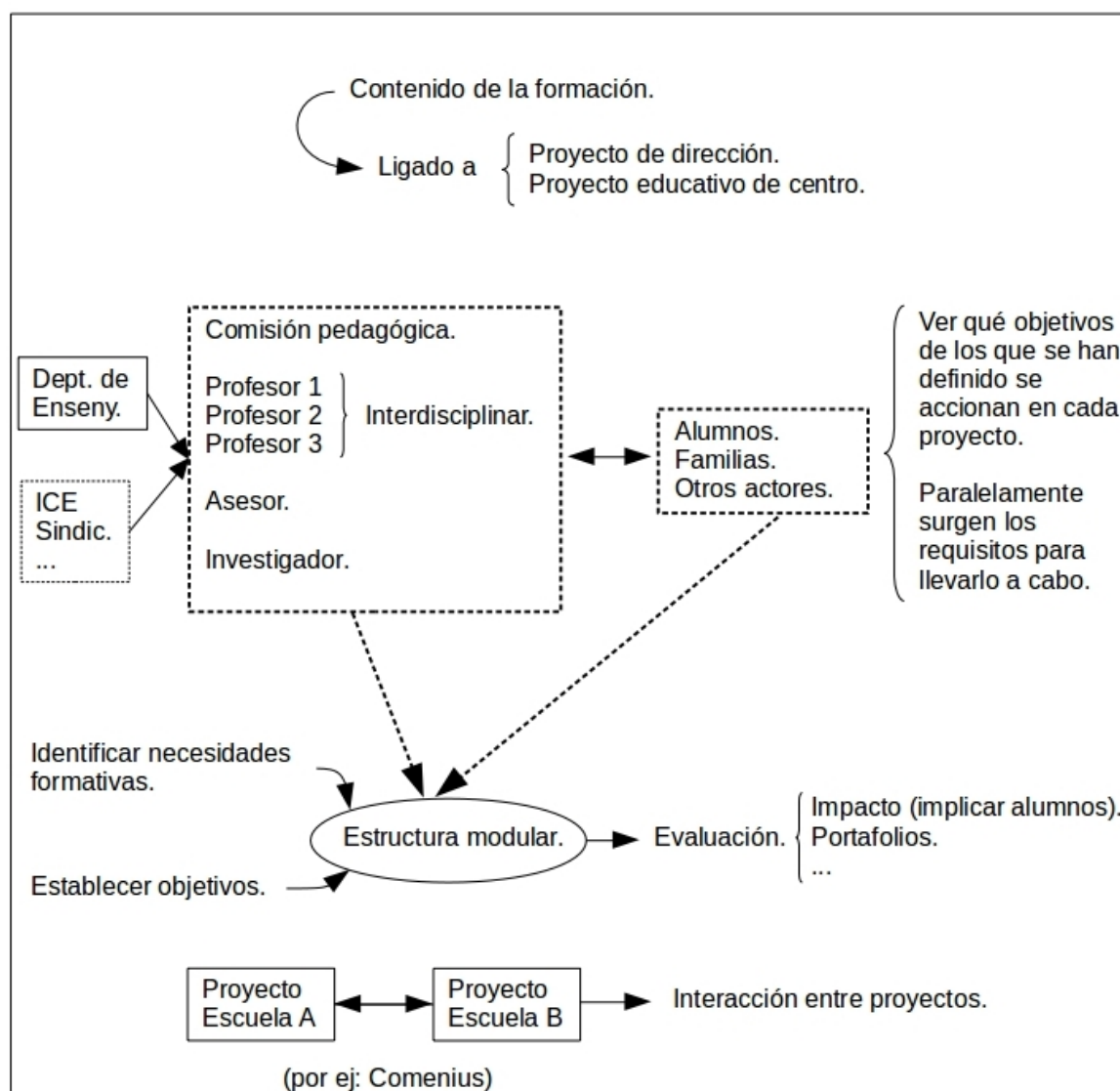


Figura 15: Esquema propuesta alternativa: pizarra del grupo de trabajo.

Tercera parte: MARCO CONCLUSIVO-PROPOSITIVO

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Introducción

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en las sucesivas fases de la investigación. Encontramos elementos de distinto orden que emergen de los datos, desde conceptos centrales que sustentan una forma de entender la educación, y en consonancia la formación del profesorado, a elementos concretos que definen dicha formación y elementos de propuesta concreta para dar alternativas a la FPPS existente.

5.2 Fase 1, Etapa 1: Diagnóstico inicial

El análisis de las entrevistas y de la literatura nos permite identificar las carencias del sistema actual y algunas alternativas para la mejora de la formación permanente. Hemos comprobado que los esfuerzos por mejorar la formación del profesorado son numerosos. Aún así, las diferencias de criterio, la falta de recursos o las exigencias del propio sistema educativo, hacen que la formación del profesorado no sea todo lo provechosa que podría ser.

Del análisis de los datos emergen conceptos que permiten discernir sobre si una determinada forma de llevar a cabo la formación cumple con las reivindicaciones expresadas tanto en las entrevistas como en la literatura. A lo largo de este diagnóstico, han emergido una serie de criterios fundamentales para mejorar las propuestas de formación permanente del profesorado: apertura, participación, co-responsabilidad, flexibilidad, coherencia, y sostenibilidad.

Discutimos ahora en detalle los resultados referentes a las categorías presentados en el apartado 4.2.2.

5.2.1 Estructura

Si atendemos a la estructura, observamos que la formación permanente vincula necesariamente al profesorado con otros actores del universo educativo. Los entrevistados expresan que estos vínculos deberían ser más numerosos y de mayor compromiso de modo que, en el sentido que indica Bolívar, se establezcan: “redes o acuerdos entre centros escolares, familias y municipios, en una nueva articulación de la escuela y sociedad.” (Bolívar Botía, 2007, p.88).

Emergen aquí dos conceptos con los que podemos empezar a elaborar una buena gobernanza: apertura y participación.

La apertura puede darse en diferentes niveles, desde el individual en las relaciones interpersonales, hasta el más colectivo con las relaciones entre por ejemplo administración y centros educativos. A nivel del funcionamiento interno de las escuelas se da, tradicional y mayoritariamente, a lo que Hargreaves (1996) se refiere como balcanización y que influye negativamente en múltiples aspectos, entre ellos “el aprendizaje flexible de los alumnos” (p. 258).

Una estructura cerrada no permite la interacción con otras estructuras, aspecto básico para la cooperación entre diferentes actores (Bogler & Somech, 2004; Heck & Hallinger, 2010; Hulpia & Devos, 2010; Bronkhorst et al., 2013). Una estructura cerrada no permite tampoco la participación, y sin esta difícilmente pueden darse cambios en el sistema educativo y por tanto no pueden arraigar las propuestas de innovación. (Gairín Sallán & Rodríguez Gómez, 2011). Por el contrario, una estructura abierta permite el aprendizaje flexible, participativo e innovador.

5.2.2 Motivación

Al hacer referencia a la motivación, se observa que la forma en que los entrevistados llegan a la docencia, o la dejan, es un motivo de preocupación en la búsqueda de la mejora de la educación, y así leemos como: “en los últimos años, las reformas educativas en el ámbito docente traducen la creciente preocupación por atraer a la profesión (y mantener) a aquellos jóvenes que reúnan actitudes y motivaciones personales más acordes con las exigencias específicas del desarrollo profesional de la docencia.” (García Mínguez, 2004, p. 192).

En el desarrollo de la profesión se dan diferentes momentos y maneras de afrontar las etapas que se van viviendo (Flores Ramírez & Fernández Castro, 2002). Interesa aquí destacar la escasa posibilidad de promoción del profesorado, así como la diversidad de formas de vivir las etapas a lo largo del ejercicio de la profesión. En la literatura se estudia la vinculación entre diferentes factores que influyen en el desarrollo de la carrera docente, poniéndose incluso en duda la validez del concepto. (Buj Gimeno & Sánchez Valle, 1998).

Hay que tener en cuenta, además, que más de un 90% del profesorado actual tiene más de 30 años y por tanto cursaron el antiguo CAP y que, de estos, el profesorado de la escuela concertada o privada no debe superar oposiciones, así como tampoco los profesores interinos en la escuela pública, lo que supone un 35% del profesorado aproximadamente entre ambos colectivos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Esto implica que más de un 95% del profesorado en ejercicio no ha tenido que cursar el máster de secundaria, que trata de ser uno de los mecanismos para garantizar la motivación inicial para dedicarse a la docencia.

5.2.3 Desarrollo

Respecto al desarrollo de la formación, la legislación contempla que la formación del profesorado se organice desde diferentes entidades buscando la diversidad: “El Ministerio de Educación podrá establecer convenios de colaboración en materia de formación del profesorado con las diferentes Administraciones y Universidades, así como con instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro para garantizar una oferta diversificada de formación.” (BOE, 2011, p. 112342).

Estas disposiciones chocan sin embargo con la situación monótona que en muchas ocasiones describen los entrevistados. En este sentido, lo que expresan corrobora la situación descrita en el informe de la Fundació Jaume Bofill del 2008, “El professorat de Catalunya” afirmando la dificultad de adaptar las propuestas formativas a los intereses individuales (Pedró i Garcia & Fundació Jaume Bofill, 2008).

La forma de acoger todas las alternativas, que surgen tanto de las entrevistas como del análisis de la literatura, pasa por la diversidad de la formación en todos sus aspectos, que implica una gran flexibilidad del sistema de formación (Longo, 2012).

Unido a la flexibilidad, y así lo expresan algunos de los actores entrevistados, la formación debería ser coherente con las necesidades del profesorado, del alumnado, del centro educativo, del sistema educativo, y del conjunto de la sociedad.

Las propuestas en el desarrollo de la formación deberían mantenerse el tiempo suficiente para garantizar su implantación, así como contar con los recursos necesarios. Una iniciativa que nazca con fecha de caducidad difícilmente encontrará, entre los actores participantes,

la misma implicación que tendría si estos conocen que el mantenimiento en el tiempo está garantizado. Es en este sentido que consideramos como garante de una buena gobernanza la sostenibilidad.

5.2.4 Utilidad

Al analizar la utilidad, vemos cómo los entrevistados valoran negativa o positivamente la formación recibida atendiendo a lo poco o muy útil que la han percibido para el desarrollo de su labor. La situación global en este sentido no es muy reconfortante: la incidencia de la formación permanente en las aulas es muy escasa, y la difusión de las innovaciones educativas es mínima. La realidad del día a día es fuente de desánimo incluso para aquella parte del profesorado entusiasmado con la innovación (Martín Díaz, Gutiérrez Julián, & Gómez Crespo, 2013).

No podemos conocer la real incidencia de la formación sin una evaluación acorde a los objetivos de la misma, que debe por tanto ser capaz de valorar los diferentes niveles en los que la formación actúa. Como se ha estudiado en el apartado 2.8, la evaluación de la formación tiene que ir orientada a conocer, no únicamente el grado de satisfacción del profesorado en formación que es actualmente la única evaluación que se hace mayoritariamente, sino también el logro de los objetivos, la coherencia pedagógica, la transferencia, el impacto, así como la rentabilidad de la misma.

Surge aquí otro de los elementos en los que sustentar una buena gobernanza: la eficacia, entendida en el sentido de lo que acabamos de comentar, es decir, que los procesos de formación sean realmente útiles para los implicados cumpliendo los objetivos de la misma.

5.2.5 Capacidad de decisión

En cuanto a la capacidad de decisión, vemos como la mayoría de los entrevistados consideran que no están en situación de influir sobre el conjunto del sistema educativo, ni sobre muchos aspectos de su propia labor.

Encontramos muchas referencias que apoyan lo que apuntan los entrevistados sobre la participación en un doble sentido: la capacidad de influir en la propia formación (Imbernón Muñoz, 2001) y de ser un agente activo en el desarrollo de la profesión. Vinculada a la participación, emerge ahora la responsabilidad, como otro concepto con el que elaborar una buena gobernanza. En un entorno participativo, la asunción de tareas como compromiso individual, reforzado por las condiciones en las que este compromiso se toma, nos lleva a hablar de co-responsabilidad. La participación incentiva necesariamente la co-responsabilidad: conforme opto a formar parte de una iniciativa que tiene en cuenta mi aportación, me hago co-responsable de llevarla a cabo.

Al generar teoría desde la participación de los actores implicados, tenemos la oportunidad de que esta participación ayude a la construcción de alternativas, ya que como hemos visto a lo largo de este trabajo, sin la implicación del profesorado los cambios educativos son de difícil implantación (Fernández Tilve & Montero Mesa, 2007).

5.3 Fase 1, Etapa 2: Análisis estructural

Discutimos aquí los resultados obtenidos trabajando con expertos la delimitación de las variables de la FPPS y sus dimensiones, los objetivos asociados a ellas, y la generación de dos escenarios que delimiten en una hipotética formación el grado de cumplimiento de estos objetivos.

5.3.1 Análisis estructural de variables y dimensiones

La complejidad del sistema educativo, y en concreto el de la FPPS, queda patente por la riqueza de los debates en el transcurso de los FFGG, en consonancia con lo que refleja la literatura (e.g.: González-Anleo Sánchez, 2002; Baykal, 2009; Prats & Raventós, 2005; Esteve Zarazaga, 2006).

Las variables y dimensiones que aquí presentamos conforman una representación del sistema, que permite buscar soluciones de forma sistemática. Las 16 variables propuestas inicialmente (tabla 6) han sido analizadas en el apartado 3.6.1.3.2, obteniéndose el listado definitivo de 10 variables, que se presentan en la tabla 12 del apartado 4.3 y que ahora discutimos brevemente:

5.3.1.1 Actualización tecnológica

Situada en el plano IDD (figura 4) en la zona de variables clave, la formación del profesorado en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es un aspecto que se demuestra también fundamental en la literatura. Son muchas las experiencias de integración de las TIC en el aula que influyen positivamente en aspectos como en facilitar

el trabajo interdisciplinar (Saldís et al., 2015), o mejorar el resultado de los aprendizajes de los alumnos (Prats Fernández & Ojando Pons, 2015).

Sin embargo, la formación del profesorado en TIC es aún muy mejorable (García Pascual & Sarsa Garrido, 2004; Ornellas, Sánchez i Valero, Fraga Colman, & Domingo Peñafiel, 2015; Fernández Cruz & Fernández Díaz, 2016) y pese a la enorme inversión en dotar a los centros de los recursos tecnológicos necesarios, “no hay una inclusión real de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje al menos desde la perspectiva del uso docente de ellas” (Gabarda Méndez, 2015).

5.3.1.2 Actualización científico/disciplinar

En el apartado 2.2 se han analizado ya los aspectos teóricos de esta variable, por lo que aquí destacaremos que, al quedar situada en la zona de variables resultado, la actualización científico/disciplinar quedaría supeditada a la influencia de otras variables. Por otro lado, como veremos en el apartado 5.3.1.10, la confianza en las propias competencias tiene una gran influencia en la motivación del profesorado, por lo que dado el sistema de formación sucesivo imperante en España, estas carencias formativas no parecen referirse tanto a los conocimientos sobre la propia especialidad, como a la capacidad de poner el conocimiento teórico en juego en la práctica docente.

5.3.1.3 Actualización psicopedagógica

Hemos visto en el apartado 2.2 como la formación psicopedagógica inicial del profesorado tiene muchas opciones de mejora, y cabe resaltar aquí como en el plano IDD es la variable resultado con mayor índice de dependencia del conjunto y con un bajo índice de influencia.

Esta percepción choca con el hecho admitido por todos los involucrados de que la formación psicopedagógica inicial debería adecuarse constantemente a partir de la experiencia y la formación permanente.

Uno de los puntos clave para explicar esta situación aparentemente paradójica, es el desencuentro que existe entre la mayor parte del profesorado y los encargados de la investigación educativa, así de cómo se comparte, o no, entre ambos actores el conocimiento (Forner Martínez, 2000; Martín Díaz, Gutiérrez Julián, & Gómez Crespo, 2013).

Sirvan las palabras extraídas de un artículo dedicado a analizar este desencuentro, de título muy significativo “Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativa” para resumir la necesidad de avanzar en la colaboración de ambos actores:

“Lo más importante de este debate es la toma de conciencia de la necesidad de modificar el propio planteamiento de las relaciones entre investigación y docencia para encontrar una vía de cooperación fructífera entre ambas, desde la convicción de que las buenas relaciones entre ambas actividades son cruciales para la mejora de la educación” (Muñoz-Repiso Izaguirre, 2005).

5.3.1.4 Modalidad

Constatamos como la modalidad, situada como variable clave, es una puerta de acceso al cambio de dinámicas en otros aspectos. En la tabla 1 del apartado 2.3 se describen las modalidades de formación más usuales. Entre ellas, como hemos visto en ese mismo apartado, destacan los cursos por el número de formaciones realizadas, pese a no ser los cursos las actividades formativas que han demostrado mayor capacidad para mejorar la práctica docente.

Los cursos tradicionales han demostrado su utilidad en varios aspectos, como una forma rápida y económica en transmitir novedades debidas a una reforma educativa, o en que profesorado de diferente procedencia pueda acceder a conocimientos concretos. Sin embargo, el formato de cursos difícilmente puede generar procesos de reflexión continuada o permitir la evaluación de la formación a niveles más profundos.

En este sentido, vemos como la multiplicidad de modalidades debería permitir ajustar la formación a las necesidades concretas de cada situación.

5.3.1.5 Planificación-coherencia

Llama la atención la continua revisión del modelo formativo, la continua constatación de la necesidad de generar nuevas dinámicas en la formación, pero volviendo muchas veces a los mismos planteamientos de fondo que no llegan a hacerse realidad de forma general. En una revisión sobre la iniciativa de los que fueron llamados “Cursos A”, leemos una cita del documento que los define en Enero de 1993:

“configuran por su diseño, planificación, objetivos y organización una oferta de formación a largo plazo, dado que pretenden ir creando una tradición de formación basada en la reflexión sobre la práctica diaria, el trabajo en equipo y la incorporación de nuevos conocimientos” (Cabezas Ibarrondo, García de la Santa y de la Torre, & Gayoso Pardo, 2014, p 18).

Por otro lado, hemos visto a lo largo de este trabajo cómo es difícil encontrar en el desarrollo profesional del profesorado un camino más o menos acorde entre la formación permanente y su crecimiento como docente, situación que es habitual entre los países europeos: “sólo algunos países europeos han empezado a dar muestras de querer adoptar una política única y coherente de formación de los docentes, definiendo perfiles nacionales

de competencias y niveles de cualificación que den respuesta eficaz a las necesidades actuales” (García Mínguez, 2004, p. 184).

Claramente, la aplicación de una política única no es garantía de mejor formación, y según como, puede ir en detrimento de la misma si empobrece la capacidad de adaptarse a las situaciones concretas. Pero una política que permita avanzar en un camino que se demuestre el adecuado, en consonancia con el resto de factores que han ido surgiendo en este trabajo, sí ayudaría a que los cambios que se demuestren beneficiosos puedan desarrollarse.

La planificación y la coherencia deberían poder darse a varios niveles, desde el camino particular de cada docente hasta la visión estatal de la formación, dada la importancia y las implicaciones de las mismas (Perrenoud, 2010).

5.3.1.6 Modelo de centro

Propuesta inicialmente como tipología de centro, la situación de esta variable en el plano IDD (figura 4), en la zona de variables determinantes nos indica la gran influencia que esta variable tiene sobre el resto, así como la dificultad de incidir desde el resto de variables sobre ella. En los FFGG se amplía esta variable que pasa a ser Modelo de centro. El análisis estructural efectuado corrobora la dificultad de conseguir el cambio cultural necesario para modificar el modelo de un centro, coincidiendo con las palabras de Gairín y Rodríguez:

“El centro educativo se identifica, pues, con un contexto privilegiado donde potenciar procesos de cambio. No obstante, para que se dé son precisas capacidades instaladas que permitan desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional. La existencia y la utilización

de habilidades y de técnicas para el trabajo colectivo, a la vez que la existencia de un trabajo colaborativo que permita el diálogo profesional y el aprendizaje mutuo, son también aspectos que cabe considerar” (Gairín Sallán & Rodríguez Gómez, 2011, p. 35).

En el mismo sentido, pero centrada en la formación del profesorado, Santos Guerra aboga por un cambio de perspectiva en la misma, viendo como necesarios introducir cambios que lleven a trabajar en la incertidumbre, la complejidad, el compromiso, la colegialidad, la apertura, la institucionalización, la diversidad y la transformación (Santos Guerra, 2010).

5.3.1.7 Identidad profesional

Propuesta inicialmente como desarrollo profesional, la identidad profesional se sitúa en la zona de variables autónomas, con un bajo nivel tanto de influencia como de dependencia, lo que significa que el desarrollo profesional docente está muy poco relacionado con el resto de variables del sistema. En el apartado 2.4 se ha analizado esta variable con mayor profundidad, pero insistimos aquí en que la falta de una carrera docente queda patente en la literatura, en la que se mencionan como únicas opciones la mejora salarial con los años de trabajo acumulado, o la asunción de puestos de responsabilidad en el organigrama escolar (Pérez, 2006; Gimeno Sacristán, 2010; Moreno Olmedilla, 2006; Anaya Nieto & López Martín, 2014).

5.3.1.8 Relaciones con el entorno

Hemos visto en diferentes apartados: 2.5.1, 2.5.8, 2.7, 3.3 y otros, como la relación de los profesionales del centro educativo y el entorno puede ser un elemento clave a la hora de definir las características tanto del centro tomado como un todo, como de las relaciones

entre los diferentes profesionales del mismo entre ellos, y con la comunidad en la que su actividad docente se inscribe.

El análisis de las variables propuestas inicialmente en el apartado 4.3, como “participación” y “apertura” nos ha llevado a incluirlas en “relaciones con el entorno” como variable más amplia. En el plano IDD ambas variables iniciales aparecen en la zona de variables clave muy cercana a la de variables determinantes. No podría ser de otra manera en un mundo en el que la tecnología facilita la interacción y en nuestra sociedad se van generando formas de participación en los asuntos comunitarios, en las que un modelo de escuela aislado del entorno queda fuera del contexto general.

5.3.1.9 Evaluación

En el apartado 2.8 se ha analizado la evaluación de la formación, destacando la necesidad de conseguir evaluar niveles de más profundidad más allá de la satisfacción inmediata del profesorado. En el análisis estructural plasmado en el plano de influencia-dependencia, la variable Evaluación destaca por su bajo nivel de influencia, y una dependencia media que lo sitúa en la zona de variables resultado cercana a la zona de variables autónomas. A través de las intervenciones a lo largo la investigación, constatamos también la percepción de los participantes de la escasa evaluación de los procesos formativos. Esta disociación entre lo aconsejable y la realidad nos lleva a dos reflexiones: en primer lugar la dificultad de llevar a cabo una evaluación que posibilite el conocimiento real del alcance de la formación, y en segundo lugar la necesidad de modificar los estándares actuales de formación, como posible clave para la mejora, y más en una profesión que dedica gran parte de su cometido docente a la evaluación del alumnado.

5.3.1.10 Motivación

Situada en la zona de las variables clave, la motivación es un poderoso agente que influye, tanto en positivo como en negativo, en aquellas variables con un mayor nivel de dependencia. Uno de los factores fundamentales que aumenta la desmotivación hacia la docencia, es el estrés provocado por el sentimiento de falta de competencia en las actividades que el profesor debe afrontar (Silvero Miramón, 2007), factor que una buena formación puede ayudar a cambiar de signo. Otros aspectos importantes a la hora de corregir los procesos desmotivadores son la mejora de la organización escolar y de la gestión pedagógica (Longas, Chamarro, Riera, & Cladellas, 2012), aspectos que corroboran la importancia del carácter transversal de la motivación.

5.3.2 Objetivos

Durante las entrevistas descritas en el apartado 3.6.2.3 se han hecho múltiples referencias a las conexiones que existen entre las variables (figura 5) y se ha trabajado sobre los objetivos establecidos por los focus group descritos en el apartado 3.6.2.2. Para clarificar estas relaciones y establecer las características que una FPPS debería tener, se han concretado una serie de objetivos para cada una de las variables (tabla 6). Analizamos ahora un objetivo de alguna de las variables, focalizando algunos aspectos de lo ya analizado en el apartado anterior (5.3.1):

5.3.2.1 Objetivo 1.2

La inclusión como objetivo de la “Integración de la formación en TIC para movilizar otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo como alfabetización”, nos indica la insatisfacción sobre cómo se han implementado las TIC, ya que la inversión en tecnología no va siempre acompañada de la formación necesaria, o no ha generado cambios en los procesos educativos. Sobre el cumplimiento de este objetivo hay experiencias de éxito y fracaso, provocado normalmente este último por la falta de formación, (Ortiz Colón, 2006; Alonso Cano, Guitert i Catasús, & Romeu Fontanillas, 2014; Guitart, 2010; Murillo García, 2010).

5.3.2.2 Objetivo 2.2

“Potenciar el trabajo interdisciplinar y competencial, con actores internos y externos” es un objetivo que entronca con la variable en que lo hemos situado (Actualización disciplinar) y otras variables definidas, como Modalidad o Relaciones con el entorno. Dada la separación curricular en asignaturas, la difícil rotura del sistema de horarios fijo en las escuelas, y en

ocasiones las diferencias de criterio entre miembros de un claustro, el trabajo entre diferentes disciplinas se da en contadas ocasiones, cuando claramente es una fuente de riqueza. Rescatamos aquí la reflexión surgida de una acción formativa interdisciplinar:

“Utilizar los museos y los centros de arte, así como la riqueza de los recursos de la comunidad, favorece salir de los conocimientos segmentados, de las disciplinas como parcelas aisladas y de las microespecializaciones profesionales. Tradicionalmente se han vinculado ciertos espacios para un tipo determinado de aprendizajes. Considerar la transdisciplinariedad y transprofesionalidad de los profesionales y las instituciones de los recursos comunitarios permite reconceptualizar el espacio del “aula” en las instituciones educativas” (Betrián Villas, Jové Monclús, & Liñán Papasseit, 2012, p. 2).

Sin embargo, la visión sobre el trabajo interdisciplinar expresado en los FFGG y en las entrevistas posteriores tiene poco reflejo en la realidad educativa, sobre todo en secundaria, donde los proyectos en esta línea, como el citado anteriormente son generalmente puntuales (Trescastro López & Trescastro López, 2013; Peixoto Pino, 2014; Hernández-de la Torre, 2010; Fundació Jaume Bofill, 2015).

En ocasiones se promueve en la escuela el trabajo interdisciplinar de forma generalizada, como los “Proyectos Integrados” implantados en Andalucía en el curso 2007-2008 (Hernández-de la Torre, 2010) pero su continuidad no se garantiza el tiempo suficiente como para modificar el sistema estructuralmente, como es el caso de estos proyectos que dejan de llevarse a cabo en el curso 2015-2016 (Junta de Andalucía, 2015).

5.3.2.3 Objetivo 3.2

“Capacitar al profesorado para el acompañamiento a todos los niveles, tanto académico como vivencial...” pasa por mejorar la formación en aspectos generalmente considerados parcela de los servicios psicopedagógicos de las escuelas o de los tutores, cuando en secundaria el papel del docente va mucho más allá de la propia materia curricular. Hemos comprobado a lo largo de este trabajo como existen diferencias de criterio entre el profesorado de cuál debe ser su papel en este aspecto, entre otras cosas y como es lógico, porque los discursos pedagógicos no siempre coinciden (Traver Martí, Doménech Betoret, Odet García, & Sales Ciges, 2006).

La conciencia que hemos constatado del profesorado sobre la necesidad de la formación permanente, es un gran punto de partida que debe ir acompañado de la posibilidad de formarse de la manera más adecuada, que en el caso de los procesos de acompañamiento al alumnado requieren focalizarse en las necesidades locales y con continuidad (Giné Freixes, Martí, Mentado Labao, & Prats, 2009).

5.2.3.4 Objetivo 6.3

La demanda incluida en este objetivo (inscrito en la variable Modelo de centro) de “Estabilidad en la dirección si ésta se demuestra efectiva y en la línea deseable” tiene múltiples lecturas. Por un lado cabe preguntarse cuál es la línea deseable y quién la define, a lo que en el caso de este trabajo respondemos que esa línea debería estar en consonancia con los parámetros que han ido surgiendo a lo largo de la investigación.

En centros concertados o privados, la política sobre los equipos directivos es interna y por tanto de muy diversa índole, mientras que en los centros públicos se están viviendo momentos de incertidumbre con la inclusión en la LOMCE de mayor autonomía en los centros en la que

“se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas” (MECD, 2013).

Ante quién se tenga que rendir cuentas, qué se entiende por calidad o a qué resultados se refiere y cómo evaluarlos, son cuestiones cuya definición puede convertir esta intención en una posibilidad de avanzar hacia un tipo de escuela como la que se ha ido expresando en este trabajo, o en todo lo contrario.

5.2.3.5 Objetivo 8.3

Si observamos el objetivo 8.3, asociado a la variable Relaciones con el entorno: “Potenciar el trabajo en red con universidades, centros de investigación, escuelas, etc., propiciando el enriquecimiento mutuo”, vemos que estamos lejos de la creación y estabilización de este tipo de redes, pese a la alta valoración que se hace de las mismas (Domènech Francesch, 2003; Muñoz-Repiso Izaguirre, 2005; Morales-Lozano, Barroso Osuna, & Puig Gutiérrez, 2013).

Analizando este objetivo junto al objetivo 2.2 analizado en este mismo apartado, encontramos un buen ejemplo de oportunidades de innovación que se dan a través de la FPPS, ya que esta permite hacer de puente entre las necesidades del profesorado y las posibilidades que ofrece una relación con otras entidades que puedan proporcionar conocimiento y soporte para las mismas (Vilches Peña & Gil Pérez, 2007; Martín Díaz, Gutiérrez Julián, & Gómez Crespo, 2013).

Emergen además en el análisis de los objetivos, algunos conceptos de carácter transversal, que podemos considerar conceptos fundamentales para una FPPS que incida en la mejora del sistema educativo, como son la reflexión o la participación a diferentes niveles (Imbernón Muñoz, 2006; Alsina i Pastells, 2007; González Calvo & Barba Martín, 2014).

5.3.3 Escenarios

Hemos comprobado la variedad de situaciones que se dan en las escuelas, sus entornos y sus relaciones, y el desglose de los objetivos de cada variable permite identificar aquellos aspectos de la FPPS que pueden ser estudiados para cada situación de formación.

El Escenario ideal, al incluir la práctica totalidad de los objetivos planteados, ha generado en las entrevistas posteriores un elevado escepticismo en muchos de los objetivos planteados. La propuesta del Escenario básico, en base a las llamadas a la realidad de los expertos, nos permite tener dos extremos entre los que valorar las posibilidades de llevar a cabo una formación concreta.

Habida cuenta de la disparidad de situaciones que se encuentran a la hora de generar una formación, al tener en cuenta estos dos escenarios podemos ver qué tipo de formación proponer en cada caso, generando un escenario particular que presumiblemente tendrá elementos de los dos escenarios expuestos en este trabajo.

De este modo, ambos escenarios se convierten en una herramienta de preparación de la formación fácil de gestionar, que permite definir los objetivos de cada formación en las diferentes dimensiones con las que esta se relaciona, y evaluar la formación según los criterios que hemos expuesto.

6. PROPUESTA

6.1 Introducción

Retomamos aquí las conclusiones de forma global, para concretarlas con respecto a cada uno de los objetivos especificados en la Introducción inicial (apartado 1.1):

- Se han completado los objetivos 1, 2 y 3 a través de las representaciones de la situación actual y esperada por los entrevistados en la primera fase (apartado 4.2.1) y se han establecido una serie de categorías emergentes del discurso global (apartado 4.4.4), de donde han emergido una serie de conceptos fundamentales para la formación del profesorado, que hemos integrado en criterios de buena gobernanza, y que son:

Apertura, participación, co-responsabilidad, flexibilidad, coherencia, y sostenibilidad.

- En la segunda etapa de la primera fase, hemos identificado y descrito diez variables que conforman el sistema de la FPPS y clasificado en cinco dimensiones. La concreción de este objetivo número 4 lo encontramos en la “Tabla 12: Dimensiones y variables definidas”.

- Asimismo, según el objetivo propuesto número 5, hemos establecido las relaciones de influencia dependencia entre variables, concretando su representación en la “Figura 13: Plano de influencias-dependencias directas”.

- El objetivo número 6, una vez estudiada cada una de las variables y sus relaciones, lo hemos concretado en la “Figura 14: Representación de las relaciones entre variables”.

Los objetivos de la segunda fase, se han concretado de la siguiente manera:

- Se han definido objetivos para la FPPS en cada una de las variables, según el

objetivo número 7, que encontramos en la “Tabla 23: Objetivos asociados a las variables”.

- Los objetivos 8 y 9 se concretan en los escenarios llamados Ideal y Básico, que encontramos en los apartados 4.5.1 y 4.5.2 respectivamente.

Y finalmente, en la tercera fase concretamos el objetivo de generar una propuesta alternativa en dos partes:

- Según el objetivo número 10, proponemos un esquema general de los proyectos para una alternativa a la FPPS, que encontramos en la tabla siguiente:

Título
Título del proyecto de formación.
Modalidad
Los proyectos que se enmarcan en la plataforma deben ser consistentes con la propuesta global, por lo que las modalidades escogidas deben propiciar los fundamentos de la misma. Puede ser un proyecto de centro o entre centros, con participación de asesores externos y otros actores, como familias o entidades del municipio, buscando la interdisciplinaridad de los contenidos. La modalidad se concreta en cada caso, pero en general hablamos de “Proyectos interdisciplinarios de formación con la participación co-responsable de diferentes actores”.
Conceptualización
En base a los fundamentos de la plataforma, cada proyecto resume aquellos aspectos más relevantes del caso concreto. En este apartado se menciona la relación de la formación con el Modelo de centro y el proceso formativo global en el que se enmarca el proyecto.
Datos administrativos
Datos del centro, del profesorado y de otros actores participantes. Datos de las instituciones y entidades participantes, así como los datos referentes a la acreditación de la formación.
Objetivos y Escenarios
A partir de las necesidades formativas concretas, se especifican los objetivos del proyecto en base a los definidos en esta investigación. El uso de los dos escenarios propuestos permite construir uno propio, presumiblemente situado entre ambos en cuanto a número de objetivos a considerar, y que es un relato

previo del proyecto que se inicia.
Variables
La reflexión sobre las variables definidas en la investigación y en las que se inscriben los objetivos, es una forma de avanzar en los aspectos meta-pedagógicos de cada proyecto, permitiendo a los participantes la profundización teórica y el intercambio de visiones. Por otra parte permite la comparación de proyectos y la evaluación de los diferentes aspectos involucrados en la formación.
Contenido
En este apartado se incluye el contenido de la formación, tanto en los aspectos que atañen al profesorado y al resto de actores participantes como los destinados, en su caso, a trabajar con los alumnos.
Actores
Caracterización de los participantes en el proyecto y rol que asumen en él.
Recursos
Relación de los recursos necesarios para la implementación del proyecto.
Temporización
Cronograma de todos los procesos que se llevan a cabo a lo largo del proyecto.
Evaluación
La evaluación se prevé en al menos dos dimensiones: la personal, donde a partir del e-portfolio los actores participantes evalúan su proceso formativo, en especial el profesorado participante, y evaluación del proyecto en sí. Esta evaluación tiene que contemplar, en lo posible, todos los niveles descritos en esta investigación.
Conexiones
Más allá de las relaciones internas entre actores participantes en el proyecto, interesa en lo posible conectarlo a través de la plataforma con otros proyectos similares o en los que participen alguno de los actores del mismo.
Comunicación final
Cada proyecto debería poder producir unos resultados para compartir inicialmente en la plataforma, sin descartar otras posibilidades como presencia en congresos o publicación de artículos en revistas especializadas.

Tabla 26: Concreción de los elementos integrantes de cada proyecto de formación.

- Finalmente, según el objetivo número 11, en el siguiente apartado proponemos una estructura general para la Plataforma Colaborativa de Educación, que posibilite, mediante la interacción reflexiva de los diferentes actores implicados en la educación, la generación, evaluación y publicación de proyectos de formación del profesorado de secundaria.

6.2 Propuesta de Plataforma Colaborativa de Educación

Esta estructura general de la propuesta se ha concretado en una serie de figuras a modo de ejemplo de la posible interface de la plataforma que, en soporte informático, a través del dominio www.configura.org, permita la creación y gestión de los proyectos.

Imaginamos la Plataforma (PCE) como una red social de actores de formación, en la que se concretan, trabajan y comparten los diversos proyectos.

Encontramos una primera página de presentación de la Plataforma, en la que a través de las diferentes pestañas se nos permite inscribirnos como participantes, acceder a generar un proyecto, etc.:

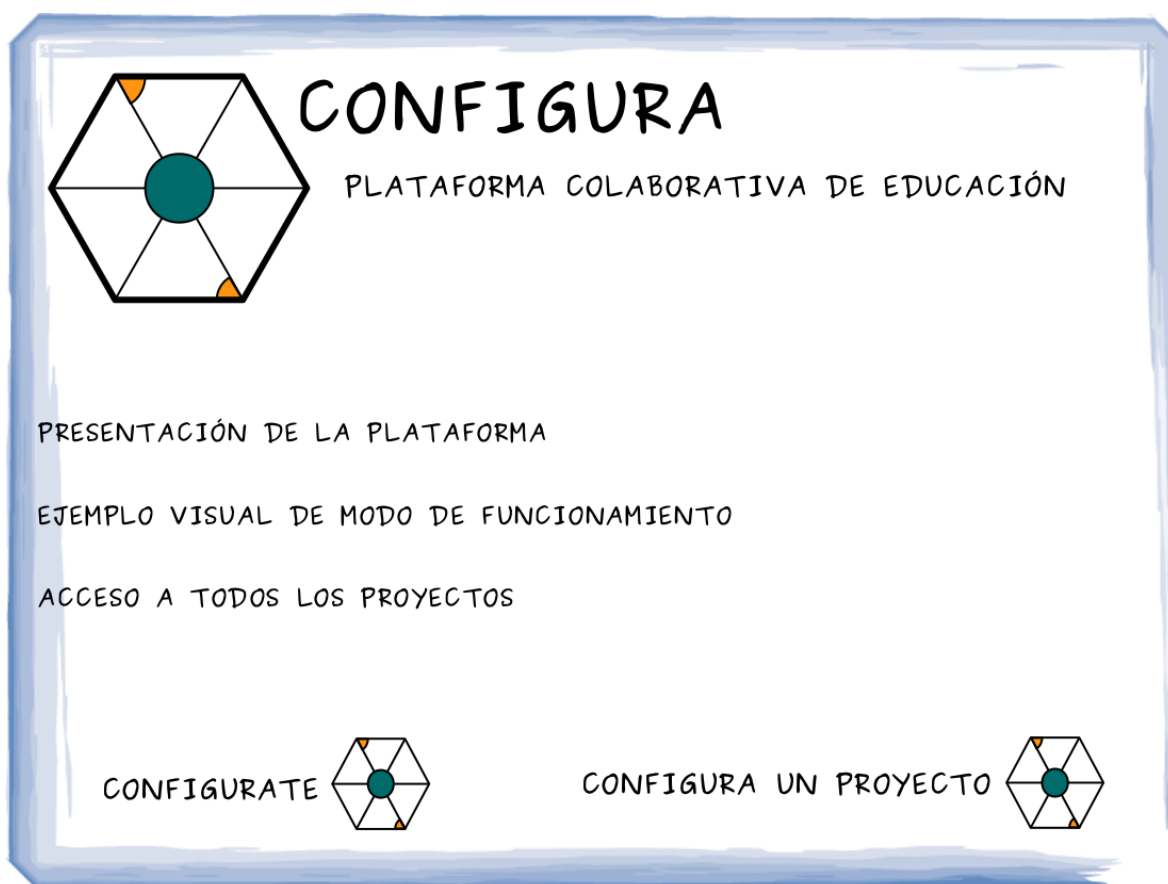


Figura 16: Presentación de la Plataforma y acceso.

En esta figura 16, los siguientes elementos nos dirigen a otras tantas páginas de la PCE:

PRESENTACIÓN DE LA PLATAFORMA: encontramos los fundamentos de la misma y una descripción global.

EJEMPLO VISUAL DEL MODO DE FUNCIONAMIENTO: se facilita una guía de uso y la opción de realizar consultas concretas.

ACCESO A TODOS LOS PROYECTOS: se nos permite visualizar la descripción de los proyectos en marcha, así como acceder a la publicación de los proyectos finalizados.

Las pestañas **CONFIGURATE** y **CONFIGURA UN PROYECTO** nos dirigen a sendas páginas, que concretamos en las figuras siguientes:

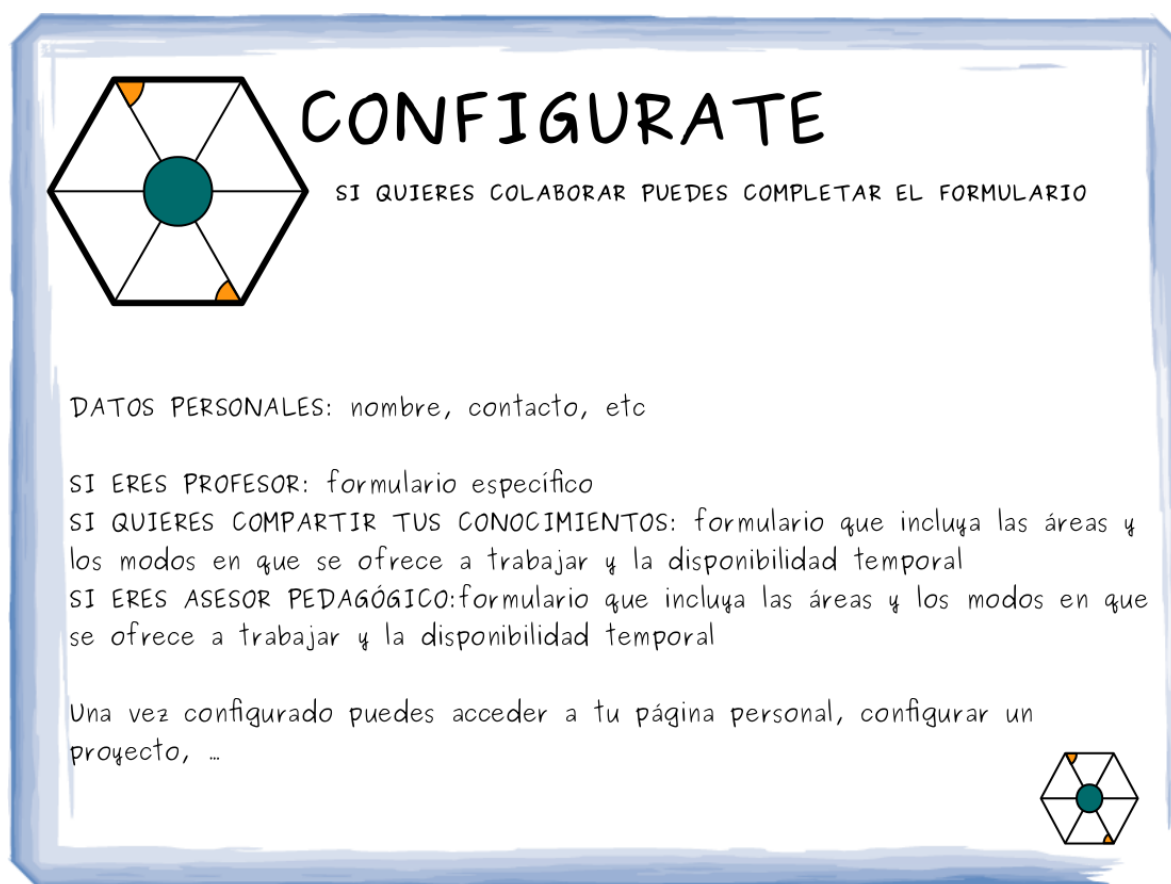
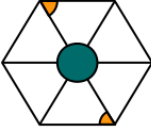


Figura 17: Configuración del perfil personal de cada integrante de la plataforma.

A través de esta página nos inscribimos en la PCE en función del perfil con el que queremos colaborar, y se nos facilita un nombre de usuario y una clave de acceso.

Una vez inscritos, podemos participar en los proyectos que nos interesen o generar uno. El contenido explicitado en la tabla 26 quedaría reflejado en este soporte según las dos figuras siguientes:



CONFIGURA un PROYECTO: Aspectos generales

Título:

Modalidad:

Conceptualización:

Datos administrativos:

Objetivos:

Variables:

Figura 18: Configuración de un proyecto; aspectos generales.

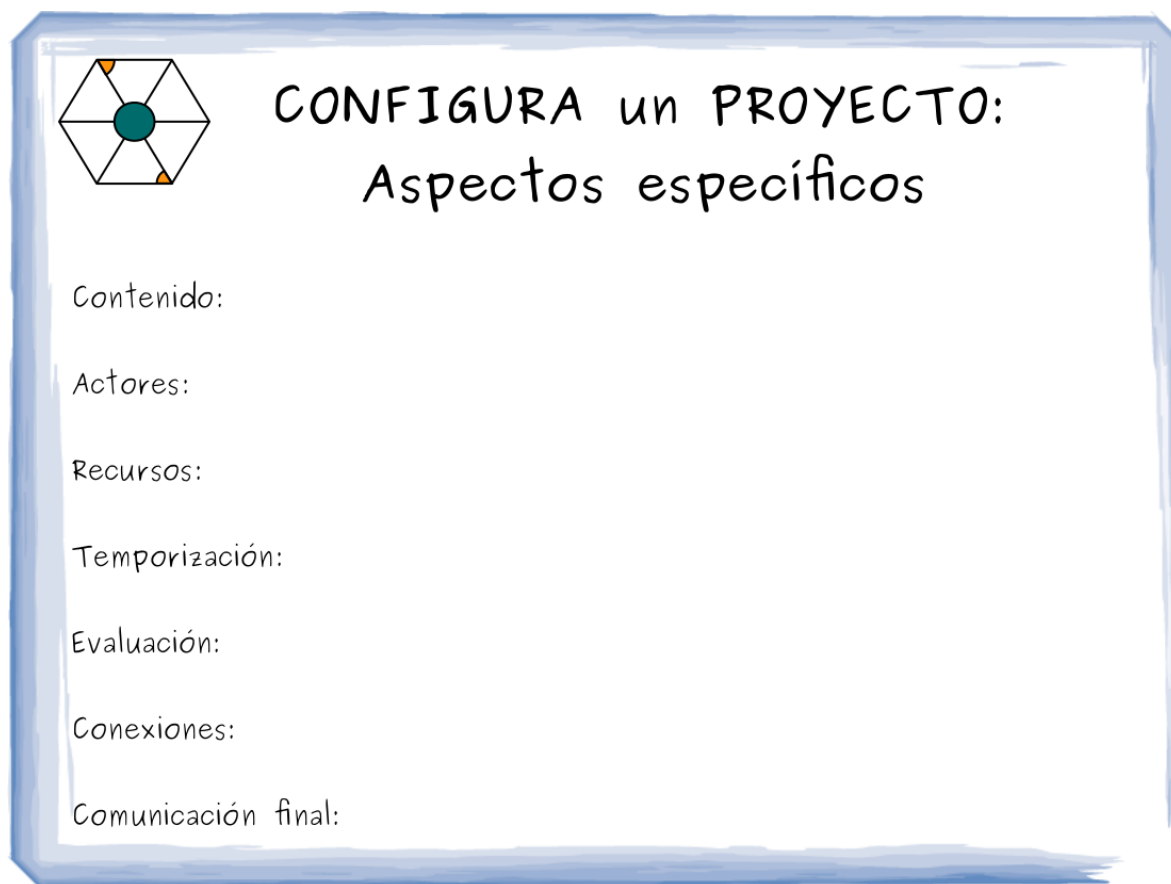


Figura 19: Configuración de un proyecto; aspectos específicos.

A partir de aquí, cada proyecto cuenta con un espacio de intercambio sobre el que trabajar junto al resto de participantes del mismo. Paralelamente, se da una visión global del proyecto en la plataforma, como vemos en la siguiente figura:

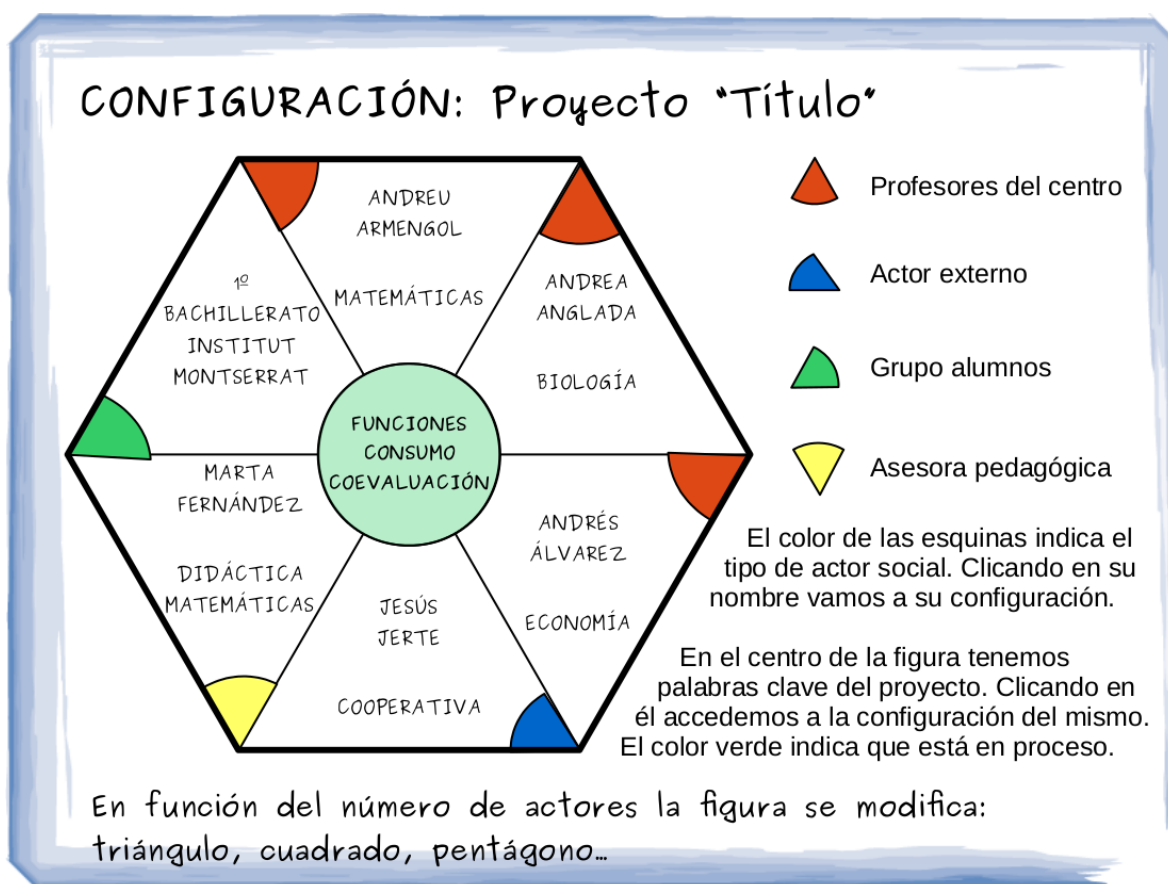


Figura 20: Visión global de un proyecto concreto.

Desde aquí podemos acceder a más información del proyecto concreto, a las páginas personales de los integrantes de la plataforma en la que se concretan sus áreas de interés, enlazar con los proyectos en los que se participa, etc.

Durante esta investigación hemos analizado el estado de la FPPS, y fundamentado una alternativa posible. Esta propuesta quiere ejemplificar una posibilidad, que atiende a las conclusiones de este trabajo.

Se abre a partir de aquí la oportunidad de crear una Plataforma Colaborativa de Educación, que de respuesta a las posibilidades de mejora detectadas a lo largo de esta investigación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alberich Nistal, T. (2008). Iap, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (8), 131-151.
- Alegre Canosa, M. A., & Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de educación*, (1), 65-92.
- Alonso Cano, C., Guitert i Catasús, M., & Romeu Fontanillas, T. (2014). Los entornos 1x1 en Cataluña: entre las expectativas de las políticas educativas y las voces del profesorado. *Educación*, 50(1), 41-64.
- Alsina i Pastells, Á. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de las matemáticas. *Educación matemática*, 19(1), 99-126.
- Anaya Nieto, D., & López Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, (365), 96-121.
- Andrés Rubia, F. (2012). Los Centros de Profesores:: un modelo frustrado de formación permanente. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (6), 25-31.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Antúnez, S. (2009). La Inspección Educativa y la Evaluación de la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10.
- Aranda Campoy, T. J., & Pantoja Vallejo, A. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de*

investigación educativa, RIE, 18(1), 147-174.

- Arostegui, I., Darretxe Urrutxi, L., & Beloki Arizti, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 187-200.*
- Astigarraga, E. (2015). prospectiva.eu. Recuperado a partir de <http://www.prospectiva.eu/>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20.*
- Barceló i Taberner, M. (2011). Modalitats formatives: concepte, característiques i contextualització a les Illes Balears. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, (2).*
- Baykal, A. (2009). Open systems metaphor in instructional design. *World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences, 1(1), 2027-2031.*
- Beltrán, M. (2016). *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social.* (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Berengueras Pont, M. M., & Vera Mur, J. M. (2015). La inspección de educación en España: actual contexto normativo, organizativo y funcional. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(4), 113-129.*
- Berger, G., Bourbon Busset, J. de, Massé, P., & Durance, P. (2007). *De la prospective: textes fondamentaux de la prospective française, 1955-1966.* Paris: Harmattan.
- Berggruen, N., Gardels, N., & Corriente Basús, F. (2013). *Gobernanza inteligente para el siglo XXI: una vía intermedia entre Occidente y Oriente* (Segunda edición). Tres Cantos (Madrid): Taurus.
- Betrián Villas, E., Jové Monclús, G., & Liñán Papasseit, A. (2012). Encuentros y devenires

- en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 40-48.
- BOE. (1969). DECRETO 1678/1969, del 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/1969/08/15/pdfs/A12979-12980.pdf>
- BOE. (2010). Real Decreto 860/2010, de 2 de julio. Ministerio de Educación. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/17/pdfs/BOE-A-2010-11426.pdf>
- BOE. (2011). Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/10/28/pdfs/BOE-A-2011-16923.pdf>
- BOE. (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/07/pdfs/BOE-A-2014-11494.pdf>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bolam, R., Great Britain, & Department for Education and Skills. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Annesley: DFES Publications.
- Bolívar Botía. (2007a). a formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (Romero-Morante, J. y Luis-Gómez, A. (Eds.). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339), 119-146.
- Bolívar Botía, A. (2007b). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *ESE : Estudios sobre educación*, (12), 13-30.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., Akkerman, S. F., & Vermunt, J. D. (2013). Consequential research designs in research on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 33, 90-99.
- Buj Gimeno, Á., & Sánchez Valle, I. (1998). Carrera docente, sociedad actual y sistema educativo español (I Microsistema). *Aula abierta*, (71), 13-32.
- Cabieces Ibarrondo, M. V., García de la Santa y de la Torre, M. A., & Gayoso Pardo, E. (2014). «Cursos A», una modalidad de formación del profesorado para aunar teoría y práctica. *Cabás*, (12).
- Calatayud Salom, M. A. (2004a). Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación. *Aula abierta*, (83), 21-34.
- Calatayud Salom, M. A. (2004b). Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación. *Aula abierta*, (83), 21-34.
- Camacho Prats, A. (2015). Claves para la mejora de la inspección educativa: funciones y quehaceres. En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 647-656). Cádiz : Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE-, 2015.
- Ceballos López, N., & Susinos Rada, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente: una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 228-244.
- Cely B., A. V. (1999). Metodología de los escenarios para estudios prospectivos. *Ingeniería e Investigación*, (44), 26-35.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). London ; New York: Routledge.
- Colectivo Baltasar Gracián. (2013). Los procesos de privatización en la enseñanza. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, (16), 13-34.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- COM. (2001a). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comisión Europea. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:ES:NOT>
- COM. (2001). La gobernanza europea - Un libro blanco. Diario Oficial de las Comunidades Europea C 287. Comisión Europea. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0428&from=ES>
- COM. (2002). Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010 : programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COM. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=ES>
- Congreso Estatal de Formación del Profesorado (2011): Conectando Redes*. Madrid : Ministerio de Educación, 2011.

- Council E. U. (2014). Conclusions on effective teacher education. Recuperado a partir de http://www.gr2014.eu/sites/default/files/142690_2.pdf
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (Vol. 2, p. 44). Vigo: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa, 2007.
- del Moral Pérez, M. E., & Villalustre Martínez, L. (2011). Las comunidades de práctica en la web 2.0 para la colaboración entre escuelas rurales. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20).
- Departament d'Ensenyament. (2015). Activitats reconegudes pel Departament d'Ensenyament, Gener 2016. Recuperado a partir de http://xtec.gencat.cat/web/.content/formacio/gestio/documents/PDF_gener_16_12_2015.pdf
- Díaz Rodríguez, V., & Carrasco Embuena, V. (2011). La inspección de educación: ¿parte de la solución o parte del problema? *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15).
- DOGC. (2015). Llei de formació i qualificació professionals. Recuperado a partir de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6899/1431636.pdf>
- Domènech Francesch, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. *Tabanque: Revista pedagógica*, (17), 99-110.
- Domínguez Pérez, M. T., & Pino Juste, M. R. (2009). La participación de las familias en la escuela. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 197-224.
- Escudero, J. M., Luis Gómez, A. L., Seminario sobre la Formación del Profesorado, &

- Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Eds.). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas ; [Seminario sobre la Formación del Profesorado organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander durante los días 22 y 26 de agosto de 2005]* (1. ed). Barcelona: Ed. Octaedro.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Agora para la educación física y el deporte*, (10), 7-31.
- Espejo Villar, B., Vega Gil, L., Universidad de Salamanca (España), & Grupo de Investigación Reconocido de Educación Comparada. (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Estebaranz García, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (19), 149-174.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática : La formación inicial : [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de educación*, (340), 19-40.
- Eurydice. (2009). Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Recuperado a partir de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT>
- Eurydice. (2012). *Cifras clave de la Educación Superior en Europa* (Vols. 1). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en*

- Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández Cruz, F. J., & Fernández Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (46), 97-105.
- Fernández Tilve, M. D., & Montero Mesa, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de investigación educativa, RIE*, 25(2), 367-388.
- Ferrete Sarria, C. (2011). Ciudadanía sin límites: el trasfondo de la gobernanza global. *Quaderns de Filosofia i Ciència*, (41), 89-98.
- Feynman, R. P. (1970). *Feynman lectures on physics*. Boston, MA: Addison Wesley Longman.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña; Madrid: Fundación Paideia Galiza ; Ediciones Morata.
- Flores Ramírez, M. D., & Fernández Castro, J. (2002, octubre 4). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 368-381.
- Forner Martínez, A. (2000). Investigación educativa y Formación del Profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (39), 33-50.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gabarda Méndez, V. (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación? *Revista española de educación comparada*, (26), 153-170.

- Gairín Sallán, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37), 41-64.
- Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- García Correa, A., Escarbajal Frutos, A., & Izquierdo Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 27-42.
- García Mínguez, M. L. (2004). Perspectivas de cambio para la profesión docente en una Europa ampliada. *Revista española de educación comparada*, (10), 179-196.
- García Pascual, E., & Sarsa Garrido, J. (2004). El currículum de TIC en la formación permanente del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1).
- García Sánchez, J. N., Rodríguez Pérez, C., & González Sánchez, L. (2005). Valoración de la difusión en doce revistas de educación en español: análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos. *Aula abierta*, (85), 3-44.
- Gimeno Sacristán, J. (2010a). La carrera profesional para el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 243-260.
- Gimeno Sacristán, J. (2010b). La carrera profesional para el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 243-260.
- Giné Freixes, N., Martí, E., Mentado Labao, T., & Prats, M. (2009). Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 67-88.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick: Aldine.
- Godet, M. (2007). *Manuel de prospective stratégique. 2: L'Art et la méthode*. (Vol. 2).

Paris: Dunod.

- Godet, M., & Durance, P. (2011). *La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios*. Paris: Dunod.
- González-Anleo Sánchez, J. M. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (100), 185-229.
- González Calvo, G., & Barba Martín, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412.
- González Vallinas Alvarez, P., Oterino, D., & San Fabián Maroto, J. L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1).
- Grimble, R., & Wellard, K. (1997). Stakeholder methodologies in natural resource management: a review of principles, contexts, experiences and opportunities. *Socio-economic Methods in Renewable Natural Resources Research*, 55(2), 173-193.
- Guitart, P. (2010). Pizarras mágicas en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, (397), 30-31.
- Gutiérrez Brito, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (41), 105-122.
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación educativa*, (17), 96-107.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hawking, S. (1990). *Historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. Barcelona [España]: Editorial Crítica.

- Heacock, E., & Hollander, J. (2011). A grounded theory approach to development suitability analysis. *Landscape and Urban Planning*, 100(1–2), 109-116.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141-150.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hernández-de-laTorre, E. (2010). Cambiar e innovar en educación secundaria: los «proyectos integrados» para construir un conocimiento compartido. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (28), 79-95.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- ICE-UAB. (2015). Memòria 2014-2015, esborrany. Recuperado a partir de http://documentsice.uab.cat/benvinguda/memories/Memoria_2014_2015.pdf
- Iglesias Alonso, C., & Lezcano Barbero, F. (2011). E-colaboración entre docentes mediante herramientas TIC. En *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 285-294). Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66.
- Imbernón Muñoz, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- INEE. (2002). Sistema estatal de indicadores de la educación 2002. MECD. Recuperado a

- partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/indicadores-educativos/ind2002.pdf?documentId=0901e72b8011107a>
- INEE. (2006). Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. MECD. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/indicadores-educativos/ind2006.pdf?documentId=0901e72b801110f28>
- Iranzo García, P. (2011). L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, (2).
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19.
- Jiménez Cobo, B. (2006). Los centros de profesores y la profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (3).
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256. Universidad de Belgrano.
- Junor Clarke, P. A., & Fournillier, J. B. (2012). Action research, pedagogy, and activity theory: Tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 649-660.
- Junta de Andalucía. (2015). instrucciones del 8 de Junio del 2015. Recuperado a partir de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc8junio2015EsoBachillerato.pdf>
- Kempster, S., & Parry, K. W. (2011). Grounded theory and leadership research: A critical realist perspective. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 106-120.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa Martínez, F. (2011). El Pacto de Estado en la política educativa española es necesario y posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4).

- Larson, K., Grudens-Schuck, N., & Allen, B. L. (2004). Methodology Brief: Can You Call It a Focus Group? Extension Community and Economic Development Publications. Book 11.
- Lewis, J. (2009). Redefining Qualitative Methods: Believability in the Fifth Moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 1-14.
- Leyva Barajas, Y. E. (2012). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 328-337.
- Lisboa. (2000). CONSEJO EUROPEO DE LISBOA 23 Y 24 DE MARZO 2000 CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA. Recuperado a partir de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caverro, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1).
- Llorente Sánchez, S. (2014). Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito. IES «Lancia», León (Castilla y León). *Participación educativa*, 3(4), 93-100.
- LOE. (2006). Ley Orgánica de Educación. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOGSE. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/index.php>
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J., & Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las*

Organizaciones, 28, 107 - 118.

- Longás Mayayo, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás Mayayo, E., & Andrés Blanch, T. (2008). Escuela, educación y territorio: la organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (15), 137-154.
- Longo, F. (2012). Innovación en gobernanza: entornos colaborativos y liderazgos relacionales. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (80), 46-69.
- López Peláez, A. (2009). Prospectiva y cambio social: ¿cómo orientar las políticas de I+D en las sociedades tecnológicas avanzadas? *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, (738), 825-836.
- Lorente Lorente, Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2).
- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M., & Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación*, 26(3), 741-757.
- Manso Ayuso, J., & Valle López, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista española de educación comparada*, (22), 165-184.
- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Díaz, M. J., Gutiérrez Julián, M. S., & Gómez Crespo, M. Á. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 8(22), 11-31.
- Martín Gutiérrez, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad.

- Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (2), 129-152.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve: Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1).
- McCreaddie, M., & Payne, S. (2010). Evolving Grounded Theory Methodology: Towards a discursive approach. *International Journal of Nursing Studies*, 47(6), 781-793.
- MECD. (2013). Autonomía de los centros. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/autonomia-centros.html>
- MECD. (2014). Datos y cifras Curso escolar 2013/2014. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf
- MECD. (2015). Centros de formación del profesorado. Recuperado a partir de http://recursostic.educacion.es/redprofesores/web/index.php?option=com_content&view=category&id=15&layout=blog&Itemid=19&lang=es
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).
- MHAP. (2008). Presupuestos generales del Estado: Programa: 321N Formación permanente del profesorado de Educación. Recuperado a partir de http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2008Proyecto/PGE-ROM/doc/1/3/15/2/1/N_08_S_R_31_118_1_1_1_1321N_2.PDF
- MHAP. (2016). Presupuestos generales del Estado: Programa: 321N Formación permanente del profesorado de Educación. Recuperado a partir de <http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2016Proyecto/MaestroDocumento>

s/PGE-ROM/doc/1/3/15/2/1/N_16_A_R_31_118_1_1_1_1321N_2.PDF

- Miklos, T., & Tello, M. E. (2000). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J. J., Hernández Pina, F., & García Correa, A. (2012). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 19-26.
- Molés Molés, V. J. (1995). Análisis estructural: Identificación de las variables fundamentales del sector hotelero. Aplicación al caso de la provincia de Castellón. *Estudios turísticos*, (127), 67-88.
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto!: resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*, (352), 583-597.
- Montero Mesa, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En *La formación del profesorado y la mejora de la educación : políticas y prácticas* (pp. 155-196).
- Morales-Lozano, J. A., Barroso Osuna, J., & Puig Gutiérrez, M. (2013). Colaboración en Red y formación ciudadana desde la perspectiva del profesorado andaluz. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (31), 109-124.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de Educación Secundaria y calidad de la educación: políticas alternativas para la formación y desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1).
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de*

Inspectores de Educación de España, (1).

Murillo García, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 65-78.

Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve: Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 21(1).

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-218.

Oliva Martínez, J. M. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de Educación Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): El problema de la inmersión. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(1).

Ornellas, A., Sánchez i Valero, J. A., Fraga Colman, L., & Domingo Peñafiel, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 83-96.

Ortiz Colón, A. (2006). La Implantación de las TIC o el uso de internet en la escuela. *Innovación educativa*, (16), 31-45.

Ozawa, C. P. (1991). *Recasting science: consensual procedures in public policy making*. Boulder: Westview Press.

Palomero Pescador, J. E., & Gutiérrez Martín, A. (2005). Informe sobre el «XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?» Segovia, 17,18 y 19 de 2005. *Revista interuniversitaria de formación*

- del profesorado*, (54), 295-326.
- Pascual i Esteve, J. M. (2007). *La Estrategia territorial como inicio de la gobernanza democrática: los planes estratégicos de segunda generación*. [Barcelona]: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis.
- Pastor Cesteros, S. (2013). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 5-27.
- Pedró i Garcia, F., & Fundació Jaume Bofill. (2008). *El Professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill : Mediterrània.
- Peixoto Pino, L. (2014). Proyecto interdisciplinar, «escuela: comunidad olímpica». *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 140-143.
- Pérez, J. M. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (3).
- Pérez Rendón, M. M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 19-35.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio: Revista de investigación académica*, (16), 89-107.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 103-122.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Quesada, C., Úcar, X., & Belvis, E. (2008). Proyecto de creación de un sistema de evaluación de la formación del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra : Informe de resultados, Julio 2008.
- Pinya Medina, C., & Roselló Ramón, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista complutense de educación*,

26(3), 661-678.

Pons Diez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 23-42.

Prats Fernández, M. A., & Ojando Pons, E. S. (2015). ¿Pueden las TIC mejorar los resultados académicos? Diseños formativos y didácticos con soporte TIC que mejoran los aprendizajes: el caso de los contenidos digitales de ortografía de Digital-Text. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(3), 85-102.

Prats, J., & Raventós, F. (2005). Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació? Fundació "la Caixa".

Puelles Benítez, M. de. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de educación*, (344), 23-40.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (30), 89-112.

R.A.E. (2016). Diccionario de la R.A.E. Recuperado a partir de <http://dle.rae.es/?id=JHRSmFV>

Rancièrre, J., & Estrach, N. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Recercaixa. (2015). Ciència Ciutadana a les Escoles. Recuperado a partir de <https://cciutadana.wordpress.com/>

Rodríguez Cortezo, J. (2001). Introducción a la prospectiva: metodologías, fases y explotación de resultados. *Economía industrial*, (342), 13-20.

Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19), 67-86.

- Saldís, N., Larrosa, N., Gómez, M. M., Marín, M. A., Penci, M. C., & López, A. G. (2015). Una propuesta metodológica para favorecer la interdisciplinariedad de contenidos científicos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 63-76.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sanmartí, N., & Jorba Bisbal, J. (1995). Una experiencia de formación permanente del profesorado: Algunos de los dilemas que surgen en el diseño, realización y desarrollo de los planes de formación. *Aula de innovación educativa*, (34), 49-56.
- Santafé Rojas, A. K., & Tuta Ramírez, L. T. (2013). Prospectiva: estrategia de capital social. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 5(11), 113-126.
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 175-200.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE : Estudios sobre educación*, (12), 31-40.
- Sarramona, J., & Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación educativa*, (4), 25-33.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del «profesor quemado» en educación secundaria. *ESE : Estudios sobre educación*, (12), 115-138.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A «communities of practice» perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732-741.
- TALIS. (2013). An international perspective of teaching and learning. Recuperado a partir

de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

- Tapella, E. (2007). El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- Tejada Fernández, J. (2009b). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2).
- Tejada Fernández, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010: una mirada desde la formación. *Revista de educación*, (349), 463-480.
- Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Tiana Ferrer, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, (22), 39-58.
- Tomat, C. (2012). El «focus group»: nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(2), 129-152.
- Traver Martí, J. A., Doménech Betoret, F., Odet García, M., & Sales Ciges, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, (340), 473-492.
- Trescastro López, E. M., & Trescastro López, S. (2013). La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU. *Revista española de nutrición humana y dietética*, 17(2), 84-90.

- Tseng, F.-C., & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47.
- Vanderlinden, J.-P. (2014). Prévoir l'imprévu. *CERISCOPE Environnement*, [en ligne]. Recuperado a partir de <http://ceriscope.sciences-po.fr/environnement/content/prevoir-l-imprevu>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1. ed). Barcelona: Gedisa Ed.
- Vega Gil, L. (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Tirant lo Blanch.
- Vergara Schmalbach, J. C., Fontalvo Herrera, T. J., & Maza Avila, F. (2010). La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas. *Prospectiva*, 8(2), 21-29.
- Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2007). La necesaria renovación de la formación del profesorado para una educación científica de calidad. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, (22), 67-85.
- Villa Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11.
- Zúñiga, Á. (2010). Primeros mimbres para un pacto de estado en educación. *Escritura pública*, (62), 6-11.