

F O R M A C I Ó N

DEL

PROFESORADO

- 42 **La formación del profesorado y el arte de la contemplación.**
Manuel Magdaleno Peña.
- 45 **La formación de los profesores en los países con mejores sistemas educativos.**
José Luis Castán Esteban.
- 49 **La formación del profesorado: contribución de la inspección de educación a su mejora.**
M^a Lourdes Alcalá Ibáñez y Urbano Martínez Elena.
- 53 **Historia de los centros de profesores de la provincia de Teruel: Una memoria personal.**
Ana García Fustero.
- 56 **La formación del profesorado en el ámbito de la Formación Profesional.**
Sergio Pérez Mallor.
- 59 **Experiencias de Investigación en los Institutos de Educación Secundaria de Teruel.**
José Martín-Albo Lucas, Andrés Sebastián Lombas Fouletier, Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez, Ángel Barrasa Notario y Laura Gallardo Ortín
- 62 **El asesoramiento en el itinerario formativo de Aprendizaje Cooperativo.**
M^a Jesús Fuster Buj.
- 66 **La red de formación del profesorado en Aragón.**
www.educaragon.org
- 68 **Cuestionario sobre la red de formación.**



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL ARTE DE LA CONTEMPLACIÓN



Manuel Magdaleno Peña.

Director General de Política Educativa y Educación Permanente.

Los regalos vienen de Oriente, como todos sabemos. La práctica de la concentración o de la contemplación también viene de Oriente, y es un regalo. Llegó a Occidente hace muchos años. Se instaló en suelo sagrado, y unos siglos después desapareció. Desde hace unos años ha vuelto a surgir, ahora en todos aquellos paisajes interiores que le han permitido anidar. La práctica de la contemplación supone dedicar un tiempo diario y un espacio personal para concentrar mis sentidos en una persona, objeto, idea o lugar, sin dejarme influir por planteamientos externos (presiones) o por afectos internos (pasiones: apegos y miedos). Quienes logran hacer de esta práctica algo natural e instintivo, alcanzan el arte de la contemplación.

La formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación, el más próximo a la piedra angular. Y como todos los fundamentos, es complejo: se compone de sistemas, tiene varios ángulos, su evolución es lenta (adjetivo nada peyorativo en este caso, pues es reflejo de estabilidad) y está sometido a múltiples “presiones” y “pasiones”. Todo ello hace que sea preciso acercarnos a este tema con una cierta práctica contemplativa que nos permita establecer unos criterios serenos de asentamiento. Asumiendo el riesgo que entraña todo atrevimiento, y el porcentaje de error que la formulación de una hipótesis conlleva, me resuelvo a enunciar las siguientes afirmaciones sobre formación del profesorado:

❶ La formación del profesorado es un derecho, pero ante todo es una obligación.

Tenemos una tendencia natural a considerar el término obligación como sinónimo de “imposición externa” y pocas veces intuimos su emparejamiento con “responsabilidad”, “coherencia” o “compromiso personal”. La proposición está enunciada desde este enfoque.

La idea de que un cirujano, un oftalmólogo o un ingeniero informático considerasen su formación permanente como algo impuesto, nos resulta tan improbable como inadmisibile. Del mismo modo, la necesidad de enriquecimiento y actualización del docente encuentra su origen en la madurez y solvencia perso-

nal de quien es consciente de su responsabilidad. El profesional que precisa formación por una exigencia externa o por evitar una merma pecuniaria, y no encuentra esa necesidad en su naturaleza interior, la percibirá como una servidumbre y debería preguntarse a qué está reduciendo su trabajo y su vida. Esta última frase no es una llamada a la intransigencia, sino a la lucidez.

❷ La formación del profesorado hace referencia a todo el profesorado, y no sólo a aquel especialmente motivado por el reciclaje permanente.

Una persona no es la misma a los 20 años, que a los 40 o a los 65. Lo mismo podemos sostener al hablar de un docente o de cualquier profesional: la implicación personal en mi tarea puede ser más o menos intensa en función de mis circunstancias personales. Esto incluye también a la formación. Habrá momentos en mi vida laboral en los que mi disponibilidad de tiempo me permita implicarme en proyectos ambiciosos, y otros en los que mis circunstancias personales y familiares no me permitan abarcar tanto. En esta necesaria “atención a la diversidad”, tan erróneo y delicado es no abrir el puerto para quien quiere navegar, como no señalar un sendero mínimo para quien necesita abrigo.

Seminarios de especialización y grupos de innovación e investigación surgen por impulso de aquellos profesores que necesitan seguir avanzando en su formación. Hay que potenciar su nacimiento, desarrollo y crecimiento, pues son el estímulo para el entusiasmo, la profundización y la excelencia; no hacerlo supondría pactar con la mediocridad.

Pero al mismo tiempo, hay que asegurar una mínima formación común a todo el profesorado del territorio aragonés. Como es lógico, este “mínimo común” no puede responder a la iniciativa personal, sino a la planificación educativa que plantee el propio Departamento de Educación en función de las necesidades educativas del alumnado. Las líneas prioritarias de formación del profesorado deben concretarse en algunas propuestas formativas irrenunciables para todos los docentes de la Comunidad Autónoma. Ilustrativamente, imaginemos que una mínima formación



en TIC o en evaluación por competencias básicas dependiera únicamente de la voluntad individual de cada profesor o maestro, y que por lo tanto hubiera un tanto por ciento de docentes que no supiera usar un ordenador o no supiera evaluar según el modelo europeo. Esta suposición establecería un triple fraude por parte de la Administración educativa: con la sociedad, pues no se vela por el cumplimiento que el “contrato educativo” establece; con el propio docente, al permanecer impasible mientras su capacitación profesional se va empobreciendo; con los centros educativos, ya que permite que acumulen rémoras en lugar de dotarlos de dinamismo.

③ La formación del profesorado se plantea en tres áreas: académica, pedagógica y personal.

Un docente es instructor; un docente es educador; un docente es ejemplo. Estos tres ministerios irrenunciables nos remiten a un planteamiento formativo que cultive por igual los aspectos académicos, pedagógicos y personales.

Tan erróneo es pensar que estoy en esta profesión sólo para instruir en una materia, para enseñar una asignatura y formar el intelecto, como suponer que mi único destino es el de educar la voluntad, acoger con afecto y limar aristas. Ambos desempeños son soberbios y no debemos sublimar uno y humillar el otro. Por ello, la formación en aspectos académicos y pedagógicos ha de mantener un equilibrio consciente.

Del mismo modo, ya que “nadie da lo que no tiene”, hemos de indagar personalmente en nuestra vida para poder sugerir y acompañar al que se está formando. Un objetivo de formación nunca se puede imponer. Se debe proponer, contagiar y vivir. Sólo nuestra coherencia personal despertará en nuestros alumnos el deseo de experimentar esa serenidad y armonía que ven en nosotros. Y si no ven serenidad y armonía, hemos dejado de ser referente para ellos. De aquí la necesidad de un mínimo de formación personal que me permita conocerme, relativizarme y me enseñe a vivir desde dentro.

④ La formación del profesorado es más efectiva cuando es el propio centro educativo quien plantea sus necesidades formativas.

Cada centro educativo es diferente. Su idiosincrasia se materializa en su proyecto de centro, en sus planes de mejora, en su programación anual, en su modo de atender la diversidad, en su programación

tutorial, en su plan de convivencia, en sus programas y proyectos, etcétera. Todo ello requiere de un planteamiento pautado de formación para todo el personal del centro, nacido desde el propio colegio o instituto.



La idea de que cada profesor puede ser un “free lance” (trabajador por cuenta propia), por muy extendida que esté, no deja de ser una deformidad de nuestra labor. La eficacia instructora y educativa de un equipo de docentes implicados en un proyecto educativo de centro está demostrada con evidencias científicas, y además es una tarea transformadora.

Los proyectos de formación nacidos de los propios centros educativos son el modelo formativo que asegura un impacto efectivo sobre la realidad del aula, independientemente de lo útil o interesante que le pueda resultar a cada profesor una acción, curso o grupo de formación.

⑤ La estructura que sustenta un modelo de formación del profesorado debe establecerse en referencia a ese modelo, a ese horizonte colectivo.

Escribió Antoine de Saint Exupery: “si quieres construir un barco, no empieces por cortar las maderas y distribuir el trabajo, sino que primero has de saber evocar en los hombres el anhelo del mar libre y abierto”.

Cuando no tengo horizonte me preocupo por las estructuras, porque me dan seguridad. Cuando no sé a dónde voy o por qué avanzo, sólo pienso en el estado de la carretera. La silueta del continente viene establecida por la forma del contenido.

En formación del profesorado hay que tener claro el horizonte, lo que queremos lograr. En función de este horizonte formularemos el modelo de formación, y la única estructura válida será la que me acerque a los resultados. Un objetivo bien definido, si no cuenta con la estructura adecuada, no se alcanzará fácilmente, pero el deseo de lograrlo me estimulará a perfeccionar la estructura. Una estructura sin una finalidad clara provoca un acomodo paralizante, donde el único estímulo existente es el miedo a perder el “armazón” conocido.

Cuando tengo claro el horizonte, las circunstancias son menores, pues existen menos “presiones” (la fuerza de las ideas no radica en lo que son, sino en cómo nos afectan).



El Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón está trabajando en una propuesta de Decreto por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red. El modelo que propone este Decreto responde al proyecto descrito en las cinco afirmaciones anteriores y se resume en una apuesta decidida por los proyectos de formación en centros, de tal modo que el protagonista del modelo deja de ser el profesor individual y los actuales centros de profesores y recursos, y pasa a ser el centro educativo. Esto, unido a un planteamiento de formación mínima común a todo el profesorado de la Comunidad Autónoma, constituye la verdadera novedad del cambio y el sentido último del nuevo modelo.

Concentrar todos los sentidos en este objetivo, aislándonos de “pasiones” y “presiones”, quizás nos

permita apostar por la esencia y defender lo eficiente, sin dejarnos influir por miedos, apegos, ideologías o acaloramientos.

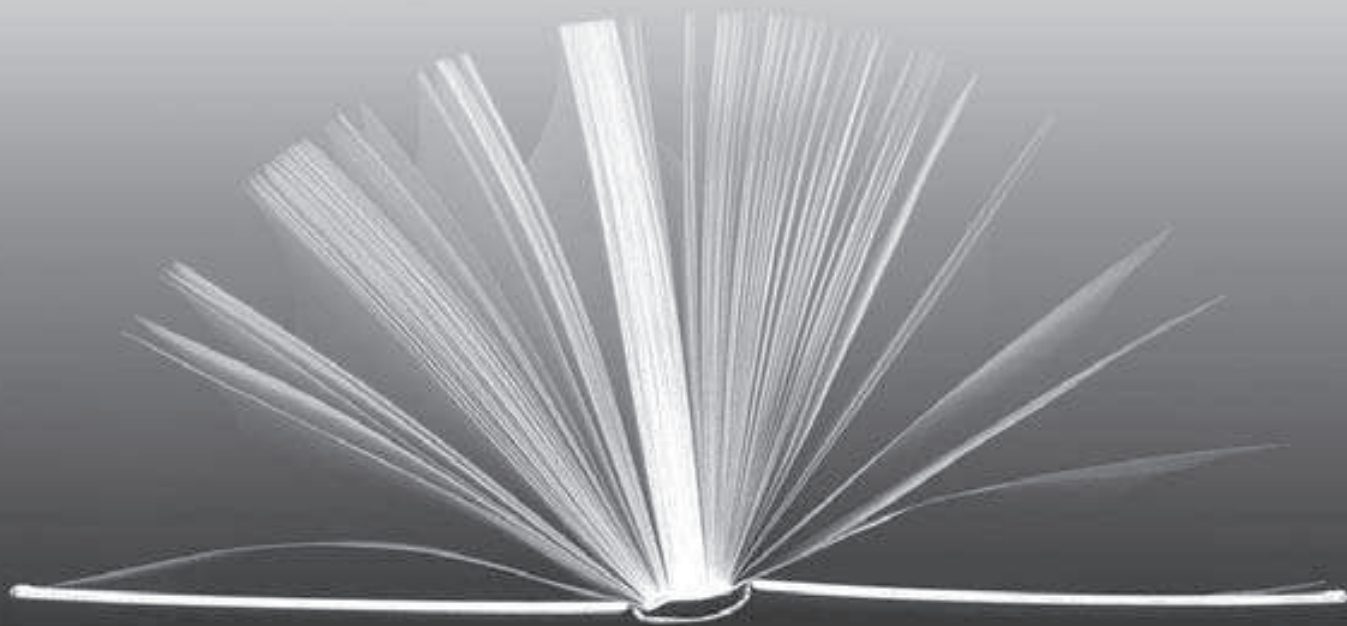
El arte de la contemplación me obliga a esforzarme de un modo particular por entender, captar y dialogar y me abre intelectual y vitalmente. El empeño ha de ser más persistente cuanto más costoso me resulta comprender, para llegar a captar lo “extraño” de los conocidos y lo “conocido” de los extraños.

Con la formación del profesorado ponemos en juego todo nuestro capital educativo. Es tan principal y tan urgente la tarea que bien merece nuestro esfuerzo de concentración para no confundir el camino y la pradera. Son tan ineludibles e inaplazables los resultados a alcanzar que bien merecen nuestro coraje y brío para afrontar esta empresa cuyo santo y seña es “constante revisión”.



«Si quieres construir un barco, no empieces por cortar las maderas y distribuir el trabajo, sino que primero has de saber evocar en los hombres el anhelo del mar libre y abierto»

Antoine de Saint Exupery



LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LOS PAÍSES CON MEJORES SISTEMAS EDUCATIVOS



José Luis Castán Esteban.

Inspector de Educación. Servicio Provincial Educación. Teruel.

La única manera de mejorar los resultados académicos de los alumnos es mejorando la forma de enseñar. Esta es una de las conclusiones del Informe McKinsey *How the world's best-performing school systems come out on top (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos)*, publicado en septiembre de 2007. Tras analizar veinticinco países, entre los que se incluyen los diez mejores según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), este estudio detecta tres características comunes que hacen que las escuelas y los estudiantes tengan éxito. Son estos:

- ✓ Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia.
- ✓ Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes.
- ✓ Garantizar que el sistema sea capaz de conseguir la mejor educación posible para todos los alumnos.

En este artículo resumimos y comentamos el segundo de los apartados de este informe, el que tiene que ver con la formación de los maestros y profesores. La selección y formación de los docentes es el elemento fundamental de cualquier mejora sustancial de un sistema educativo. Dicho de otra manera: La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.

OBJETIVOS

Un buen sistema educativo podría definirse como aquel que garantiza que cuando un docente entra en un aula cuenta con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a sus alumnos a superar lo hecho el día anterior. Y nuevamente al día siguiente. Pero conseguir que los docentes tengan estos conocimientos y capacidad no es fácil. Requiere que los profesores desarrollen un conjunto de habilidades muy complejo. Un buen maestro debe ser capaz de evaluar con precisión las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos, seleccionar los métodos didácticos más apropiados, y enseñar de forma efectiva y eficiente. Conseguir que esto sea así

en la práctica ha sido el reto de los responsables de formación permanente de cualquier sistema educativo. Las autoridades educativas del distrito de Boston, en EE.UU. lo enunciaban así: “Los tres pilares de nuestra reforma fueron: desarrollo profesional, desarrollo profesional y desarrollo profesional... Alineamos todo – recursos, organización, personal – con el desarrollo profesional. Se destinó el cinco por ciento del presupuesto del distrito a desarrollo profesional, y el 80 por ciento de esta cantidad fue para los docentes... La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción”. En Singapur, un país con los mejores resultados académicos de Asia, su responsable destacaba cómo habían mejorado la calidad de su sistema educativo con estas palabras: “Uno puede tener el mejor plan de estudio, la mejor infraestructura y las mejores políticas, pero si no se cuenta con buenos docentes todo aquello no servirá de nada... Nosotros ofrecemos a nuestros docentes cien horas de desarrollo profesional al año... Si los docentes no están motivados, ¿cómo lograr alumnos motivados?”

En definitiva, para mejorar lo que hay que hacer es cambiar lo que sucede en las aulas, y esto implica que cada profesor haga tres cosas:

- *Debe ser consciente de sus propias limitaciones.* Es decir, cuestionar lo que hace, lo que no hace y por qué lo hace.
- *Debe conocer las mejores prácticas didácticas.* Algo que sólo puede conseguirse por medio de demostraciones de tales prácticas en un contexto real.





• *Debe estar motivado para realizar los cambios en su práctica docente.* Estos cambios solo tienen lugar cuando los docentes tienen altas expectativas, un objetivo común y sobre todo, confianza en su capacidad colectiva para lograr un cambio en la educación de sus alumnos.

Muchas reformas educativas han fracasado porque no han sido capaces de alcanzar estos tres objetivos simultáneamente. Introducir incentivos materiales – como el pago por sexenios de formación – no ha contribuido a la mejora del sistema. Tampoco la formación que consiste únicamente en mostrar a los docentes prácticas docentes por medio de cursos o publicaciones. Es llamativo que aunque muchas profesiones desarrollan la mayor parte de su formación en escenarios reales (los médicos y enfermeras en hospitales, los abogados en tribunales) casi nunca la formación de los docentes tiene lugar en las aulas, que es el único lugar donde sería lo suficientemente precisa y relevante para lograr mayor efectividad.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los mejores sistemas educativos del mundo utilizan cuatro estrategias para hacerles conscientes de sus puntos débiles, darles a conocer las mejores experiencias didácticas y motivarlos para llevar a cabo las mejoras necesarias.

✓ **Incrementan las prácticas en la formación inicial.** En el programa de Residencia Docente del distrito de Boston, de un año de duración, los estudiantes pasan cuatro días por semana en una escuela. En Inglaterra, dos tercios del tiempo de planes de estudio del profesorado de secundaria se destinan a la práctica docente. En Japón, los futuros docentes dedican hasta dos días por semana a formarse con

otro maestro en sus aulas durante su primer año en la Facultad de Educación.

✓ **Incorporan a profesores con experiencia a las aulas de otros docentes.** Para conseguir un buen docente es necesario contar con otros buenos docentes que lo formen, y esto se hace principalmente con una formación persona a persona dentro de las aulas. Maestros expertos acuden a las aulas a observar y formar a otros compañeros, a ofrecerles retroalimentación sobre sus actuaciones, y en definitiva, para ayudarles a mejorar su práctica docente. Así, en Inglaterra, los mejores profesores tienen menos carga docente para poder tener más tiempo para formar a sus colegas. Algo que también sucede en los distritos escolares de Chicago y Boston.

✓ **Convierten a los directores en referentes y líderes pedagógicos.** Algunos países, como Finlandia o Suecia, que han desarrollado una buena cultura de formación en el propio centro, han puesto en marcha mecanismos para seleccionar a los mejores docentes como directores, sobre todo en las escuelas pequeñas. Estos directores dedican el ochenta por ciento de su tiempo a mejorar la formación de los maestros, y a plantear estrategias que mejoren su capacidad y motivación.

✓ **Facilitan el aprendizaje mutuo.** Lo habitual es que los profesores trabajen solos en las escuelas e institutos de secundaria. Sin embargo, en Japón y en Finlandia, los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, pero sobre todo, y esto es lo más importante, observan las clases de sus compañeros y se ayudan entre sí para mejorar. En estos países las escuelas tienen una cultura donde la planificación colaborativa, la formación entre iguales en el mismo centro es la norma de la vida escolar, y esto permite a los docentes mejorar su práctica en las aulas continuamente.



ALGUNOS EJEMPLOS

➔ DISTRITO DE BOSTON (EE.UU.)

Nunca le diríamos a un médico que acaba de licenciarse que opere a un paciente. El sistema sanitario exige cuatro años de práctica previa y guiada, que en España se conoce como MIR. Sin embargo, a los recién graduados en las escuelas de magisterio y las facultades los ponemos directamente en las aulas y en muchos casos, nos olvidamos de ellos. En el distrito educativo de Boston se ha desarrollado un programa de capacitación para docentes que se basa en el modelo de la residencia médica, que combina una alta proporción de horas de prácticas, una exigente formación teórica y un título de grado superior (máster). Después de un curso de verano inicial de seis semanas, los estudiantes ingresan en las escuelas como maestros en prácticas durante un curso académico. Durante ese año, dedican cuatro días por semana a trabajar con un docente experimentado, y un día a clases en un centro de formación del profesorado. En el segundo año, cada nuevo docente es asignado a un maestro-tutor con el que comparte dos horas y media. Los tutores actúan como modelos, participan en la planificación de las clases, en la selección de los contenidos y en las estrategias didácticas, observan y colaboran con el manejo del aula. Para mejorar la calidad de la tutoría del programa, la administración educativa de Boston emplea en la actualidad tutores expertos a tiempo completo, cada uno de los cuales tiene a su cargo catorce docentes.

Una vez que se ha superado el periodo de residencia y se accede a un contrato como maestro, el horario laboral permite que todos los docentes que imparten la misma materia tengan horas complementarias simultáneamente. Este tiempo se emplea para planificar y analizar conjuntamente la práctica docente. Las sesiones son presididas bien por un docente experto, bien por el director, y la información de las evaluaciones de los alumnos es el mate-

rial de trabajo que se usa para debatir. La finalidad es sacar a la luz las diferencias entre las prácticas docentes de cada escuela, y comprender cómo estas diferencias están vinculadas con los resultados académicos. Estas sesiones se completan con la observación de las clases por los compañeros y la planificación conjunta de las estrategias de enseñanza. Para facilitar este enfoque, algunas escuelas están diseñadas arquitectónicamente sobre un plan abierto: sin puertas entre las aulas y a veces sin paredes divisorias. Esto facilita la enseñanza colaborativa y alienta a los docentes a aprender de sus colegas.

➔ JAPÓN

Los programas de formación docente de las universidades japonesas se concentran principalmente en mejorar los conocimientos pedagógicos de los futuros profesores. En su primer año, trabajan a tiempo completo en las escuelas y reciben el apoyo de un docente tutor durante dos días a la semana, aunque evitan evaluar su trabajo durante este primer año. En el segundo, la evaluación del futuro docente por el tutor es decisiva para su continuidad en el puesto de trabajo.

La cultura de aprendizaje en las escuelas japonesas se centra en el “estudio de lecciones” (*kenkyuu jugyou*). Grupos de docentes trabajan en conjunto para mejorar las lecciones individuales, planificar, ejecutar y luego evaluar distintas estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de cada curso o nivel. Los docentes del grupo visitan las clases de los demás para observar y comprender su forma de trabajo, y se pone un especial interés en que las mejores prácticas sean compartidas por todos los docentes. Así, cuando un docente brillante se jubila, en vez de desaparecer sus prácticas de enseñanza, deja su legado a sus compañeros.

Anexo 22: Boston: Tiempo para planificación conjunta

<p>Crear un espacio para el debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se asignaron a los docentes de la misma materia en el mismo nivel horarios que les permiten tener horas libres al mismo tiempo Este tiempo se utilizó para planificar en conjunto
<p>Hacer que las sesiones sean efectivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los debates se basaron en datos, empleando la información de cada alumno para identificar puntos fuertes y débiles en la instrucción de cada docente El uso de los datos generó responsabilidad compartida e impulsó mejores resultados El director o uno de los entrenadores académicos facilitaron las sesiones
<p>De 'individual' a 'en equipo'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes pasaron más tiempo observando las clases de sus pares. Algunas escuelas fueron construidas en base a un plan abierto, donde los docentes observan constantemente a sus colegas

Fuente: Edmentum, Escuela Pública de Boston, Milroy

Anexo 21: Japón: Comunidades de aprendizaje

Permiten a los docentes compartir mejores prácticas, aprender de las fortalezas y debilidades de cada uno y desarrollar y difundir en conjunto prácticas de excelencia

<p>Estudio de lecciones</p> <p>Los docentes analizan y desarmaban en equipo lecciones modelo. El estudio requirió que cada docente reflexe en profundidad su propia práctica, con la asistencia de sus pares. Las lecciones modelo finales son registradas y distribuidas.</p>	<p>Lecciones de demostración</p> <p>Los docentes presentan las prácticas de excelencia a un grupo más amplio de instructores, a lo que siguen sesiones de debate y retroalimentación. Las lecciones se utilizan para brindar a cada docente acceso a ejemplos de prácticas de excelencia, reconocer el desarrollo y hacer a los docentes responsables por la calidad de su instrucción</p>
---	---

Fuente: Edmentum, Milroy



➔ FINLANDIA

Casi todas las escuelas finlandesas asumen estudiantes en prácticas. Su sistema de acceso a las facultades de educación es muy riguroso, ya que solo admiten a uno de cada diez candidatos tras un examen de aritmética, lengua y resolución de problemas, al que se le une una entrevista para valorar su capacidad de comunicación, deseo de aprender y su motivación por la docencia. Durante los cuatro años de la licenciatura y del máster en didáctica que se le exige de forma obligatoria, los futuros maestros desarrollan su capacidad docente a través de prácticas reales en centros educativos.

Todos los docentes tienen una tarde por semana sin clases para desarrollar el plan de estudios y planificar en grupo. El plan de estudios nacional solo especifica objetivos generales, y no la forma de alcanzarlos, lo que implica que los docentes deben trabajar en conjunto para desarrollar su propia programación, ajustada a las necesidades de los alumnos de cada colegio. Normalmente, todas las escuelas de cada municipio comparten materiales y experiencias para que las mejores prácticas se propaguen rápidamente por todo el sistema.

Anexo 8: Finlandia: selección de docentes

- Evaluación nacional**
 - Verificación de fuertes características académicas. Evaluación tipo multiple choice de 300 preguntas sobre aritmética, lengua y resolución de problemas (desde 2007, antes, la primera ronda se basaba en las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria y en otros factores).
- Pruebas de evaluación (universidad)**
 - Verificación de conocimientos y capacidad académica general.
 - Las pruebas evalúan la capacidad para procesar datos, analizar y resumir información.
 - Los postulantes deben estar en el 20% superior de su promoción.
- Entrevistas (universidad)**
 - Verificación de aptitud para ejercer la docencia. Las entrevistas evalúan la motivación para enseñar o aprender, las habilidades de comunicación y la inteligencia emocional.
- Trabajo en grupo (universidad)**
 - Verificación de aptitud para ejercer la docencia. Ejercicios grupales y pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación.
- Reclutamiento por la escuela**
 - Una vez completada la capacitación docente, los candidatos son rechazados por las escuelas individualmente.

Apenas 1 de cada 10 postulantes es aceptado como docente.

Finlandia según la UNESCO.
Fuente: McKinsey, Developing and Retaining Teachers: Lessons from Finland, Estados Unidos, México.

CONCLUSIÓN

Muchas de las reformas educativas no han tenido éxito porque no han llegado a transformar la realidad de las aulas, y se han quedado en cambios superficiales de normativa, planes de estudio, órdenes de currículo y evaluación. Pero está demostrado que la manera más efectiva de conseguir mejoras sostenidas y relevantes es mejorando la forma de impartir las clases. Tanto Japón, Finlandia, como el distrito de Boston partían de resultados muy mediocres hace quince años. Mejorando la formación de los docentes han conseguido avances muy sustanciales en los resultados académicos de los estudiantes, como reflejan los estudios de PISA sobre rendimiento escolar en lengua, matemáticas y ciencias a los quince años. Son la prueba de que si bien la tarea de transformar un sistema educativo a gran escala es un desafío importante, es igualmente posible de lograr.

BIBLIOGRAFÍA

- Eurydice, *Evaluation of Schools Proving Compulsory Education in Europe* (2004).
- McKinsey & Company, *The world's best-performing school systems come out on top* (2007).
- OECD, *PISA: Learning for Tomorrow's World* (2004).
- OECD, *PISA 2009 Results: Executive Summary* (2010).



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONTRIBUCIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN A SU MEJORA



M^a Lourdes Alcalá Ibáñez y Urbano Martínez Elena.

Inspectores de Educación del Servicio Provincial de Teruel.

En la actual coyuntura política, como miembros de la Unión Europea, y económica, en un mundo globalizado en pleno periodo de cambio ante los graves problemas económicos, la Educación es una de las preocupaciones fundamentales de los países de la Unión Europea. Cualquier desarrollo futuro se cimentará en la formación de sus ciudadanos. El reto es conseguir mejorar los resultados educativos y lograr Sistemas Educativos de más calidad, más eficientes y equitativos.

Así, la Comisión Europea apuesta por lograr *“una educación y una formación de alta calidad, que constituyan un factor para mejorar la competitividad y la capacidad de Europa a largo plazo para crear más trabajo y crecimiento”*.¹

España, como miembro de la Unión, se ha comprometido con los objetivos de la Estrategia Europa 2020. Para lograrlos, nuestro Sistema Educativo debe hacer un esfuerzo por reducir el fracaso y el abandono escolar.

Sin duda son muchos los factores que influyen en el proceso educativo y en sus resultados, pero, tal y como afirman numerosos informes (Delors, OCDE, PISA, hasta el más reciente informe McKinsey), el factor que más influye en los resultados obtenidos por los estudiantes es la calidad de sus profesores, dejándose sentir especialmente su influencia en los primeros años de escolaridad. En este sentido nos gustaría destacar dos conclusiones fundamentales que compartimos completamente: la primera, del conocido informe Delors de la UNESCO, que afirma que *“...para mejorar la calidad de la Educación hay que empezar por mejorar el acceso y la formación del personal docente, (...) porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos*

*y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren”*²

La segunda del Informe McKinsey que nos señala que: *“la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores”* y que *“el único modo de mejorar el rendimiento consiste en mejorar la instrucción”*³.

Nuestro país ha otorgado una gran importancia a la formación del profesorado, de la que podemos destacar la apuesta que se hizo en los años 90 por la formación permanente del profesorado, al considerarla tanto un derecho como un deber del profesor. Así se recogía en el artículo 56.2 de la LOGSE:

“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas”.

Las posteriores leyes orgánicas reguladoras del Sistema Educativo también han contemplado como prioritaria la formación del profesorado: así, el artículo 57 de la LOCE encomendaba a las Administraciones educativas promover la actualización y la mejora continua de la cualificación de los docentes y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de los conocimientos de sus disciplinas así como de las didácticas específicas de sus materias.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) contempla de forma prioritaria como factor de calidad la

¹ Comunicación de la Comisión Europea: Europa 2020 “Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” Bruselas COM (2010) 2020.

² Comisión Delors (1996): La Educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI. París: UNESCO.

³ Citado por Tiana Ferrer en la Revista Fuentes 11, (2011) ; pp. 13-27: Artículo: “ Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española”.





cualificación y formación del profesorado y su trabajo en equipo. Además, sigue considerando la formación permanente como un derecho y una obligación de todo profesor y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros (art. 102).

Esta norma determina también los contenidos que debe abarcar esta formación permanente:

- Adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución tanto de las disciplinas científicas como de las didácticas específicas de las mismas.
- Aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza.
- Formación en materia de igualdad de sexos.
- Formación en TIC y en lenguas extranjeras.
- Fomento de programas de investigación e innovación.

No obstante, no es suficiente que las leyes educativas reconozcan la formación del profesorado como factor clave para la mejora de los Sistemas Educativos. Deben ser las Administraciones Educativas las que establezcan políticas de formación del profesorado y las hagan efectivas, de manera que les doten de conocimientos y competencias pedagógicas necesarias para poder afrontar las nuevas demandas que la sociedad requiere.

En España estamos en los inicios de una nueva regulación de la formación inicial de los docentes. Hasta este momento a los maestros se nos exigía un título de diplomado, de tres años de duración, mientras en los países de la OCDE la duración habitual era de cuatro años. Por tanto, la transformación del título de magisterio a grado, ha situado a España en condicio-

nes similares que los países de su entorno (Tiana 2011).

En cuanto a los profesores de Educación Secundaria, la exigencia de un título de Máster para acceder a la docencia les coloca entre los países que requieren una formación más prolongada.

Deberemos esperar los resultados y ver si el modelo de formación inicial adoptado en España, responde a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual.

En consecuencia, los procedimientos de selección del profesorado deben ser exigentes, respetando los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad y publicidad, y que permitan seleccionar a los más cualificados, con los mejores conocimientos pedagógicos y con el compromiso profesional y la motivación necesaria para desarrollar una verdadera carrera docente.

La formación inicial debe complementarse con una adecuada formación permanente, que produzca un cambio y mejora en las conductas docentes (De Miguel 2006).

En España, desde la creación de los centros de profesores y recursos, como consecuencia de la aprobación de la LOGSE, se han desarrollado planes de formación que intentaban responder a las demandas del profesorado. Si bien, con el paso del tiempo, los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se han producido en nuestra sociedad demandan también una reorientación de formación permanente, que sea capaz de ofrecer respuestas a las nuevas exigencias a las que tienen que hacer frente los docentes.

Y dentro de esta dinámica de cambios que se están produciendo por parte de las distintas Administraciones Educativas, estamos inmersos en Aragón en el debate sobre el nuevo modelo de formación permanente del profesorado, y ante las novedades que se avecinan, nos preguntamos qué papel debe desempeñar la inspección de educación.

Por otra parte, no podemos ni debemos cerrar los ojos ante otra realidad que se viene produciendo en los últimos tiempos: no toda la oferta de formación permanente del profesorado se adecua a las necesidades del sistema educativo ni reúne las condiciones de calidad que deberían de estar presentes en todas las actividades formativas que realizan los profesores. Actualmente abundan cursos y actividades on-line de formación del profesorado de distintas instancias ofertoras (universidades, centrales sindicales,...) que no reúnen unas condiciones que garanticen la adquisición de los conocimientos y de la competencia profesional que antes mencionábamos. Y también ahí la Inspección de Educación tiene mucho que decir.



PAPEL DE LOS INSPECTORES

Históricamente, las principales funciones de los inspectores han sido de supervisión, control, evaluación y asesoramiento a los centros y a los distintos sectores de la comunidad educativa.

Es interesante destacar unas breves pinceladas sobre funciones concretas que les han sido encomendadas en las distintas leyes y Decretos.

La II República, en el Decreto de 1931, señala como primera función la “*orientación pedagógica a los maestros*”.

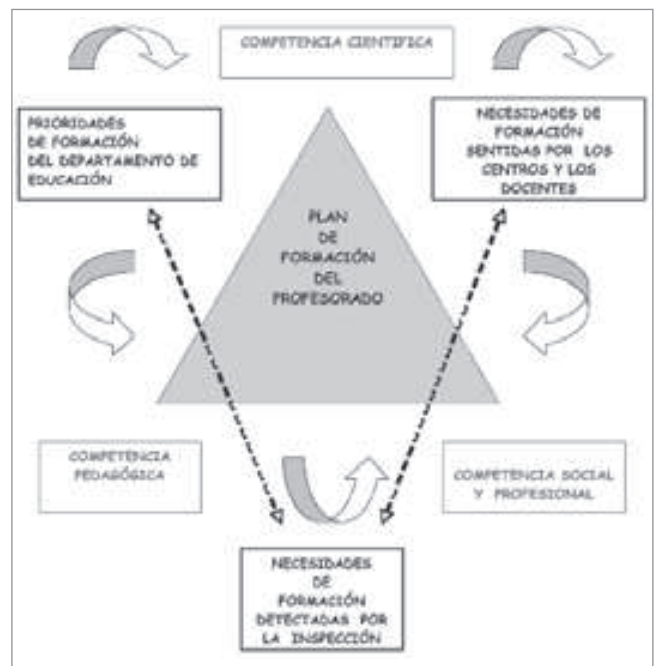
La ley General de Educación de 1970, establece entre las funciones de la inspección: *Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente*. Es significativo señalar que esta función no volverá a recogerse como tal en futuras regulaciones.

Actualmente, la LOE, establece en su artículo 151 las funciones de la inspección, entre las que se encuentra, b) *Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua*.

Las distintas Administraciones Educativas, en sus respectivos Decretos de regulación de la Organización y Funcionamiento de la Inspección han establecido funciones propias. En Aragón, el Decreto 211/2000, establece como una de nuestras funciones b) *colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de innovación pedagógica y de perfeccionamiento del profesorado*.

En el Decreto que regula la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León aparece como una de las funciones de la Inspección “*Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica, formación y perfeccionamiento del profesorado*”. Una de las formas de participación de los inspectores en la formación permanente del profesorado de esa Comunidad Autónoma es formando parte del equipo externo de apoyo y colaboración (junto con un asesor de la red de formación de la provincia correspondiente) en los planes de formación de los centros educativos, que desempeñan las siguientes funciones:

- Asesorar en el diseño, elaboración y planificación del plan de formación.
- Planificar, junto con el responsable de formación del centro, las acciones formativas precisas para el desarrollo de los distintos itinerarios.
- Llevar a cabo el seguimiento de la ejecución del plan y realizar un informe de progreso del plan.
- Realizar la evaluación final anual del plan de formación.



De la reflexión sobre las funciones que tenemos encomendadas como inspectores, y teniendo en cuenta nuestro conocimiento de los centros, cada vez más complejos, y con una mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, pensamos que la inspección de educación debe jugar un papel fundamental en el nuevo modelo de formación permanente del profesorado, sin obviar la importancia de su participación en los procesos de selección del mismo.

La inspección, a nuestro juicio, puede realizar entre otras, las siguientes aportaciones:

- Detección de necesidades formativas de los centros y de los profesores individualmente considerados como resultado de las evaluaciones y de otras actuaciones que los inspectores realizan de los centros educativos. Una formación así recomendada, que tenga como punto de partida las necesidades detectadas por todos los actores de la educación (entre ellos los inspectores de educación), cubrirá mejor las carencias que se hayan detectado.
- Controlar que la formación que se oferta esté relacionada con las necesidades del sistema educativo y de los propios profesores para que vaya en beneficio del alumnado. Una formación que no tenga conexión con las exigencias reales del momento en que se encuentra la educación no puede ser optimizadora de la calidad pretendida.
- La inspección debe ser el nexo de unión entre los centros y los servicios de apoyo con los que cuentan: centros de profesores, equipos de orientación,..., debemos ser capaces de anar esfuerzos y coordinarnos de forma coherente para aportar respuestas claras y concretas a las nuevas exigencias a las que tienen que hacer frente los profesores.



- Impulsar una verdadera evaluación formativa de la función docente, en la que se incentive a aquellos docentes que se esfuerzan y se preparan para mejorar los resultados de sus alumnos.
- En algunas ocasiones los inspectores pueden ser formadores directos del profesorado o de, al menos, aquellos que forman parte de los equipos directivos. Áreas como la legislación educativa, procedimientos administrativos de los centros docentes, liderazgo educativo, etc constituyen un terreno en el que los inspectores, por su propia formación y quehacer profesional, tienen unos conocimientos y una experiencia que pueden transmitir a los docentes en cursos, jornadas u otras actividades formativas.
- Finalmente, la Inspección puede ser un agente adecuado para evaluar la formación permanente del profesorado al comprobar el impacto que esta haya tenido en la mejora de los centros y de los profesores.

Dicho esto, creemos necesario que el nuevo modelo de formación permanente del profesorado en Aragón, contemple el perfeccionamiento de los inspectores como un eje prioritario, con la finalidad de reforzar nuestra dimensión pedagógica, y ser capaces de implicarnos conjuntamente con los centros en los procesos de mejora de resultados y en el asesoramiento para el desarrollo y adquisición de las competencias básicas, en definitiva conseguir ser verdaderos participantes de la mejora de nuestro sistema educativo.



BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL, M (1996): El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- PRATS JOAQUIM y RAVENTÓS FRANCESC (direc.) Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o transformación: Fundación "La Caixa". 2005. Colección Estudios Sociales. Núm. 18. Barcelona.
- TIANA FERRER, A.: Artículo: "Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española". Revista Fuentes nº11, pp. 13-27, 2011.
- Comisión Delors (1996): La Educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI. París: UNESCO.
- Comunicación de la Comisión Europea: Europa 2020 "Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador" Bruselas COM (2010) 2020.
- Eurydice (2007) La evaluación de la calidad de la formación del profesorado. Europeo. Madrid. MEC.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6/08/1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4/10/1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006).
- Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, relativo al ingreso en la Inspección de Primera enseñanza, de 2 de octubre de 1931.
- DECRETO 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DECRETO 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León. (BOCYL de 3/08/2004).
- ORDEN EDU/517/2010, de 15 de abril, por la que se efectúa convocatoria para la selección de planes de formación permanente del profesorado a implantar en centros docentes públicos y servicios educativos de apoyo de la Comunidad de Castilla y León y se delega la competencia para su resolución. (BOCYL de 24/04/2010).



HISTORIA DE LOS CENTROS DE PROFESORES DE LA PROVINCIA DE TERUEL: UNA MEMORIA PERSONAL



Ana García Fustero.

CEIP "Francisco de Goya". Calatayud (Zaragoza).

Casi todas las instituciones, proyectos y programas surgidos o implantados en la provincia de Teruel han adquirido desde su comienzo una peculiaridad, un carácter distinto al de otros lugares, precisamente por la misma particularidad de nuestra provincia. El dinamismo, la innovación son recursos necesarios quizás para salvar las dificultades propias de la ruralidad: dificultad de las comunicaciones, reducido número de alumnos, movilidad, profesorado novel... Creo que ocurrió también en el nacimiento de los Centros de Profesores.

INICIOS

Los CPRs tienen una trayectoria corta en el tiempo pero larga y variada en su proceso y acontecimientos. La historia de los CPRs discurre paralela a la del sistema educativo, pero también a la nuestra, la de los docentes, que desde nuestro inicio profesional sentimos la obligación y el derecho, pero sobre todo la necesidad de la formación continua.

En los primeros años 80 muchos comenzamos en grupos de trabajo que se constituyeron en CEIRE (Círculos de Estudio e Investigación para la Renovación Pedagógica), antecedentes de los grupos de trabajo de los CEPs. También participábamos en la Escuela de Verano de Aragón, ligada a los Movimientos de Renovación Pedagógica, o acudíamos a hacer cursos al ICE de Zaragoza o a la UNED. Era en general, una formación voluntariosa, gratuita y gratificante, heterogénea en los contenidos y la calidad.

Entonces aparecieron los CEPs (Centros de Profesores) como institución de formación del profesorado y como apoyo a la Reforma Experimental en Primaria y Secundaria.

Nacieron con un Real Decreto en 1984 (R.D. 2112/84) como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad", a imitación de los Teachers Centers británicos y los centros pedagógicos noruegos.

¿Qué buscaba el profesorado de Teruel en la formación? Por una parte, en el modelo se recogía el concepto de perfeccionamiento entendido como actualización, necesaria por los avances en los conoci-



mientos y en la metodología, pero también de reciclaje, para atender las necesidades del sistema, las reformas, los cambios, y compensar una formación inicial incompleta o deficiente. Pero, especialmente en nuestra provincia, la necesidad de la formación buscaba el desarrollo personal, una disposición permanente a aprender, y social, como encuentro con otros en la zona rural, para paliar la soledad de las unitarias, como recursos para aprender en comunidad. Con imaginación, se tuvo que ir diseñando esta institución nueva, adaptándola a una realidad muy distinta de la que fue creada (grandes ciudades).

Los primeros fueron los de Alcañiz y Teruel en 1985 y el CEP de Utrillas en 1986, junto a los CRAs. Calamocha pertenecía al ámbito del CEP de Teruel y desde 1989 a 1994 se creó y experimentó una modalidad compartida, "la extensión". Andorra pertenecía al CPR de Alcañiz y se creó como CEP independiente junto a Calamocha en 1994.

El R.D. de 20 de octubre de 1994 unificaba los Centros de Profesores y los Centros de Recursos, desde entonces son los CPRs. De 3 pasan a ser 5, uniéndose Andorra y Calamocha con la finalidad de aproximar la formación a la escuela rural. Sus funciones merece recordarlas para reflexionar sobre su sentido con el paso del tiempo:

Actuación y formación permanente, centro de innovación e investigación en el aula, centro de información y documentación, centro de recursos, centro de asesoramiento y orientación.



Quiero citar aquí la revista “A tres bandas”: Desde su comienzo se dio importancia a la publicación y difusión de las experiencias del profesorado de la provincia. Primero con revistas propias de cada ámbito (Apuntes, Corrinche,...) luego en 1987 con la intención de trabajar en equipo y unificar recursos nació “A tres bandas”, una revista “de educadores para educadores” de la provincia de Teruel.

DESDE LAS TRANSFERENCIAS

En 1998 el MEC elaboró un Plan Marco de Formación con una sólida base teórica y en ese mismo año se recibieron las transferencias educativas en Aragón. Pero hasta hace unos pocos años no se ha firmado un Plan de Formación para Aragón. La implantación del currículo comenzó en el curso 2003/2004. En él se recoge la idea de la calidad con objetivos encaminados a la “formación y desarrollo de proyectos de formación, innovación e investigación”.

La formación permanente a través de los CPRs ha sido clave para implementar las nuevas y sucesivas reformas educativas. Destaco de forma especial la implantación de la LOGSE entre 1989 y 1994 y la formación en las competencias básicas y el currículo aragonés, entre 2008 y 2011. Además de las reformas educativas, los CPRs han estado ligados a los Proyectos propuestos por la administración: Proyecto Mercurio, Proyecto Atenea, Aldea Digital, Ramón y Cajal, Escuela 2.0, en las TIC. Apoyo formativo para otros Programas como Proyecto Mentor de Adultos, Planes de Calidad, Planes de Mejora,... Los CPRs han atendido las necesidades del sistema educativo y también las del profesorado.

Han mejorado las infraestructuras, han aumentado en cantidad y calidad los recursos materiales (especialmente en TIC) y humanos, han aumentado los apoyos a la escuela rural (CRIETs, CRAs, EOEPs, programas de TIC, de Adultos...).

Esta evolución ¿puede hacerles perder sus señas de identidad? Son punto de referencia de la aplicación de las reformas educativas (LODE, LOGSE, LOE, currículo aragonés) y de los programas y proyectos nuevos de las distintas administraciones educativas, es decir, los CPRs atienden las necesidades del siste-

ma educativo, pero también del profesorado y podrían perder su esencia si no fueran también referentes, promotores y apoyo de la investigación, la innovación, la creatividad... consiguiéndose, de esta manera, cubrir las inquietudes del profesorado y no solamente parcelas de su formación.

La oferta de formación es muy diversa; además de los CPRs, la Universidad (en Teruel, destaca la Universidad de Verano), los Sindicatos, Editoriales, Empresas,... así como otras modalidades como licencias por estudio, tesis doctorales, publicaciones... Algunas organizaciones atienden, mediante cursos individuales y en muchísimas ocasiones telemáticas, una necesidad del profesorado que viene propiciada por el sistema educativo, pero también se ha criticado en ocasiones su oportunidad pervirtiendo el sentido genuino de la formación. ¿Los resultados? Ofrecen en muchos casos lo que se quiere obtener: puntuación para convocatorias, concursos de traslados, oposiciones, sexenios...

ACTIVIDADES Y MODALIDADES DE FORMACIÓN

Las actividades responden a diferentes modelos de formación y estos vienen condicionados por modelos pedagógicos.

En estos años, de forma recurrente, se ha analizado y propuesto itinerarios de formación, que tienen una razonabilidad teórica incontestable, pero que la realidad y la práctica la hacen difícil si no inviable.

Recuerdo que al principio todo eran “cursillos”. Luego los asesores analizaban e intentaban explicar las características de las diversas modalidades: Seminarios, Grupos de Trabajo, Jornadas, y en un apartado especial, Proyectos de Formación en Centros, Proyectos de Innovación,... Puede sorprender que 25 años después sigamos entre parte del profesorado considerando los cursos como los más utilizados y valorados,... Esta terminología viene condicionada por el modelo pedagógico. Simplificando: la transmisión oral e individual, el curso. La reflexión sobre la práctica en equipo, el seminario. Si es en reducido número y supone innovación, grupo de Trabajo. Y como una modalidad que recogería lo mejor de lo anterior, el Proyecto de Formación de Centro, ya que el ase-



sor ayuda al equipo de centro a reflexionar sobre su propia práctica y a resolver problemas propios.

En los Equipos pedagógicos y en los Consejos de los CPRs de la provincia de Teruel se hablaba, reflexionaba y decidía sobre estos temas.

De los cursos, quiero destacar los Cursos de Actualización Científica y Didáctica, de diversas modalidades según su duración (100, 50 ó 20 horas) que incluían fase teórica y práctica, en distintas áreas, para el profesorado de Primaria y de Secundaria.

Los Seminarios de etapas y de áreas han sido muy numerosos en la historia de los CPRs. En ellos, la figura del coordinador como experto y dinamizador ha sido importantísima para su éxito. Destacaría Seminarios de áreas (ciencias, lengua, idiomas,), de Infantil y Primer Ciclo sobre Escritura y Lectura desde el enfoque constructivista, de Tecnologías de La información y la Comunicación, de Atención a la Diversidad...

Otra actividad con éxito en esta historia en la provincia de Teruel han sido las jornadas de intercambio de experiencias docentes, desde un enfoque práctico. En los primeros años se celebraban las Jornadas de Experiencias Docentes de los CPRs de Aragón, La Rioja y Navarra (en Teruel, en el año 1989); luego, Experiencias en el ámbito de cada CPR. Destacaré también por su repercusión en la práctica las Jornadas de Experiencias de Anticipación del Inglés en Infantil (en Utrillas, durante algunos años de la década de los 90) y Jornadas de Escritura y Lectura desde el enfoque constructivista, tanto en Teruel como aragonesas, en las que Teruel tenía un protagonismo especial. Por supuesto, las diferentes Jornadas de Intercambio de Experiencias de las Nuevas Tecnologías, las de Educación Física (varias veces en Calamocha), las de Adultos...

También quiero destacar que Teruel ha sido sede de cursos de formación para asesores del territorio MEC. En los primeros años, había una intención política y recursos humanos y económicos para atender la formación de los asesores, ¿quién forma al formador? nos podemos seguir preguntando.

Un apartado especial merecen los Proyectos de Formación en Centros, que pueden recoger Cursos y Seminarios y que han estado especialmente bien considerados desde su creación. Como ejemplo quiero citar los PFC de los CRAs en la provincia de Teruel. Recogen el espíritu de la formación en equipo y tienen el centro como referente.

REFLEXIÓN FINAL

En la historia de los CPRs ha habido momentos de muchas dificultades y de interrogantes sobre su futuro. La asistencia a la formación ha crecido mucho desde los comienzos y debe apoyarse con medios y recursos partiendo de un modelo de formación coherente y adecuado al presente. Al recordar estos 25 años, vuelvo a comprobar que cualquier decisión que se toma desde la administración educativa afecta no sólo a los centros y aulas, como números estadísticos, con más o menos recursos materiales o humanos... sino a la propia vida profesional de los docentes y pueden favorecer o desfavorecer su trayectoria posterior hacia la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo, la pasión por hacer nuestro trabajo cada día mejor, intentando además ser felices con ello.

En definitiva, la formación ha estado y está en manos de personas concretas, reales, con su historia personal, que han aportado su conocimiento, su experiencia, su profesionalidad, desde su modelo de la educación y de la formación, con la autoridad del que cree en lo que habla, conoce y practica lo que dice, no se considera un conferenciante, sino un dinamizador, y facilitador implicado como persona que cree en lo que practica: apoyando, resolviendo problemas, viajando, mimando incluso. Myriam Nemirovsky, experta ponente en la enseñanza del lenguaje valoraba en 2003 el grado de compromiso de los asesores de la provincia de Teruel "especialmente por su profesionalidad y competencia, denotando preocupación, interés y responsabilidad, iniciativa y entusiasmo". Mi deseo es que siga siendo así.

BIBLIOGRAFÍA



- IMBERNON, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Ed. Graó, Barcelona, Col Biblioteca de Aula.
- MEC (1989) Plan de investigación educativa y de formación del profesorado, Madrid.
- REVISTA APUNTES, N° 2, (1986) CEP de Alcañiz.
- REVISTA CORRINCHE, nº 2,(1988), CEP de Teruel.
- REVISTA "A TRES BANDAS", CPRs de Alcañiz, Andorra, Calamocha, Teruel y Utrillas (números 0, 3, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 31).



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL



Sergio Pérez Mallor.

Profesor del IES Segundo de Chomón.

La formación del profesorado ha sido una reivindicación de los docentes desde siempre y en todas las etapas educativas. Creemos necesario un reciclaje permanente que posibilite que la actuación del profesorado esté en consonancia con las demandas de una sociedad que continuamente evoluciona. Esta formación tiene especial trascendencia en el ámbito de la **Formación Profesional**. El continuo desarrollo tecnológico que vive la industria hace que los procesos de formación y ampliación de conocimientos sean constantes. Para la adaptación del profesorado a estas nuevas tecnologías es necesario tener una **formación especializada, permanente y de calidad**.

Las necesidades formativas de cada una de las 27 familias profesionales que forman la Formación Profesional en España son muy diversas, lo cual dificulta la organización de un programa formativo general para toda la F.P. Pese a ello, cada año, desde la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Gobierno de Aragón, se oferta anualmente un **Plan de formación específica para el profesorado de Formación Profesional**. Este conjunto de actividades, de ámbito regional, ofrece una amplia oferta formativa para todas las familias profesionales de Aragón.

Los cursos, de uno o varios días de duración, se realizan en diferentes localizaciones geográficas durante los meses de junio, julio y septiembre de cada año y están abiertos a todos los docentes que imparten enseñanzas de Formación Profesional así como a docentes de otras especialidades en caso de falta de demanda.

La **inscripción y coordinación** se formaliza desde los **CPRs**, y en ellos se realiza la selección del personal admitido atendiendo a algunos criterios como son, el reparto de plazas por provincias - para que la formación llegue a toda la comunidad - o la prioridad de los funcionarios de carrera respecto a los funcionarios interinos en caso de que la demanda supere la oferta de vacantes.

En el siguiente enlace se puede acceder a la oferta formativa que se ofreció el curso 2011/12 en el cual se realizaron 40 cursos.

http://fp.educaragon.org/formacion/formacion_prof.asp



EL CPIFP BAJO ARAGON Y LA FORMACIÓN AL PROFESORADO

A nivel provincial, uno de los centros que se caracteriza por su amplia formación reglada, ocupacional y también al profesorado, es el CPIFP Bajo Aragón.

Desde el momento en el que se gestó el primer Centro Público Integrado de Formación Profesional de la provincia de Teruel en Alcañiz, éste asume una serie de competencias formativas a través de su **departamento de Innovación y Transferencia de Conocimiento**. El departamento realiza las siguientes funciones:

⇒ Impulsar la innovación en la Formación Profesional

⇒ Atender los aspectos de formación del profesorado relacionados con la innovación y fomentar la investigación aplicada.

⇒ Dinamizar la cooperación con las empresas, los agentes sociales y otras organizaciones y con el tejido empresarial del entorno del centro.

Para ello, el departamento realiza las siguientes acciones relacionadas con la formación docente:

⇒ Detección de necesidades formativas del profesorado de las familias profesionales relacionadas con Automoción y Electricidad.



⇨ Organización de cursos de formación para el profesorado de Automoción y Electricidad en coordinación con el CPR de Teruel.

⇨ Coordinación de FORTECO en Aragón

⇨ Coordinación de los Proyectos Europeos del CPIFP Bajo Aragón (Erasmus, Leonardo movilidad de estudiantes, Leonardo Asociaciones, SUDOEFOP, etc.).

Algunas de estas acciones formativas serán desarrolladas a continuación.

EL PROYECTO SUDOEFOP: UN PROYECTO FORMATIVO EUROPEO



Este proyecto pretende constituir una **red de conocimiento y colaboración** entre profesionales de la FP gracias a la utilización de las TIC con el propósito de que la población del Sudoeste europeo pueda sacar provecho de los beneficios producidos por la red.

Los socios del proyecto son: la dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Gobierno de Aragón, la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación en España, el Conseil Régional d'Aquitaine en Francia y la Asociación Industrial del Distrito de Aveiro en Portugal.

La principal aportación en materia de formación del profesorado es la **elaboración de recursos para la formación y difusión** de los mismos, disponer de materiales comunes de FP en varios **idiomas** e ir aproximando los sistemas de formación a distancia de los distintos países.

Además, este proyecto aborda cuatro áreas más de trabajo: la orientación profesional, calidad y mejora continua, movilidad de alumnos y formadores y el reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

PROYECTO FORTECO (FORMACIÓN TÉCNICA COORDINADA)

Las necesidades formativas de los docentes de la familia profesional de Transporte y Mantenimiento de vehículos hicieron necesaria que en el año 2006 se creara un grupo de trabajo a nivel nacional entre las administraciones públicas educativas y un grupo de empresas del sector del automóvil, con Bosch España al frente, con el fin de **hacer frente al déficit de conocimientos de los centros educativos**.

El método consiste en una serie de seminarios gratuitos para el profesorado de todas las comunidades autónomas.

El profesorado, a su vez, se compromete a la **difusión de los materiales y conocimientos adquiridos** en estos seminarios al resto de profesorado de su comunidad.

Los seminarios se realizan en centros de formación de las empresas colaboradoras repartidas a lo largo y ancho del país, en los meses de junio, julio y septiembre de cada año y su duración es de entre uno y cuatro días.

Desde su creación se han realizado más de 100 seminarios y creado más de 1000 plazas formativas para los profesores de Transporte y mantenimiento de vehículos de todo el país.

Estos cursos son una práctica muy enriquecedora, puesto que durante las jornadas de formación se genera también un **intercambio de experiencias y opiniones** con profesores de otras comunidades autónomas, lo cual resulta tanto o más interesante que los propios contenidos del curso.



OTRAS OFERTAS FORMATIVAS

Analizando el resto de ofertas formativas existentes para los profesores de F.P. de Transporte y Mantenimiento de vehículos, caben destacar dos opciones más que interesantes: Las jornadas técnicas de información de producto y la formación en empresas privadas especializadas del sector del automóvil.

Las **jornadas técnicas de información de producto** son un acercamiento de las empresas del sector del automóvil a los profesionales del mismo. Estas reuniones formales son un punto de encuentro en el cual las empresas dan a conocer sus innovaciones y nuevos productos con el fin de que el usuario final, el profesional del sector, tenga un primer contacto con los mismos.

Estas sesiones informativas cuentan con demostraciones prácticas en las que se ponen a prueba los productos analizados.



Las instalaciones de los centros educativos forman el enclave perfecto para formar el **nexo entre fabricantes, distribuidores, profesores y profesionales del sector**.

Algunas de las empresas que han participado en estas jornadas en los últimos años son Hella, Bosch España, Valeo o Siemens.

Otra vía formativa interesante la ofrecen dos de las **empresas especializadas en formación del sector**, Cesvimap en Ávila – asociado a la fundación Mapfre - y Centro Zaragoza en Pedrola (Zaragoza).

Estas dos empresas se dedican a la investigación y formación, y en sus centros cuentan con las últimas tecnologías asociadas al mundo de la automoción. En los últimos años han sido varios los cursos regionales que han pasado por las instalaciones de Centro Zaragoza, empresa puntera a nivel nacional. Como aspecto negativo cabe destacar el alto coste que tienen estos cursos y que dificulta el acceso a esta formación de calidad.

EN RESUMEN

La oferta formativa de los profesores que imparten Transporte y Mantenimiento de Vehículos –si bien, todo es susceptible de mejora – ofrece un abanico de posibilidades bastante amplio y de calidad. No todas las Familias Profesionales gozan de estas mismas oportunidades que posibilitan el constante reciclaje reivindicado constantemente por los docentes.

Para ello, la colaboración entre las empresas y los centros educativos debe ser intensa, desinteresada y constante. Solo así conseguiremos que cada vez salgan de nuestras aulas alumnos más y mejor preparados para dar el salto a las empresas con la mejor de las garantías: **Una excelente formación.**



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE TERUEL



José Martín-Albo Lucas, Andrés Sebastián Lombas Fouletier, Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez, Ángel Barrasa Notario y Laura Gallardo Ortín.

Grupo de investigación. Grado de Psicología. Universidad de Zaragoza. Teruel.

De acuerdo con el estudio TALIS-2009 (Teaching and Learning International Survey, 2009), que examina el clima escolar con una muestra de más de 90.000 profesores de Secundaria de un total de 23 países, España se sitúa a la cola de los países estudiados. Por tanto, uno de los retos más importantes con los que se enfrenta el sistema educativo español actual, y la sociedad española en general, es el de mejorar el clima escolar en las aulas.

Uno de los aspectos, si bien no el único, que conforma el clima escolar tiene que ver con los problemas de disciplina y violencia en los centros educativos. Una de las recomendaciones que ofrece el estudio TALIS-2009 para conseguir ambientes de aprendizaje efectivos es mejorar la disciplina en las aulas. Esto es especialmente importante para el sistema educativo de nuestro país, ya que los resultados del estudio TALIS muestran que los problemas de disciplina en las aulas españolas superan la media internacional para todas las variables evaluadas: conductas perturbadoras de los alumnos en clase, absentismo, insultos o problemas de intimidación y abuso verbal hacia otros compañeros o hacia los propios profesores, vandalismo, burlas, robos, agresiones físicas o consumo/posesión de alcohol o drogas entre los alumnos.

El informe TALIS-2009 señala que los problemas de disciplina repercuten negativamente en el ambiente de aprendizaje; uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% del tiempo que dedica a la enseñanza debido al comportamiento perturbador de los alumnos.

Siendo conscientes de esta problemática, varios profesores pertenecientes al Grado de Psicología de la Universidad de Zaragoza, decidimos formar un equipo de investigación con la finalidad de llevar a cabo proyectos de investigación-acción que diese respuesta a este problema. La titulación del Grado de Psicología en la Universidad de Zaragoza es una titulación de reciente implantación y los profesores que impartimos clase en esta titulación hasta ahora nunca habíamos trabajado juntos, al provenir de equipos de investigación de otras universidades. Algunos de los profesores que formamos parte de este equipo ya ha-

bíamos tenido experiencia en el estudio de aquellos aspectos que el informe TALIS-2009 considera más problemáticos para el desarrollo del aprendizaje en las aulas. Los miembros del equipo de investigación somos: José Martín-Albo Lucas, Andrés Sebastián Lombas Fouletier, Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez, Ángel Barrasa Notario y Laura Gallardo Ortín.

Desde un principio tuvimos muy claro que el tipo de proyecto que queríamos desarrollar era un proyecto de investigación-acción que tratase de solucionar los problemas prácticos con los que se encuentra el maestro en el aula. Esto contrasta con otro tipo de proyectos de investigación que van dirigidos a resolver problemas teóricos provenientes de la disciplina de conocimiento en la que trabajan los propios investigadores.

El curso pasado llevamos a cabo un proyecto de investigación, financiado por la Fundación Antonio Gargallo, que llevaba por título "El análisis sociométrico en la escuela". El objetivo principal de este proyecto era realizar un diagnóstico de la problemática existente en los Institutos de Educación Secundaria de Teruel que accedieron a participar en el estudio. En este proyecto de investigación-acción participaron cinco Institutos de Educación Secundaria: I.E.S. de Albarracín, I.E.S. Sierra Palomera (Cella), I.E.S. Francés de Aranda (Teruel), I.E.S. Salvador Victoria (Monreal del Campo) y I.E.S. Segundo de Chomón (Teruel).

Para llevar a cabo el diagnóstico del problema en las aulas se administraron diversos cuestionarios. La administración de los cuestionarios se hizo en dos momentos temporales distintos; uno al comienzo y otro al final del curso 2010-2011. Los cuestionarios administrados evaluaban los siguientes aspectos: climas sociales (el clima familiar, el apoyo comunitario, el clima en el aula, la percepción del alumno por parte del profesor), las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones), la motivación académica (intrínseca, extrínseca y amotivación), varios estados psicológicos (estrés percibido y satisfacción con la vida), diversas habilidades cognitivas (inteligencia emocional y empatía), conducta violenta y ajuste psicosocial (soledad, victimización, y rechazo y aceptación por parte de los compañeros).





Una de las características de la investigación-acción es que el desarrollo de la investigación no es exclusivo de los investigadores; todas las personas implicadas en el problema contribuyen en el desarrollo de la investigación. En este caso, además de los investigadores, participaron los alumnos, los padres de los alumnos, los profesores, la dirección de los centros, el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Teruel, así como la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Teruel.

Los alumnos participaron a través de sus respuestas en los cuestionarios, los padres de los alumnos dando el permiso para que sus hijos participasen en la investigación, el Centro de Profesores y Recursos de Teruel y de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Teruel se encargaron de la organización de la formación del profesorado; finalmente, el papel de los profesores y la dirección de los centros fue doble. En primer lugar, en base a los datos recogidos en los cuestionarios, contribuyeron en el diagnóstico del problema. Y en segundo lugar, en función de la problemática diagnosticada, participaron en la propuesta de la intervención.

Otra de las características de la investigación-acción es que la investigación y la formación de profesorado están íntimamente ligadas. La investigación requiere de la formación del profesorado y la formación del profesorado requiere de la investigación. Esto es importante porque, de acuerdo con el estudio TALIS-2009, si bien la formación del profesorado es alta; el 89% de los maestros de los 23 países analizados informaron haber participado en alguna actividad de formación profesional, estando España a la cabeza con el primer puesto, con el 100% de los profesores,

los profesores de los diferentes países no se consideran suficientemente preparados para manejar los problemas que se presentan en las aulas.

En nuestro proyecto de investigación-acción la estrecha relación existente entre la investigación y la formación se ve claramente. Acabamos de ver que los profesores participan activamente en la investigación diagnosticando el problema y proponiendo la intervención. Para que los profesores pudieran ejercer este doble papel fue necesaria la organización de una serie de seminarios de formación.

Los primeros seminarios fueron dirigidos a que conocieran las características de los cuestionarios que se administraron, así como a que se familiarizaran con los marcos teóricos que incluyen en sus explicaciones las variables evaluadas por los cuestionarios. Hubo otros seminarios que se dedicaron a informar a los profesores de los resultados encontrados en los cuestionarios. Estos seminarios dieron lugar a discusiones intelectuales especialmente ricas al colaborar los investigadores y los profesores conjuntamente en la interpretación de los datos. Las discusiones fueron ricas intelectualmente porque se combinaba una perspectiva teórica, proporcionada por los investigadores, con una perspectiva práctica, ofrecida por los profesores. Estas discusiones entre los investigadores y los profesores fueron posibles gracias a que en las sesiones anteriores los profesores fueron formados para que pudiesen interpretar ellos mismos los datos. Los análisis se llevaron a cabo para cada centro, para cada aula y para cada alumno. A nivel de alumno, se buscó detectar aquellos alumnos con peor ajuste psicosocial; que fuesen rechazados por los demás, que sintiesen deprimidos, que se sintiesen



*«Uno de los aspectos, si bien no el único,
que conforma el clima escolar tiene que ver con
los problemas de disciplina y violencia en los centros educativos»*



solos, que se mostrasen violentos, etc. Finalmente, los últimos seminarios se dedicaron a la elección de la propuesta de intervención que se consideró más adecuada, en función de la problemática detectada.

En el momento actual, estamos llevando a cabo un segundo proyecto de investigación-acción. Al final del primer proyecto, se decidió llevar a cabo en los centros una intervención centrada en el manejo de las emociones por parte de los alumnos. Así, al comienzo de este segundo proyecto desde el CPR de Teruel se ofreció a los profesores dos posibles intervenciones. Una sobre “Educación Emocional en el Aula” y otra sobre “Mindfulness”. De entre las dos intervenciones ofrecidas, todos los centros escogieron la intervención de “Mindfulness”. El Mindfulness (o atención plena) es un estado de consciencia que se alcanza cuando se presta toda la atención en lo que se está haciendo en el momento presente, con una actitud de aceptación a lo que se experimenta. Estudios científicos han demostrado que este estado está relacionado con la capacidad reguladora de las emociones.

La intervención está siendo llevada a cabo por el equipo SATI. El equipo SATI está formado por un Grupo de Trabajo dependiente del Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” de Zaragoza. Este equipo ha desarrollado un programa educativo basado en la Psicología Positiva, al que han dado el nombre de “Aulas Felices”. Si bien el núcleo central de su programa recoge dos aspectos: el Mindfulness y las 24 fortalezas personales de Peterson y Seligman, la intervención que se está aplicando en los institutos se centra fundamentalmente en el primer aspecto. Las 24 fortalezas personales que plantean Peterson y Seligman se agrupan en 6 virtudes. De entre estas 6 virtudes, la única que se ha incluido en la intervención es la virtud de transcendencia. La razón de ello, se debe a la imposibilidad de trabajar todas las virtudes en un curso académico, y a que esta virtud está muy relacionada con el ámbito del Mindfulness.

En el actual proyecto que estamos llevando a cabo están participando los mismos centros que en el proyecto anterior. El objetivo principal de este proyecto es, en primer lugar, determinar si el programa educativo aumenta los niveles de Mindfulness de los alumnos y, en segundo lugar, averiguar si mejora la situación en algunas de las variables evaluadas en el proyecto anterior. Para ello, se administraron los mismos cuestionarios que en el proyecto anterior y, ade-

más, se incluyó un cuestionario que mide el nivel de Mindfulness. La administración de los cuestionarios se ha realizado a comienzos de este curso 2011-2012, y cuando termine la implantación de la intervención se volverá a administrar otra vez los cuestionarios. Se está aplicando, por tanto, un diseño cuasi-experimental pretest-postest.

La intervención que está realizando el equipo SATI consiste en las siguientes fases. Primero, el equipo hace una presentación de los contenidos del curso con una metodología que combina las exposiciones teóricas con dinámicas vivenciales. Durante esta fase, también se presentan las actividades a aplicar en el aula. Segundo, se lleva a cabo una puesta en común de las dificultades encontradas con la puesta en práctica de las actividades. Ante estas dificultades, tanto el equipo SATI como los profesores en conjunto buscan soluciones que superen dichas dificultades. Finalmente, esta fase se repite dos veces más.

En el próximo proyecto que tenemos planificado pretendemos analizar el rol de la regulación emocional y la motivación autodeterminada en la problemática que aparece en las aulas. Hasta ahora dichos factores han sido estudiados de manera separada. Por ejemplo, se ha encontrado que la mala regulación emocional está relacionada con la conducta agresiva. También hay evidencia de que la motivación más autodeterminada predice el bienestar psicológico y de que se asocia a bajos niveles de estrés. Nuestro equipo piensa que estos factores están interrelacionados y que el estudio de cómo es esta interrelación podría proporcionar el conocimiento necesario para la creación de intervenciones altamente eficaces.

En resumen, varios profesores pertenecientes al Grado de Psicología de la Universidad de Zaragoza hemos formado un equipo de investigación. Este equipo busca resolver los problemas con los que se encuentran los profesores de Educación Secundaria en Teruel en su quehacer cotidiano en las aulas. Este equipo realiza su trabajo desde un enfoque de investigación-acción, en el que la investigación, la intervención y la formación del profesorado están estrechamente unidas. El trabajo que el equipo ha realizado hasta el momento ha sido posible gracias a la participación activa de todos los agentes involucrados en la problemática que existe en las aulas: los alumnos, los padres de los alumnos, los profesores, la dirección de los centros, el CPR de Teruel, y la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Teruel.



EL ASESORAMIENTO EN EL ITINERARIO FORMATIVO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO



M^a Jesús Fuster Buj.

Asesora de Calidad-Equidad. Convivencia. CPR de Alcañiz.

INTRODUCCIÓN:

El asesoramiento a grupos de profesores que se forman juntos y, preferentemente, de un mismo centro es un proceso que nos evoca el de “un buen guiso”: se debe cocinar a fuego lento, y requiere buenos ingredientes.

¿Cuáles son esos ingredientes para el asesoramiento en aprendizaje cooperativo?

- Un modelo de formación que los asesores del CPR asuman como propio. Que se comprometan con los centros y/o grupos de profesores en un trabajo continuado que combine: teoría/reflexión-práctica en el aula y valoración de la práctica.

- Interés del profesorado del ámbito por el tema sobre el que se van a formar; que sea una necesidad formativa demandada por los propios equipos de profesores.

- Un buen marco teórico, y contar con el respaldo de asesores externos, expertos en investigación en este marco teórico.

- Uso de las TIC como medio de comunicación y puesta en común de los trabajos.

- Un modelo de escuela, que nos permita soñar con un ser humano y una sociedad en la que la solidaridad, el respeto mutuo, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos, el celebrar la diversidad y el poder aprender juntos, aun siendo muy diferentes, sean valores que nos muevan y estimulen para lograrlos.

Recogemos una herencia del buen maestro, que no es nueva, ni una moda, y que se evidencia en párrafos como el siguiente:

“Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis.

Nosotros también nos hemos dado cuenta de que con ellos la escuela es más difícil. Alguna vez aparece la tentación de sacárselos de encima. Pero si ellos se pierden, la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los que están sanos y que rechaza a los enfermos. Se convierte en un

instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.

¿Y vosotros os atrevéis a representar este papel en el mundo? Entontes llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar desde el principio a pesar de que os tomen por locos.

Es mejor parecer loco que ser un instrumento del racismo.”

*Alumnos de la Escuela Barbiana.
Carta a una maestra.*

*Vic: Eumo Editorial, 1998, p.14
(texto original de 1967.)*

Todos estos ingredientes, cocinados a fuego lento, dando valor a cada uno de los pasos de avance, partiendo de lo que ya están haciendo en las escuelas, sin prisas, pero con método y compromiso.

El interés del CPR de Alcañiz por el Aprendizaje Cooperativo se deriva del trabajo de sensibilización al profesorado de nuestro ámbito sobre la necesidad de cambios metodológicos en las aulas de cara a trabajar las competencias básicas, la mejora de la convivencia y la inclusión de todos los alumnos.

Fruto de este trabajo de sensibilización se recoge, a través del proceso de detección de necesidades, una inquietud generalizada por formarse en la metodología del Aprendizaje Cooperativo.

El modelo de asesoramiento del Programa “Aprender a Cooperar- Cooperar para Aprender” nos parece que es un buen medio para ir dando pasos en la línea de que el asesor deje de ser sólo un gestor de cursos, jornadas y congresos para pasar a implicarse de forma directa en los itinerarios formativos de los centros educativos.

Compartimos el interés por la formación en metodologías que favorezcan la inclusión y el éxito escolar de todos los alumnos.



HOJA DE RUTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL COOPERATIVO.- FASE DE INTRODUCCIÓN

FEBRERO 2011

➔ Sensibilización a los profesores del ámbito del CPR, a través de un curso de 10h en el que Pére Pujolás explica la fundamentación teórica del cooperativo y nos hace reflexionar sobre nuestras prácticas en el aula. Se completa con una experiencia de cooperativo en el aula, a cargo de 2 maestras.

A través de la inscripción a este curso y de su correspondiente evaluación, ya se detecta que el interés por el cooperativo y su posible implementación en el aula es muy alto (se inscriben 75 personas).

➔ Formación para los asesores, en la que Pére Pujolas nos explica el modelo de asesoramiento para la implementación del cooperativo en las aulas. Es un plan a tres años: Introducción, Consolidación y Generalización.

ABRIL - JUNIO 2011

➔ Se inicia el proceso de detección de necesidades formativas en los Centros.

➔ Se mantiene una reunión con los representantes de los centros educativos y equipos directivos para explicar el nuevo modelo de formación del profesorado. Desde la asesoría de Calidad-Equidad y Convivencia se propone la Formación de Centro sobre Aprendizaje Cooperativo.

➔ Varios centros envían antes del 31 de mayo la presolicitud de Proyecto de Formación de Centro en Aprendizaje Cooperativo.

➔ Además de estas presolicitudes, al analizar los documentos de detección de necesidades formativas presentados por los centros, observamos la demanda de maestros que, en pequeño grupo dentro del mismo centro o a título individual, manifestaban esta necesidad formativa.

SEPTIEMBRE 2011

➔ Se confirma el compromiso de trabajo en Aprendizaje Cooperativo, a través de la modalidad de Proyecto de Formación de Centro, de los centros educativos que hicieron la presolicitud en mayo 2011.

➔ El CPR prepara un borrador para la modalidad de Proyecto Formación de Centro, de manera que se pueda adaptar el programa Aprender a Cooperar/Cooperar para Aprender de la Universidad de Vic, a nuestra modalidad formativa.

➔ Se organiza el calendario de trabajo para todo el curso.

➔ Se oferta desde el CPR un Seminario en Aprendizaje Cooperativo para los Centros de Infantil y Primaria, en los que hay demanda del profesorado, pero no en número suficiente como para constituir un proyecto de formación de centro.

➔ Se oferta desde el CPR un Seminario en Aprendizaje Cooperativo para los Centros de Secundaria, en los que hay demanda del profesorado, pero no en número suficiente como para constituir un proyecto de formación de centro.

➔ Se oferta un Seminario de formación para los coordinadores de proyectos de formación de centro y seminarios.

➔ Los asesores formamos un seminario interno para formarnos juntamente con los coordinadores de proyectos de formación y seminarios.



Formación de 30 horas presenciales a lo largo del curso para todos los participantes +12 horas para coordinadores y asesores, repartidas de la siguiente manera:

- ➔ 4 sesiones presenciales de 2 horas con la asesora externa de la Universidad de Vic, Mila Naranjo, con todos los participantes. (2 sesiones en octubre, 1 en marzo, 1 en junio) en el salón de actos del IES Bajo Aragón.
- ➔ 1 sesión presencial de 2h, en la que se hace la presentación de una experiencia por parte de algún docente ya experto en esta metodología.
- ➔ 3 sesiones presenciales de 2 horas de Mila Naranjo, con los coordinadores y asesores en el CPR.
- ➔ 3 sesiones de 2h con Mila Naranjo, por videoconferencia, con los coordinadores y asesores.
- ➔ 10 sesiones en cada centro educativo y/o seminario dirigidas por el coordinador y el asesor del CPR, con la siguiente organización:
 - Presentación del plan y negociación del calendario.
 - Presentación Dinámicas de cohesión de grupo. (2 h.).
 - Valoración de la práctica realizada en el aula. (2 h.).
 - Presentación de las Estructuras simples. (2 h.).
 - Valoración de las estructuras simples aplicadas. (2 h.).
 - Presentación de la programación de la Unidad didáctica a través de estructuras cooperativas, y algunas técnicas complejas. (2 h.).
 - Valoración de la aplicación en el aula de la unidad didáctica programada. (2 h.).
 - Presentación del Plan de Equipo y programación de una U.D. Cooperativa. (2 h.).
 - Valoración de la U.D. y del Plan de Equipo. (2 h.).
 - Cuestionario final y puesta en común de las experiencias llevadas a cabo por los participantes. (2 h.).

PARTICIPACIÓN POR MODALIDADES FORMATIVAS:

PROYECTOS DE FORMACIÓN DE CENTRO

- IES Valle del Guadalupe (11 profesores de 28) (39,29%).

Asesor responsable: Santi Herrera.

- CEIP Emilio Díaz (20 maestras de 45) (44,44%).

Asesora responsable: M^a Jesús Fuster.

- CEIP Luis Turón (14 maestras de 14) (100 %).

Asesor responsable: Santiago Hernández.

- CRA Bajo Martín (15 maestros/as de 20) (75 %).

Asesora responsable: M^a Jesús Fuster.

SEMINARIO 1

Asesora responsable: M^a Jesús Fuster.

- CEIP Vicente Ferrer (5/17) (29,41%).
- CEIP Juan Sobrarias (4/36) (11,11%).
- CRA Matarraña (2/15) (13,33%).
- CEIP Juan Ramón Alegre (1).
- CRIET Alcorisa (2).

SEMINARIO 2

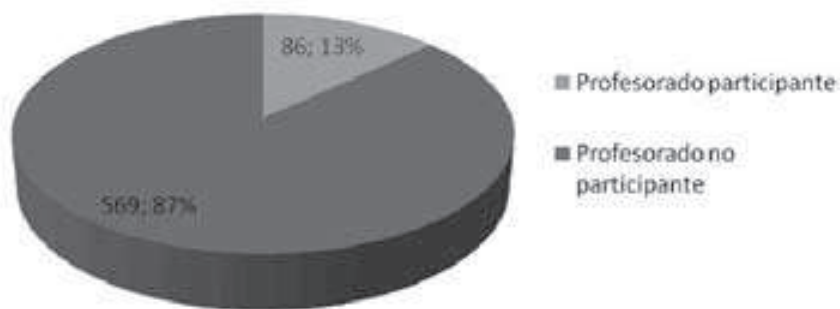
Asesoras responsables: Sylvia Mateo y Luz Cuartielles.

- Colegio San Valero (4/17) (23,53%).
- CEIP J.L. Palmireno (3/17) (17,65%).
- CRA Mezquín (3/23) (13,04%).
- CRA La Fresneda (1/14) (7,14 %).
- CRA Castellote (2).

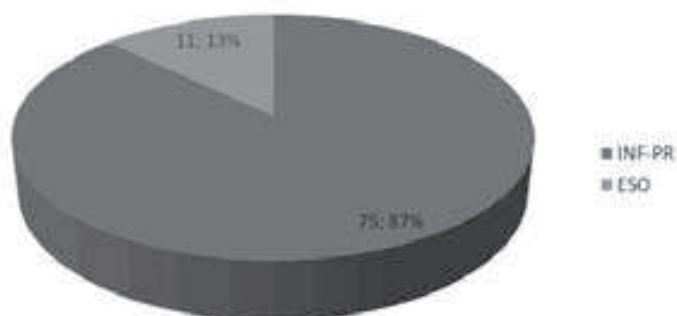


RESULTADOS DE PARTICIPACIÓN:

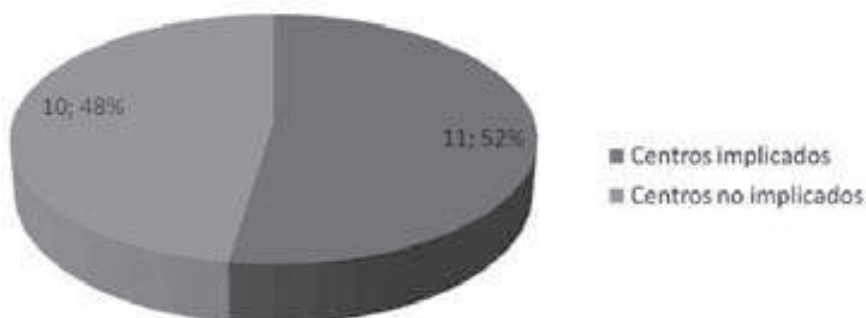
PROFESORADO DEL ÁMBITO:



PROFESORADO PARTICIPANTE POR ETAPAS:



CENTROS DEL ÁMBITO:



VALORACIÓN:

Es muy pronto para hacer valoraciones cualitativas respecto al modelo, ya que estamos en la fase de Introducción, y este es un plan a tres años. Nos falta la fase de Consolidación y de Generalización.

De momento, como Equipo Pedagógico valoramos muy satisfactoriamente la experiencia en base a:

- La buena respuesta de los centros implicados y de los maestros/as y profesores/as participantes tanto en la asistencia a la formación como en la aplicación en el aula y la posterior valoración de las prácticas.

- Habernos constituido en un Equipo Pedagógico que se forma en un tema de interés para el profesorado y se implica con ellos en que esa formación lle-

gue a los auténticos protagonistas de nuestra labor: los alumnos y las alumnas.

- Participar en un ARCE junto a los Centros de Profesores de Palma de Mallorca y Pontevedra con el proyecto **“EL ASESORAMIENTO EN EL ITINERARIO FORMATIVO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO”**.

- Abrirnos caminos de experimentación con este modelo de asesoramiento en otros temas de interés para el profesorado del ámbito.

- Los asesores aprendemos a cooperar entre nosotros y a generar conocimiento y compartirlo.

- Los valores que sustentan esta metodología nos hace crecer como personas.



LA RED DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ARAGÓN



LÍNEAS PRIORITARIAS

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte, mediante Resolución de 2 de febrero de 2011 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, estableció las Líneas Prioritarias del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2011-2012. Estas líneas se desarrollan a través de acciones formativas más concretas que, a su vez, incluyen la relación detallada de actividades de formación. Las líneas prioritarias del Plan de Formación del Profesorado para el actual curso lectivo son las siguientes:

A.- Desarrollo curricular e innovación.

B.- Competencia lingüística: comunicación oral, lectura y escritura, comunicación en lenguas extranjeras y potenciación del bilingüismo.

C.- Aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las aulas.

D.- Formación para la mejora de calidad y equidad en los centros docentes.

MODALIDADES FORMATIVAS

Las modalidades básicas de formación contempladas en la Orden de 26 de noviembre de 1992 (BOE 10-12- 1992), son cursos, seminarios, grupos de trabajo y Proyectos de Formación en Centros.

1.-CURSOS

La finalidad principal de un curso es la transmisión de nuevos contenidos de carácter científico, técnico y/o pedagógico a cargo de especialistas en cada materia. Los cursos podrán ser presenciales, semipresenciales y a distancia. Los cursos presenciales podrán incorporar un tiempo para llevar a la práctica los aprendizajes realizados, que no podrá superar el 25% del total de las horas del curso.

Las características más relevantes de la modalidad curso son las siguientes:

a) El número de participantes, que nunca podrá ser inferior a 15.

b) El diseño es concretado por la institución o entidad convocante.

c) La dirección y/o coordinación recae en una persona experimentada, cuya tarea abarca desde el diseño hasta la evaluación.

d) La duración estará comprendida entre un mínimo de 8 horas (1 crédito) y un máximo de 100 horas (10 créditos).

2.-SEMINARIOS

Los Seminarios tienen por objeto la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas educativos, tanto referidos a cuestiones científicas como didácticas, a partir de las aportaciones de los propios asistentes, asesorados por expertos externos cuando sea preciso. Siempre se requiere un alto grado de implicación de los miembros y voluntad de mejorar la práctica profesional, colaborando en equipo, analizando contenidos y proponiendo iniciativas para profundizar en el estudio de determinados temas educativos que van surgiendo a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo.

Las características más relevantes de la modalidad seminario son las siguientes:

a) El diseño corresponde a la entidad convocante y a los integrantes del seminario. La propuesta de trabajo es decidida por los integrantes del seminario, incluso cuando se establezca a iniciativa de la entidad.

b) La coordinación corresponde a uno de los integrantes del Seminario en razón de su conocimiento del tema, experiencia o especialización.

c) Ocasionalmente pueden intervenir como ponentes especialistas ajenos al grupo.

d) El número de asistentes se sitúa entre cuatro y veinte.

e) La duración total del proyecto será como máximo de 50 horas, equivalente a 5 créditos de formación.



3.- GRUPOS DE TRABAJO

El Grupo de Trabajo es la modalidad de formación caracterizada por el máximo grado de autonomía. El Grupo de Trabajo está formado por profesores que pertenecen a uno o varios centros educativos del mismo o de diferente nivel y que comparten determinadas inquietudes relacionadas con la elaboración y experimentación de materiales curriculares, la innovación o investigación centrada en diferentes fenómenos educativos o con el tratamiento didáctico de temas específicos.

El Plan y calendario de trabajo es elaborado por el propio grupo. La entidad de formación estudiará su viabilidad, colaborará con el grupo para perfilar y concretar el proyecto, asumirá su seguimiento y ofrecerá los apoyos materiales y formales necesarios para la realización eficaz del trabajo previsto.

Una vez finalizado el trabajo, el grupo confeccionará una memoria en la que se recoja y evalúe la actividad desarrollada. El material elaborado podrá consultarse o difundirse en los centros, siempre que se respeten los derechos de propiedad intelectual de los autores del material.

Las principales características de la modalidad de grupo de trabajo son las siguientes:

- a) El diseño corresponde al mismo grupo. Puede solicitar colaboración externa para temas puntuales. Tiene autonomía de actuación.
- b) La coordinación recae en uno de los integrantes del grupo.
- c) El grupo tiene carácter cerrado, por lo que no se pueden incorporar nuevos miembros salvo en casos excepcionales y con la aceptación de todos los miembros del grupo.
- d) La evaluación se lleva a cabo según la elaboración de materiales y/o de los resultados obtenidos si se trata de investigación o experimentación. En este último caso, la evaluación se realiza a la vista del informe final, que tiene carácter preceptivo.
- e) En el momento de la convocatoria se establece un mínimo de tres participantes y un máximo de ocho.
- f) En el momento del reconocimiento de la actividad se establece un valor estimativo máximo en créditos de formación, que es igual para cada participante. En la fase de evaluación se determina su valor real con carácter definitivo. En cualquier caso, la duración total del proyecto se ajustará a un máximo de 50 horas, equivalentes a 5 créditos de formación.

4.- FORMACIÓN EN CENTROS

Los centros docentes son las piedras angulares de todo el sistema educativo, porque son el lugar donde se desarrollan las relaciones que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje, auténtica esencia del proceso educativo.



Así, el centro educativo se convierte en lugar de referencia de la comunidad educativa. Los procesos que en él se desarrollan afectan de forma global a todos los miembros de esta comunidad y dan respuesta en conjunto a las necesidades, innovaciones y reflexiones que se derivan del trabajo diario en el aula. Es por esta razón por la que, sin menospreciar otras posibilidades formativas, consideramos esencial la formación en centros, en la que participa un equipo de profesionales docentes y que responde en conjunto a necesidades asumidas como comunes.

Hoy resultan más pertinentes las modalidades formativas en grupo, sobre todo aquellas que se realizan por un número importante de profesores del mismo Centro. Todos los especialistas en formación del profesorado corroboran que, además del autoaprendizaje, la formación en grupo y en el mismo centro es la mejor modalidad formativa, ya que permite una mejor detección de las necesidades formativas y por ello pueden ser mejor abordadas.

Las características de la modalidad son las siguientes:

- a) La propuesta de trabajo puede surgir como consecuencia de una convocatoria institucional o a petición de un grupo de profesores del centro, pero, en cualquier caso, debe ser aprobada por el claustro y el Consejo Escolar.
- b) Los profesores participantes constituirán un grupo significativo en la vida del centro.
- c) La duración normal del Proyecto es de un curso académico. En determinadas circunstancias se pueden plantear proyectos plurianuales.
- d) El grado de implicación en el Proyecto y, por tanto, el número de horas de formación de cada uno de los participantes pueden variar. Si el Proyecto obedece a una convocatoria, será la entidad convocante quien, a la vista de los correspondientes informes de evaluación, determine el número de créditos asignados a cada participante. Si el proyecto es fruto de la iniciativa del propio centro, será el CPR quien asigne los créditos de formación.
- e) Una vez finalizado el trabajo, el grupo de profesores confeccionará una memoria en la que se recoja y evalúe la actividad desarrollada.

Referencia: <http://planfpa.educa.aragon.es/>



CUESTIONARIO SOBRE LA RED DE FORMACIÓN



A tres bandas.

- 1 *La formación más interesante es la que...*
- 2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*
- 3 *Del sistema actual yo quitaría...*
- 4 *Y mejoraría...*
- 5 *El futuro de la formación del profesorado...*



**CÉSAR
ESCRICHE**

Director del
C.P. Ensanche.
Teruel.

- 1 *La formación más interesante es la que...*

Sirve para actualizar conocimientos, adquirir o mejorar habilidades y conocer otros métodos y estrategias que nos sirvan de motivación y acicate para mejorar nuestro trabajo. La formación debe estar ligada al quehacer diario, ser práctica y que no suponga para el profesional un trabajo extra, sino todo lo contrario, le sirva para hacer su tarea más agradable. Tiene que ser continua, normalizada, adecuada y eficaz.

- 2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La variedad de alternativas para recibir esa formación; presencial, a distancia o en la red, en los centros de profesores o en los centros de trabajo, cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en centros, etc.

- 3 *Del sistema actual yo quitaría...*

La duplicidad de propuestas tanto en la procedencia de la formación, como de los encargados de diseñarla y llevarla a cabo.

- 4 *Y mejoraría...*

La coordinación entre los distintos estamentos ligados a la formación y la flexibilización de las propuestas, formación presencial y a distancia a la vez, grupos más pequeños y más asesoramiento en los propios centros.

- 5 *El futuro de la formación del profesorado...*

No puede dejarse solamente en la autoformación, necesitamos reciclarnos continuamente, no puede ser que uno viva de su aprendizaje inicial, pues ni los alumnos son los mismos, ni los métodos, ni los medios, todo es cambiante, y el profesional de la enseñanza debe cambiar con el tiempo. Todos los trabajadores necesitan un reciclaje, pero para los enseñantes es imprescindible, nuestra "materia prima" evoluciona a pasos agigantados y si queremos una enseñanza de calidad, debemos evolucionar con ellos.





**FRANCISCO
ARGILÉS**

IES Pablo Serrano.
Andorra.

1 *La formación más interesante es la que...*

Te permite desarrollar conocimientos de otras áreas, es decir, distintas a las que por especialidad o trabajo realizas diariamente. Es mucho más motivante y enriquecedor formarte en cosas novedosas y totalmente desligadas de lo cotidiano. Actividades tales como Paleotur, Catas de vinos, reparación de bicicletas... cursos en mi opinión más interesantes que aquellos ligados directamente a la educación, tales como los relativos a la inteligencia emocional o el desarrollo de las tic.

El motivo por el cual son más beneficiosas radica principalmente en la motivación por aprender cosas nuevas que por parte de los asistentes se da. De igual modo, la posibilidad de relacionarte con compañeros fuera del centro y del ámbito educativo directo, unida al intercambio de impresiones que siempre se produce, es lo que inevitablemente va a enriquecer los recursos que como docentes tenemos en el desarrollo de la labor educativa.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

Precisamente que se oferta y se permite el acceso a multitud de cursos que de otra manera no sería posible. Gracias a los CPRs en los centros rurales se pueden realizar además cursos vinculados directamente al entorno del centro en el que se desarrolla la labor docente.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

El sistema de proponer los cursos; me estoy refiriendo a que quizá la comunicación más directa por parte de los CPRs podría mejorarse. Sí es cierto que existen coordinadores, pero lo que yo propongo sería realizar un cuestionario directo a cada departamento de cada centro con la intención de conocer sus necesidades de formación y por supuesto sus intereses. Creo que la formación ha de nacer directamente de aquellos que la demandan. En definitiva, mantendría los coordinadores pero cambiaría el sistema de comunicación y la manera de proponer y publicitar los cursos.

4 *Y mejoraría...*

La poca diversidad y lo genérico de los cursos, pues encuentro que son muchos los cursos ligados a las TIC, a la actividad dentro del aula, las programaciones, la adolescencia... y pese a ser importantes, echo de menos aquellos que se preocupan por la formación específica del profesado, aquel relativo a cada una de las áreas o asignaturas. He de reconocer, con cierta tristeza y perplejidad que nunca he asistido a un curso ligado a mi especialidad como es el Dibujo o a la Educación Plástica.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Es verdaderamente desolador, pues si ya encontramos recortes y dificultades para realizar nuestro trabajo diariamente, por no mencionar los producidos en los salarios, veo muy complicado que se apueste por la formación extraescolar. Estoy convencido de que pronto veremos como la labor docente se ve restringida y forzada al ámbito del centro de trabajo.

Sin la formación no habrá desarrollo del profesorado, sin desarrollo del profesorado los alumnos lo tendrán cada vez más difícil, con alumnos con dificultades solo tendremos un sistema educativo débil y con un sistema educativo débil... en fin, no hace falta imaginar ningún oráculo para prever el porvenir.

Lo único que me consuela es pensar que afortunadamente los alumnos no entienden de crisis.





**SANTIAGO
HERRERA**

Asesor del CPR.
Alcañiz.

1 *La formación más interesante es la que...*

Repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores y alumnos en el aula y en el centro.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La actual red de formación, a través de sus asesores, llega a todos los profesores de los centros para cubrir sus necesidades reales de formación e informar de todos los programas educativos existentes tanto autonómicos como nacionales y europeos.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

Los cursos presenciales u on-line que no tienen repercusión directa en el aula; la excesiva burocracia exigida; la falta de planificación y desligaría el binomio formación-sexenios.

4 *Y mejoraría...*

Crear en los centros la figura del profesor dedicado a potenciar la formación e innovación en colaboración con los CPRs, potenciar el liderazgo de los equipos directivos y el trabajo en equipo del profesorado...

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Con la actual situación económica y si seguimos el ejemplo de otras comunidades, lo veo negrísimo. En condiciones normales, replantear totalmente la formación inicial del profesorado, autoformación a través de los PLEs, formación en centros y de equipos de profesores...



**MARISOL
JULVE**

CPEPA.
Cella.

1 *La formación más interesante es la que...*

Nos aporta recursos para poder desarrollar nuestra tarea docente, tanto desde el punto de vista organizativo como en la práctica diaria. Formación que nos permita a los docentes ponernos al día en nuestras disciplinas, rentabilizar nuestras actuaciones y ser más eficientes en la interacción con nuestro alumnado.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La flexibilidad que nos aporta la formación online. El docente puede formarse continuamente independientemente de donde viva, cual es su horario, etc.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

No quitaría nada, me gustaría que permaneciesen los CPRs. y de este modo poder acceder a la formación desde cualquier punto de Aragón.

4 *Y mejoraría...*

La formación en Centros. Debería haber más compromiso y que la formación respondiese fielmente a las necesidades reales de los centros educativos.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Creo que debería ir en dos direcciones. Por una parte la formación online o a distancia que como ya comentaba en una pregunta anterior nos permite la posibilidad de seguir formándonos como maestros y maestras sin que ello suponga una carga para nosotros, o vaya en detrimento de nuestro centro y nuestro alumnado. Por otra parte la coexistencia de la formación online con la presencial para aquel profesorado que así lo prefiera, sin cortapisas ni zancadillas. Veamos la formación tanto como una obligación como un deber del profesional. En este sentido el futuro de la formación del profesorado también pasará por que la administración educativa le dé el peso, la importancia y la prioridad que merece.





**BEGOÑA
LAHOZ**

Directora
Servicio Provincial
de Educación.
Teruel.

1 *La formación más interesante es la que...*

Revierte directamente en el trabajo diario del aula. Aquella que el docente hace, no por créditos, sino porque su aplicación mejora la calidad de la enseñanza.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La fuerte inversión que se ha hecho en ampliación y mejora de recursos de uso directo en el aula.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

La relación de formación = créditos para cobrar sexenios.

4 *Y mejoraría...*

El modelo de oferta. El centro debe ser el lugar donde el docente reciba la formación que cubra de verdad sus intereses en el día a día del aula, completada online y con cursos de especialización a través de Universidades.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Debe pasar por un cambio, una adaptación al mundo del S. XXI. Debe ocupar el valor que de verdad le corresponde como pilar de renovación y perfeccionamiento que los docentes estamos esperando.

**ÁNGEL
PÉREZ**

IES Sierra Palomera.
Cella.

1 *La formación más interesante es la que...*

Tiene una aplicación directa en el aula y suple las carencias en formación que cada profesor tiene.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La formación on line, te permite organizar el trabajo según te convenga. Al ser individual y muy práctico resulta exigente si se hacen todas las actividades que se proponen con un mínimo de rigor. De esta forma se aprende. Además, tienes el tutor para todas las posibles dudas y correcciones.

También son muy interesantes los seminarios o grupos de trabajo ya que estos permiten suplir las carencias de grupos de profesores, poner en común propuestas y problemas y preparar materiales abiertos al resto de la comunidad educativa.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

No quitaría nada, ni la formación presencial; hay cursos sobre temas muy puntuales, nuevas legislaciones, aplicaciones, etc. que pueden ser también útiles para grupos de profesores.

4 *Y mejoraría...*

La valoración de la formación; a veces un seminario tiene la misma aplicación y utilidad que un curso.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Pasa por la actualización continua de los temas de trabajo, nuevas tecnologías, idiomas...





**JAVIER
QUINTANA**

Director CPR.
Calamocha.

1 *La formación más interesante es la que...*

Te levantas de la silla con la sensación de que “esto es un buen cambio en mi docencia, lo aplicaré a los alumnos **mañana** gradualmente”. Subrayo mañana y no “ya lo haré...”

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La atención personal desde los CPRs. Da seguridad de tener a un compañero que está a tu lado para orientarte y ayudarte a poner en marcha proyectos en tu centro.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

Burocracia y gestión. Nos aparta de nuestro objetivo de formación en los centros: Estar codo con codo con los compañeros del ámbito, acompañarlos y orientarlos.

4 *Y mejoraría...*

Más atención en los centros. Ser formadores en primera línea, por ejemplo en las TIC entrar en clase y ayudar o realizar la clase con TIC (igual que lo hacía el colaborador) ¿Qué tal hacerlo con las CCBB? Llevar a cabo “verdaderos ciclos formativos de acompañamiento” con los docentes.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Es crear equipos de trabajo continuo en los centros, todos implicados y bien liderados y la red de formación tiene que optimizar los estupendos recursos humanos y técnicos que ya posee.

**PILAR
SÁNCHEZ**

CP Nuestra Señora.
del Pilar.
Calamocha.

1 *La formación más interesante es la que...*

Hace posible integrar algo nuevo en tus clases, la que cuestiona nuestro trabajo para poder llevar a cabo una mejora.

2 *Lo mejor del actual sistema de formación es...*

La gran variedad de recursos que tenemos y la facilidad para conseguirlos, compartirlos e intercambiarlos.

3 *Del sistema actual yo quitaría...*

La dichosa burocracia que tan poca gracia nos hace a los docentes, o al menos agilizarla, usando los recursos digitales.

4 *Y mejoraría...*

El horario escolar añadiendo mas sesiones de inglés. Seguimos estando a la cola de Europa y desde los despachos se sigue sin hacer NADA.

5 *El futuro de la formación del profesorado...*

Pasa por un punto de inflexión entre lo tradicional y lo moderno, entre lo analógico y lo digital. La actual convivencia entre ambos y la esperada llegada de una educación “digitalizada”, acorde a la demanda del alumnado.

