

Criterios subjetivos de valoración de los cursos en la formación permanente del profesorado

José Miguel Nieto Cano
Universidad de Murcia

Resumen: Este trabajo aborda la importancia que tiene la dimensión subjetiva del conocimiento educativo para influir en el grado y tipo de utilización que del mismo se hace por parte de centros escolares y profesores. Se presentan resultados de una investigación referidos a los factores que determinan el valor de cursos de formación permanente desde el punto de vista del profesorado participante. Concretamente se discuten el diferente papel que se atribuye a diversos aspectos de la formación y los criterios desde los cuales éstos se valoran en términos de su incidencia sobre el aprendizaje y la práctica posterior.

Abstract: This paper examines the importance of subjective dimension of educational knowledge to influence the grade and type of its utilization by schools and teachers. Results from a more extensive study referred to factors that bring about in-service courses value from the participant viewpoints are presented. Particularly, the article argue both the different role assigned to several issues of in-service education and the assess approaches in relation with its impact on learning and subsequent practice.

Palabras clave: Conocimiento educativo, formación permanente, innovación
Keywords: Educational knowledge, in-service education, innovation

INTRODUCCION

Uno de los criterios para juzgar el grado de desarrollo y calidad de los sistemas educativos es la diversidad y complejidad de estructuras y procesos relacionados con la creación, difusión y utilización de conocimiento. El término conocimiento se emplea en un sentido amplio para designar cualquier tipo de información basada en evidencia pro-

veniente de la investigación científica, de la práctica profesional o de ambas y que es validada empírica o socialmente de acuerdo con normas que rigen los ámbitos respectivos, lo que la hace potencialmente generalizable y merecedora de ser incorporada a efectos de comprensión, instrumentalización o acción.

En general, la evolución de las actividades formalmente relacionadas con el conocimiento en la parcela educativa, como en otras, se ha caracterizado en las sociedades avanzadas por una división estructurada del trabajo que obedece a una progresiva diferenciación y especialización intencional. Así nos encontramos con que distintas instituciones y organizaciones, comunidades profesionales y roles se han ido desarrollando y ocupando distintas posiciones en términos de su dedicación bien a la creación o producción de conocimiento; bien a su estructuración, organización y diseño de productos; bien a su almacenamiento y distribución, difusión o transferencia; bien a su utilización o aplicación. De modo paralelo, esos mismos sectores institucionales y dominios profesionales han tendido a establecer sus propios sistemas de conocimiento con respecto a tales funciones y, lo que es más importante, sus propios intereses y perspectivas. En suma, dichas actividades y los agentes que las asumen se han configurado más con relativa independencia que de manera interdependiente, más sobre la base de un esquema jerárquico en cuanto a la legitimidad y al poder de tomar decisiones que sobre uno igualitario. Este rasgo es clave para entender por un lado la especial naturaleza de los procesos de reforma e innovación educativa y por otro, el tradicional papel que en el campo educativo han desempeñado distintos agentes (teóricos, investigadores o académicos, políticos y administradores, profesores o prácticos), así como las dinámicas de relación, en ocasiones enfrentadas o conflictivas, que se han dado entre unos y otros o, simplemente, la ausencia de ellas.

Por ejemplo, desde una perspectiva externa a los centros escolares, es decir situados a niveles de centros de investigación y de educación "superior" y de las administraciones educativas, ha primado un determinado tipo de conocimiento y una concepción particular de cuál debía ser el propósito de éste y cuál debía ser el papel de los centros escolares y el profesorado. A partir de los años sesenta el conocimiento derivado de la investigación científica será significativamente incorporado al cambio educativo planificado. El modelo básico que lo inspira (Havelock, 1971) describe una secuencia racional que fluye en una sola dirección: parte de la investigación básica para llegar a la investigación aplicada, continúa con el desarrollo, experimentación y control de calidad de diseños o prototipos, la preparación y elaboración o materialización del producto y culmina en la diseminación planificada para hacerlo llegar a los "usuarios" -los centros escolares y los profesores-, que juegan el papel de meros receptores pasivos al final de la cadena. A efectos de asegurar la implantación uniforme de determinadas políticas y reformas educativas, se van articulando un amplio abanico de elementos y estrategias

que garanticen de una parte, su difusión a todos o la mayor cantidad posible de profesorado y, de otra, aumenten las probabilidades de una buena recepción y consecuentemente, de una fiel aplicación en centros escolares y aulas. Para ello, y al margen de mecanismos de regulación legal y de control, se recurrirá a potenciar la elaboración de productos o materiales (libros de texto, guías curriculares, manuales, ejemplificaciones, recursos didácticos, etc.), fuentes documentales y sistemas tecnológicos de información, proyectos de investigación y de innovación, programas de formación permanente, sistemas de apoyo y asesoramiento, etc. La institucionalización de estos mecanismos no sólo posibilitará hacer más accesible el conocimiento al profesorado y capacitarlo mejor frente a los desafíos de la educación sino también hará inevitable que su organización, sus funciones y sus metas respectivas respondan a los propósitos de las instancias que los gestionan y que son las que toman las decisiones. En definitiva, en este marco, el conocimiento es algo que se transmite y el cambio es algo que se hace a las personas y las organizaciones (Ball, 1989)

Desde una perspectiva interna, esto es, situados en los centros escolares, el escenario que nos encontramos difiere notablemente. El conocimiento que prima aquí tiene su fuente tradicional y prioritaria en la práctica profesional. Frente a este conocimiento basado en la experiencia de los profesores, sin olvidar las condiciones de los contextos de práctica, se tiende a relativizar la contribución no ya del conocimiento generado científicamente sino de todo aquello que proviene del exterior por la vía institucional o académica y de esos mecanismos a los que hemos hecho alusión. Pero no sólo cambia epistemológicamente la naturaleza del conocimiento sino también los procesos y criterios a través de los cuales se adapta, se difunde, se utiliza y se valida. Desde el punto de vista de los contextos de práctica, esas actividades no están sujetas por completo a una previsión sistemática o control externo sino a iniciativas personales e interacción continuada entre profesionales de dicho campo que con frecuencia se conducen de un modo accidental; los contactos individuales y grupales de carácter informal o formal, y los flujos de mutua influencia que conllevan, ofrecen oportunidades para crear, adoptar y transmitir información. Pero una cuestión clave que mediatiza aquí los procesos de creación y utilización de conocimiento es el desarrollo de soluciones personales a problemas concretos, pasando a un segundo plano la posibilidad o conveniencia de difusión. En este caso, las necesidades prácticas e inmediatas (de aula) de los profesores constituyen la consideración prioritaria para buscar y adoptar/adaptar un conocimiento externamente generado que satisfaga sus necesidades o para iniciar por sí mismos un proceso de resolución de problemas. En cualquier caso, el protagonismo y la iniciativa corresponde a los prácticos de acuerdo con el contexto específico en el que han de aplicar un conocimiento determinado. En este sentido, es importante reconocer que en el campo de la enseñanza el cuerpo de conocimiento que ejerce una influencia más profunda no deriva de la

investigación o del análisis académico sino de la experiencia y de la sabiduría acumulada por los educadores (Keeves, 1989) Los profesores juzgan la naturaleza y validan la relevancia del conocimiento apoyándose en criterios complejos de carácter explícito e implícito (personales, sociales o de otros agentes significativos) y en virtud de tales juicios deciden qué aplicar, qué adaptar y qué ignorar (Hameyer, 1985, 1989)

1. EL VALOR DE LOS CURSOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

El estudio de las propiedades relativas al conocimiento que perciben los profesores, de los criterios que manejan para valorarlo y de cómo tales juicios afectan a su utilización entendida como puesta en práctica no es nuevo. La constatación del fracaso de muchos proyectos de cambio educativo planificado a distinta escala, además de atribuirse a factores estructurales, procesuales y laborales, se asoció a resistencias provocadas por la percepción que tenía el profesorado de ciertas características relacionadas con su dimensión sustantiva (su contenido en forma de ideas, prácticas, materiales o programas). Esto implicaba contemplar el conocimiento en su dimensión subjetiva y plantearse una serie de cuestiones en torno a la influencia que ejercían los significados y las valoraciones personales de los sujetos a quienes iba dirigido bajo la consideración de que esos factores podían propiciar o inhibir su posible y eficaz puesta en práctica (Fullan, 1991)

En esta línea se han identificado, definido y sistematizado criterios de validación del conocimiento tales como relevancia, inspiración, claridad, familiaridad, complejidad, facilidad, disponibilidad, accesibilidad, utilidad, adaptabilidad, demostrabilidad, observabilidad, perceptibilidad, practicabilidad, divisibilidad, compatibilidad, adecuación, credibilidad, legitimación práctica... (Escudero, 1991; Hameyer, 1985, 1989; Louis, 1983; Louis y Van Velzen, 1989; Sieber, 1981; Van den Berg, 1989) Ciertamente, el panorama es ambiguo cuando no confuso, en especial, por lo que se refiere a la definición y relaciones entre unos criterios y otros. En lo que sí coinciden los diversos estudios es en que los profesores no suelen juzgar la información por medios tales como la objetividad o la validez científica, sino que realizan un proceso global de valoración predominantemente en base a su propia experiencia sobre cómo converge lo nuevo con lo que ellos piensan y sienten. Esta actividad, en parte subjetiva y en parte socialmente determinada, incluiría sin duda algunos de los criterios señalados en interacción, de manera que la presencia y cualidad de algunas condiciones podría repercutir positivamente en otras. Además, es importante señalar que si bien la dimensión del conocimiento es básica, los contenidos de la formación no se transmiten en el vacío. Es pues necesario introducir otros factores relacionados estrechamente con las características del conocimiento que tienen que ver con el formato y estructura para su difusión y/o utilización (cómo, bajo

qué condiciones, durante cuánto tiempo, quiénes participan, etc.)

En nuestro caso, este extremo vamos a ilustrarlo con resultados obtenidos a raíz de una investigación evaluativa más amplia sobre la formación permanente proporcionada por un Centro de Profesores y Recursos (Hernández Franco, 1997) De entre los múltiples aspectos que se exploraron, se estimó oportuno recoger información en torno a lo que serían actividades de formación eficaces o de calidad desde la perspectiva del profesorado participante. Para ello se planteó al final del cuestionario relativo a cursos un ítem de respuesta abierta en el que se solicitaba al profesor que señalara dos o tres características que a su juicio habría de tener esa modalidad formativa para merecer el calificativo de valiosa. De los 771 profesores que respondieron al cuestionario para la evaluación de cursos, 627 (un 81,4%) contestaron a este ítem. Para el análisis de los datos se siguió un procedimiento de análisis de contenido, categorizando inductivamente el conjunto de declaraciones recogidas. Los resultados con respecto a distintas dimensiones se exponen a continuación, definiendo las categorías y subcategorías resultantes e indicando entre paréntesis sus correspondientes frecuencias parciales y agregadas.

1.1. CRITERIOS DE VALORACION Y CARACTERISTICAS RELATIVAS AL CONTENIDO

Las características relativas al *contenido* de los cursos (F=879) serían las que más preocupan al profesorado y aquellas que, desde su perspectiva, condicionan en mayor grado la calidad e incidencia de los mismos. Puede apreciarse en este sentido, la notable diferencia que existe de frecuencias acumuladas entre ésta y otras dimensiones generales de la actividad formativa. Centrados pues en la dimensión de contenidos, ¿cómo debe ser para el profesorado el conocimiento que se le transfiere a través de los cursos?, ¿qué características lo definen como valioso según su perspectiva?, ¿y desde qué tipo de criterios?:

I. *Utilidad* (481):

1. *Propician aplicación práctica en el aula* (333) Los contenidos formativos deben ser útiles a los profesores en la medida en que tienen un carácter práctico, se basan en conocimiento práctico derivado de la experiencia profesional o abordan aspectos de práctica docente, de modo que son aplicables de modo directo e inmediato al aula. Este rasgo de transferibilidad al contexto de trabajo del profesor puede venir propiciado de modo particular por el hecho de que los contenidos incorporen pautas, orientaciones, ejemplificaciones, instrumentos, estrategias, directrices o materiales que permitan específicamente su utilización instrumental en el aula.

2. *Propician cambios individuales en repertorios previos y prácticas en curso* (148) Los contenidos formativos deben ser útiles a los profesores en la medida que gene-

ran altas expectativas en cuanto a su repercusión o sirven para la capacitación propiciando cambios individuales a nivel de: (a) Dominio de contenidos en una materia o área de conocimiento determinada; (b) Adquisición de habilidades pedagógicas o didácticas (programación, metodología, uso de recursos, evaluación); (c) Desarrollo de actitudes y valores en torno a roles docentes y relaciones con los demás; y (d) Mejora general de las prácticas educativas en curso

II. *Compatibilidad* (228):

1. *Responden a necesidades reales de los profesores* (114) Los contenidos formativos deben satisfacer y acomodarse a los intereses, las necesidades, demandas o inquietudes de los profesores que tienen que ver con su práctica docente y trabajo diario. En la medida en que se cumple este requisito, los contenidos formativos interesan y motivan, generan entusiasmo y apropiación en los profesores.

2. *Son viables con respecto al contexto real de uso* (99) Los contenidos formativos deben ser factibles o realizables teniendo en cuenta las condiciones reales de trabajo que se dan en las aulas y los centros (por ejemplo: disponibilidad de espacios y tiempos, condiciones laborales de los profesores, características organizativas del centro, capacidad económica para disponer de la infraestructura adecuada, de materiales y recursos didácticos)

3. *Son congruentes con respecto al marco normativo* (15) Los contenidos formativos deben acomodarse a los requerimientos curriculares y organizativos de la política y administración educativas y ser acordes con los retos y prioridades formalmente establecidas del contexto social en general y del sistema educativo en particular.

III. *Complejidad - Familiaridad* (170):

1. *Concreción* (54): Los contenidos formativos deben ser concretos y no amplios, generales o dispersos. Los criterios de especificidad vienen dados por su estrecha relación con determinado nivel o ciclo educativo, perfil docente o ámbito disciplinar.

2. *Novedad* (47): Los contenidos formativos deben ser novedosos u originales en el sentido de que aportan conocimientos innovadores que gozan de actualidad en el ámbito profesional de la enseñanza.

3. *Materiales* (38): Los contenidos formativos deben complementarse o estar a disposición de los profesores por medio de materiales suficientes (documentos, libros, recursos) fácilmente accesibles con antelación y durante la actividad formativa.

4. *Claridad* (31): Los contenidos formativos deben formularse por medio de un lenguaje fácilmente comprensible y una terminología clara y sencilla (en contraposición a compleja, técnica, vaga, confusa)

Como podemos apreciar, para los profesores, el contenido de los cursos se valora primordialmente de acuerdo con su *utilidad*, lo que supone satisfacer un criterio básico de aplicabilidad o practicabilidad. Significa esto que los contenidos de los cursos han de

consistir en conocimiento práctico o incorporar directrices específicas de acción (qué y cómo hacer) que hagan fácil llevarlo a la práctica del aula como contexto real de uso. En la medida que un contenido formativo es percibido como aplicable o practicable, es valorado como útil y aumentan con ello las expectativas del profesorado acerca de su potencialidad para propiciar cambios de acción individuales. De este modo, la valoración de utilidad se convertiría en un factor determinante de la probabilidad de utilización real y efectiva de dicho conocimiento.

Asimismo, la utilidad del contenido de los cursos se relaciona directamente con otra característica que aparece declarada en segundo lugar: la *compatibilidad*. De acuerdo con este criterio de valoración, el contenido de los cursos debe responder a los intereses o necesidades de los profesores, los cuales tienen que ver fundamentalmente con su práctica de aula. Dado que ésta demanda acción, el contenido se considera compatible en la medida que es útil en términos de aplicabilidad o practicabilidad. De este modo, los criterios de utilidad y compatibilidad vienen a ser dos formas de valoración coincidentes aunque expresadas por los profesores desde ángulos distintos.

Sin embargo, aparecen otras connotaciones de la compatibilidad que si bien se apartan de lo comentado hasta ahora vienen también a complementarlo en cierta forma, aunque hay que tener en cuenta que aparecen declaradas en menor frecuencia. Según estas otras lecturas de la compatibilidad, el contenido de los cursos no sólo habría de ser útil para los profesores -y, en consecuencia, compatible con sus necesidades de práctica-; con ser esto importante no sería suficiente si no existiera compatibilidad con las condiciones o contextos en que ha de ser utilizado. La potencial utilidad de los contenidos estaría entonces determinada en cierto grado por el marco organizativo en el que han de actuar los profesores, operando como un criterio de *realidad* o viabilidad a la hora de facilitar o dificultar la aplicación del conocimiento.

Ya bastante más descolgada queda la apreciación de la compatibilidad de los contenidos en el sentido de congruencia con el marco normativo que rige la actividad educativa (con regulaciones, con prioridades de política, etc.)

Finalmente, con respecto a los contenidos de los cursos, se declaran ciertos aspectos que tienen que ver con su grado de complejidad o familiaridad y que pueden relacionarse a su vez con el criterio de utilidad ya destacado, matizando o puntualizando características que deberían presentar en el marco de la actividad formativa de cara a su mejor recepción y aprendizaje. Así, los contenidos deben ser *novedosos* para los profesores (lo que despierta el interés y la necesidad de cambio en relación a los esquemas de pensamiento y acción disponibles), pero dependiendo del grado de complejidad que se deriva de este rasgo se plantearía la pertinencia de otra serie de características que lo compensaran, a saber:

* Focalizarse en aspectos concretos (especificidad)

- * Complementarse con materiales (disponibilidad, accesibilidad)
- * Formularse en un lenguaje sencillo (claridad)

En la medida en que el conocimiento transmitido en los cursos sea concreto, claro y venga apoyado por los materiales adecuados (documentos, guías, ejemplificaciones, etc.) se está fomentando su aprendizaje por los profesores. Estas características podrían, como argumentábamos, relacionarse con el criterio de utilidad en el sentido de que la especificidad, disponibilidad y claridad contribuyen a facilitar la aplicación del conocimiento.

1.2. CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LA METODOLOGÍA

La segunda gran dimensión que es objeto de alusión por el profesorado es la *metodología* de los cursos. A ella se refieren 269 declaraciones con lo que se sitúa ya a una notable distancia de la dimensión de contenidos. Las características reseñadas se definen en los siguientes términos:

I. *Metodología combinada* (97): La metodología de los cursos debe incorporar de forma equilibrada y relacionada la exposición teórica (contenidos, marcos conceptuales, componentes teóricos, síntesis, ejemplificaciones) y la aplicación práctica (análisis de casos, resolución de problemas prácticos, elaboración de materiales)

II. *Metodología activa* (79): En la metodología de los cursos debe predominar su carácter dinámico en el sentido de ser activa y no pasiva, práctica y no teórica, implicativa y no expositiva.

III. *Aprendizaje cooperativo* (65): La metodología de los cursos debe promover la interacción profesional entre los participantes propiciando el intercambio de ideas y experiencias, la participación y la reflexión compartida, la relación franca y la comunicación abierta, el debate y el trabajo grupal.

IV. *Formación y práctica real combinadas* (18): Los cursos deberían intercalar sesiones formativas y aplicaciones de lo aprendido en situación de práctica real en el lugar de trabajo con el propósito de contrastar y analizar la aplicabilidad de los contenidos formativos, de dominar mejor lo nuevo, de recibir retroalimentación del formador.

V. *Indagación y experimentación* (10): La metodología de los cursos ha de plantearse como un proceso de investigación en la acción o en todo caso, fomentar la creatividad en el planteamiento de cuestiones y la búsqueda y experimentación de soluciones originales y prácticas.

En suma, desde la perspectiva del profesorado, para que los cursos puedan considerarse valiosos deben presentar tres características principales que son por este orden:

- * Combinar siempre la exposición teórica con su correspondiente aplicación práctica.

* Adoptar un formato que prime la participación e implicación activa de los profesores.

* Fomentar el aprendizaje cooperativo entre los profesores.

Parece evidente que estas características metodológicas, por otro lado complementarias, constituyen *expresiones funcionales* de las características de contenido expresadas por el profesorado. Por debajo, en cuanto a su frecuencia, se plantea la necesidad de que los cursos alternen sesiones de formación con actividades de puesta en práctica real, así como la conveniencia de que este tipo de actividad formativa se oriente de manera expresa hacia la búsqueda y experimentación de nuevo conocimiento.

1.3. CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LOS PARTICIPANTES

Otro grupo de declaraciones por parte del profesorado acerca de características de valor que deber satisfacer los cursos afectan directamente a los *participantes* ($F=177$) y aluden a:

I. *Ponentes formadores experimentados y competentes* (139):

1. *Dominio de contenidos* (71): Los formadores que actúan como ponentes en los cursos deben ser expertos en los contenidos que imparten, mostrar un alto nivel de preparación, competencia o cualificación técnica en cuanto en la materia o ámbito que se aborda.

2. *Habilidades de formación* (39): Los formadores que actúan como ponentes en los cursos deben poseer un alto nivel de dominio metodológico en cuanto a estrategias y técnicas formativas para el aprendizaje adulto y habilidades de comunicación y motivación.

3. *Experiencia docente* (29): Los formadores que actúan como ponentes en los cursos deben poseer una experiencia docente contrastada que les permita tener un conocimiento directo de la realidad de aula y centro en la que se mueven los profesores asistentes, así como poder contextualizar en esos términos los contenidos formativos.

II. *Profesores asistentes responsabilizados* (24): Los profesores que asisten a cursos deberían hacerlo libre y conscientemente (no presionados institucionalmente, ni condicionados por incentivos externos) motivados por el interés por aprender y mejorar la calidad de su enseñanza.

III. *Coordinadores de C.E.P. rigurosos y eficaces* (14): Los asesores de formación que actúan como coordinadores de los cursos y el propio C.E.P. como institución que organiza las actividades formativas deberían cuidar especialmente los aspectos organizativos y de coordinación, así como ser rigurosos y transparentes en lo que se refiere a la selección de ponentes.

Podemos comprobar que aparecen señaladas características de los *ponentes* que

actúan como formadores con una gran diferencia en comparación con las alusiones a los otros participantes. Los rasgos asociados a esta figura son, por orden decreciente de frecuencia, los siguientes:

- * Un alto nivel de competencia en cuanto al dominio del contenido del curso.
- * Habilidades formativas en contexto de aprendizaje adulto (metodologías, comunicación, motivación)
- * Una experiencia docente amplia y contrastada en ámbitos coincidentes con los del profesorado asistente.

Por otra parte, se alude explícitamente al papel que juega la motivación del propio *profesorado* y la importancia de que su asistencia a los cursos responda a un genuino interés por aprender y mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido, algunas de las declaraciones justifican esta opinión en el hecho de percibir en los compañeros una cierta falta de implicación y compromiso en cuanto a las actividades formativas se refiere, lo que suele ligarse al incentivo económico externo que lleva aparejada la realización de cursos. Cerrando este apartado, se formulan algunas valoraciones en torno a miembros de CEPs que actúan como *coordinadores* de los cursos y que reclaman atención estrecha a los aspectos organizativos y de coordinación de estas actividades formativas, incluyendo la selección de ponentes, en términos de rigor y transparencia.

1.4. CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LA ORGANIZACION

Por último, nos encontramos con un cuarto bloque de características relacionadas con *aspectos organizativos* de los cursos (F=155)

I. *Disponibilidad de tiempo* (45): Los cursos deben temporalizarse de forma adecuada a sus objetivos y contenidos o en todo caso, disponer del tiempo suficiente para asimilar y dominar los nuevos conocimientos y habilidades.

II. *Condiciones para continuidad* (43): Los responsables de los cursos deberían asegurar condiciones para que aquellas actividades más provechosas tuvieran continuidad e incidencia a largo plazo, propiciando la profundización y aplicación de los aprendizajes y el cambio efectivo de prácticas docentes. Por ejemplo, a través de estructuras estables de colaboración (seminarios, grupos de trabajo)

III. *Apoyo posterior* (33): Debería darse a los profesores la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en su lugar de trabajo, disponiendo al tiempo de ciertos apoyos técnicos que hagan factible un seguimiento y asesoramiento en torno a problemáticas planteadas y planes de acción.

IV. *Focalización en centro* (24): Los cursos deberían integrarse en la dinámica de funcionamiento de centros escolares (horarios, presupuesto, personal) e ir dirigidos a colectivos pertenecientes a los mismos (grupos, equipos de ciclo, departamentos) con

necesidades comunes.

V. *Adecuación diseño-desarrollo* (10): El desarrollo real de los cursos debe corresponderse con lo inicialmente establecido en el programa.

Siguiendo pues un orden decreciente, los profesores estiman que a esta actividad formativa debe:

* Asignarse más cantidad de tiempo con el propósito de asimilar y dominar mejor el nuevo contenido.

* Facilitarse su continuidad en el tiempo a través de estructuras de colaboración (seminarios, grupos de trabajo) con el propósito de asegurar cambios de práctica de mayor calado.

* Darse la oportunidad de poner en práctica lo aprendido contando con apoyo y asesoramiento técnico.

* Integrarse en la dinámica de los centros escolares con el propósito de acercarlos a necesidades particulares y comunes a colectivos de profesores.

Parece claro que tales características implican alterar sustancialmente la planificación tradicional de muchos de los cursos, en especial aquellos de más corta duración, pero en todo caso parecen responder a la idea de tender hacia diseños de actividades formativas que aumenten las posibilidades de impacto o incidencia en las prácticas docentes.

2. ORIENTACIONES BASICAS EN LA VALORACION DE LOS CURSOS

Las categorías señaladas constituyen criterios subjetivos desde los cuales el profesorado percibe y juzga el valor de las actividades formativas. Se entiende que esa valoración ejerce influencia en el tipo y grado de utilización que los profesores hacen del conocimiento que se les transfiere por esa vía. De este modo, las categorías operan globalmente como un factor, entre otros, modulador del impacto o influencia de la formación en ejercicio en los aprendizajes y en los cambios de práctica educativa.

Respecto a los resultados expuestos cabe destacar que los aspectos relacionados con la dimensión de los contenidos son los que reciben una atención preferente y los más valorados de cara a determinar la calidad e impacto de una actividad formativa. En términos generales, las valoraciones del profesorado acerca de las características deseables de la formación en ejercicio, presentan dos rasgos predominantes:

a) Adoptan una perspectiva pragmática y utilitarista. La dimensión de contenido tiene a percibirse e interpretarse exclusivamente en términos de *conocimiento para*. No se entra a considerar y valorar la validez del conocimiento en función de su relevancia interna, de su valor ideológico o de su fundamentación teórica por ejemplo. Al margen de sus aspectos sustantivos, lo que el profesorado enjuicia como más deseable de la for-

mación en general y de los contenidos formativos en particular es que adopte formas que hagan factible su utilización directa e inmediata.

b) Adoptan una perspectiva individualista y centrada en el aula. El valor instrumental del conocimiento (enjuiciado a través de su grado de aplicabilidad o practicabilidad y de compatibilidad) guarda relación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en los que se ve involucrado el profesor individualmente considerado. La dominancia de este rasgo es absoluta en la modalidad de cursos y parece prevalecer en los restantes aspectos. En este último caso, se pone de manifiesto una cierta sensibilización por parte del profesorado hacia una imagen de la educación como tarea compartida en el sentido de poner también de relieve la deseabilidad de que los contenidos se centren en intereses generales que afectan a colectivos o al centro en su conjunto, así como que puedan incidir específicamente en dimensiones organizativas y no sólo estrictamente curriculares.

Los aspectos funcionales y metodológicos de los cursos de formación en ejercicio que son valorados como deseables por el profesorado, están predeterminados por los criterios de utilidad y compatibilidad con que se valora la dimensión de contenido. Cómo se diseña la actividad formativa, bajo qué formatos se hace llegar el conocimiento o qué formas de trabajo se arbitran para estructurar la participación constituyen aspectos importantes a considerar pero, en cualquier caso, deben concretarse de modo que faciliten de la mejor manera posible la aplicación práctica del conocimiento. Paralelamente, se perfila una cierta preocupación por el hecho de que el potencial impacto de esta modalidad formativa se pierda en el tiempo una vez finalizada la actividad (sea un curso o un proyecto de formación en centro). En este sentido, adquieren especial protagonismo aspectos que demandan un apoyo administrativo y técnico más decidido y sostenido (flexibilización de tiempos, estabilización de plantillas, reconocimiento de estructuras de colaboración, disponibilidad de formadores y asesores). Por lo demás, de los profesores que se implican en actividades formativas se reclama fundamentalmente motivación por aprender y compromiso; de los ponentes/formadores y de los asesores/coordinadores, competencia técnica en sus respectivos ámbitos de actuación y experiencia docente.

Como sostenía Rosenholtz (1989) los profesores sienten aversión por la incertidumbre. Quizás por este motivo anhelan tanto un tipo de formación que les proporcione conocimiento útil para hacer frente con una gran economía de medios y esfuerzo a los problemas de la práctica educativa. Queda para la discusión hasta qué punto ésta puede ser definida en términos de predecibilidad, simplicidad y rutinarización y, como señalan Louis y Val Velzen (1989), qué implicaciones organizativas se derivan de ello en términos de acción colectiva y de acción política.

CONCLUSION

Resituando lo expuesto en el marco introductorio, podemos convenir que la separación categórica de los procesos de creación, difusión y utilización de conocimiento -y la formación permanente es uno de los más importantes- es hasta cierto punto artificial. Primero porque da por sentado que siguen una secuencia descendente, ordenada y lineal, donde cada estamento en el sistema educativo asume un tipo de actividades y no otro, obviando que en los centros escolares y en las aulas, los profesores también crean, difunden y utilizan su propio conocimiento o, cuando menos, reconstruyen el que proviene del exterior, bajo condiciones y necesidades particulares; segundo, porque al primar la creación y difusión de conocimiento frente a su utilización, se está partiendo del supuesto de que esos “productos” (sea un material de aula, un programa formativo o un diseño curricular) tienen la suficiente calidad y capacidad como para ser eficaces por sí mismos, ser adoptados tal cual por los profesores y ser aplicados de una forma directa e inmediata; tercero, porque asume que teóricos, políticos y prácticos poseen un sistema común de valores y aspiran a alcanzar las mismas metas. En este sentido, es preciso convenir también que los intereses, criterios y perspectivas de los profesores, que tienen que ver con los problemas prácticos de su enseñanza, debieran asimismo someterse a contraste con otros intereses, perspectivas y criterios de relevancia que en cierta medida han de compartirse tanto a nivel colectivo o de centro en su conjunto como de normas institucionales externas. Significa esto asumir que los valores, normas y creencias particulares son relativas, tentativas y vulnerables.

Considerando la situación de la formación permanente en el marco de implantación de nuestra reforma educativa, los contenidos que han circulado por los cursos han cubierto de forma representativa el conjunto de áreas y niveles, diseminando los presupuestos del curriculum, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el trabajo de aula por parte del profesorado. Esta modalidad y estos contenidos cuadran, sin duda, con la cultura profesional vigente que percibe la formación como un recurso al servicio más personal que colectivo, más centrado en temas de aula que en otros, alejados de la sensibilidad y necesidades más cotidianas del profesorado. Sin embargo, conviene llamar la atención sobre el hecho de que la prevalencia de una orientación de tipo psicodidáctico que ha primado la vertiente instrumental de los contenidos, ha funcionado en detrimento de una orientación más sociocultural que pusiera de relieve aspectos relacionados con la organización y la profesión docente, no sólo relevantes en sí mismos sino también emblemáticos dentro de la propuesta reformista. Tampoco se han cultivado estos aspectos por otras vías si tenemos en cuenta que el diseño y desarrollo de cursos no ha contemplado mecanismos que propiciaran la utilización y reconstrucción posterior de la formación recibida, así como el procesamiento social de la información en los contextos de

trabajo (Hernández Franco, 1997)

Esta modalidad formativa, y cualquier otra, debería concebir los procesos de creación, difusión y utilización de conocimiento desde su unidad e interdependencia, es decir, no como constructos aislados o singulares sino como actividades que por naturaleza son interactivas. Y debería intentar superar la dicotomía entre lo ascendente y lo descendente, entre el cambio desde arriba y desde la base, entre lo planificado y lo accidental, entre lo general y lo particular, entre la teoría y la práctica, entre lo del aula y lo del ciclo, departamento o centro. Partiendo de la ineludible necesidad de conceder protagonismo a los marcos de referencia tanto individuales como colectivos de los profesores y a los contextos de uso del conocimiento desde los cuales se percibe, interpreta y valora, pero también de la necesidad de desarrollar productos (ideas, materiales, procedimientos) relevantes desde criterios externos bajo un prisma de contraste y adaptación mutua, se hace imprescindible facilitar las condiciones organizativas y organizar el apoyo que los profesores requieren realmente para utilizar y reconstruir conocimiento relevante y convertirlo en parte de su propia práctica cotidiana.

BIBLIOGRAFIA

- BALL, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1991) Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J.M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (Coords.) *Los desafíos de las reformas esclares. Cambio educativo y formación para el cambio*. (pp.133-178) Sevilla: Arquetipo
- FULLAN, M.G. (1991) *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- HAMEYER, U. (1985) Curriculum theory. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 2) (pp. 1265-1272) Oxford: Pergamon
- HAMEYER, U. (1989) Transferability of school improvement knowledge. A conceptual framework. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.) *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 67-92) Leuven: ACCO
- HAVELOCK, R.G. (1971) The utilization of educational research and development. *British Journal of Educational Technology*, 2 (2), 84-97
- HERNÁNDEZ FRANCO, J. (Dir.) (1997) *La formación del profesorado y el desarrollo de la*

- L.O.G.S.E.: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia.* Memoria final del proyecto presentado a la convocatoria de ayudas a la investigación educativa para 1994.
- KEEVES, J.P. (1989) Difusión de conocimientos en educación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 3) (pp. 1382-1391) Barcelona: Vicens-Vives/MEC (Versión original en inglés: 1985, *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon)
- LOUIS, K.S. (1983) Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En W.J. Paisley y M. Butler (Eds.) *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking* (pp. 65-88) Beverly Hills: SAGE
- LOUIS, K.S. y VAN VELZEN, B.A.M. (1989) Reconsidering the theory and practice of dissemination. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.) *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 261-281) Leuven: ACCO
- ROSENHOLTZ, S. (1989) *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- SIEBER, S.D. (1981) Knowledge utilization in public education. Incentives and disincentives. En R. Lehming y M. Kane (Eds.) *Improving schools. Using what we know* (pp. 115-167) Beverly Hills: SAGE
- VAN DEN BERG, R.M. (1989) Some dissemination approaches in the perspective of implementation. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.) *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 45-66) Leuven: ACCO