

La formación permanente del profesorado de enseñanzas secundarias en Extremadura.

Continuing education for teachers of secondary education in Extremadura.

María Concepción González Clemente.

I.E.S. Jálama de Moraleja (Cáceres).

Fecha de recepción 12-05-2010. Fecha de aceptación 04-07-2011.

Resumen.

En la primera parte del artículo se lleva a cabo una somera reflexión acerca de la necesidad que tienen los profesores de Educación Secundaria de recibir Formación Permanente. A continuación el artículo se centra en el panorama con que dicha Formación se presenta en el contexto extremeño. Por un lado, se encuadra la Formación Permanente en el organigrama de la Consejería de Educación de Extremadura. Por otro lado, se presenta y analiza la oferta formativa que se ofrece desde ella (modalidades, temáticas, etc.). El artículo concluye con una serie de reflexiones acerca de la bondad de dichas ofertas y de las mejoras que, según el parecer de la autora, deberían introducirse.

Palabras clave: Formación permanente; profesorado de Educación Secundaria; Centros de Profesores y Recursos; Plan Marco de Formación; Modalidades formativas.

Summary.

In the first part of our research, we carry out a brief reflection on the needs of secondary school teachers to receive Continuing Education. The following article focuses on the training scenario that occurs in the context of Extremadura. On the one hand, the Continuing Education is included in the establishment of the Ministry of Education of Extremadura. On the other hand, the training offer provided is presented and analysed from itself (patterns, themes, etc.). The article concludes with a series of reflections about the goodness of such offers and the improvements that, according to the author, should be introduced.

Key words: Continuing Education; teachers of Secondary Education; Teachers and Resource Centres; Training Framework Plan; Training modalities.

0.- Introducción.-

Mejorar los niveles de formación y cualificación de sus trabajadores es algo que forma parte de los cometidos de cualquier organización que busque sacar el máximo provecho del trabajo que desempeña. El pretexto es siempre el mismo: optimizar los logros, mejorar el rendimiento de los empleados y, con ello, favorecer la consecución de los objetivos marcados por la entidad.

La educativa es una de esas organizaciones en las que la actualización de conocimientos –teóricos y, especialmente, prácticos- resulta imprescindible. La labor educativa ha de servir a la sociedad de la que se sustenta y se nutre y para ello ha de adaptarse a las modificaciones que ésta va teniendo. El contexto social actual es muy abierto y global y está sometido a continuas y profundas transformaciones. Por todo ello es esencialmente cambiante. Los procesos educativos en general, y los de enseñanza-aprendizaje en particular, deben irse ajustando a las nuevas demandas de esa sociedad tan compleja y diversificada (Barrio de la Punte: 2005). Los retos que diariamente se presentan en las aulas a los actuales profesores están, sin duda, motivados por los desafíos de la colectividad (Marcelo, 2002): modelo familiar tradicional en crisis, tiempos muy reducidos en la relación entre padres e hijos, mayores exigencias formativas a la hora de buscar un puesto de trabajo, existencia de una diversidad de medios, instrumentos, recursos, etc., suministradores de información y, por lo tanto, de conocimiento que, a su vez, resultan bastante más atractivos que los escolares, etc.¹ Todo ello nos hace pensar y, de alguna manera

lo comprobamos diariamente en las aulas, cómo ejercer la docencia resulta ser hoy día una tarea bastante más difícil que hace unas cuantas décadas.

Ante esa situación caben preguntas fáciles de hacer pero cuya respuesta, entendemos, no resulta liviana: ¿es suficiente la Formación Inicial que recibe un profesor de Enseñanzas Secundarias (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional) para enfrentarse a sus clases?, ¿sobre qué aspectos debería completar esa formación?, ¿qué se le ofrece a los que ejercen su trabajo en los Institutos extremeños?, ¿se comprueba si la Formación Permanente que reciben mejora realmente su trabajo?

Según J. M. Moreno Olmedilla (2006: 2), *la formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos*. Por nuestra parte consideramos que la Formación Inicial de los profesores de Secundaria no tiene, por lo general, en su diseño, la suficiente carga didáctica que requiere el trabajo actual de los Institutos. Aunque esperamos que la sustitución del Curso de Aptitud Pedagógica por los nuevos Master mejore la misma, pensamos que todavía hoy en día la Formación Permanente del profesorado resulta imprescindible y que, por lo mismo, ha de comenzar prácticamente desde el inicio de su contacto con los centros escolares.

El modelo de organización y funcionamiento de los actuales centros de Enseñanzas Secundarias tiene tal nivel de complejidad que, ya para empezar, el profesorado necesita unos conocimientos básicos para manejarse como técnico educa-

tivo por su organigrama. Si opta por desempeñar algún cargo de responsabilidad dentro de aquél, sería aconsejable que complementara su Formación Inicial, o bien la obtenida durante el proceso de prácticas, con conocimientos complementarios en gestión y administración de centros. Sería ésta una de las primeras demandas en su Formación Permanente.

La actualización epistemológica en su propia área o materia va a constituir otro de los campos de su Formación Permanente. Esto es especialmente necesario en el caso de los profesores que imparten Formación Profesional. Hay que pensar que una parte nada despreciable de los conocimientos que conforman los Módulos Profesionales que imparten, pueden quedar obsoletos en un corto período de tiempo. Ello le obliga a ponerse continuamente al día en cuanto a la evolución epistemológica de su disciplina.

Otras demandas van a estar situadas en el campo de la Psicología y de la Didáctica. El profesor, además de dominar el acervo científico de su área –conocimiento profundo de su disciplina–, debe estar en autos acerca de las competencias específicas de un educador: el dominio de técnicas propias de la Psicología y la Pedagogía. Para poder enseñar unos conocimientos científicos, no es suficiente con dominarlos. Se necesita, además, ser capaces de ejercer las competencias profesionales de enseñar. Lo que hace que un profesor sea un docente competente, profesionalmente hablando, *no es el dominio de la ciencia que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de*

los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo” (Tribó Travería, 2008).

De los problemas derivados del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de la interacción con alumnos, a nivel individual y a nivel de grupo, surgen, muy probablemente, una serie de campos de conocimientos sobre los que necesita enriquecerse continuamente. Los retos de la didáctica, totalmente imbricados con las relaciones interpersonales dentro de un grupo-clase, tienen tal complejidad, son tan abiertos e, incluso, imprevisibles, que requieren del profesor una formación muy precisa a la par que continua, si quiere ir superándolos y mejorándolos, día a día.

Tras esta pequeña reflexión acerca de la necesidad de Formación Permanente en los profesores de los Institutos, vamos a tratar de plantear cuáles son las alternativas que sobre ella se hacen desde la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

1.- La Formación Permanente del profesorado extremeño en el organigrama de la Administración Educativa regional.-

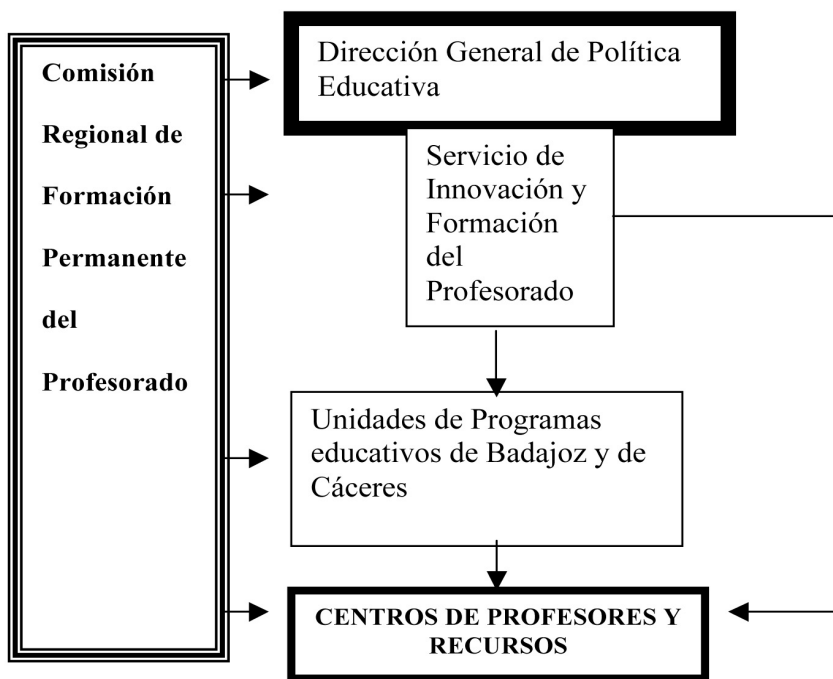
Actualmente corresponde a la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación todo lo que tiene que ver con la definición, gestión e implementación de la Formación Permanente del profesorado de ámbito no universitario. Sobre esta parcela de citado órgano recaen las tareas de delimitar los Planes de dicha formación, ordenar, coordinar y gestionar los Centros de Profesores y Recursos (CPRs), así como el desa-

rollo y la potenciación de Programas Experimentales, de Innovación e Investigación Educativa que tengan lugar en el entorno educativo extremeño. Una de sus secciones, el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado, se ocupa de diseñar y coordinar todo ese elenco de aspectos relativos a la Formación Continua del profesorado extremeño. La puesta en práctica de todo ello se lleva a cabo desde un enfoque geográfico, primero de rango provincial y luego comarcal. Nos referimos a las Unidades de Programas Educativos (UPEs), una para cada provincia, y a los CPRs, distribuidos éstos por las diferentes comarcas extremeñas.

Esta materialización permite tener en cuenta tanto a las directrices generales que establece el Servicio referido, como las necesidades formativas singulares que emanan de las diferentes comarcas e, inclusive, centros escolares².

En cada una de las Unidades de Programas Educativos, el Departamento de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, se ocupa de coordinar, impulsar, hacer seguimiento, etc., de las tareas relacionadas con esas cuestiones, especialmente en todo lo que se refiere a los Centros de Profesores y Recursos.

Diagrama número 1



FUENTE: Normativa citada al final del trabajo. Elaboración propia.

Tal y como vemos en el Diagrama número 1, los CPRs constituyen la unidad más básica de las destinadas a trabajar en el campo de la Formación Permanente del profesorado extremeño. Su alta implantación por el conjunto de España hace que se les considere como *el ámbito natural de formación permanente de profesores de ámbito no universitario* (Barrio de la Puente, 2005). El origen de estas instituciones educativas se remonta a 1995, fecha en la que surgen merced a la fusión de los antiguos Centros de Profesores y Centros de Recursos³. En la actualidad constituyen el principal instrumento con el que cuenta el profesorado extremeño para recibir formación así como para obtener asesoramiento específico en su área, materia, puesto singular, etc. Su implicación también es importante en todo lo referido a las acciones que sobre investigación y experimentación llevan a cabo los institutos extremeños. Desde sus asesorías se muestra bastante apoyo y refuerzo hacia las inquietudes del profesorado en torno a experiencias de innovación.

Los cometidos que se le tienen asignados desde la Consejería de Educación (Decreto 69/2007), ponen de manifiesto que, efectivamente, esos grandes ámbitos constituyen su mayor preocupación:

- planificar, desarrollar gestionar y evaluar el Plan de Actuación de su ámbito.
- certificar y registrar la participación del profesorado en la formación.
- apoyar el desarrollo del currículo, promover la innovación e investigación educativa así como la difusión e intercambio de experiencias pedagógicas.
- informar y asesorar sobre materiales y recursos didácticos y curriculares.
- informar al profesorado sobre publicaciones científicas y pedagógicas así como promover la elaboración y publicación de materiales curriculares.
- contribuir con los centros y demás instituciones del entorno, a la dinamización social y cultural de éste.
- colaborar con otras instituciones y entidades que participen en la formación permanente del profesorado.

Para desarrollar esta labor los CPRs cuentan con un conjunto de Asesores/as al frente de los cuales hay un/a Director/a. Cada asesoría está ligada a un determinado nivel educativo o a una especialidad sobre la que desarrolla sus cometidos. Para poder atender las necesidades formativas del profesorado extremeño, la Consejería tiene establecidos los CPRs que aparecen reflejados en la tabla siguiente.

Tabla número 1

Red de centros de profesores y recursos en Extremadura

Provincia de Badajoz	Provincia de Cáceres
Badajoz (9 asesorías)	Cáceres (11 asesorías)
Mérida (9 asesorías)	Brozas (3 asesorías)
Almendralejo (4 asesorías)	Caminomorisco (3 asesorías)
Don Benito-Villanueva de la Serena (5 asesorías)	Coria (3 asesorías)
Talarrubias (3 asesorías)	Hoyos (3 asesorías)
Castuera (2 asesorías)	Jaraíz de la Vera (3 asesorías)
Zafra (5 asesorías)	Navalmoral de la Mata (5 asesorías)
Azuaya (3 asesorías)	Plasencia (7 asesorías)
Jerez de los caballeros (3 asesorías)	Trujillo (5 asesorías)

Como podemos ver no todos cuentan con la misma cantidad de personal. El número de asesorías depende del número de centros educativos y de su tipología que abarque su ámbito de actuación. Las tres básicas, presentes en todos ellos, engloban las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria así como el campo de la Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las restantes corresponden a diferentes ámbitos (Socio-lingüístico, Científico-Tecnológico, Lenguas Extranjeras) o materias más específicas (Ciencias Sociales, Tecnología, Ciencias de la Naturaleza, etc.).

Si revisamos los Planes de Formación Permanente diseñados desde el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado así como los Planes de actuación que cada curso escolar elabora cada uno de los CPRs de la región⁴, nos daremos cuenta de que el trabajo desarrollado por éstos en la última década ha permitido:

- canalizar, a través de sus acciones formativas, los planes de la Administración Educativa de la región extremeña hacia los centros.

- desarrollar un modelo formativo bastante flexible, aglutinando formas diversas de aportar formación, de enseñar nuevas técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.

- servir a los profesores como lugar de intercambio y de reflexión compartida en torno a sus problemas didácticos.

- aportar a los profesores material bibliográfico, recursos y materiales curriculares

- el contacto de los profesores con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Finalmente hay que señalar el importante papel desempeñado por la Comisión Regional de Formación Permanente del Profesorado. Se conforma por el Director General de Política Educativa, quien la preside, los restantes Directores Generales de la Consejería, diversos Jefes de Servicios (el ya citado de Innovación y Formación, el Inspector General y de Evaluación, los Jefes de las Unidades de Programas Educativos) y representantes de la Universidad y de los Sindicatos. Cumple cometidos diversos entre los que destacan definir los objetivos y prioridades del Plan Marco de Formación Permanente y valorar el funcionamiento de los CPRs.

Para la puesta en práctica de su modelo de Formación Permanente la Consejería de Educación se sirve, además de estas estructuras que acabamos de señalar, de unos documentos, los Planes de Formación Permanente, que sistematizan las decisiones y gestiones emanadas de ese organigrama funcional. Vamos a ocuparnos de ellos a continuación.

2.- Los Planes de Formación Permanente del profesorado extremeño.-

La gestión de la Formación Permanente requiere, al igual que cualquier parcela educativa, de una planificación. Sin esta tarea resultaría complicado poder dar coherencia a las diferentes propuestas que se hagan en su ámbito, ya sea para Etapas Educativas, Áreas de Conocimiento, Modalidades de Enseñanzas, Modalidades Formativas, etc. El Decreto 69/2007 que regula en estos momentos dicho sistema de formación para la región extre-

meña, así lo reconoce (Art. 1, 4 y Cap. IV). Resulta igualmente imprescindible para orientar y conducir las exigencias formativas que emanan del propio profesorado o de las prescripciones administrativas. A través de su redacción es posible sistematizar, dar coherencia, coordinar, las respuestas que en este campo planteaban los propios profesores con aquellas necesidades que emanan del Sistema Educativo. Posibilita, además, responder al derecho y a la vez deber del profesorado de actualizarse científica y pedagógicamente.

El precedente de los actuales Planes de Formación Permanente se remonta a 1989. En ese año ve la luz el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, redactado desde el Ministerio de Educación y Ciencia. El Plan Marco de Formación del Profesorado que en él se englobaba suponía *una planificación coherente y sistematizada para implicar a todo el profesorado en el proyecto de Reforma que el Ministerio de Educación ha diseñado* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989: 92). Efectivamente, la puesta en marcha de la reforma de nuestro Sistema Educativo, la mayor que hasta la fecha ha tenido, requería introducir en el modelo formativo del profesorado, importantes reajustes. Los profesores se iban a convertir, según la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) en diseñadores del currículum. Para ello era importante no sólo potenciar en los centros escolares el trabajo en equipo, sino también convertir a esas instituciones en uno de los lugares más idóneos para desarrollar la formación permanente. Liga-

do a ello surgen muchos de los parámetros que se siguen hoy en día en la Formación Permanente del profesorado como son la vinculación con los problemas que surgen en las aulas y en la vida de los centros, las experimentaciones e innovaciones en el campo del desarrollo curricular, la diversificación en cuanto a modalidades buscando, especialmente, el ajuste a las necesidades singulares de los colegios y profesores, los Proyectos de Formación en Centros, etc.

La filosofía de trabajo marcada por ese Plan Marco de Formación del Profesorado ha sido en buena medida seguida por la Consejería de Educación de Extremadura desde que asumiera las competencias a partir del 1 de enero del 2000⁵. En el año siguiente una Orden (de 26 de abril) se encarga de regular el objeto, vigencia y contenido del Plan Marco de Formación Permanente. En el *Plan Marco Regional* que se elabora en el 2004, se considera a este tipo de formación como *un instrumento que garantiza la calidad de la enseñanza* y como un mecanismo idóneo para la *puesta en práctica de innovaciones en todos los campos de la educación, bien sean metodológico, curricular, tecnológico o didáctico* (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004: 9). En consonancia con ello va a tratar de definir un modelo de Formación Permanente para el profesorado extremeño que tenga una *aplicación positiva en el aula y en los alumnos*; que impulse la *conexión entre los sistemas educativo y productivo*; que, asimismo, fomente modalidades de formación que propicien la *participación cooperativa del profesorado, posibilitando procesos de formación más*

diversificados para la investigación y la innovación educativa (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004: 10).

Para llevar a buen puerto esas pretensiones el Plan Marco establece nada menos que trece líneas directrices en torno a las cuales ha de girar, primordialmente, la Formación Permanente de los docentes extremeños. Son las siguientes:

- Desarrollo de los programas que se incluyen en la Sociedad de la Información.
- La dimensión europea de la educación.
- Los Programas de Cultura extremeña.
- La Formación Profesional.
- Apoyo a las Actividades que desarrollen la educación en valores y temas transversales.
- Aplicación de acciones educativas que supongan la actualización de la normativa educativa vigente.
- Atención a la diversidad. Orientación y acción tutorial. Formación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) y Departamentos de Orientación.
- Formación específica para las Enseñanzas de Adultos y de Régimen Especial.

- Prevención de riesgos laborales para los docentes.

- Formación para la nueva jornada escolar.

El Plan apenas si llega a nombrar algunas de las posibles modalidades de formación que puedan darse. Se centra, más bien, en reseñar temas sobre los que es preciso proyectar la labor formativa, así como colectivos o etapas educativas sobre las que hay que diseñar determinadas intervenciones de formación permanente. Serán los Planes Provinciales, sustituidos desde hace varios cursos escolares por el Plan Regional⁶, los que, curso a curso fijen para esas líneas de actuación, las acciones formativas concretas que hay que llevar a cabo.

El Plan Regional de Formación del Profesorado vigente en estos momentos –curso 2009-2010-, tiene marcada su línea formativa a través de una serie de *prioridades*. Éstas, además de los objetivos y la relación de contenidos formativos que se fijan en aquél, se encuentran enmarcadas en el contexto de modelo educativo que desde la Consejería de Educación se quiere impulsar.

Prioridades para la Formación Permanente en Extremadura (Curso escolar 2009-10)
Actuaciones de apoyo a la implantación de la LOE: aplicación de los currículos y competencias básicas.
Aplicación didáctica y gestión educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Atención a la diversidad orientada a la mejora del éxito educativo
Educación en Valores, principios democráticos y convivencia en la Comunidad educativa, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.
Fomento de la Cultura Emprendedora
Formación del Profesorado implicado en Formación profesional y en el aprendizaje a lo largo de la vida
Formación sobre Bibliotecas Escolares
Formación y Participación de las Familias Educativas
La función tutorial y la orientación académica y profesional
La prevención de riesgos laborales y salud laboral
Perfeccionamiento de las Competencias Idiomáticas y Dimensión Europea de la Educación

El desarrollo de la LOE, especialmente en lo que respecta a las novedades más significativas que la misma impone, ocupa una parcela importante de la formación que se ofrece. La incorporación de nuevos contenidos, inclusive con materias inéditas hasta ahora, y sobre todo de las Competencias Básicas, requiere una actualización epistemológica y didáctica en muchos profesores. Otros aspectos como la *atención a la diversidad*, la *acción tutorial*, la *educación en valores* o la incorporación a las aulas de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, serán casi siempre una constante en la necesidad de actualización que el profesorado de las Enseñanzas Secundarias tiene. El incremento de los idiomas en las diferentes etapas educativas, convierte al reciclaje de las competencias idiomáticas en una necesidad continua. Algo parecido podríamos decir con respecto a la conversión de las Bibliotecas Escolares en uno de los recursos pedagógicos más utilizados en los centros escolares extremeños. Ello requiere una formación que es casi de tipo inicial. La formación del profesorado de Formación Profesional deberá ser una prioridad continua ya que los avances científicos y tecnológicos así como las innovaciones en el campo de la inserción socio-profesional, deben ser incorporados al trabajo de los Módulos Profesionales.

Veamos a continuación cuales son las modalidades formativas que se plantean para poder traducir en acciones palpables, ese conjunto de directrices.

3.- Las modalidades formativas para el profesorado extremeño.-

Cuando hablamos de modalidades de formación nos referimos a las diferentes formas y estrategias que se ponen a disposición de los docentes para que éstos lleven a cabo acciones encaminadas a mejorar sus niveles de formación y cualificación profesional. Si la formación permanente es para el profesorado un derecho y un deber (Art. 102 de la LOE), la Administración Educativa se ve obligada a ofertar a este colectivo diversas formas de actualización que permitan hacer viable esas necesidades.

En el año 2000 la Consejería de Educación define las modalidades que va a tener la Formación Permanente que ella acredite⁷. Engloba dentro de ella a *todas aquellas actividades que contribuyan a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado, en el ámbito de enseñanza no universitaria, y que sean convocadas* con arreglo a los preceptos establecidos en la misma Orden⁸. Las modalidades de formación permanente que crea se definen a través de una serie de rasgos que tienen que ver con el tipo de contenidos que fundamentalmente se van a abordar, la dinámica de organización y de trabajo que va a predominar en su desarrollo, la finalidad que se persiga con ella, cómo ha de ser el seguimiento que se haga de su puesta en práctica, etc. Las modalidades básicas que define son las siguientes:

-los *cursos*: centrados en conocimientos de tipo científico, culturales o didácticos y convocados para un determinado número de docentes. Su duración

será variable en función del nivel de cualificación que pretendan lograr, distinguiéndose a este respecto los que se prolongan durante 150 horas, los que requieren entre 50 y 60 horas y los de recorrido corto (no superior a las 30 horas). Tienen dos formas de impartirse, la presencial y la “a distancia”.

-los *seminarios*: están destinados sobre todo a la profundización en algún tema por parte de los propios docentes participantes. Aunque se pueden integrar en ellos las intervenciones puntuales de algún agente externo, lo fundamental de ellos es suscitar la reflexión y el intercambio de pareceres entre sus integrantes. Pueden conformarse por grupos de 4 a 20 profesores los cuales designarán a un coordinador que, conjuntamente con el asesor del CPR llevará a cabo la evaluación del trabajo desarrollado.

-los *grupos de trabajo*: se distinguen de los anteriores por estar más centrados en la elaboración de Proyectos institucionales para los centros así como de materiales curriculares. Son muy apropiados para el desarrollo de prácticas de innovación e investigación. El número de profesores que lo integran es más reducido, entre 4 y 12, siendo ellos mismos los responsables de su propia autoevaluación.

A estas tres modalidades básicas se unen otras de carácter más puntual como son las Jornadas, Simposios, Conferencias, Mesas Redondas, Exposiciones, etc. Y, sobre todo, la formación permanente llevada a cabo en el propio centro a través del desarrollo de un proyecto determinado. Nos referimos a los *Proyectos de Formación en Centros* que, como indica su nombre, surgen y se desarrollan en el

seno de la Comunidad Educativa de un colegio o instituto (o de más de uno) y pretenden dar respuesta a las *necesidades reales* en ellos planteadas⁹. Se suele asociar a esta modalidad formativa la creación de *comunidades de aprendizaje* (Elboj y otros, 2006: 73-90) o al *aprendizaje entre iguales* (Marcelo, 2000: 53) por cuanto que suelen surgir como respuesta a iniciativas de algún o algunos sectores que integran el contexto escolar, centradas en mejorar alguna de las parcelas del funcionamiento de éste y teniendo a sus integrantes como agentes fundamentales de la propia formación. Su duración suele ser de un curso escolar.

Muy en la línea de esa formación es la realización de *Proyectos de Innovación Educativa* destinados esencialmente a mejorar la práctica docente. Lo más característico de ellos es la realización de una investigación en torno a uno o varios aspectos ligados a la vertiente metodológica. Se desarrollan merced a las convocatorias que anualmente realiza la Consejería de Educación.

El profesorado de Formación Profesional dispone de algunas singularidades en cuanto a modalidades formativas. Para estas enseñanzas la vinculación con el sector económico debe estar presente en el caso de la Formación Permanente de su profesorado. Resulta imprescindible que, tanto en el diseño como en la organización de actividades formativas, haya una participación de expertos y estructuras formativas de las empresas del sector sobre el que se quiere formar. Sin esta colaboración la actualización de los conocimientos técnicos y el acceso a las últimas novedades en herramientas de trabajo, que

son muy necesarias para muchos perfiles de la Formación Profesional Específica, no serían muy aceptables.

Efectivamente, la red empresa-centro educativo permite muchas opciones, entre ellas la formativa. Consciente de ello, desde la Consejería de Educación se ha regulado la *estancia formativa* en empresas o instituciones del profesorado que imparte Formación Profesional, asignándole los siguientes objetivos: a) facilitar la relación de ese profesorado con el mundo empresarial, b) potenciar la aplicación en el instituto de los conocimientos y técnicas propios del entorno productivo, c) permitir la actualización científica y técnica del profesorado en cuanto a procedimientos de trabajo, métodos de organización de los procesos productivos, técnicas empresariales de análisis de procesos y de logros, etc., d) ampliar las posibilidades de desarrollar el Módulo de la Formación en Centros de Trabajo. Para acceder a ese tipo de estancias formativas el profesorado debe presentar un Proyecto acerca de sus pretensiones. Su estancia en la empresa oscilará entre las 30 y las 100 horas.

Aparte de esa modalidad, los propios CPRs diseñan actividades de formación específicas para este colectivo que están destinadas, fundamentalmente, a facilitar el desarrollo del Mapa Regional de Formación Profesional.

Finalmente hay que señalar las diferentes ofertas formativas que se ofrecen a todo el profesorado en modalidades mucho más singulares, que tratan de dar respuesta a necesidades esencialmente individuales. En este grupo destacaríamos la convocatoria anual de Licencia por

Estudios que permite un amplio campo de formación: desde la académica hasta la investigadora.

El campo de los idiomas es el que acapara buena parte de la Formación Permanente de carácter autónomo. La necesidad de adquirir la competencia idiomática en el propio contexto social en el que un idioma se utiliza obliga a que cada vez adquiera mayor implantación la formación en el extranjero, frente a la impartida en los CPRs. De esta forma surgen ayudas continuas para que el profesorado pueda realizar cursos de idiomas en el extranjero. Contribuye especialmente a mejorar las competencias idiomáticas del profesorado, la realización de un itinerario formativo realizado a través de la modalidad denominada PALE (Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras). Esta modalidad se conforma de 200 horas de formación llevadas a cabo entre los CPRs, un país extranjero y trabajo en grupo.

En relación con la formación en el extranjero hay que destacar la diversidad de ofertas que le llegan a los profesores a través de la vía de los Programas Educativos Europeos. Unos tienen un carácter sectorial, atendiendo las necesidades de formación de sectores del profesorado (*Comenius* para preescolar y enseñanza obligatoria; *Leonardo da Vinci* para Formación Profesional; *Grundtvig* para profesorado de adultos; etc.). En otros casos se trata de *Acciones* destinadas a reforzar la dimensión europea de la educación. Es el caso de la acción *e-Twinning* centrada en compartir experiencias educativas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Finalmente queremos reseñar la iniciativa de la Administración Educativa de apoyar económicamente a la Formación Permanente organizada de manera autónoma por determinados colectivos (Movimientos de renovación pedagógica, Asociaciones de profesores, Fundaciones), el profesorado a nivel individual¹⁰ o los propios centros escolares¹¹.

4.- Algunas reflexiones en torno a la Formación Permanente del profesorado extremeño

La lectura de las páginas anteriores parece poner de manifiesto que el profesorado de los IES extremeños se encuentra ante una oferta de Formación Permanente cuanto menos rica en cantidad y variedad. De un lado, cuenta con una tupida red de formación que, distribuida por toda la región, permite un acceso fácil a cualquiera de los Institutos en ella existente. Y, de otro, la tipología formativa que en ellos se desarrolla permite que podamos optar a actualizaciones abiertas o cerradas, dirigidas desde la institución formativa o que permiten bastante grado de autonomía por parte de los interesados, esencialmente teóricas o bien con acento en la vertiente práctica, de corta o larga duración, con asistencia presencial o en la forma de “a distancia”, etc.

A toda esa oferta de la red de CPRs hay que añadir un largo listado de convocatorias, anuales en su mayoría, que atienden necesidades individuales y de centro. En líneas generales se cubren las apetencias y necesidades en cuanto a formación en el extranjero, incluyendo casi siempre el apoyo económico que permite garantizar la casi gratuidad de la actualización.

Para una región no excesivamente grande como es el caso de la extremeña, parece a primera vista que con toda esa gama formativa, deben quedar cubiertas las necesidades del profesorado de complementar su Formación Inicial, de reciclarse, en definitiva de mejorar sus niveles de cualificación profesional. Sin embargo, ¿es así realmente? La respuesta requiere que se tenga en cuenta no solo la cantidad de formación ofertada, sino también la calidad de la misma. Tal y como han hecho otros autores que han abordado la Formación Permanente (Núñez de Lemus, 2005), entendemos la idoneidad de reconsiderar algunas de las decisiones adoptadas en torno a la misma. De un lado, la preferencia que en ella se da a las necesidades reales del profesorado, pues pensamos que el hecho de que éstos tengan una voz preeminente en su formación continua, favorece con creces la aplicación de los conocimientos que adquieren en ella (Núñez de Lemus, 2005). De otro, la tipología didáctica utilizada en la actualización: el modelo esencialmente transmisivo, o el que permite una especial implicación del “aprendiz”, o el que pone su énfasis en la autonomía de éste. En otro sentido, el papel que tiene el profesor interesado en la formación: actúa como agente del proceso –diseña itinerario, prepara materiales, busca información y asesoramiento- o es mero receptor del mismo; aprende entre iguales, haciendo aportaciones, o siempre actúa de mero receptor.

Pero quizás el mejor indicador de la calidad de esas modalidades de Formación Permanente radica en el nivel de repercusión que las mismas tienen en la vida y gestión de los Institutos en gene-

ral y de las aulas en particular. En uno de los estudios más exhaustivos llevados a cabo en España acerca de la Formación Permanente del Profesorado (García Álvarez: 1993) y cuyos planteamientos consideramos vigentes en la actualidad, su autor se preguntaba acerca de la capacidad de transformación que aquélla debía tener sobre la calidad educativa. Coincidimos con ese autor así como con los propios diseñadores de la misma (Plan Marco de Formación Permanente) en que el objetivo último de dicha labor ha de ser la mejora de la calidad educativa que se imparte en los centros. Luego, comprobar o al menos aproximarnos a las mejoras que se van logrando en aquellos aspectos sobre los que el profesorado se recicla, constituye una acción ineludible para poder seguir diseñando formas y mecanismos de actualización.

El Plan Marco de Formación Permanente no es exhaustivo a la hora de definir el seguimiento y la evaluación del diseño y puesta en práctica de la labor en él recogida. En él se refiere que la evaluación del Plan Anual debe ser inherente al mismo. Un poco más de precisión se observa en el Plan Regional del presente curso escolar. En él se fija una labor de seguimiento apoyada en una serie de indicadores que aportan información sobre desarrollo y resultados: indicadores del entorno (el tipo de profesorado que se forma, las expectativas que tiene, los rasgos de sus centros), otros relacionados con el funcionamiento de la Red de Formación (desarrollo de las líneas prioritarias, coordinación entre los centros, funcionamiento interno de ellos,...) y otros que aluden al propio Plan de Formación (actividades

realizadas, participación del profesorado, niveles de satisfacción de estos, valoraciones de las actividades realizadas...).

A la vista de estos indicadores tan genéricos nos preguntamos, por un lado, si la recogida de la información que piden puede ser realmente llevada a efecto. Y, por otro, acerca de cuál es el nivel de operatividad que esa información propuesta por los indicadores puede reportar a la mejora de la actividad educativa, objetivo fundamental de la Formación Permanente. En este sentido consideramos bastante operativo el indicador referido a la evaluación de las actividades desarrolladas que llevan a cabo los profesores a la finalización de las mismas. Ahora bien, pensamos que ese procedimiento queda un poco incompleto por cuanto que se limita a evaluar la actividad en sí misma, no entrando en la repercusión que llega a tener la formación adquirida a través suya.

Es decir, nos preguntamos si se indaga sobre las consecuencias que esa formación diseñada genera en los comportamientos didácticos de los profesores y si se constatan los cambios que se producen en los centros que llevan a cabo acciones de investigación y experimentación. El Plan no contempla prácticamente nada al respecto. Entendemos que, de una manera al menos muestral, deberían comprobarse algunas de las repercusiones que ha tenido una determinada actividad formativa recibida por un profesor, en su trabajo docente. Así podremos hacer inversiones adecuadamente justificadas en pro de una formación que, como decíamos al principio de la exposición, debe estar presente en cualquier organización y, por lo tanto, también en la educativa. El peligro

que encierra una evaluación deficiente de la Formación Permanente es la conversión de ésta en un mero trámite administrativo que únicamente sirve para obtener certificaciones con vistas a la carrera profesional. Ya constituyó dicho peligro una

de las conclusiones a las que llegó el Ministerio de Educación tras analizar lo que se hizo sobre dicha formación en los años ochenta: el afán de conseguir títulos (MEC, 1986).

NOTAS:

¹ A este respecto, Moreno Olmedilla (2006: 3) refiere al desajuste que existe en los Sistemas Educativos de los países desarrollados entre algunas de las competencias que el profesorado tiene que desarrollar en los alumnos y las que éste posee tras abandonar la Universidad.

² Tal y como veremos más adelante, los Institutos pueden demandar formación concreta sobre aspectos en los que tengan interés. Estas demandas singulares ocupan todos los cursos escolares una parcela importante de la Formación Permanente de los Centros de Profesores y Recursos extremeños.

³ Véase el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos.

⁴ Estos Planes pueden verse cada curso a través de sus páginas Web.

⁵ Aunque la firma del traspaso de competencias en materia educativa entre el Ministerio de Educación y la Junta de Extremadura se firma en el mes de noviembre, el traspaso no comienza a regir hasta el uno de enero del año 2000.

⁶ Antes de la asunción de las competencias en materia educativa, los planes de Formación Permanente tenían un ámbito provincial ya que éste era el espacio organizativo de la educación no universitaria. La asunción de competencias por la Junta de Extremadura posibilita que ésta haga planes regionales que fijen bases comunes para las dos provincias. Así ocurre ya desde 2004.

⁷ Orden de 31 de octubre de 2000. BOE del 4 de noviembre.

⁸ Esta Orden es modificada por la de 21 de mayo de 2002. Las modificaciones fundamentales afectan a la Modalidad "a distancia" de los cursos, a los Proyectos de Formación en Centros y a las Estancias Formativas en las empresas.

⁹ El origen de esta modalidad formativa se encuentra en los *teachers'centres* británicos, surgidos para dar cabida en las escuelas al desarrollo del currículo y al empleo de *una metodología más acorde con las necesidades concretas de los alumnos*. En García Álvarez, 1993: 140-141.

¹⁰ Convocatorias anuales: a) para recibir ayuda por participación en actividades de formación; b) para la elaboración de materiales curriculares digitales.

¹¹ Convocatorias anuales: a) para recibir ayuda por desarrollar proyectos o actividades relacionadas con la Educación en Valores o los temas Transversales; b) para Publicaciones Escolares

Referencias bibliográficas:

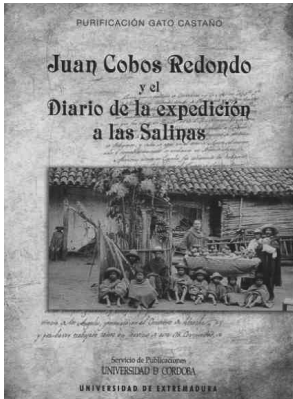
- BARRIO DE LA PUENTE, J. L. “El profesorado de Matemáticas de Secundaria y la Formación Permanente”, en *Revista Complutense de Educación*. 2002, Vol. 13, nº 2, p. 745-764.
- BARRIO DE LA PUENTE, J. L. “Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001)”, *Revista Complutense de Educación*. 2005, Vol. 16, nº 2. p. 673-700.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Plan Marco Regional de Formación del Profesorado*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura. 2004.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Plan Regional de Formación del Profesorado*. Mérida: Consejería de Educación. Junta de Extremadura. 2009.
- ELBOJ, C. y otros. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2006.
- FRANCI I CARETÉ, J. “Claves para la Formación del profesorado de Formación profesional”, en *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*. 1997, nº 30. p. 77-87.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española. 1993.
- MARCELO, C. “Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento”, en *Revista Complutense de educación*. 2001, Vol. 12, nº 2. p. 531-593.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid: MEC. 1986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Formación Permanente del Profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Madrid: MEC. 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Plan de Investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC. 1989.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. “Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, en *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. 2006, nº 10, (1), p. 1-17.
- NÚÑEZ DE LEMUS, A. “La Formación Permanente del profesorado en Extremadura: veinte años de centro de Profesores y recursos”, en *Revista de Estudios Extremeños*. 2005, nº III, p. 1077-1108.
- TRIBÓ TRAVERÍA, G. “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, en *Educación XXI*. 2008, nº 11, p. 183-209.

Referencias normativas.

- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (BOE 9-11-1995).
- Orden de 31 de octubre de 2000, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y establece las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias (DOE 4-11-2000).
- Orden de 21 de mayo de 2002, por la que se modifica la anterior (DOE 30-5-2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Decreto 69/2007, de 10 de abril, por el que se regula el sistema de formación permanente del profesorado en Extremadura (DOE 17-4-2007).



Recensiones



GATO CASTAÑO, Purificación: *Juan Cobos Redondo y el Diario de la expedición a las Salinas*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 2010. 235 pp.

Gracias a la autora de este libro, la profesora emérita de la Universidad de Extremadura, Purificación Gato Castaño, tenemos la transcripción de un interesante documento que encontró buceando en el Archivo de la Nación Argentina, de Buenos Aires, titulado el *Diario de la expedición a las Salinas*, y redactado por D. José de Osa y Palacios y D. Juan

Cobos Redondo a finales de 1787 y principios del siguiente año.

El escenario hay que situarlo en un extenso territorio de las estribaciones andinas bolivianas, donde estaban asentados los indios chiriguano o guaraníes, un pueblo indómito, que se negaba a someterse a las conquistas españolas y que se habían hecho célebres desde el siglo XVI por sus continuos asaltos a los españoles, matando, destruyendo villas y depredando todo cuanto encontraban a su paso.

Pero en el siglo XVIII estos indios chiriguano eran algo más vulnerables y por ello se ven obligados a hacer diversas treguas o paces con los españoles. Una de ellas es la que se consigue con esta expedición hacia el Valle de las Salinas en 1787, y que es contado por dos de sus protagonistas en este importante *Diario*.

La misión de Nuestra Señora del Rosario de las Salinas era el centro más importante de las reducciones franciscanas, por lo que no era de extrañar que fuese el Valle de las Salinas el lugar elegido para concertar los tratados de paz con los indios Chiriguano.

Cuando las autoridades de Tarija solicitan al Arzobispo de la Plata, Fray José Antonio de San Alberto, su ayuda para concertar la paz con los indios Chiriguano, éste les presta un apoyo incondicional y además de poner los medios económicos necesarios para “*el rescate y redención de los cristianos cautivos*”, presta “*a dos curas de satisfacción*”, que son los autores del *Diario*, fray Juan Cobos Redondo y Don José de Osa y Palacios, y lo más importante, escribe su célebre *Carta a los Chiriguano*, el 23 de octubre de 1787, llevada por los expedicionarios y traducida y leída en guaraní a los capitanes indígenas.

El *Diario* no sólo proporciona un interesante testimonio de cómo sucedió la expedición, sino que además nos aporta una enorme información sobre los indios chiriguano y sobre las dificultades que encontraron los negociadores para rescatar a los españoles cautivos por los indios.

Para poder comprender correctamente este *Diario* y todo lo que está sucediendo en esos momentos la Dra. Gato Castaño nos aporta datos esclarecedores de las figuras de Juan Cobos Redondo, de José de Osa y Palacios, del Arzobispo de la Plata, del colegio franciscano de *Propaganda Fide* de Tarija (que tenía la misión de predicar el evangelio

a los fieles y de reducir a los infieles Chiriguanos), de la misión de Nuestra Señora del Rosario de las Salinas, nos introduce en la terminología de los capitanes chiriguanos y nos ofrece un análisis esclarecedor de la *Carta a los Chiriguanos*, así como de las condiciones y advertencias impuestas en dicha *Carta*.

En esta buena edición, realizada conjuntamente por las Universidades de Córdoba y Extremadura, Purificación Gato nos presenta finalmente un buen apéndice documental en el que nos reproduce documentos originales de la figura de Juan Cobos.

Para terminar, es necesario felicitar a la autora de este libro por haber encontrado este documento tan interesante, por su buena transcripción y por explicarnos de forma sencilla lo sucedido; y agradecerle este trabajo por todos los datos que nos ofrece a la Historia en general, y a la Historia de la Educación e Historia de la América Hispana en particular.

Javier Alejo Montes