

# La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación

## In-service Education of Pre-school and Primary School Teachers in Teacher Centres. An Evaluation Model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101

**Asunción Manzanares Moya**

*Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Cuenca, España.*

**María José Galván-Bovaira**

*Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Psicología. Cuenca, España.*

### Resumen

La formación permanente del profesorado es un requisito indispensable para el desarrollo profesional de todo docente. Entre otros proveedores de formación, los centros de profesores –con diversas denominaciones en las distintas comunidades autónomas–, durante los más de 20 años desde su institucionalización, han cumplido, entre otras, con las funciones de detectar y satisfacer las necesidades formativas del profesorado. El estudio que presentamos<sup>1</sup> tiene como objetivo último identificar mediante un modelo de evaluación diseñado a tal efecto las características relevantes de la oferta formativa desarrollada entre 2000 y 2005 por el centro de profesores de Cuenca. Para ello, se ha evaluado la relación entre la oferta y la demanda formativa y el grado de correspondencia entre el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de los centros educativos de su área de influencia. Esta investigación evaluativa se organizó y llevó a cabo en tres fases sucesivas: a) análisis documental del marco normativo relacionado

---

<sup>(1)</sup> El estudio ha sido financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha conforme a las condiciones que fija la «Orden de 02-02-2006, por la que se convocan ayudas para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el no universitario de la comunidad autónoma».

con la formación permanente del profesorado y de las características de la oferta formativa desarrollada; b) estudio cualitativo mediante entrevistas en profundidad a informantes clave y grupos de discusión conformados por equipos directivos y profesores de Infantil y Primaria; y c) trabajo en contexto mediante la observación en cuatro centros que desarrollan proyectos de formación. Para su desarrollo se diseñaron distintos instrumentos de evaluación y se aplicaron diversas técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos. El estudio se llevó a cabo entre los años 2006 y 2008. El debate sobre la profesionalización de los asesores, los modelos de asesoramiento, el cambio de cultura formativa que ha de producirse en los docentes y en los propios centros y la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas exigencias educativas, entre otros, son los ejes en torno a los que giran las principales conclusiones.

*Palabras clave:* formación permanente del profesorado, centros de profesores, investigación evaluativa, evaluación de la formación, modelos de asesoramiento, modalidades de formación.

### Abstract

In-service education is an essential requirement for professional teaching development. Along with other training providers, teacher centres (or centres under similar names in the different autonomous communities) have fulfilled their role of detecting and meeting teachers' training needs since their inception over twenty years ago. The goal of this project was to identify the relationship between training supply and demand and how it corresponds with teachers' professional development and that of the schools in their area of influence, using an evaluation model designed specifically for this purpose. This evaluation research was structured in three stages: a) documentary analysis of the regulatory framework for ongoing teacher training and the characteristics of the training offered; b) a qualitative study using in-depth interviews of key reporting agents and discussion groups with management teams and pre-school and primary school teachers and c) on-site observation in four schools that provide training programmes. For each of these stages, different evaluation instruments were designed and quantitative and qualitative data analysis techniques were applied. The debate over the professionalisation of consultants, consulting models, the changes that must take place in the training culture of teachers and training centres and the need to rethink training methods so that they meet new educational demands are the main topics the conclusions address.

*Key words:* in-service teacher education, teacher centres, evaluation research, training evaluation, consulting models, training methods.

## La formación permanente del profesorado como objeto de estudio

El interés por la formación permanente del profesorado (en adelante FPP) es muy antiguo, pero la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos se lleva a cabo y la conciencia de que este conocimiento debe analizarse y actualizarse es mucho más reciente si lo comparamos con otros ámbitos de investigación y evaluación educativa.

En nuestro país, tras más de dos décadas de institucionalización de la FPP, la consulta de los catálogos, las bases documentales nacionales y los repositorios digitales científicos (ISOC, CSIC, REDINED) aportan pocas referencias sobre este tipo de estudios en nuestro panorama educativo: entre 1990-2000, hemos localizado en estas bases trabajos sobre la relación entre la teoría y la práctica (Ruiz de Gaúna, 1996), las características de la formación del profesorado (Ojanen y Carballo, 1998; San Fabián, 2000), la innovación educativa (Rosales, 1996) o la formación en las disciplinas científicas (Garret, 1999). Existen otros estudios más específicos circunscritos a experiencias geográficas concretas (Sánchez Martín, 1992) o vinculados a ámbitos de intervención (Comunidad de Madrid, 1992; Imbernón, 1998) y perspectivas (Grando y Gil, 1994). En cualquier caso, son escasas las experiencias de colaboración entre las estructuras de formación continua y los centros dedicados a la formación inicial del profesorado que investigan esta cuestión (Dios, 2004).

La revisión de las investigaciones sobre profesorado financiadas hasta hace poco por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ofrece una visión global del estado de la cuestión, de la evolución experimentada y de las perspectivas de futuro de esta línea de investigación (Egido, Castro y Lucio-Villegas, 1993; Cerdán y Grañeras, 1999). Su consulta muestra patrones de interés: el número de estudios sobre la formación inicial del profesorado es claramente superior a los dedicados a la FPP; predominan los estudios de tipo exploratorio y descriptivo frente a los de carácter experimental y a los de tipo histórico y comparativo. También se observa que la producción ha sido mayor cuando la formación del profesorado se ha vinculado a las reformas educativas, lo que conlleva el reconocimiento de la importancia del profesorado en el éxito de los cambios que se propugnan y, consecuentemente, la magnificación de las posibilidades de influencia de la formación en su desarrollo profesional y en la mejora de su práctica. Como señalan Escudero y Luis (2006), la creencia de que «a más formación, mejores profesores» ha venido funcionando en nuestra tradición y, con ello, se han olvidado las dimensiones sociales y personales del cambio y, a nuestro juicio, otras formas de aproximarse a este ámbito de estudio.

Más allá de la producción bibliográfica y de otros observatorios de interés (González-Vallinas, 2006; Red Eurydice, 2006), es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado en nuestro país; una tarea compleja pero imprescindible (Lieberman y Miller, 2003). En cualquier caso, si bien existen algunos estudios globales que proporcionan una cierta aproximación al tema (Villar, 1999; Montero, 2006), la evaluación de la FPP necesita más reflexiones, cuando no instrumentos útiles, para lograr una visión amplia del trabajo que realizan las instituciones encargadas de ella, incluidas los centros de profesores (en adelante, CEP).

En nuestro contexto, los CEP fueron creados siguiendo el modelo anglosajón, Teacher's Center. El Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre los define como «instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas».

Sin abundar en la evolución experimentada por estas instituciones y sabiendo que han sufrido distinta suerte según las comunidades autónomas, podemos afirmar que los CEP son reconocidos como un servicio de apoyo externo a los centros y al profesorado (Teixidor, 2002; Dios, 2004). Durante las dos últimas décadas, hemos asistido al aumento progresivo de la oferta de formación y a la preocupación por que esta responda a los retos educativos; sin embargo, creemos que esto no ha ido acompañado de planes para evaluar la utilidad real de dicha formación. La labor que desarrolla un CEP está dirigida a la continua profesionalización del profesorado, pero de esta afirmación no puede deducirse que todas las acciones formativas se transformen directamente en el desarrollo de nuevos recursos profesionales y se proyecten en la mejora de la enseñanza, de los centros y del aprendizaje de los alumnos. Nos parece que el estudio de los factores que favorecen o inhiben esta transferencia tiene suficiente envergadura para dotar de criterios de calidad al papel desempeñado por estas instituciones como estructuras de formación que desarrollan una política activa de difusión de conocimiento académico, del propio saber y de experiencias innovadoras.

Los primeros interrogantes en este sentido resultan obvios. En primer lugar, ¿al profesorado le es útil el tipo de formación ofrecida para resolver los problemas que encuentra en su práctica docente?, ¿contribuye a su desarrollo personal y profesional? (Day, 2005). Por otro lado, ¿redunda en la mejora de los centros educativos? (MacBeath y Mortimore, 2001; Murillo y Muñoz, 2002; Magaña, 2006). Y, finalmente, ¿la formación recibida se traslada al aula y contribuye a un mejor aprendizaje por parte de los alumnos?

La tarea de evaluar el aprovechamiento que los alumnos realizan de aquello que sus profesores aprenden cuando participan en acciones formativas es crucial para ajustar los procedimientos que se siguen al diseñar la oferta formativa de los CEP (Ojanen y Caballero, 1998; Porlán, 2001; Villar Angulo, 1999). Pero es necesario ir más allá de la creencia de que lo que se aprende en cursos o encuentros se aplica de forma natural y automática al trabajo docente. Conviene diseñar modelos de evaluación de dichos procedimientos que nos ayuden a profundizar tanto en aspectos conceptuales referentes a la FPP como en aquellos elementos más prácticos que llevan a un mejor aprovechamiento de los recursos formativos.

Aunque la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializa en el aula, la formación del profesorado debe trascender esas paredes para ubicarse en el propio centro (Bolívar, 1999; Fullan y Hargreaves, 1991; Lieberman y Miller, 2003). Por lo tanto, los aspectos formativos no son meramente un proceso de interiorización individual trazado en línea recta entre dos únicos protagonistas, el formador y el aprendiz -en este caso el propio profesorado (Gairín y Armengol, 2008)-, sino que son una realidad mucho más compleja. Por otro lado, la evaluación de la eficacia de la formación en términos de aplicabilidad es un tema pendiente (Adams, 2001; Pineda, 2007).

## **La formación permanente del profesorado en Castilla-La Mancha: la necesidad de su evaluación**

En Castilla-La Mancha, la red de CEP es la institución privilegiada por la Administración desde que la comunidad asumió las competencias educativas en el año 2000 para construir y consolidar el modelo educativo regional. En esta comunidad, la FPP es un ámbito activo relevante y los CEP han tenido un papel protagonista en la definición de un perfil del profesorado que sea coherente con el modelo educativo. Este perfil se ha ido construyendo de acuerdo con las líneas y ámbitos de formación establecidos en los distintos planes regionales de formación del profesorado desde el curso 2000-2001 hasta el 2008-2009. Caben destacar las siguientes líneas de actuación: la formación profesional, la atención a la diversidad en ESO, la elaboración de un modelo de escuela rural, las TIC como herramienta pedagógica, los modelos de evaluación de centros y educación inclusiva, la mejora de la calidad y eficacia de los centros docentes o la coordinación del plan de orientación de zona.

El estudio que presentamos se plantea cuando han transcurrido más de seis años de autonomía en la gestión de las competencias educativas; el tiempo pasado nos dota de la suficiente perspectiva para realizar una valoración. Un precedente inmediato de esta necesidad lo encontramos en el Plan de Evaluación de CEP que la comunidad puso en marcha y que se desarrolló, en primer lugar, a través del Taller Regional de Evaluación y, seguidamente, con la contextualización de dicho plan en cada CEP. Sin embargo, el grado de desarrollo en cada uno ha sido muy diferente y no en todos los casos se ha llegado a tener resultados generalizables ni medidas concretas llevadas a cabo con continuidad. Por este motivo, a iniciativa del propio CEP de Cuenca, nos propusimos realizar una investigación evaluativa. El estudio parte de la hipótesis de que no tiene sentido preguntarse si la formación es necesaria, sino si el tipo de formación ofertada le resulta útil al profesorado para resolver los problemas que encuentra en la práctica, para contribuir a su desarrollo personal y profesional y para mejorar la eficacia de los centros educativos.

Desde una perspectiva teórica, el estudio toma como referentes los postulados propios de la formación en el lugar de trabajo y la relevancia del contexto en el desarrollo profesional (Evans, Hodkinson y Unwin, 2002; Evans et ál. 2006; Hodkinson y Hodkinson, 2003). Como es próximo a las teorías constructivista y sociocultural, nuestro estudio hace suyo un concepto de la formación como desarrollo profesional del profesorado que requiere una actitud de aprendizaje sistemático desde la propia práctica y desde el escenario donde esta se produce (Imbernón, 2002, 2007). Conforme a estas premisas, es necesario analizar la función de los CEP teniendo en cuenta no solo el marco normativo en vigor o la filosofía que subyace a la formación permanente, sino de forma muy particular el contexto y el funcionamiento institucional, así como los procesos de diseño de la oferta formativa y su influencia en la demarcación territorial del CEP. También es importante tener en cuenta los procesos organizativos que favorecen (o inhiben) la efectividad de la relación con los centros educativos, su acción conforme a modelos que permitan solucionar las cuestiones que preocupan al profesorado y que la formación se articule en proyectos de cambio.

Con estas premisas diseñamos un modelo de evaluación de la función formativa de los CEP cuya aplicación piloto se ha realizado en el centro de Cuenca. Su elección se explica, en primer lugar, por el interés del propio centro en evaluar su actuación en el período comprendido entre 2000 y 2005. Otras razones son las que siguen:

Este centro ha sido testigo de la evolución que han experimentado los CEP en los últimos 25 años. Esta evolución se puede resumir en tres hitos:

- La publicación del Plan Marco de la FPP y del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (MEC, 1989) que regularon las actuaciones que los CEP habían desarrollado desde su creación. Es una cuestión importante dada la inminente reforma del sistema educativo.
- La unificación de la red de CEP con la red de centros de recursos (Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre) durante la generalización de la reforma que supuso una nueva estructuración geográfica del trabajo de estos centros y la revisión de las formas de planificación, del perfil del asesor y del modelo de intervención.
- La transferencia de competencias educativas en el año 2000 y la aplicación del Decreto 78/2005, 05-07-2005 (DOCM 08-07-2005) por el que se establece el modelo de FPP, los procedimientos y estrategias para dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y las demandas del profesorado en Castilla-La Mancha.

El CEP de Cuenca tiene carácter provincial: atiende a 14 colegios de Educación Infantil y Primaria, un centro de Educación Especial, tres colegios concertados y seis colegios rurales agrupados (CRA). Igualmente pertenecen a su área de proyección una escuela infantil, un centro de Educación de adultos, una escuela de música, una escuela de idiomas, una escuela de arte y siete institutos de Educación Secundaria. Y, aunque no era de titularidad de la consejería, el CEP siempre ha atendido todos los recursos educativos existentes en la zona, como es el caso del conservatorio profesional de música y los seis centros de educación a la infancia. Además, la Administración educativa le ha dado a este CEP prioridad para atender a las iniciativas de alcance regional según los diferentes planes estratégicos y programas institucionales. Este hecho hace que, anualmente, organice y certifique acciones formativas para más de 3000 profesores.

## Objetivos y diseño metodológico del estudio

El estudio tiene tres objetivos generales que definen tres fases en la investigación:

Identificar características relevantes de la oferta formativa que el CEP de Cuenca desarrolló entre los años 2000 y 2005 en los sucesivos planes de FPP de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Analizar y diagnosticar la situación de la relación entre la oferta y la demanda formativas del CEP de Cuenca desde la perspectiva de los profesores de Enseñanza infantil y primaria de centros educativos de su área de influencia.

Valorar en qué grado las características de la oferta formativa del CEP de Cuenca contribuyen a que exista una correspondencia entre la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la mejora del centro como contexto de aprendizaje mediante el trabajo de campo en los centros educativos de su área de influencia.

La información general que había que recopilar durante las fases del trabajo se estructuró en siete dimensiones de acuerdo con el marco teórico del estudio descrito anteriormente.

Las dimensiones que se recogen en la Tabla I actuaron como eje para mantener la visión global del estudio y facilitar la toma de decisiones respecto a la identificación de los informantes significativos.

TABLA I. Dimensiones de la evaluación de la actividad de los centros de profesores

<b>Filosofía de la formación permanente del profesorado (FPP)</b>	<b>Marco normativo</b>	<b>Contexto institucional CEP</b>
Sentido Utilidad	FPP: Sistema de organización Conocimiento del modelo regional Grado de aplicación Función del Plan Provincial	Historia y realidad: Evolución Adecuación
Necesidades: Sistema educativo Profesorado		Origen y tipología de la demanda formativa y de asesoramiento
CEP: Sentido y utilidad Valores promovidos Oferta formativa		Mecanismos de actualización o renovación de la oferta formativa
Calidad de la FPP		
Principios del modelo de FPP		
<b>Organización interna del CEP</b>	<b>Diseño oferta formativa</b>	<b>Funcionamiento institucional</b>
Elección, preparación y liderazgo del director	Procedimiento de detección de las necesidades formativas	Capacidad promotora del director



Asesorías: Estructura Funcionamiento	Elaboración de la programación anual	Grado de implantación de la programación
Preparación, implicación y liderazgo de los asesores	Conexiones con los planes de orientación y con el Plan Provincial de FPP	Mecanismos para el control de resultados
Filosofía del CEP: conexión con centros de la zona educativa	Criterios que determinan: Estrategias Modalidades formativas	Calidad de la comunicación interna y externa
		Clima de trabajo y cultura dominante
		Actividades de formación regional y provincial
<b>Proyección sobre la zona educativa</b>		
Dinámica de relación de los centros y la Administración educativa	Seguimiento	Valor diferencial de la escuela rural
Percepción de la función del CEP	Estabilidad media de los programas de los centros	

## Procedimientos de recogida de información

Se detallan las técnicas y los instrumentos de evaluación utilizados de acuerdo con la secuencia que, metodológica y cronológicamente, ordena el estudio.

## Estudio documental: el marco normativo de la formación permanente y su concreción en la actuación del CEP

En el estudio documental se revisó la normativa generada desde la resolución de 27-03-2000 de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprobaron las instrucciones para la elaboración del primer plan de FPP de Castilla-La Mancha hasta el decreto de formación del profesorado (2005).

También se analizó la documentación que el CEP generó sobre las actividades formativas realizadas en el período comprendido entre 2000 y 2005 y se relacionó la oferta formativa del CEP con la transferencia que el profesorado asistente a las actividades formativas iba a realizar a las situaciones educativas en el centro y en

el aula. Para ello se estableció lo que denominamos *índice de aplicabilidad* con tres niveles:

**Aplicabilidad alta:**

- Contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación, etc., relacionados con áreas de conocimiento específicas que puedan ser incorporadas casi de forma inmediata a la práctica docente.
- Contenidos referidos a marcos teóricos explicativos de la situación educativa, nuevas perspectivas o innovación psicopedagógica, que lleven a los docentes a reflexionar sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Consecuencia de ello será el desarrollo de nuevas dinámicas de trabajo y la elaboración de materiales ajustados. Ello supondrá una aplicabilidad potente aunque demorada en el tiempo.

**Aplicabilidad media:** contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación, etc., que faciliten el trabajo del docente aunque no exista una relación directa con áreas de conocimiento específicas.

**Aplicabilidad baja:** contenidos alejados de la práctica docente, pero que repercuten en ella al proporcionar motivación personal al profesorado.

Este índice se aplicó a las actividades formativas detalladas en los memorandos elaborados por el CEP de 2000-2001 a 2004-2005. Con ello se recabó información acerca de los intereses formativos del profesorado, el número de asistentes, las modalidades de formación y los centros participantes. Finalmente, este análisis permitió identificar el itinerario formativo de los centros y facilitó la selección de aquellos en los que realizar el trabajo de campo.

## **Estudio cualitativo: el análisis del interfaz oferta-demanda formativa**

Para conocer y analizar las características de la FPP y de los agentes implicados se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas en profundidad a informantes clave y grupos de discusión con el equipo pedagógico del CEP, con profesores y con equipos directivos. Todo ello se desarrolló entre noviembre de 2006 y mayo de 2007. Participaron un total de 65 profesionales distribuidos como sigue:

Cuatro entrevistas en profundidad a informantes clave con responsabilidad en el diseño de la FPP: los asesores de formación de la Delegación Provincial

de Educación y Ciencia de Cuenca, un miembro del Consejo Pedagógico y Social<sup>2</sup> del CEP y, finalmente, su director. El objetivo era recabar su opinión acerca de la filosofía y utilidad del plan de FPP y enmarcar en el contexto institucional las necesidades formativas dentro del ámbito de actuación del CEP. Dos grupos de discusión con el equipo pedagógico del CEP con un intervalo de seis meses en los que estuvieron representadas todas las asesorías: lingüística, científica, tecnologías educativas, orientación y atención a la diversidad, desarrollo cultural y expresión artística.

Un grupo de discusión con miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados orientado a conocer su participación en el diseño de la oferta formativa y las condiciones que, según ellos, deberían darse para favorecer el desarrollo individual de los profesores y los centros.

Cinco grupos de discusión con profesores de Educación Infantil y Primaria procedentes de centros públicos, concertados y CRA para conocer su relación con la oferta formativa del CEP, identificar las necesidades formativas emergentes y las características de la oferta formativa que ellos considerarían ideal.

Se tuvo especial cuidado en que los participantes en el estudio representaran a su colectivo en cuanto a edad, nivel educativo (Infantil y Primaria), experiencia en la dirección de centros y asistencia o no a las acciones formativas del CEP durante los últimos seis años.

## **El análisis de la correspondencia entre la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la mejora del centro**

Para analizar esta correspondencia se trabajó en cuatro centros. Estos se seleccionaron porque respondían a itinerarios formativos diferenciados conforme a las siguientes características: su condición rural o urbana, las características del profesorado (estabilidad o movilidad) y su grado y tipo de participación en las acciones formativas del CEP a lo largo de los años objeto de estudio. Se analizaron dos centros rurales agrupados y dos centros públicos ubicados en la capital (Tabla II).

---

<sup>(2)</sup> El Consejo Pedagógico y Social del CEP es el órgano de participación de la comunidad educativa de su ámbito de actuación. Entre otras funciones tiene las de analizar, aprobar y supervisar la programación general y la memoria anual del CEP, así como su presupuesto.

**TABLA II.** Características de los centros donde se ha realizado el trabajo de campo

<b>Centro</b>	<b>N.º de profesores</b>	<b>N.º de alumnos</b>	<b>Grupo de trabajo</b>
CRA 1 5 centros: 5 unidades Infantil 9 Primaria	33	197	Estrategias de trabajo en valores Plan de Lectura
CRA 2 5 centros: 3 unidades Infantil 7 Primaria	22	90	Las TIC: vehículo de interculturalidad y cohesión social. Cuadernos, materiales didácticos para el trabajo interdisciplinar por proyectos Infantil- 6.º Primaria
Centro 1	19	254	Elaboración del Plan de Convivencia
Centro 2	39	450	Lectoescritura y Matemáticas en Educación Infantil Plan de Lectura Inglés en el currículo de Infantil, primer y segundo ciclo de Primaria

El trabajo de campo se inició con una entrevista al equipo directivo y los coordinadores de los grupos de trabajo que desarrollaban proyectos de formación en los centros. En ella se explicó el objetivo del estudio y se concretó el calendario de visitas para participar en las sesiones de trabajo de los grupos de profesores.

A los equipos directivos se les entregó un cuestionario ad hoc con 27 preguntas sobre el concepto de FPP, las características del centro, la valoración de las acciones formativas ofrecidas por el CEP, el papel desempeñado por los asesores y una última pregunta abierta sobre el itinerario formativo del centro.

A los coordinadores de los grupos de trabajo también se les aplicó un cuestionario ad hoc de 37 preguntas sobre la actuación de dichos equipos, el papel del asesor de referencia del CEP, los posibles cambios que se hubieran producido en el centro como consecuencia de los proyectos de formación desarrollados y una cuestión abierta sobre las características del grupo de trabajo.

El análisis descriptivo de estos datos ha identificado el grado de conformidad con las cuestiones planteadas mostrando el valor de mayor presencia a lo largo del cuestionario sobre el sentido y utilidad de la FPP percibida por los centros. Con esta información se construyó el perfil de los centros y se diseñó el protocolo de observación para el trabajo de campo. La asistencia de las investigadoras en calidad de observadoras

participantes pasivas a las sesiones de trabajo de los grupos en funcionamiento tuvo lugar desde junio de 2007 a marzo de 2008. La observación, como decimos, se organizó conforme a un protocolo en donde se recogían datos sobre el funcionamiento del grupo de trabajo, el tipo de tareas realizadas, así como los criterios establecidos sobre la aplicabilidad en el aula y, por extensión, al centro, de los resultados conseguidos.

## Resultados

El *índice de aplicabilidad potencial* a las tareas docentes resultó eficaz para cumplir con el primero de los objetivos planteados -identificar las características de las actividades formativas desarrolladas por el CEP y la participación del profesorado en ellas (Tabla III)-.

**TABLA III.** Estimación de la aplicabilidad de la oferta formativa del cep de Cuenca según la modalidad de formación y la participación del profesorado (2000-01; 2001-02; 2003-04 y 2004-05)

<b>ÍNDICE DE APLICABILIDAD</b>					
<b>ALTA</b>		<b>MEDIA</b>		<b>BAJA</b>	
<b>Modalidad de formación</b>	<b>N.º de participantes</b>	<b>Modalidad de formación</b>	<b>N.º de participantes</b>	<b>Modalidad de formación</b>	<b>N.º de participantes</b>
Curso	879	Curso	856	Curso	7.600
Encuentros	473	Seminario	318	Encuentros	425
Seminario	342	Programas de formación en centros	286	Programas de formación en centros	39
Grupo de trabajo	135	Encuentros	73	Seminario	13
Programas de formación en centros	93	Grupo de trabajo	38	Grupo de trabajo	-
<b>TOTAL</b>	<b>1.922</b>		<b>1.571</b>		<b>8.077</b>

Como puede observarse, la mayor participación se produjo en actividades generalistas cuyo índice de aplicabilidad fue considerado bajo. A estas las siguen aquellas calificadas con índices altos y medios, respectivamente.

La modalidad de formación con un número mayor de participantes fue el *curso*, a continuación, las *jornadas, encuentros o congresos*; le siguen los *seminarios* y, por último, los *grupos de trabajo* y los *programas de formación en centros*.

La oferta relacionada con actividades generalistas tales como *Encuentros con los escritores, Días de libros* o *La novela española de nuestro tiempo* tienen una respuesta masiva por parte de los profesores. La calificación en cuanto a su aplicación al aula y en el centro educativo fue considerada, sin embargo, baja.

Se consideraron de aplicación potencialmente alta cursos como *Enseñar a leer desde un enfoque constructivista, Estrategias para el plan de apoyo a la diversidad* o *Propuestas didácticas para la educación musical*. También se valoraron jornadas, encuentros o congresos como *Congreso Deporte y Escuela, Encuentro Provincial de Escuelas Rurales* o *Foro de Experiencias Educativas*. A continuación, los seminarios *La Expresión plástica en Educación Primaria* o *Dinamización y recreación deportiva en centros escolares* obtuvieron la misma calificación. Por lo que respecta a los grupos de trabajo y programas de formación en centros se valoraron, respectivamente, con un potencial alto, iniciativas como *Elaboración de material en Educación Infantil, La atención a la diversidad en el aula, Leer es bueno* o *Programa ALTHIA: Software educativo y aplicación en el aula*.

Finalmente, con un índice de aplicabilidad medio se valoraron cursos como *Crea la página web de tu centro* o *Patrimonio cultural en tiempos de Cervantes y el Quijote*. También el grupo de trabajo *Acercamiento del teatro al aula de idioma*.

Con respecto al segundo objetivo (analizar y valorar la relación entre la oferta y la demanda formativas del CEP), los resultados se detallan en los siguientes epígrafes:

### **La relación de los profesores con la formación**

Los equipos directivos y los profesores participantes reivindican la formación como un derecho propio de su vida profesional.

Por otro lado, valoran y buscan una formación próxima a la práctica profesional, con una metodología práctica y con unos contenidos ajustados a sus necesidades cotidianas y utilidad.

Yo personalmente no quiero nada teórico, lo teórico lo leo y no necesito a nadie para leer; necesito que alguien comparta su experiencia y que juntos trabajemos [...] Yo quiero que vengamos aquí a producir y que yo de aquí me vaya con algo que al día siguiente pueda poner en el aula (Grupo CRA, 7).

La adquisición de recursos es una necesidad generalizada en los participantes de los grupos de discusión, con independencia del centro en el que estén desarrollando su labor. Se da por sentado que la teoría que explica cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje se adquiere de forma personal y no está vinculada a la práctica. Por el contrario, los entrevistados piensan que la autoformación no es posible en el terreno de la práctica educativa, sino que es necesario que otros expliquen cómo se hace para poder incorporar las estrategias de actuación a su repertorio conductual.

### **Culturas desde las que se construye la relación con la formación y con el CEP**

A la hora de dotar de sentido a la formación, se observan dos maneras de entender esta: desde una cultura individualista o centrada en el profesor y desde una cultura colegiada, que se articula en torno al proyecto de centro. Con respecto a la primera, la mayoría de los participantes en el estudio considera que el profesor es el actor principal sobre quien recae la responsabilidad y el desarrollo de la función educativa. El aula es su ámbito de actuación (propio y privado) en donde define y construye el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.

Se trata de una comprensión individualista de la profesión de acuerdo con la cual los otros profesores comparten el mismo espacio de trabajo y el centro educativo es un contexto atomizado. El proyecto educativo no vertebraría la organización de la vida del centro y la FPP se entiende, por un lado, como una responsabilidad individual vinculada al desarrollo y compromiso profesional del profesor con la calidad educativa y, por otro, como una actividad cuya iniciativa debe arrancar de los intereses del propio profesor y de las necesidades que le van surgiendo en su tarea.

Según esta cultura, la administración y la dirección de los centros deben apoyar y facilitar la participación de los profesores en acciones formativas sin que esta distorsione la vida en el centro. Por consiguiente, el CEP y otras entidades dedicadas a la FPP deben responder a sus demandas ofreciendo una formación práctica, próxima y aplicable al aula y facilitando la participación de los profesores (información, horario, calendario, etc.).

Por su parte, la cultura colegiada es minoritaria; en ella, la comprensión de la realidad escolar gira en torno al proyecto de centro, que se entiende como un proyecto

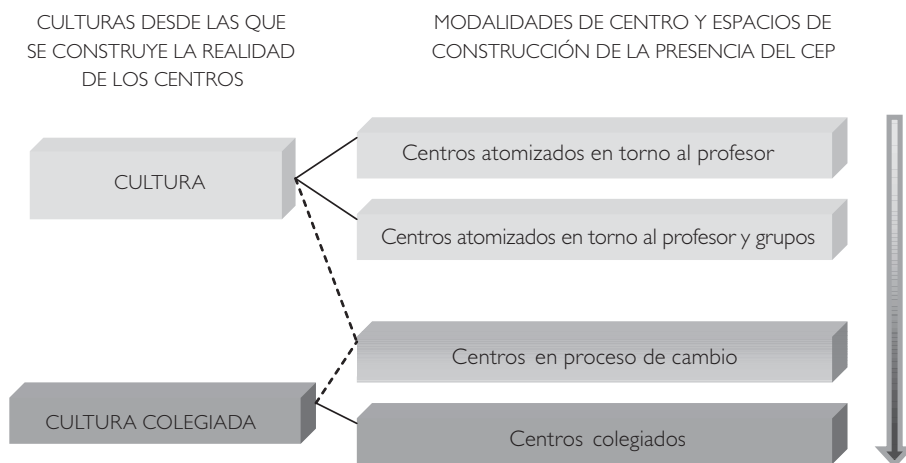
colectivo que articula la dinámica relacional de todos sus integrantes. El centro es el espacio de actividad básico y el equipo de profesores se constituye en sujeto colectivo que define, desarrolla y evalúa su proyecto.

Desde esta cultura, la FPP se entiende como una herramienta estratégica cuyos contenidos debe diseñar el equipo docente atendiendo a las necesidades y retos que se le planteen. También se concibe como una tarea más que debe incorporarse a la estructura organizativa y a la vida cotidiana del centro. El centro es el espacio natural de desarrollo de las acciones formativas que se constituyen en escenarios de reflexión, de intercambio, de aprendizaje y de las que nacen nuevas líneas de acción. Todo ello está orientado a construir, innovar y mejorar la práctica educativa. En este marco cultural, los equipos directivos asumen como función propia el liderazgo pedagógico e impulsan la elaboración de planes e itinerarios formativos de centro derivados del proyecto educativo.

Se espera, en este sentido, que las entidades dedicadas a la formación permanente se adapten a la realidad de cada centro, a su proyecto y a las necesidades del equipo de profesores.

Entre estas dos culturas que el estudio hace emerger, se encuentran posiciones intermedias que hablan de centros en evolución, tal y como recoge la Figura 1 y que definen espacios de trabajo diferenciados para los asesores.

FIGURA 1. Culturas escolares que se ponen de manifiesto en la aproximación a la formación permanente





## La construcción del papel de asesor

El estudio muestra que, en su primer contacto con esta tarea, el asesor descubre que gran parte de su trabajo tiene que ver con organizar las actividades formativas (contactar con ponentes, reunir materiales, informar, reservar espacios, etc.) y que, básicamente, lo que hace es gestionar la formación.

En sentido estricto, no se puede hablar de que exista un proceso sistematizado de profesionalización de los asesores<sup>3</sup>. A las asesorías de formación se accede mediante comisión de servicios para un período de tres años, prorrogables a otros tres. El asesor accede a este puesto sabiendo que ha de volver a su centro, por lo que el reencontro con los compañeros parece condicionar su ejercicio profesional en esta etapa.

La idea de profesionalizar esta función tiene distintos significados. Para la dirección del CEP, profesionalizar los equipos pedagógicos pasa por modificar el sistema de acceso y mejorar las condiciones laborales de los asesores. Para los asesores, la idea de profesionalizar esta función les aleja de la docencia, de su condición de profesores, con la que se identifican claramente. Asocian profesionalización a destino definitivo y esto provoca cierto rechazo.

A mí la palabra profesionalización no me ha gustado porque eso supone a lo mejor una estancia, un tiempo excesivamente largo en esto [...] Estas cosas tienen que ser acotadas en el tiempo para no perder la sensibilización de lo que sucede [...] La dinámica del aula es muy diferente y, entonces, pues se puede hacer un asesoramiento partiendo un poco de los conocimientos que se tiene (Grupo asesores, 2, 21).

El grupo de asesores, como equipo pedagógico, desempeña un papel vital en todo este proceso. Básicamente, porque permite la identificación con el papel de asesor y su construcción progresiva, puesto esta se hace por modelado y gracias al apoyo del resto del equipo.

## Modelos de asesoramiento

Los asesores consultados evitan identificar la figura del «asesor» con la de «experto». Consideran que el experto tiene un conocimiento mayor y esto los aleja de los

---

<sup>3</sup> La Delegación de Educación organiza un seminario provincial de formación para los asesores cuyo contenido se decide en la comisión técnica con los directores de los CEP. Sin embargo, los asesores, en su relato espontáneo, no aluden a este seminario como un espacio significativo.

profesores. Los asesores que tienen mayor experiencia definen su papel como el de colaboradores que tratan de ajustar su respuesta a las demandas de los centros y de los profesores. En su discurso no se alude a que entiendan el asesoramiento como un recurso para el cambio y la mejora escolar. El asesor resuelve problemas y, en menor medida, proporciona un apoyo que guía y orienta el conocimiento, así como las estrategias necesarias para que el centro pueda desarrollar sus propios proyectos de cambio.

Mi experiencia me dice que nos situamos y nos sitúan en una especie de línea continua... en un extremo pongo al asesor facilitador y en el otro extremo pongo al asesor experto [...] Con facilitador me refiero a que cuando llega a un sitio [...] llego a un grupo de trabajo y lo primero que digo es: «¿Qué queréis?». [...] Entonces lo único que me dicen es «El libro tal», y al día siguiente se lo llevo [...]. De acuerdo, para mí eso es una función paupérrima de asesor. En el otro extremo suelo situar a lo que llamo el experto, que es el que cuando llega al grupo lo dirige todo. [...] Aquí se hace todo lo que yo digo, como yo digo y en las condiciones que yo digo [...]. Ese es el experto que algunas veces piden... Pues ni uno ni otro (Grupo asesores 2, 23).

Otro resultado se refiere a la dificultad que los asesores encuentran en trabajar con la idea de construir un itinerario formativo del centro acorde con sus necesidades. Parece complicado utilizar el itinerario para dar coherencia a las demandas de los centros. El estudio permite afirmar que detrás de esta cuestión hay una concepción de la asesoría basada o en contenidos o, por el contrario, en procesos (Domingo, 2001, 2003; Bolívar et ál., 2007).

Con respecto al último de los objetivos (la formación y su correspondencia con el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro), las respuestas de los cuestionarios aplicados a los equipos directivos de los cuatro centros muestran las valoraciones respecto al sentido y utilidad de la FPP ofertada por el CEP que se recogen en la Tabla v.

**TABLA V.** Valoraciones de los centros: sentido y utilidad de la formación permanente del profesorado ofertada por el CEP

<b>Centro 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración medio-baja:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo formativo regional.</li> <li>- Planes de formación en relación con las necesidades formativas de los centros.</li> <li>- Adecuación de la oferta formativa: influye más en la génesis de los grupos de trabajo que en su continuidad.</li> <li>- La carga de trabajo del equipo directivo limita su liderazgo y el impulso de acciones de FPP y participación.</li> </ul> </li> <li>- Valoración media:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación del proceso de detección de necesidades.</li> </ul> </li> <li>- Valoración alta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cercanía del CEP.</li> <li>- Visitas regulares del asesor, con apoyos importantes en TIC.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Centro 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración media:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo formativo regional.</li> <li>- Participación del profesorado de los centros en su elaboración.</li> <li>- La influencia del CEP en la génesis y continuidad de los grupos de trabajo es más relevante que la dinamización de la formación en el centro por parte del equipo directivo.</li> <li>- Idoneidad y adecuación del proceso de detección de necesidades formativas.</li> </ul> </li> <li>- Valoración alta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La FPP como proyecto colectivo originado en las necesidades detectadas.</li> </ul> </li> </ul>
<b>CRA 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración baja:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de profesionalización de los asesores.</li> <li>- La oferta formativa no termina de estar ligada a sus necesidades.</li> </ul> </li> <li>- Valoración media:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel del equipo directivo respecto al liderazgo e impulso de la FPP del centro.</li> </ul> </li> </ul>
<b>CRA 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración media:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idoneidad y adecuación del proceso de detección de necesidades formativas</li> <li>- Escasa participación de los centros en la elaboración del Plan Provincial de FPP.</li> <li>- La existencia de grupos de trabajo en el centro y el apoyo del asesor del CEP muestran la presencia de la formación en el proyecto de centro y su valoración positiva.</li> </ul> </li> <li>- Valoración alta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de formación, innovación e investigación del CEP.</li> <li>- Peso de la formación en el proyecto educativo del centro.</li> <li>- Liderazgo en la promoción de las acciones formativas del equipo directivo a pesar de contar con una carga de trabajo importante.</li> </ul> </li> </ul>

Como puede observarse, se coincide en considerar que la FPP es un factor de mejora de la calidad educativa y un elemento indispensable para el desarrollo del profesorado. También se coincide en apreciar que la formación del profesorado ha experimentado una importante evolución desde que la comunidad autónoma asumió las competencias educativas. Muestra de ello es el hecho de que, en opinión de los consultados, la formación sea uno de los objetivos básicos de la política educativa regional. Las diferencias entre los centros aparecen cuando se valora el modelo formativo regional y el papel desempeñado por el CEP.

Las respuestas al cuestionario destinado a los coordinadores de grupos de trabajo muestran que el liderazgo psicopedagógico del equipo directivo influye de manera determinante en el sentido que tiene la formación en el centro. En este aspecto, en los centros analizados, existen diferencias significativas que van desde un liderazgo cuyo estilo se halla centrado en el proyecto de centro, como es el caso del CRA 2, al centrado en el profesor (Centro 2), pasando por el estilo centrado en grupos de profesores (CRA 1 y Centro 1). Si en el primero todo el claustro de profesores participa activamente en los proyectos de formación, en el resto son los profesores interesados los que conforman los grupos de trabajo. Si bien es cierto que el tamaño de los centros influye en una gestión de estas características, también lo es que es posible conseguirlo cuando el liderazgo es claro y reconocido.

Los temas de interés para los grupos de trabajo son los priorizados por la Administración educativa. Aquellos que han gozado de una mejor acogida son los que a su vez encontraron eco en los intereses del profesorado. Así, el uso de las TIC, el plan de lectura, el de convivencia y valores, la definición de competencias básicas y los proyectos bilingües se encuentran entre los objetivos de trabajo de los grupos analizados. Este es el caso del CRA 2, donde el uso de las entonces nuevas tecnologías, con el tiempo, ha derivado en un trabajo continuado en el que la aplicación de las TIC a la práctica docente constituye el eje sobre el que gira un proyecto ambicioso de innovación educativa; dicho proyecto abarca desde el diseño de unidades didácticas en soporte informático hasta el trabajo en red en tiempo real con los seis centros que componen este CRA.

En general, todos los grupos analizados han generado materiales. En unos casos, estos han pasado a engrosar los recursos psicopedagógicos empleados en el trabajo docente; en otros, han repercutido en la dinámica general del centro. Como ejemplo de lo primero se pueden citar los materiales creados en torno al plan de lectura de los centros 1 y 2 y, como ejemplo del segundo, aquellos creados también en el marco del plan de lectura en el CRA 1 y de las TIC en el CRA 2.

## Consideraciones finales

Creemos que este estudio es pionero en su ámbito y que en él confluyen distintos aspectos que es necesario destacar. En primer lugar, hemos diseñado y aplicado un modelo evaluativo conforme a un marco teórico de análisis de la FPP que ha demostrado su utilidad principalmente en los apartados relativos al estudio documental y al análisis de la relación entre la oferta y la demanda formativas, aunque su rentabilidad es menor en el trabajo en los centros. Si bien esta última fase nos permitió analizar en contexto cómo afrontan los equipos directivos la formación en los centros, la tarea desarrollada por los coordinadores de los grupos de trabajo y por los grupos de profesores en sus reuniones quincenales no nos dio la oportunidad de observar el trabajo en el aula ni la aplicación de la formación o el uso de los recursos generados por los participantes en el estudio.

Junto a las dificultades organizativas propias de todo trabajo de campo, se considera que otra explicación plausible de este hecho tiene relación con algunas de las conclusiones del estudio: la identificación de las prácticas docentes como acciones fragmentadas (programación, docencia, innovación, formación) y el predominio de una cultura individualista en la concepción de la formación. En esta dinámica, la formación se integra con dificultad en el continuo de la práctica docente como parte de un proyecto de mejora y cualquier agente externo al centro se percibe como un 'intruso'. Esto dificulta la evaluación de la transferencia de aprendizajes, al centro o al aula.

Además, el modelo de evaluación de corte cualitativo que hemos aplicado requiere ajustes, especialmente en relación con el trabajo de campo, y también es necesario que se lo aplique a otros CEP para que se pueda corroborar su utilidad. Aunque esta es tarea de futuros trabajos, en el curso 2008-09 ya se trabajaron las conclusiones del estudio en el marco del Seminario Provincial de Asesores; además, algunos de los planes de mejora de los cinco CEP y el CRAER de la provincia tienen como parte del plan de trabajo establecido para el período 2008-2010 mejorar la evaluación de las actividades formativas, de las formas de comunicación con los centros, de su plan de formación anual y de su itinerario formativo.

Una conclusión relevante es que los CEP construyen una oferta formativa a partir de la demanda formulada por los profesores y los centros educativos en los procesos de evaluación de las necesidades formativas y de los programas institucionales de las administraciones que priorizan líneas de actuación. En el estudio se observa que

las prioridades formativas marcadas por la Administración educativa tienen mayor respuesta entre los profesores si, además, son necesidades sentidas por ellos y por sus centros.

Por otro lado, el predominio de una cultura individualista tropieza con las políticas de mejora educativa que entienden que el centro es la unidad de cambio fundamental y que la calidad pasa por movilizar la propia capacidad de cambio del centro. Si la mejora de los aprendizajes de los alumnos se vincula a la labor conjunta del centro, es fundamental repensar las estrategias que se utilizan y provocar un cambio en la cultura escolar dominante. Es necesario construir cultura de centro y, en relación con ella, también una cultura de formación que se materialice en itinerarios formativos claros y definitorios de la 'personalidad' del centro.

De momento, los formatos de las modalidades formativas son rígidos y es conveniente buscar una mayor flexibilidad en las condiciones de participación y en la propuesta de nuevas estrategias. No todas las modalidades formativas son igualmente útiles. Los cursos, por ejemplo, responden a una visión escolarizada de la formación que pretende promover cambios desde fuera de los centros. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre la posibilidad de evolucionar hacia modalidades que contribuyan a insertar la formación en las trayectorias y proyectos de los propios centros. La relación que establecemos entre la adecuación de las modalidades formativas al trabajo conforme a itinerarios de los centros, además, implica un determinado modelo de asesoría que, entendemos, está vinculada a procesos que tienden a realizarse en escenarios horizontales, desde un enfoque curricular y en colaboración con el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Adams, J. D. (2001). Reinterpreting Evaluation Classics in the Modern Age. *Journal of Continuing Higher Education*, 49, 2, 14-22.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T. y García, R. J. (2007). *Asesoría pedagógica. Módulo I: el centro como contexto de formación*. Madrid: MEC; CENICE.

- Centro de Profesores de Cuenca (2005). *La escuela y la renovación pedagógica, veinte años del Centro de Profesores de Cuenca*. Cuenca: Centro de Profesores y Recursos.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. (Coords.). (1999). *La investigación sobre profesorado (II): 1993-1997*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Comunidad de Madrid (1992). *Primer informe de la actuación asesora de los centros de profesores de Madrid en los proyectos de innovación educativa (curso 91-92)*. Madrid: Dirección Provincial MEC; Comunidad de Madrid: Dirección General de Educación.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *DOCM* núm. 136, de 8 de julio de 2005.
- Dios Montes, M<sup>a</sup>. F. (2004). *Los centros de profesores: un estudio etnográfico*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev71COL1.pdf>
- Egido, I., Castro, M. y Lucio-Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Londres: Routledge.
- y Unwin, L. (Eds.). (2002). *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*. Londres: Routledge.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in your School? Working together for Improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Gairín, J. y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Garret, R. M. (1999). Reflexiones sobre la formación continua de los profesores de ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 19, 89-99.
- González-Vallinas, P. (2006). *La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado, de los IES y de los resultados en la PAU*. (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18379>
- Granado, C. y Gil, J. (1994). Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los centros de profesores a través de sus coordinadores. *Curriculum*, 8-9, 141-158.
- Hodkinson, P. y Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: School-Teachers Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3-21.
- Imbernón, F. (1998). Calidad de la formación permanente del profesorado en Catalunya. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*, 113-118. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1) 145-152.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Magaña Sánchez, V. (2006). *Los centros de profesores como foros de formación y de relaciones profesionales y humanas*. Albacete: Consejería de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, 155-196. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Muñoz Repiso, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Madrid: MEC; Octaedro.



- Ojanen, S. y Caballero, M. A. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Pineda, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (13), 43-65.
- Porlán Ariza, R. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado: informe de una investigación*. Sevilla: Diada.
- Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *BOE*, 14 de noviembre de 1984.
- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos. *BOE*, 9 de noviembre de 1995.
- Red Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Rosales, C. (1996). El profesor y la innovación en la enseñanza. *Revista Innovación Educativa*, 6, 7-23.
- Ruiz de Gaúna, P. (1996). Teorías y prácticas en la formación permanente del profesorado. *Tantak*, 15, 97-112.
- San Fabián, J. L. (2000). Formación en centros, ¿dónde si no? En VV. AA. *La formación permanente del profesorado. Deseos y realidades*, 29-37. Santander: Consejería de Educación y Juventud.
- Sánchez Martín, M. E. et ál. (1992). *Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia: memoria final*. Madrid: CIDE.
- Teixidor, M. (2002). Una mirada hacia la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 109, 51-53.
- Villar Angulo, L. M. (1999). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: descripción y evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Dirección de contacto: María José Galván-Bovaira. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Avda. de los Alfares, 44; 16071, Cuenca, España. E-mail: [mariajose.galvan@uclm.es](mailto:mariajose.galvan@uclm.es)