

La Formación Permanente del Educador

*Vicente Escobar Molina

1. FUNDAMENTACIÓN

Cuando el pedagogo español Víctor García Hoz afirma que “el concepto de maestro es uno de los que circulan abundantemente por el mundo desde que la cultura es patrimonio de la Humanidad”,¹ invita a una reflexión profunda sobre el papel del maestro, toda vez que permite considerar una amplia gama de significaciones desde la Antropología Pedagógica.

En un primer concepto, maestro es aquel «hombre eminente en cualquier faceta de la cultura»,² y este hombre influye en otros, no solamente en su vida, sino también en su formación. El segundo concepto de maestro es aquel que se asigna a la persona que trabaja como el artesano, desarrollando alguna actividad de tipo manual con otros, quienes le colaboran y aprenden de él. Aquí, se encuentra una doble acepción de maestro: en primera instancia, la habilidad para reali-

zar un oficio bien hecho, y en segunda, la formación brindada a aquellos que trabajan con él.

El tercer concepto de maestro es aquel que se le asigna «al hombre que consagra su vida a la tarea educativa»,³ el cual es objeto de trabajo y desarrollo a lo largo de este artículo, desde la perspectiva de su formación permanente.

En los conceptos descritos, se aprecia cómo todos llevan a proyectar al maestro en superioridad con respecto a otras personas, ya sea por sus cualidades, por sus virtudes, por sus habilidades, por su eminencia o por su cultura, coincidiendo los conceptos con la etimología de la palabra magister que incluye la idea de superioridad, de preeminencia. Por ello, el maestro ejerce influjo sobre otros.

Es sencillo aceptar que si el educador consagra su vida al servicio de otros, necesita for-

* Doctor en Pedagogía de la Universidad de Navarra
Profesor de la Universidad de la Sabana



marse constantemente en su persona y en el desarrollo de su trabajo profesional. Por ello, para admitir que el educador debe formarse, es preciso saber antes qué significa esta tarea. Para ello, se precisan los dos principales sentidos del término.

Formación significa, en primer lugar, aprendizaje. No se trata de un aprendizaje cualquiera, sino de aquel que tiene que ver con la propia vida de la persona, su conducta e intimidad. Formarse significa aprender a vivir, y esto es aprender a actuar de modo que el conjunto de lo que se hace, el comportamiento, tenga un buen resultado final, es decir, una vida que merezca la pena, lograda y feliz. Entonces, formarse significa aprender a ser feliz.

Si formarse es aprender a vivir, esto parece un conocimiento muy difícil de conseguir por cuanto proporcionaría nada menos que la felicidad. No obstante, la cuestión es más fácil de lo que parece: “formación llamamos al proceso de sacar al hombre de su encierro en sí mismo, típicamente animal; a la objetivación y diferenciación de sus intereses y, con ello, al aumento de su capacidad de dolor y de gozo. Hoy se escucha con frecuencia que la educación tiene como tarea el que los jóvenes aprendan a defender sus intereses. Pero hay una tarea más fundamental: la de enseñar a los hombres a tener intereses, a interesarse por algo; pues quien ha aprendido a defender sus intereses, pero en realidad no se interesa más que por él, no puede ser feliz. Por eso, la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda”¹.

Formarse es algo así como aprender a captar los valores que la realidad brinda a la persona. Por ello, para formarse se requiere ser receptivo, abrirse a la realidad, buscar, tener apertura y ser abiertos, deseos de saber. Pero, para que la realidad tenga sentido hay que comprenderla y para esto es necesaria una actitud de querer perfeccionarse. Por eso, formarse significa aprender a escuchar lo que la realidad y los otros tienen que decir, aprender a captar valores.

Los valores, una vez interiorizados, pasan a ser los fines que cada cual se propone conseguir a mediano y largo plazo. Esos fines condicionan las decisiones, aunque esté un poco en juego la propia seguridad, la buena reputación en el empleo, el ascenso profesional.

Los valores que cada uno tiene en el fondo del corazón, son los que se busca alcanzar y vivir, por ejemplo, el amor familiar es algo que forma parte de la sustancia íntima de la felicidad. La conducta está condicionada por esos valores, ellos son los fines a mediano y largo plazo que busca la libertad. La estabilidad, la competencia profesional, la paz y tranquilidad en el hogar, llevan a obtener una vida plena, feliz y lograda. Por eso, formarse significa, aprender a dirigir la propia vida hacia el norte que se ha propuesto.

Hoy en día se habla mucho de ética, ese saber práctico que lleva a realizar las aspiraciones y a hacer propio lo que se busca. Por consiguiente, estar formado como persona, ser hombre en el pleno sentido de la palabra, significa, entre otras cosas, ser receptivo respecto de la realidad, saber desear y esforzarse por vivir lo deseado y proponerse metas que valen la pena.

En segundo lugar, formación significa cultivo de las aptitudes naturales del hombre. Su cultivo sería la tarea de adquirir cultura, de asimilar interiormente conocimientos de manera que la persona resulte enriquecida con lo que sabe, es decir, posee y guarda aquello que aprende, de modo que al formarse se hace rico en conocimientos. Formarse tiene entonces que ver con la idea de guardar lo aprendido, de descubrir verdades nuevas, mundos sorprendentes. Formarse es aprender a buscar la verdad y a dejarse medir por ella, a ser realista en el pleno sentido de la palabra, es decir, ser culto, lo que significa haber ampliado el radio de los propios intereses, de haber roto el estrecho marco de los pequeños afanes particulares, hasta alcanzar una visión más elevada y universal, capaz de considerar positivamente lo distinto, e incluso lo extraño a primera vista, capaz de asimilarlo, de hacerlo propio y quedar así perfeccionado por dentro con aquello que se aprende y se vive.

Formarse, entonces, tiene que ver con adquirir experiencia, amplitud, universalidad, cultura. Una persona formada es alguien capaz de hablar con los demás, alguien que se hace entender y sabe comunicar, porque realmente tiene algo que decir y, sobre todo, porque razona bien, con seriedad, lógica y rigor, sin dejarse llevar por prejuicios, precipitaciones o emociones pasajeras. Formarse significa saber pensar y saber decir lo que se quiere decir. Una persona formada es alguien que tiene una opinión propia acerca de los distintos asuntos, alguien que tiene criterio para decidir y opinar sobre los problemas que se plantean, es decir, una persona madura, y ésta es capaz de aconsejar porque sabe discernir, tiene experiencia, porque ha

vivido lo suficiente como para que otros puedan fiarse de su opinión.

Estar bien formado significa tener criterio adecuado para dar a los acontecimientos la importancia que realmente tienen, es ser prudente con más facilidad, reaccionar de modo más adecuado, con el necesario auto-dominio o la necesaria templanza. En síntesis, formarse bien es el camino para practicar las virtudes sólidamente.

Formarse significa, entonces, aprender a entender el lenguaje común de los hombres, descubrir sus costumbres, instituciones, leyes, tradiciones y obras de cultura; es entrar plenamente, como persona madura, en la vida social humana, es aprender a compartir los intereses comunes, sumarse a los grandes esfuerzos que la humanidad ha hecho para progresar, hacer la vida más humana y la tierra más habitable; es interesarse por los esfuerzos colectivos, participar con los demás de los mismos afanes, hacerse depositarios y transmisores de las tradiciones que unen a los hombres, asumir responsabilidades en las tareas públicas e institucionales, aceptar el peso de continuar lo que los otros han comenzado; es, en definitiva, poseer lo aprendido, tener conocimientos, haber sido educado, tener riqueza interior.

A partir de la doble definición del concepto formación, se abre un panorama muy amplio: formarse es algo mucho más profundo, duradero e importante que adquirir unas simples destrezas técnicas o unas formalidades de buena conducta exterior.

Ahora bien, como el tema objeto de estudio se refiere a la formación permanente del



educador, se requiere tener claro que su formación no termina con la obtención de títulos –formación inicial–, ella debe continuar durante el tiempo de su desempeño profesional, para responder a las demandas cada vez más exigentes de un mundo que se transforma permanentemente y a los avances en el conocimiento sobre el mismo.

Es así como en esta oportunidad, la formación permanente se entiende como un proceso continuo, a través del cual se busca ampliar y fortalecer el horizonte del educador, cualificar su práctica pedagógica y el dominio de su campo de saber mediante el desarrollo de actividades teóricas y prácticas de diferente orden, desde donde es posible la tematización y transformación de sus representaciones sobre la educación, el conocimiento, la sociedad, la escuela, la infancia, la juventud y el aprendizaje.

Por su carácter de proceso continuo, con visión de mediano y largo plazo, la formación permanente desborda así los cursos de capacitación, usualmente desarticulados y de duración restringida.

De acuerdo con esta concepción, la oferta de formación permanente tiene que transformarse y pasar de los cursos y talleres aislados de capacitación, hacia los programas permanentes de formación de educadores. Los programas podrán tener diferentes énfasis, podrán incluir cursos, talleres, seminarios y conferencias, para generar o articularse a proyectos de investigación y comprometer más de una institución. En cualquier caso, los programas deben basarse en dos componentes esenciales: el primero de ellos contribuye a la cualificación docente, el segundo, a la

consolidación de una comunidad académica en educación.

Imbernón (1994), ilustra este aspecto al afirmar: “en la búsqueda de una nueva reconceptualización de la práctica, aparecerán nuevos y hasta excesivos conceptos de formación en el perfeccionamiento profesional, que otorgan diversos roles al profesorado”,⁵ algunos de ellos analizados por Tom (1985) y que se enmarcan en una nueva racionalidad práctica como, por ejemplo, los siguientes:

- Profesor como adoptador de decisiones (Postic)
- Profesor como autocontrolador (Elliot)
- Profesor como práctico reflexivo (Cruikshank y Applegate, Zeichner, Schön, Elliott)
- Profesor como constante experimentador (Stratemeyer)
- Profesor adaptativo (Hunt)
- Profesor como investigador en la acción (Core y Shumski)
- Profesor como científico aplicado (Brophy y Everston, Freeman)
- Profesor como artesano moral (Tom)
- Profesor como sujeto que resuelve problemas (Joyce y Harotunian)
- Profesor como indagador clínico (Smyth, Clark)
- Profesor autoanalítico (O’Day)

- Profesor como pedagogo radical (Giroux)
- Profesor como intelectual (Giroux)
- Profesor como diseñador (Yinger)
- Profesor como artesano político (Kohl)
- Profesor como actor político (Carlson)
- Profesor académico (Elner)
- Profesor como artista (Eisner, Pérez)

Como puede apreciarse, cada autor ofrece su propio concepto y denominación de profesor, lo cual va generando una nueva conceptualización de la formación del educador, ya sea a nivel inicial, o a nivel de la formación permanente.

Ahora bien, diferentes autores han intentado ofrecer distintas definiciones acerca de lo que entienden por formación permanente; veámoslas cada una separadamente:

- La formación permanente “puede entenderse como un proceso para el cambio, para un cambio personal y situado”.⁶
- La formación permanente “es un proceso dirigido a la previsión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizarlos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”.⁷
- La formación permanente, “ha sido considerada como un derecho y un deber de todo docente. Concebido el dominio del saber, de

siempre, como una tarea en crecimiento y en sí mismo inabarcable, en nuestros días se ha hecho más evidente por el avance continuo de todas las disciplinas, sobre todo las técnicas, con repercusión directa en la evolución de las demandas del mercado laboral y, en consecuencia, en los centros formativos, donde cualquier estancamiento en ofertas y modalidades supone un alejamiento de la realidad.”⁸

- La formación permanente del profesorado “constituye una de las vías más importantes para mejorar la calidad del sistema educativo...”⁹

No obstante, habida cuenta de las diversas interpretaciones del concepto de formación, parece necesario hacer algunas precisiones sobre su extensión y comprensión, referido a los educadores:

1. Es imposible utilizarlo como término de lenguaje técnico en educación. Los que asumen este planteamiento consideran que la formación hace referencia a dimensiones de la persona que no pueden ser investigadas, y por tanto rechazan su empleo.
2. Se argumenta que el concepto de formación no se limita al campo específicamente profesional, sino que se refiere también a otras dimensiones como la formación del consumidor, la formación de los padres, la formación sexual, etc.
3. No tiene sentido eliminar el término formación, puesto que ésta no es un concepto general que abarca la educación y la enseñanza, ni está subordinada a estos vocablos. La formación ofrece diferentes matices, según se



considere desde el punto de vista del objeto o del sujeto.

Imbernón (1994), afirma que: “enlazar el concepto de formación a la mejora de la profesión no es un fenómeno reciente. Se trata de mirar la formación como un aprendizaje constante, acercándola al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional. La formación no es el único factor de desarrollo de un saber profesional; es evidente, también, la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, etc.”¹⁰

Actualmente, la formación se entiende como una síntesis que incluye diversos componentes: Cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica, y como un elemento imprescindible para la socialización profesional, ajustado cultural y socialmente a la realidad nacional y regional.

La formación, referida al profesorado de educación Básica y Media, afecta a dos grupos de educadores de distinto nivel: los noveles y los experimentados. En este último grupo, se presentan diferencias sustanciales entre unos y otros profesores, debido especialmente a la experiencia y a la edad.

En el desarrollo profesional de los educadores se destacan tres grandes líneas o ejes de actuación:

1. La reflexión sobre la práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella*.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los

campos del análisis de las prácticas y contenidos que se dan en los procesos de formación educativa.

3. El perfeccionamiento profesional mediante el trabajo colaborativo, en la institución educativa, para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

La formación de los educadores experimentados se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Sin embargo, la orientación hacia un proceso de reflexión exige una predisposición a un planteamiento crítico de la intervención educativa, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que la sustentan. Esto significa que la formación permanente ha de extenderse al terreno de las competencias, habilidades y actitudes, de cada educador y del equipo de compañeros.

La Ley 115/94 (Ley General de Educación Colombiana**) dispone que la formación permanente del educador esté basada en la práctica profesional, esté centrada en la institución educativa, proporcione estrategias diversificadas y sea descentralizada. Todas estas características de la formación permanente como desarrollo profesional son diferentes en cada etapa profesional.

El perfeccionamiento profesional de los educadores experimentados está relacionado con la visión que se tenga sobre su figura y sus funciones. Ejemplo:

1. Si se prioriza la visión del educador que enseña de manera aislada, éste se ha de centrar en su cultura, y en especial en las actividades del aula y de la institución educativa.
2. Si se concibe al educador como un aplicador de técnicas, el perfeccionamiento profesional debe orientarse hacia la transmisión nocional de la disciplina y los métodos y técnicas de enseñanza.
3. Si se pretende lograr un educador reflexivo-crítico, el perfeccionamiento se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, comunicación, análisis y reflexión crítica*, diagnóstico, formulación y evaluación de procesos y proyectos.

En la formación interactúan múltiples variables, como la cultura de las instituciones educativas, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Aunque hay muchos modelos de formación permanente o en servicio, y muchas formas de organizarla que van desde cursos universitarios a talleres, hay sin embargo pocos programas sistemáticos de formación de educadores que se relacionen con la actividad diaria de innovación¹¹.

Wang y Gennari (1983), hacen una propuesta de formación sistemática del profesorado basada en datos concretos, y cómo puede ponerse en práctica en las Instituciones Educativas con el apoyo de proyectos de innovación, como el de educación adaptada a la diversidad.

Este programa implica un proceso continuo diseñado para promover la ejecución y man-

tenimiento del proyecto. Se fundamenta en la premisa sobre la necesidad que tienen los educadores de la formación permanente y el apoyo técnico correspondientes para sortear con eficiencia los problemas y preocupaciones diarias. Si a los educadores se les pregunta qué les sugiere la formación permanente, probablemente respondan con términos como taller, conferencia y lectura. Como indican estas respuestas, las actividades de formación permanente en las Instituciones Educativas, están separadas en tiempo y en espacio de la clase, y tratan temas alejados de las preocupaciones diarias de los educadores.

El programa de formación permanente basado en datos, está pensado para identificar y resolver problemas concretos, que se plantean al poner en práctica la innovación, más que en talleres, cursos, conferencias y otras actividades de formación que no están relacionadas con sus preocupaciones inmediatas.

Este programa comprende tres niveles de formación:

1. Básico: sensibilización
2. Individualizado: profundización
3. Formación Permanente: seguimiento continuo

La formación Básica y la individualizada se cursan antes de empezar el programa, y la formación permanente es un ciclo que repite las actividades a lo largo del año.

A continuación, se describen los roles del director, del coordinador del programa y de los educadores responsables de la realización del proyecto.



Para lograr resultados efectivos, los directores de las instituciones educativas tienen que trabajar mucho, fomentando el sentido de confianza y las bondades del trabajo colaborativo y la participación responsable. Ha de visitar las clases regularmente para observar el desarrollo del proyecto. La visita es vista por el educador como un apoyo a la realización del mismo; además, las directivas deben estar disponibles para orientar a los educadores que buscan ayuda y son ellos los que presiden las reuniones que tratan sobre la realización del proyecto.

El coordinador del proyecto, como miembro del equipo educativo, está en una situación privilegiada para entender las preocupaciones de los educadores en relación con la puesta en práctica del mismo, y darse cuenta de las necesidades que presenta su realización. En muchos sentidos, el coordinador es un educador líder (Lieberman, Saxl y Miles, 1988); es el asesor y facilitador que apoya el trabajo del personal y muestra conocimientos de cómo conseguir un alto grado de realización del proyecto.

Algunas funciones del coordinador son:

- Trabajar con el director para señalar los puntos que se deben mejorar.
- Trabajar con los educadores para detectar los problemas de la puesta en práctica del proyecto y buscarles solución.
- Recoger información formal e informalmente, en relación con el grado de realización en clase; identificar las necesidades para perfeccionar el proyecto.
- Asegurar que los planes de mejora se realicen.

- Trabajar con el director para planificar y gestionar las actividades.
- Asistir a la evaluación de los resultados de la formación y ofrecer información de retorno a los educadores.
- Coordinar y documentar la realización y los efectos de todas las actividades de formación.

Los educadores no reciben simplemente la formación, sino que participan activamente en la planificación de la formación permanente, al identificar las necesidades de realización del programa y trabajar con el director de la institución educativa y el coordinador del proyecto, para establecer las prioridades y los métodos a utilizar. Además, son recursos importantes para impartir la formación. Los que poseen conocimientos específicos ayudan a otros dándoles sugerencias, y demostrando técnicas adecuadas. También, por medio del proceso de solución de problemas en grupo, pueden tratar preocupaciones comunes o individuales acerca de la puesta en práctica del proyecto.

Mediante estas acciones, los educadores dan un tono vital participando activamente y proporcionando un apoyo que facilita el trabajo con sus colegas.

Ahora bien, la colaboración de los Directivos a la formación permanente incluye facilitar tiempo y recursos para todas las actividades de la realización del proyecto. Sería bueno destinar por lo menos una hora por semana, para reunirse con el grupo total del proyecto. En estas reuniones -que son presididas por el director- se anima a los participantes a:

- Hablar sobre el nivel de realización del proyecto y los métodos para mejorarlo.
- Abordar los problemas de los educadores individualmente y como grupo, relacionados con esto.
- Verificar el progreso de estudiantes o dar soluciones para sus problemas de aprendizaje.
- Participar en la solución de problemas en grupo y tomar decisiones sobre los recursos del proyecto, necesidades para su realización y asuntos relacionados con ello.
- Planificar actividades de formación permanente.
- Participar en actividades como talleres o seminarios de investigación.

Es importante que en las reuniones de formación permanente se logre un intenso aprovechamiento del tiempo, además de lograr que las sugerencias para tratar ciertos problemas sean acordadas por los educadores, en el equipo de trabajo, en vez de imponerlas. Al trabajar para encontrar soluciones, los educadores sienten que son integrantes activos y que el proyecto es algo propio.

Las primeras semanas del año escolar pueden ser difíciles para el equipo docente, aun en circunstancias normales. Cuando están, además, tratando de poner en práctica un nuevo proyecto educativo con materiales y métodos desconocidos, el comienzo puede ser una buena prueba.

Es esencial para el educador contar con un alto grado de apoyo de los especialistas y, posiblemente, de los expertos de fuera con experiencia en el proyecto. Esto le ayuda a verificar cambios en sus métodos de enseñanza y crea confianza en sus propias capaci-

dades para llevar adelante una innovación. También es muy importante el apoyo de los compañeros al compartir responsabilidades.

Aunque el sentido práctico señala que se debe dejar el tiempo suficiente para ir dando otros pasos que conducen a buen término el proyecto, no es una estrategia recomendable llevar un ritmo demasiado lento. La ejecución de unos componentes podría llevar a descuidar otros.

Las reuniones semanales para la puesta en marcha del proyecto constituyen una estructura de apoyo crucial. Un tiempo extra para la formación permanente de los educadores, generalmente después de las clases, es la inversión más importante: un costo necesario para empezar un proyecto educativo.

Enseguida, se presenta un enfoque de la formación permanente, basado en los datos para apoyar la realización de proyectos de innovación en la institución educativa, llevado por los educadores, mostrando paso a paso cómo se puede llevar a cabo para mejorar la realización del proyecto por parte de los educadores. Se describen también el papel que debe desempeñar el personal educativo y los recursos necesarios para una formación permanente eficaz. Se tratan los procedimientos para apoyar la realización durante los primeros meses del nuevo proyecto.

Este enfoque se caracteriza como un ciclo que se repite con cuatro componentes sucesivos e interrelacionados:

- Evaluación de la realización del proyecto
- Identificación de las necesidades de formación basándose en los resultados de la evaluación



- Planificación de la formación
- Las actividades de apoyo para mejorar la realización de la formación

Se detallan también los procedimientos para

poner en práctica los componentes sucesivos del ciclo de formación permanente, incluyendo varios modos de realizarla¹².

La figura N° 1 señala el modelo conceptual de este proyecto.



Figura No. 1. Modelo Conceptual de Formación Permanente del Profesorado basado en los datos.

Una premisa que subyace al modelo es que la formación permanente es un ciclo de actividades que se repiten. Aunque las actividades de apoyo en el modelo basado en datos van dirigidas a los educadores, éstas no las asumen solamente los directivos-docentes o los supervisores de enseñanza, sino que se ven implicados también especialistas y demás profesores.

El modelo incorpora una evaluación tipificada, comprensiva y sistemática de su realización en el aula, y utiliza los datos para preparar las actividades de formación permanente que responden a las necesidades de los educadores individualmente. Incluye el proceso de implicarse en el análisis de su propia for-

mación y la asistencia técnica que se requiere en un plan de formación ajustada a las necesidades del proyecto.

El propósito del modelo es el crecimiento y desarrollo del estudiante en el caso del ciclo de enseñanza, y del educador en el caso del ciclo de formación permanente. En ambos casos, el desarrollo depende de los datos relevantes que se tengan, de la evaluación de logros y de necesidades de aprendizaje, del diseño y ofrecimiento de actividades que promueven el progreso continuado. Y, en ambos casos, la naturaleza cambiante del ciclo, hace posible adaptar la formación y la enseñanza a las necesidades cambiantes del que aprende, sea estudiante o educador.

2. MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

A partir de Imbernón (1994) y siguiendo el estudio elaborado por Starks y Loucks-Horsley (1990), se presentan a continuación, seis modelos de formación permanente del profesorado:

1. Formación orientada individualmente

Es un proceso en el cual el mismo educador es el que planifica y sigue las actividades de formación, que cree pueden satisfacer sus necesidades.

- Aprende sin la presencia de un programa formal y organizado.
- Se caracteriza porque el contenido lo diseña el mismo educador.
- Determina sus objetivos y selecciona las actividades de formación.
- Las concepciones presentes en el modelo son:
 1. Los educadores pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, valorar sus propias necesidades y los resultados obtenidos.
 2. Los educadores aprenden de forma eficaz cuando ellos mismos planifican su aprendizaje.
 3. Los educadores están motivados para aprender cuando seleccionan objetivos y modalidades de formación que responden a sus necesidades.

Las referencias teóricas pueden encontrarse en autores como Rogers, según el cual, el único aprendizaje que tiene una influencia

significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento; o como Dewey, para quien el único aprendizaje eficaz es el que se realiza por sí mismo. Pero esta concepción se fundamenta, sobre todo, en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los adultos. Estos trabajos muestran que las diferencias y las necesidades individuales explican las diferencias en el desarrollo, los estilos de aprendizaje y los procesos de cambio. Son investigaciones que señalan que aumenta el interés de los adultos por aprender si se les estimula con problemas y tareas de la vida real. De la misma manera, algunos teóricos de los estadios del desarrollo han encontrado que los individuos tienen diferentes necesidades personales y profesionales en cada estadio.

También la investigación sobre los estilos de aprendizaje pone de manifiesto que los individuos son diferentes a la hora de percibir y procesar información, así como en la forma de aprender. Esto implica, a la hora de diseñar programas de formación permanente, plantearse la necesidad de que los educadores encuentren respuestas a problemas que ellos mismos seleccionan o plantean y que se utilicen estrategias de formación que conecten con las diferentes modalidades de aprendizaje.

2. Observación/Evaluación

- El educador manifiesta la necesidad de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella.
- Muchos educadores suelen asociarlo a una estricta evaluación, por ello, no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas.



- El modelo opera con el aprendizaje entre iguales, supervisión de un consejero, guía, preceptor o mentor y con la evaluación.

Según Sparks y Loucks-Horsley (1990), este modelo opera con el aprendizaje entre iguales, supervisión con mentores (consejero o guía de otros) y con la evaluación.

Las fases de este modelo de formación, que puede realizarse tanto con un asesor como en un intercambio entre iguales o con otro profesor, normalmente incluyen lo siguiente:

1. Una reunión antes de la observación en la que se establecen los objetivos, el tema o el problema que se revisará. En ella se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar.
2. La observación, de acuerdo con lo establecido previamente, se puede centrar tanto en los estudiantes como en el educador, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
3. En el análisis de lo observado, participan tanto el observador como el educador, y se hace referencia a los objetivos antes establecidos. Con esto se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión, y también los no esperados ni previstos en los objetivos, si ello se acuerda con anterioridad.
4. Una reunión de retroalimentación, en la que tanto el observador como el educador reflexionen sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
5. En algunas ocasiones se puede realizar un análisis del proceso de observación/evaluación, que facilita una nueva oportunidad para reflexionar sobre el valor del proceso seguido para discutir las modificaciones que podrían realizarse en futuros procesos de formación.

La reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza facilita al educador datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

La reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros. El punto de vista de otro brinda al profesorado una perspectiva diferente de cómo se actúa con los estudiantes. La observación y la valoración benefician tanto al educador como al observador por la propia observación, la devolución, la discusión y la experiencia en común.

Los estudios de Showers, Joyce y Bennet (1987), y otros realizados con la formación a través del entrenamiento (el llamado coaching), ofrecen información para considerar la influencia positiva que puede ejercer la utilización del modelo observación/evaluación en la formación permanente del educador, tanto mediante la intervención de compañeros como de asesores, o bien de formadores externos.

3. Desarrollo y mejora

- Tiene lugar cuando el educador está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, mejora de la institución mediante proyectos didácticos u organizativos. Con todo ello, trata de resolver situacio-

nes problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.

- Para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el educador necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas en planificación curricular, aplicación de resultados sobre investigación de la enseñanza, dinámica de grupos, trabajo en equipo, resolución de problemas. etc. Estos conocimientos pueden obtenerse mediante lecturas, discusión, observación formación y ensayo-error.
- El proceso mismo de lo anterior produce ya un aprendizaje que es difícil prever con antelación. Este modelo supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación del educador en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que el aprendizaje de los educadores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas. Otra perspectiva que apoya este modelo es que las personas adultas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo.

Si al educador se le ofrece la posibilidad, puede desarrollar propuestas que mejoren las instituciones educativas y la enseñanza. Esto implica que el educador adquiera conocimientos y estrategias a través de su participación en la mejora de la calidad de la institución educativa o en el proceso de desarrollo del currículo, lo que supone hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela y

exige, además, saber trabajar en grupo y resolver problemas. Los pasos que se pueden recorrer en este modelo serían los siguientes:

1. Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de educadores.
2. Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.
3. A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses o incluso años.
4. Como última etapa, se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados. Si el educador no está satisfecho con los resultados obtenidos, se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

Ahora bien, hay muchas experiencias de formación en las que el educador ha estado implicado en el desarrollo curricular, pero la investigación sobre el impacto de sus experiencias o la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso es escasa. La investigación que se ha realizado, ha tendido a valorar el impacto de tal implicación, referido no tanto al desarrollo profesional como a la satisfacción en el trabajo, los costos o la implicación de los educadores.

Algunos investigadores muestran los factores que pueden considerarse como indicadores de éxito, entre los que cabría destacar:

1. La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte de la institución



- educativa y la administración, lo que implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo docente para que realice sus propósitos.
2. Que el educador participante reciba una formación que le permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos.
 3. Que el educador tenga tiempo de reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.
 4. Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otras instituciones educativas, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
 5. Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso, pero que las decisiones significativas sean tomadas por todos los educadores participantes.

En definitiva, se trata de aunar los esfuerzos de los educadores y de la institución educativa, integrándolos y creando estructuras que los acojan y favorezcan. Cuando estos factores estén presentes, la investigación y las manifestaciones de los implicados, demuestran que los resultados obtenidos pueden ser satisfactorios y coincidir con las expectativas iniciales.

4. Entrenamiento o institucional

- El formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al educador a lograr los resultados esperados.
- Los objetivos, el contenido y el programa de formación los establecen la administración, las instituciones formadoras y los formadores.

- La concepción básica que apoya este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidas por los educadores en clase.
- Los educadores pueden cambiar su manera de actuar y pueden aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente.

Joice y Showers (1988) expresan que, según el resultado que se espere obtener, el entendimiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de éstas en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Si el resultado que se pretende es el desarrollo de estrategias de actuación en clase, es necesario combinar algunas de estas estrategias de formación.

Sparks (1983) se refiere a la importancia que tiene la discusión y la observación entre iguales en las actividades de formación por entrenamiento, cuando se presentan nuevos conceptos o técnicas, como herramientas de resolución de problemas, y después de que los educadores hayan tenido la oportunidad de probar nuevas estrategias en sus clases. Además, señala que la observación entre iguales aporta aspectos positivos, no sólo para el educador observado, sino también para el observador que analiza las prácticas y contenidos que se dan en los procesos de formación de un colega. Las sesiones de formación por entrenamiento son más efectivas si se pueden espaciar, de forma que el contenido pueda ser segmentado y se propicie una reflexión del proceso. Esta distribución facilita una mejor comprensión de los contenidos y las estrategias, los educadores tienen

oportunidad de practicarlas en sus clases y serán observados por sus compañeros.

Joice y Showers (1988) señalan que hay estrategias de aprender a aprender que el educador ya posee o que puede desarrollar, con la ayuda de un programa de entretenimiento que cumpla una serie de condiciones: formación adecuada, oportunidades para resolver problemas de forma grupal, normas que apoyen la experimentación y estructuras organizativas que apoyen el aprendizaje.

Sparks (1983) señala que el primer paso en el proceso de formación debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación del educador en sus clases. En función de los objetivos, las actividades de entrenamiento pueden incluir la exploración de la teoría, la realización de demostraciones y las prácticas en situaciones simuladas, además de sesiones de devolución y discusión. Considera importante la discusión en grupos pequeños y las tareas de resolución de problemas a lo largo de las sesiones, pues ayudan al aprendizaje y a la transferencia de la clase.

Después de la formación mediante entretenimiento, debe hacerse un seguimiento mediante la observación de los compañeros o de los formadores para garantizar el traspaso de estrategias de enseñanza de mayor complejidad.

Joice y Showers (1988) manifiestan que cuando todas las condiciones que requiere este modelo están presentes (teoría, demostración, práctica, devolución y asesoría) aparecen altas correlaciones de éxito respecto a

los objetivos de conocimiento y al traspaso de todo ello a la clase.

5. Investigación o indagativo

El educador identifica un área de interés, recoge información y basándose en la interpretación de estos datos, realiza los cambios necesarios en la enseñanza.

- Este modelo adopta diferentes formas: puede ser una actividad individual hecha en grupos pequeños o ser llevada a cabo por todo el equipo docente de la institución educativa. Es un proceso que puede ser formal o informal y tiene lugar en la clase, o en el centro educativo.
- Capacidad del educador para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación.
- La investigación es un elemento valioso que fundamenta este modelo; es muy importante para el educador pues, a través de ella, se detectan y resuelven problemas y en este contexto crece como persona.

Este modelo presenta diferentes formas y sigue diversos procesos. Es posible señalar algunos pasos:

1. De manera individual o en grupo, los educadores identifican una situación problemática o un tema que sea de interés a partir de una observación o una conversación reflexiva.
2. Plantean formas diferentes de recolección de información sobre el problema inicial, que puede implicar tanto un estudio bibliográfico



co, como un análisis a partir de los datos obtenidos en la clase o en la escuela.

3. Estos datos se analizan individualmente o en grupo.
4. Se realizan los cambios pertinentes.
5. Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica, que se encuentra en la capacidad del educador para formular cuestiones válidas sobre ésta y fijar objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación.

Loucks Horsley y otros (1987) señalan tres elementos que fundamentan esta concepción:

1. El educador es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
2. Los educadores tienden a buscar datos para responder cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de enseñanza.
3. Los educadores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuestas.

La síntesis de esta formulación sería, en opinión de Ingvarson (1987), que “la manera más eficaz de realizar la formación permanente es mediante el estudio, de forma cooperativa por parte de los mismos docentes,

de los problemas y temas que forman parte de su intento de realizar una práctica coherente en sus valores educativos (...). Los objetivos de este enfoque posibilitan un mayor control sobre lo que puede considerarse como conocimiento válido para profesores”.

Las bases de este modelo se pueden remontar a las propuestas de Dewey, quien escribió que los profesores necesitan de una “acción reflexiva”.

Zeichner (1983) señala que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se autodirigen” y “los profesores como observadores participantes”.

Una tendencia de la segunda mitad de los años 80 promueve la necesidad de que los investigadores y quienes desarrollan propuestas curriculares colaboren con el educador para buscar respuestas a los problemas de las instituciones educativas y de la clase. Se presenta como una perspectiva eficaz, que desde el propio educador puede ayudarle a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza: favorece un modelo de formación que permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica; permite la posibilidad de desarrollar habilidades en la forma de decisiones.

En un estudio realizado por Watts (1985), en torno a 14 proyectos de colaboración entre investigadores y promovidos en centros de profesores, el resultado que se obtuvo indicó que los educadores toman decisiones mejor informadas sobre cuándo y cómo aplicar resultados de la investigación que están realizando. La experiencia les sirve de apoyo para una mayor colaboración entre ellos, y son

capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y concreto.

6. Formación y cultura profesional

Este modelo debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.
- El currículo del aprendizaje profesional debe consistir en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas.
- La formación para apoyar el aprendizaje profesional ha de tender a proporcionar oportunidades, para que el educador novel desarrolle capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente.
- La adquisición de conocimiento ha de tener lugar de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

Para identificar las necesidades de formación, es necesario hacer una medición general de la presencia o ausencia de rasgos esenciales de un programa.

Es importante tener en cuenta las preferencias de los educadores cuando se establecen las prioridades de la formación permanente, ellos están más motivados en su propia formación cuando intervienen en la planificación de la misma.

Entendida la actividad de formación como desarrollo profesional debería partir de las siguientes hipótesis:

1. El educador posee importantes conocimientos subjetivos y objetivos sobre su práctica.
2. La adquisición de conocimientos por parte del educador es un proceso complejo, adaptativo e investigativo, además de largo y no lineal.
3. La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de las instituciones educativas.
4. La adquisición de conocimientos está muy influenciada por factores de organización de la institución educativa.

Lo anterior permite un acercamiento a un proceso de formación y a una cultura profesional que debe fundamentarse en los siguientes principios:

1. Aprender investigando de forma colaborativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar, etc.
2. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en el proceso coherente de formación.
3. Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
4. Aprender de un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
5. Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.

Los aspectos de Elliot (1991) se acercan a los que establece Schön (1983) “respecto al práctico reflexivo” como modelo de práctica



profesional que invalida la imagen del práctico como experto infalible.

Es posible que la cultura profesional esté condicionada por tres maneras de entender la relación laboral y la formación necesaria para ejercerla (Howsam, 1982):

1. Una formación basada en lo que se podría denominar predominantemente profesional. Esta comprendería la colaboración entre las universidades, los centros de formación permanente y los educadores.
2. Una formación basada en la fuerza del trabajo, dominada por la realidad del puesto de trabajo y que refleja un modelo de control organizativo. La visión de la institución educativa como una empresa y el educador como asalariado, sería un ejemplo de esta perspectiva.
3. Una formación basada en la fuerza del monopolio estatal; la tendencia de las instituciones estatales a definir el rol funcional del profesorado.

Las anteriores fuerzas establecen las siguientes categorías. Autónoma compartida (profesional), de asalariado y funcional.

La autonomía total en la profesión de enseñar es una utopía a causa de la multitud de condicionantes sociales, laborales, ideológicas y administrativas.

Entre el educador, la institución educativa y la administración, existe una constante tensión por las presiones hacia un “empleo burocrático”, que puede convertir al educador en burócrata (Ortega, 1991), o también en un “empleo profesional técnico”.

Fullan (1991), mediante cuatro estudios de casos, analiza cómo los procesos de cambio educativo y desarrollo del educador son dos fenómenos que aparecen fuertemente interrelacionados. Indica las razones por las que según él, fracasan las iniciativas de formación permanente del educador:

1. Los programas extensivos de formación, suelen ser ineficaces.
2. Los contenidos suelen ser seleccionados por personas no implicadas directamente en la formación permanente y sin consultar a los propios interesados.
3. Los apoyos para la introducción de nuevas ideas y nuevas prácticas en la formación permanente son insuficientes.
4. La evaluación demorada en el tiempo es infrecuente.
5. Los programas de formación permanente no suelen cubrir necesidades individuales atendiendo a la diversidad y heterogeneidad de los educadores.
6. La mayoría de los programas implican a educadores provenientes de distintos contextos escolares, pero no se tiene en cuenta el impacto que dicha formación tendrá posteriormente en aquellos contextos.
7. Hay una carencia importante de fundamentación conceptual en la planificación e implantación de programas de formación permanente.

Todas estas razones deben motivar al desarrollo y a la reivindicación de un nuevo

concepto y un cambio en la organización y planificación de la formación del educador.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

El concepto formación permanente del educador posee un campo significativo

amplio en el que se encuentran varias acepciones con matices semánticos semejantes. La figura No. 2 muestra los distintos significados de la expresión «formación permanente del educador». A continuación, se incluye la relación de los distintos sentidos del término objeto del presente artículo.

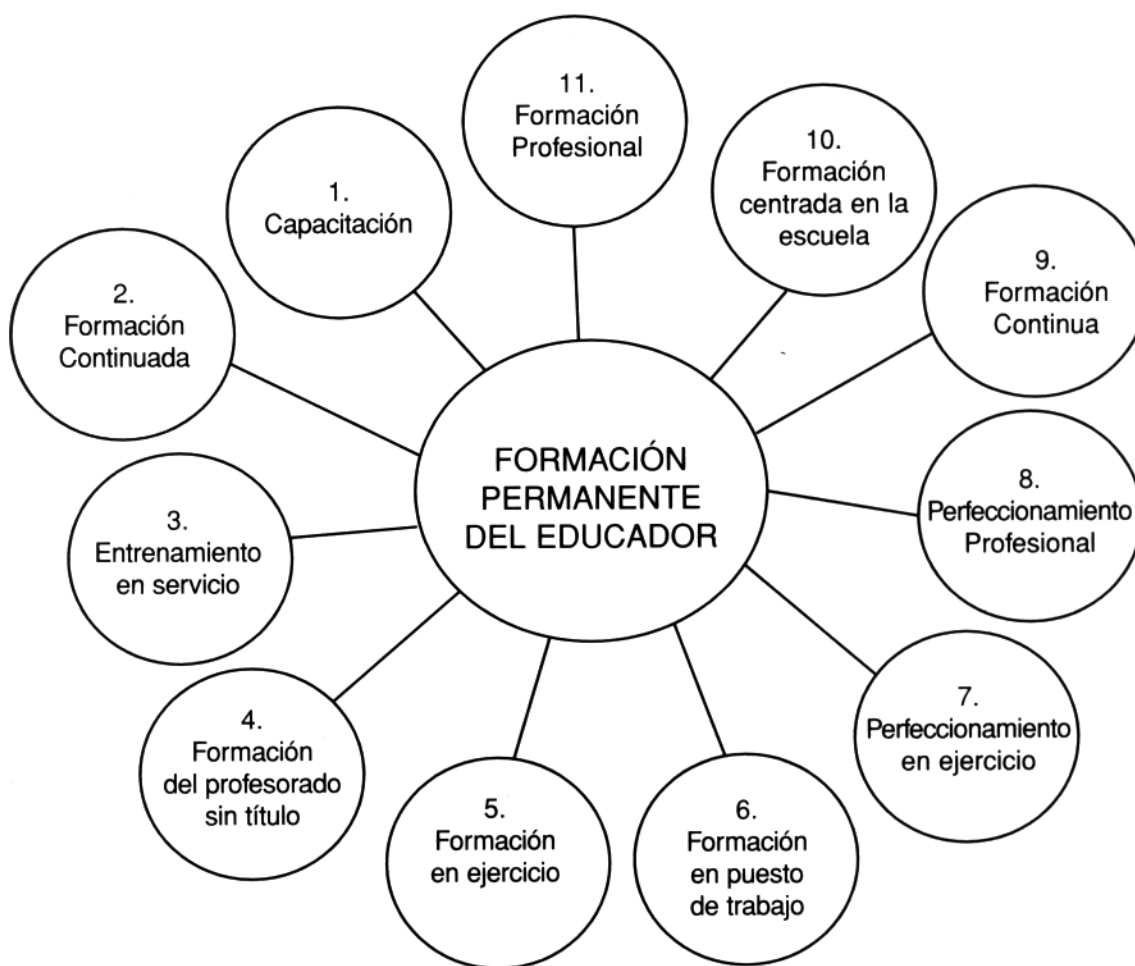


Figura No. 2. Distintos significados de la expresión "Formación Permanente del Educador"



• **Capacitación**

El vocablo “capacitación” ha adquirido la connotación de adiestramiento; por este motivo, se propone introducir la categoría de Formación Permanente de Educadores en el sentido expresado por la Ley 115 de 1994, en su artículo 111*. De acuerdo con esta concepción, la oferta que antes se llamaba capacitación, deberá transformarse en programas -continuos y diversificados- de formación permanente.

Las acciones que en este campo se realicen deben estar orientadas a producir un cambio en las concepciones y prácticas de los educadores y, por lo tanto, en las instituciones escolares. El Decreto Ley 2277/79 define la capacitación como: “el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados, que se ofrece permanentemente a los educadores en servicio oficial y no oficial para elevar su nivel académico. La capacitación -formación permanente- estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de las Secretarías Seccionales de Educación y de las instituciones privadas, debidamente facultadas para ello.”¹³

En Colombia, el Artículo 2 del Decreto No. 2762 de octubre 14 de 1980, dice que el sistema nacional de capacitación del Magisterio se establece con el fin de profesionalizar, actualizar y especializar a los educadores. El sistema desarrollará los siguientes programas:

• *Profesionalización:*

El programa se ofrecerá a los educadores en servicio que deseen obtener el título de

Bachiller pedagógico, Técnico en educación, Tecnólogo en educación o licenciado en Ciencias de la educación. Los cursos del programa son válidos para ascenso en el escalafón, de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Gobierno Nacional.

• *Actualización:*

El programa se ofrecerá a los educadores en servicio, titulados o no titulados, que lo requieran para ascenso en el escalafón. Los cursos del programa podrán tener validez para adquirir un título docente, de conformidad con la reglamentación que para el efecto expida el Gobierno Nacional. Igualmente, se ofrecerán cursos, seminarios y conferencias para mejorar el nivel cultural y científico de los educadores, los cuales no necesariamente son válidos para ascenso del escalafón.

• *Especialización:*

El programa se ofrecerá a los educadores en servicio con título profesional que deseen especializarse en un área de conocimiento, con el fin de obtener el título de Tecnólogo especializado o un título de postgrado en educación. El programa será ofrecido por las instituciones de educación superior en la forma prevista por el Decreto extraordinario 80 de 1980. Los cursos del programa son válidos para ascenso en el escalafón, de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Gobierno Nacional.

• **Formación continuada**

La formación continuada ha sido objeto de una transformación en sentido figurado, lo

cual ha hecho olvidar que es un proceso que se lleva a cabo a través de relaciones con otros en condiciones y en contextos concretos.

Ahora bien, para pensar la formación continuada desde otra perspectiva, resulta conveniente, tal como lo proponen Martínez y Unda (1995), concebirla ligada al concepto de cualificación. Esta es entendida desde estos autores como “la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros que a través de distintos proyectos (investigación, innovación, experimentación, escritura, alternativos), se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura”¹⁴.

En este sentido, los vínculos de la formación continuada y de la cualificación pueden ser enriquecidos si hay una real contribución a una mayor elaboración de concepto de cualificación. Es allí a donde deben dirigir parte de su esfuerzo las instituciones formadoras de educadores.

Una manera de enriquecer la posición de los autores mencionados en relación con el concepto de cualificación, es entenderla como el conjunto de experiencias y de procesos que le permitan al educador pensar y actuar pedagógicamente al estar en contacto con un conjunto de experiencias que, además de ofrecerle un conocimiento amplio de la pedagogía como disciplina teórica y práctica, propician el conocimiento y el análisis de diversas experiencias educativas.

El concepto de cualificación elude también a la configuración de una voluntad autónoma de formación del educador, puesto que

desde él se postula la consigna de éste como autor de su propia formación a partir de toda una serie de relaciones e interrelaciones que vaya instituyendo en su trabajo y en la vida al practicar una pedagogía en continua creación, con ensayos, errores y confrontaciones. Por consiguiente, la cualificación ha de ser comprendida como un conjunto de experiencias, de procesos, desde los que se puede contribuir a darle sentido a unas nuevas maneras de ser educador.

• **Entrenamiento en Servicio**

El entrenamiento en servicio consiste en la preparación de educadores para la realización de actividades específicas en su lugar de trabajo.

• **Formación del profesorado -sin título docente-**

Desde determinadas concepciones se alude exclusivamente al complemento profesional que se añade a la preparación científica de los especialistas que pretenden acceder a la docencia. Este complemento es, para los que sostienen este tipo de reducción, tanto más importante cuanto más elemental sea el nivel de enseñanza en el que se desempeñará el profesional docente. Por el contrario, en el caso de los titulados superiores en las disciplinas que integran los currículos de los distintos niveles educativos, el añadido psicopedagógico en general, y el didáctico en particular, no es otra cosa que una mera anécdota en su plan de formación¹⁵.

• **Formación en ejercicio**

El perfeccionamiento de los educadores -los anglosajones lo llaman entrenamiento en



ejercicio; en Francia lo llaman formación continua o continuada-, debe desarrollarse y mantenerse en forma substancial. La noción de formación en ejercicio de los anglosajones no se refiere a los cambios de funciones o categorías: fija claramente, como en los organismos económicos, la necesidad imperiosa de prever, dentro del tiempo de actividad profesional, espacios de este tiempo dedicados al perfeccionamiento. En Francia se propone una duración de perfeccionamiento de 10 días cada año, otorgada a todos los cuerpos de personal de la Educación Nacional.

En cuanto a las secuencias de perfeccionamiento, sus modalidades deben estar acordes, según la lógica de continuidad-interacción, con un triple objetivo. Por una parte, tienen que permitir la conexión entre la actividad profesional de los individuos y los resultados de las investigaciones pedagógicas o disciplinarias. Por otra parte, tienen que posibilitar el encuentro entre individuos de categorías y grados diferentes o de funciones complementarias, para garantizar la cohesión de todo el personal dentro del sistema de enseñanza y educación. Finalmente, deben permitir que se actualicen los potenciales de reforma o renovación latentes, tanto en las personas como en el seno del sistema.

Este triple objetivo lleva a entender una noción de formación investigación-acción de acuerdo con el concepto, difundido por la escuela de Kurt Lewin, a la que deben plejarse las diferentes formas de perfeccionamiento o incluso de formación inicial.

Si se lleva a cabo un censo de las necesidades o de las capacidades que hay que alcanzar, ya sea por parte de los educadores o de la institu-

ción educativa, se pueden confrontar con las ofertas de formación explicitadas por las universidades y por los formadores. De ello, pueden resultar propuestas adaptadas para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

Sea como fuere, si se pretende desarrollar las capacidades de los individuos para adquirir responsabilidad, es importante fijar programas de perfeccionamiento en los que puedan sentirse implicados tras consulta y negociación y, en todo caso, contando con apoyos de autoanálisis de las capacidades de los conocimientos.

Estos programas hay que concebirlos de manera flexible para poder ajustarlos en función de la evolución de las personas y de las modificaciones de aquello que, en materia de necesidades, vayan notando. El ajuste entre ofertas y demandas de perfeccionamiento establece, de forma funcional, una regulación viva entre los diferentes elementos del sistema educativo.

A través de la formulación clara de un proyecto individual o colectivo, unos educadores en perfeccionamiento se preparan de forma activa y cooperativa de cara a su desarrollo personal y a su creciente capacidad de relación. De aquí se deriva el concepto democrático y cooperativo que puede conformar el ambiente de los centros escolares universitarios.

Las estrategias de perfeccionamiento deberían obedecer a las siguientes normas de alterancia y recurrencia:

- Partir de los propios educadores, de sus prácticas, de sus deseos, de sus preocupaciones y

de los problemas pedagógicos que tienen que resolver.

- Acompañar a los educadores en sus esfuerzos por garantizar la transferencia de sus nuevas adquisiciones a su situación de trabajo.
- Preparar con método cursos prácticos de aplicación o de experimentación, ya sea observando a colegas con experiencia, o ya en la formación inicial o en el perfeccionamiento.
- Explotar, con técnicas apropiadas, las dudas o las adquisiciones que se deriven de los cursos, para garantizar una teorización profunda de las prácticas efectuadas.
- Utilizar instrumentos de evaluación formativa para permitir a los educadores tomar conciencia por sí mismos de sus progresos y dificultades, dejando aparte todo criterio de clasificación o exclusión.
- Garantizar el isomorfismo entre los métodos de formación, por una parte, y su aplicación, por transferencia, a la clase, especialmente en lo referente a trabajo en equipo, a técnicas de grupo, y a memorias personales.
- Evitar el concebir la formación como algo definitivamente concluido, y asegurar, por el contrario, que abarque varios años y que propicie un desarrollo progresivo de las prácticas profesionales, llevando a cabo períodos de práctica sobre el terreno o períodos de reflexión crítica con colegas y formadores: en la Universidad, en Centros de formación o en la Escuela normal.
- Dejar lugar a la participación de los educadores en la creación de los saberes y en la expe-

rimentación de métodos, es decir, a la investigación, lo cual incluye la noción de formación-investigación.

Con lo anterior, se vuelve sobre el concepto de una formación-acción-investigación, semejante a la relación gremial del compañero, en el perfeccionamiento vivido entre formadores, investigadores y practicantes noveles o veteranos.

“La formación de los formadores debe ser una formación sobre doble pista, tiene que desarrollarse simultáneamente en el plano de la implicación directa en una formación y en el plano del distanciamiento crítico respecto de esta formación”¹⁶. Es importante que el formador sepa descentrarse de su sabiduría para centrarse en el estudiante, lo que lo lleva a tener en cuenta los aspectos pluridimensionales del perfeccionamiento y a respetar la coherencia interior que se desarrolla en el educador presente.

En el desarrollo de la persona del profesor, tiene que existir una coherencia real entre el respeto que hay que demostrar a los educadores en el logro de su perfeccionamiento en ejercicio. Estas actividades tienen que fundarse en el desarrollo de la personalidad, tanto en sus capacidades de relación y su riqueza cultural, como en sus posibilidades de expresión. Por lo tanto, cualesquiera que sean los estudios disciplinarios y didácticos que emprenda o prosiga, el equilibrio de cada educador merece ejercitarse y fomentarse gracias a seminarios de entrenamiento.

Cada persona comprometida en el rol de educador debe, en efecto, hallarse cada vez más abierto a la pluralidad de los grandes sis-



temas pedagógicos frente a los cuales puede situarse de manera clara y evolutiva.

El campo del perfeccionamiento es muy amplio: conviene explorarlo, paso a paso, adaptado a cada educador. Estos recorridos de descubierta pueden responder a una preocupación por la renovación y el enriquecimiento progresivo, en función de las necesidades inmediatas que, una tras otra modestamente, se van sintiendo a lo largo de experiencias pedagógicas o educativas vividas, pero sin perder de vista la considerable extensión de las posibilidades. Pues es en ella donde puede florecer el mundo cultural de las diferencias entre los seres humanos.

La formación en ejercicio “es la que instrumenta para liderar el cambio y la mejora de las escuelas.”¹⁷ Este tipo de formación sigue siendo prioritaria para los próximos años.

Son objetivos de la formación en ejercicio los siguientes:

1. Promover la formación permanente del educador a través del conocimiento de los aspectos innovadores de las áreas curriculares, su sentido y su valor formativo.
2. Impulsar la formación de equipos docentes, como elemento imprescindible para garantizar los procesos que exige la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
3. Favorecer entre los educadores actitudes positivas y responsables hacia la auto-formación, como requisito indispensable en su desarrollo profesional.

Son principios de la formación en ejercicio los siguientes:

1. Vincular la formación permanente del educador al diseño y desarrollo curricular y a la revisión y reconceptualización de la práctica docente.
2. Proponer actividades de formación que orienten el trabajo de los equipos docentes, facilitando y concretando los elementos que hagan posible el Proyecto Educativo Institucional (PEI), tarea ésta que, en sí misma constituye un verdadero proceso formativo.
3. Acercar la formación permanente al ámbito de la institución escolar, de forma que se entienda como un apoyo al desarrollo individual de cada educador, como un refuerzo, para la creación en los planteles de una nueva cultura escolar, que implica necesariamente un compromiso de trabajo en equipo.

Siempre ha existido un escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de la formación de los educadores en ejercicio. Su definición será: “las actividades de formación a las que se dedican los enseñantes y los directores de los centros primarios y secundarios tras su titulación profesional inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales y el de poder asegurar así más eficazmente la educación de los chicos”¹⁸.

• Formación en puesto de trabajo

La formación en puesto de trabajo es el proceso por el cual el trabajador (educador) aplica y adapta su formación inicial teórico-práctica a las necesidades concretas del pue-

to de trabajo. Esta formación tiene unos contenidos que evolucionan rápidamente y una “esperanza de vida” cada vez más corta; la consecución de la formación en un puesto de trabajo es fácil cuando se parte de una sólida base de referencia.¹⁹

La formación en puesto de trabajo, es “una tendencia óptima para el desarrollo de la formación y para asumir la cultura profesional, ya que desarrolla un proceso más autónomo de docencia”.²⁰

La formación en puesto de trabajo “debe potenciar la formación de los educadores en su propia institución educativa, como medio de vincular la formación teórica de la práctica docente, considerando que la formación no debe responder únicamente a actuaciones individuales, sino que puede ser fruto de una labor de equipo en la que se facilite la participación de todo el profesorado.”²¹

La formación en puesto de trabajo “es una tarea formativa que se realiza en el propio trabajo, al contar con un instrumento que permita la transformación de la realidad pero, también, de forma organizada y continua, una aprehensión de la misma.”²²

• **Perfeccionamiento en ejercicio**

El perfeccionamiento en ejercicio pretende dar a conocer a los educadores en ejercicio los desarrollos científicos y técnicos de cada momento.

Vázquez Gómez (1976) manifiesta que el “perfeccionamiento tiene en algunos países y momentos un carácter autónomo, de comunicación de las innovaciones científicas

y tecnológicas de las disciplinas que cultivan los educadores. Pero en otros lugares y tiempos, se concibe el perfeccionamiento como remedio de una deficiente formación pedagógica o información científica de la carrera docente previa”²³.

En Dinamarca por ejemplo el perfeccionamiento es voluntario. Sin embargo, todo educador con plena dedicación debe emplear una semana al año en esta tarea. En el primer año, el curso tiene un cariz pedagógico; en el segundo, de profundización en los conocimientos de las materias que enseña.

En España, el legislador dice que el perfeccionamiento ha de marchar paralelamente al propio trabajo profesional. Pero las condiciones profesionales, culturales y socioeconómicas de los educadores han sido, a veces, obstáculo para su efectivo perfeccionamiento y promoción.

En Estados Unidos, se entiende que el perfeccionamiento del educador es tarea en la que debe implicarse todo el sistema escolar.

Tres notas caracterizan las acciones de perfeccionamiento del educador:

1. Su concepción como acción de remedio a una deficiente formación inicial.
2. Su intención de ponerse al día en cuanto a conocimientos y metodologías didácticas.
3. El hecho de que la participación en los cursos, no importa en cuáles, conlleva de ordinario una mejoría en la percepción económica.

En Francia, el Centro de Profesores -CEP- cubre un doble objetivo: informar puntual-



mente de todas las novedades relacionadas con la reforma educativa y organizar cuantas acciones sean necesarias para promover la formación pedagógica: conferencias, seminarios, etc. La asistencia a estas actividades es voluntaria. Existen iniciativas diversas y algo dispersas en la esfera de la enseñanza privada.

Como tendencias actuales en materia de perfeccionamiento, se pueden citar:

1. Autoridades responsables. El perfeccionamiento de los educadores se impulsa y coordina por las autoridades educativas responsables de su formación, tanto inicial como permanentemente, lo que permite, como posibilidad al menos, el establecimiento de un plan de acción conjugada de ambos momentos de todo el proceso educativo de los profesores.
2. Instituciones. Son muchas las instituciones orientadas a las tareas de perfeccionamiento. Por lo común, las Universidades ofrecen a los educadores distintas posibilidades de mejora. En ocasiones, tales acciones constituyen una vía exclusiva para la promoción del profesorado; en otras, son una posibilidad para lo que en sentido estricto se entiende por perfeccionamiento.

Por otra parte, corre la actividad de los sindicatos y asociaciones de profesores, preocupados siempre y en todo lugar, aunque con desigual intensidad, por el perfeccionamiento de sus asociados. Se trata de coordinar los esfuerzos del Estado con iniciativas privadas.

En el ámbito oficial y privado, distintas asociaciones, federaciones y promotores de centros educativos se han esforzado por mejorar la

calidad del trabajo de sus educadores mediante realizaciones que habitualmente no han respondido a su plan integrado. No se debe ignorar la labor que distintas revistas han hecho para difundir los resultados de investigaciones y experiencias pedagógicas. Los periódicos profesionales deben ser recordados también aquí. Como puede apreciarse, son variadas las actividades de perfeccionamiento organizadas con carácter oficial y privado.

3. Formas de perfeccionamiento. Las más comunes son los cursos, que se presentan con distintas imágenes. Los cursos intensivos, los seminarios y las jornadas pedagógicas, componen la forma habitual de hacer en la mayor parte de las regiones. En otras, abundan más los cursos de larga duración.

Los medios de información y comunicación constituyen una posibilidad especialmente valiosa en aquellos casos en los que se integra en el cuadro de actividades regulares de la Universidad o de otras instituciones formativas. En la línea de utilización de los medios de comunicación se destaca el sistema de Universidad abierta o a distancia, con resultados particularmente notables.

4. Programación de los cursos. Se ofrecen ordinariamente, para satisfacer las necesidades de actualizar los conocimientos del programa escolar, más que para mejorar la capacidad educativa de los educadores. Consecuentemente con estos objetivos, su metodología suele ser convencional o tradicional, más que participativa.

Dentro del campo de los cursos pedagógicos, las experiencias cobran dos orientaciones bien distintas: mientras que en algunos

sitios se contemplan los problemas clásicos de la pedagogía, en otros, el trabajo de los cursos intensivos procura un análisis cuidadoso de la problemática cotidiana escolar. Los seminarios y los programas de investigación activa, componen las excepciones más notables a la norma general.

5. Asistencia. La fórmula más extendida es la opcional. Sobre la base de obligatoriedad de participación en actividades perfectivas, corresponde al propio educador la elección de un curso u otro. La obligatoriedad es estricta para poder ascender de escalafón.

• **Perfeccionamiento profesional**

El perfeccionamiento profesional “lo constituye gran parte de las actividades que jalonan una jornada normal, por ejemplo, reuniones de profesores y una enseñanza en equipo.”²⁴

• **Formación continua**

La formación continua es un proceso permanente, flexible y participativo, que ayuda al educador a su realización personal, a su interacción con el mundo cambiante, y lo lleva a ejercer una acción creadora y fecunda en el campo en el cual se desempeña. Se trata de responder a la necesidad y capacidad de desarrollo del ser humano, al carácter cambiante de los saberes y la sociedad, y no de solucionar posibles dificultades de la formación inicial. Debe partir de las necesidades y aspiraciones del educador y la comunidad, y planearse de acuerdo con las necesidades identificadas en las instituciones educativas.

El propósito de la formación continua es mejorar y mantener la calidad del desempe-

ño profesional de los educadores para incidir en la calidad de la formación de los estudiantes y en el mejoramiento de la institución educativa. Se supone que el término general de educación continua, recurrente, de adultos, continuada o permanente, incluye dos elementos importantes: la formación personal y la profesional.

Se pueden distinguir cinco finalidades principales de la formación continua de los educadores:

1. Mejorar la realización de las competencias en el empleo de los educadores de una institución educativa o de un grupo de ellos. Ej: un programa centrado en la escuela. Esta finalidad corresponde mucho más a la satisfacción de las exigencias del sistema a fin de que alcance sus objetivos, que a la satisfacción de las necesidades de desarrollo de los individuos.
2. Mejorar el desempeño de las competencias en el empleo de un educador individualmente considerado. Ej: un programa de orientación y de formación de un educador nuevo. Los directivos docentes y los educadores son muy favorables a las finalidades citadas. En la práctica, se puede sacar una conclusión: la formación en ejercicio concierne a estas dos finalidades; asimismo, la preferencia de los directivos por estas dos finalidades resulta muy evidente cuando deben separar a los educadores para seguir unos cursos de formación.
3. Extender la experiencia de un educador en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación Ej: un curso de formación para las fun-



ciones de dirección o de animación. En esta finalidad, ciertos educadores se muestran muy favorables a la formación en ejercicio, pensando mejorar las perspectivas de su carrera.

4. Desarrollar los conocimientos y enfoque profesionales de un educador. Ej: una licenciatura en Ciencias de la Educación. Aquí, las universidades y las asociaciones profesionales apoyan todo lo que pueda desarrollar los conocimientos y el enfoque profesionales.
5. Ampliar la educación personal o general de un educador. Ej: un curso en campos no directamente ligados con la educación o con la enseñanza. La formación personal es en general considerada por los educadores y por los directivos como un objetivo y un resultado accesorio de la formación, las universidades y las asociaciones profesionales apoyan la educación personal asumida por el educador.

La formación de los educadores en ejercicio responde, ante, todo, a unas preocupaciones utilitaristas, especialmente a la adaptación y a la extensión de las prácticas profesionales. La educación permanente del educador apunta a favorecer su deseo de desarrollo personal, y a la realización de sus aspiraciones personales. Responde a la necesidad que experimenta cada persona de renovar sin cesar los elementos básicos de su cultura personal, en un mundo en profunda transformación y frente a una renovación constante de los valores. En realidad, “el concepto de educación permanente no podría oponerse al de formación en ejercicio, sino que, al contrario, debe englobarlo como uno de sus elementos primordiales, el que concierne a la vida profesional del educador. Cabría, incluso, postular que la educación permanente, concebida en este espíritu, debe-

ría poner en relación más estrecha los valores propiamente culturales y los valores profesionales, trabajo y ocio, aspectos de la vida de la persona que el mundo moderno ha contribuido a alejar uno de otro, a fragmentar y quizás a situar en oposición”²⁵.

• Formación Centrada en la Escuela

Cada vez más, se considera que la iniciativa de la formación de los educadores en ejercicio corresponde esencialmente a la escuela que constituye el polo de convergencia. Perry (1977) presentó una justificación de la formación centrada en la escuela, así: “se ha sostenido justificadamente que para conseguir una verdadera preparación del cambio (...) debemos trabajar con los enseñantes en la situación y en los lugares en donde este cambio deberá producirse. Y se ha indicado, también justificadamente, que el edificio escolar es el marco en el que se hallan agrupadas todas las necesidades en todos los niveles del sistema”²⁶.

El mismo autor brindaba una definición práctica: “la formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y de aprendizaje en la clase”²⁷.

Bajo su mejor forma, la formación centrada en la escuela constituye uno de los aspectos de la política de perfeccionamiento de los educadores, y forma así parte integrante del conjunto de la política de desarrollo de la institución educativa. “La formación centrada en la escuela puede definirse por las actividades educativas continuas que se polarizan en el interés, las

necesidades y los problemas directamente ligados a su papel y a sus responsabilidades en un lugar escolar específico”²⁸.

Parece razonable concluir que la expresión centrada en la escuela describe para la formación de los educadores en ejercicio más una orientación vaga que una estrategia rigurosa desde el punto de vista conceptual. Ha contribuido, sin embargo, a que se reconozca en el plano internacional que es necesario y urgente que se halle mejor adaptada a las tareas de los educadores y a las exigencias de las instituciones educativas en cuanto organizaciones. Además, ha contribuido a precisar una opinión ampliamente extendida, según la cual la estrategia tradicional de la formación por la que los educadores siguen a título individual unos cursos impartidos por establecimientos exteriores, resulta útil pero demasiado limitada y debería ser sistemáticamente extendida a fin de estimular a los educadores a planificar sus propios programas de formación en función de sus necesidades, que ellos mismos habrán definido.

• Formación profesional

La formación profesional “es el conjunto de los medios puestos en práctica para desarrollar el

saber que exige una profesión determinada.”²⁹

4. CONCLUSIÓN

Con este artículo, se pretendió aportar a un tema al que no se le ha prestado la atención que merece. Por ello, es evidente la relevancia de considerar la formación permanente del educador como una de las primeras estrategias para optimizar la calidad educativa del país, de modo que en la intención y en la acción, la educación se convierta en una verdadera prioridad.

Llegado al término del camino, más que unas conclusiones, en el sentido de dejar algo acabado, cerrado, merece una reflexión final, una valoración de conjunto abierta a la riqueza y a la complejidad del objeto del trabajo.

El recorrido ha sido con fines prácticos y las perspectivas que ofrece son muy amplias, lo cual permite subrayar algunos de sus aspectos básicos: Introduce una nueva visión de la Formación Permanente del Educador fundamentando la formación, señalando los modelos y conceptualizando los distintos significados del vocablo.

Bibliografía

Álvarez M. (1989). Citado por García Gómez, Rodrigo y Gómez García, Justo. 1991.

Alvira, R. (1988). *Reivindicación de la Voluntad*. Eunsa, Pamplona, 130-148.

Confederation Mondiale Des Organisations de la Profession Enseignante (1980): *Vues présentés a la Conference sur la FECS et stratégies de changement à l'école*. OCDE/CERI. París.

De Peretti, André. (1987). “Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado”. En *Revista de Educación*, n° 284, septiembre-diciembre.



- Decreto Ley 2277 de septiembre 14 de 1979, Capítulo VI, Artículo 56.
- Foulquie, Paul (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Oikos-tau, S.A. Ediciones Barcelona. España, p.207.
- García Hoz, Víctor (1944). *Sobre el Maestro y la Educación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. Serie A. Núm. III. Madrid. pg. 11.
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura (1.992). *Plan de formación del profesorado*. Curso 91-92. *Objetivos generales del Plan*, p.11.
- Gómez Dacal, Gonzalo 1990. *La educación infantil y primaria en la Reforma Educativa que impulsa la L.O.G.S.E. Universidad de Salamanca*. En: *Bordón*. Vol.42. No.3. p.275-288.
- Granado y Gil Flores (1993) Universidad de Deusto (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias de la formación del profesorado*. Bilbao.
- Howey, K. (1980). *Rapport de synthèse: La formation en cours de service centrée sur l' école. Clarification d'un nouveau concept et stratégie*.
- Imbernon, Francisco (1994). *La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Colección Biblioteca de Aula. Primera edición, septiembre, pág. 65.
- Marcotegui Ros, Javier. 1992. *Plan de Formación del Profesorado*. Curso 91-92. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Martínez, Alberto; Unda, María del Pilar (1995). *El Maestro: un sujeto de saber en las prácticas de cualificación*. Bogotá, D.C. Ponencia presentada al Primer Seminario-taller sobre Formación de Educadores. Noviembre.
- Mayor, F. 1992. "Ajudar els iniciadors". *El correu de la UNESCO*. P.45.
- Ocde organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, y Ceri, Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.
- Perry, P (1977). *Conclusions de la Conférence de Stockholm sur les stratégies relatives aux structures de soutien adaptées aux besoins de l' école et destinées à préparer les enseignants aux mutations et aux innovations*. OCDE, París.
- Romero Largo, Luis 1990. *La formación profesional que se propugna en la reforma*. En: *Bordón*. Vol.42, No.3., p.299-304.
- Rozada Martínez, José María; Cascante, César; Arrieta Gallastegui, Josetxu (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan Gestión Editorial. Gijón, Asturias. España, p.124.
- Vázquez Gómez, Gonzalo (1.976). *El perfeccionamiento de los profesores y la Metodología Participativa*. 2a. Edición. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. EUNSA, Pamplona, España, p.38.
- Wang, Margaret C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea, S.A., de Ediciones, Madrid, España. Capítulo 7°.

Citas

- 1 García Hoz, Víctor (1944). *Sobre el Maestro y la Educación*. Pág. 11.
- 2 *Ibid*, pág. 12.
- 3 *Ibid*, pág. 13.
- 4 Alvira, R. (1988). *Reivindicación de la Voluntad*. Págs. 130-148.
- 5 Imbernon, Francisco (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Pág. 65.
- 6 Vázquez Gómez, Gonzalo (1976). *El Perfeccionamiento de los Profesores y la Metodología Participativa*. Pág. 38.
- 7 Mayor, F. (1992). *Ajudar els iniciadors*. Pág. 45.

- 8 Marcotegui Ros, Javier. (1992). *Plan de Formación del Profesorado. Curso 91-92*. Pág. 11.
- 9 Granado y Gil Flores (1993-1996). *Evaluación de Experiencias y Tendencias de la Formación del Profesorado*. Pág. 43.
- 10 Imbernon, Francisco(1994)., *op. cit.*, Pág. 11.
- * En el contenido de la formación se usa el concepto de sistema de intervención en la formación. La intervención hace referencia al análisis de las prácticas y contenidos que se dan en los procesos de formación.
- ** Para Colombia, en el presente siglo (1900-1996), la Formación Permanente del Educador ha tenido un soporte legal registrado a través de diferentes disposiciones, así: 9 Leyes, 38 Decretos, 20 Resoluciones, 1 Decreto-Ley, 2 Circulares y lo planteado en la Constitución Política de Colombia de 1991.
- * Reflexionar implica mirar hacia atrás y contempla lo que se ha hecho con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias. Dewey, 1975, pág. 87. En Zeichner, Kenneth, M. (1987).
- 11 Wang, Margaret C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Capítulo 7°.
- 12 Wang, Margaret C., *op. cit.*, Capítulo 7°.
- * Todas las normas descritas en el presente artículo hacen referencia a la República de Colombia.
- 13 Decreto Ley 2277 de septiembre 14 de 1979, Capítulo VI, Artículo 56.
- 14 Martínez, Alberto; Unda, María del Pilar (1995). *El Maestro: Un Sujeto de Saber en las Prácticas de cualificación*. Ponencia presentada al primer Seminario Taller sobre formación de educadores.
- 15 Gómez Dacal, Gonzalo (1990). *La educación infantil y primaria en la reforma educativa que impulsa la L.O.G.S.E*. En: *Bordón*. Vol.42. No.3. Págs. 275-288.
- 16 De Peretti, André (1987). *Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. En: *Revista de Educación*, n° 284, septiembre-diciembre.
- 17 Álvarez M. (1989). Citado por García Gómez, Rodrigo y Gómez García, Justo. 1991.
- 18 Oede, organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, y Ceri., Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza. 1985. *La Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de Cambio en la Escuela*.
- 19 Romero Largo, Luis (1990). *La formación profesional que se propugna en la reforma*. En: *Bordón*. Vol.42, No.3., p.299-304.
- 20 Imbernon, Francisco., *op. cit.*, pág.11.
- 21 Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura (1992). *Plan de Formación del Profesorado*. Pág.11.
- 22 Rozada Martínez, José María; Cascante, César; Arrieta Gallastegui, Josetxu (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Pág.124.
- 23 Vázquez Gómez, Gonzalo (1976). *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*. Pág. 39.
- 24 Oede-Ceri., *op. cit.*, Pág.42.
- 25 Confederation Mondiale Des Organisations de la Profession Enseignante (1980). *Vues présentés a la Conference sur la FECS et stratégies de changement à l' école*.
- 26 Perry, P. (1977). *Conclusions de la Conférence de Stockholm sur les stratégies relatives aux structures de soutien adaptées aux besoins de l' école et destinées à préparer les enseignants aux mutations et aux innovations*.
- 27 Ibid. Perry, P. (1997).
- 28 Howey, K. (1980). *Rapport de synthèse: La formation en cours de service centrée sur l' école. Clarification d' un nouveau concept et stratégie*.
- 29 Foulquie, Paul (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Pág. 207.