

## CAPÍTULO XVII

### LA DIFÍCIL CONVIVENCIA DE INTERESES EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

*Soledad García Gómez*

---

En este capítulo se presenta de forma resumida un informe de investigación cualitativa en el campo de la formación permanente del profesorado. Se trata de un estudio de corte etnográfico e interpretativo acerca de una actividad de formación realizada durante tres años en un Centro de Profesores (CEP) de la provincia de Sevilla.

Tras exponer el marco conceptual de partida y el diseño de la investigación, así como algunas notas sobre su desarrollo, se aborda el apartado de conclusiones desde una perspectiva parcial y fragmentaria, dadas las limitaciones de espacio. Es decir, no se hace referencia al conjunto de conclusiones redactadas a partir del análisis e interpretación de los datos elaborados para abordar los objetivos propuestos. Sólo se recoge una de las numerosas parcelas de los resultados, aquella relativa a la configuración de la excesiva diversidad de intereses entre los miembros del Seminario como un obstáculo para sus procesos de desarrollo profesional. Entre otras cuestiones, esa diversidad se hizo palpable en la presencia de finalidades u objetivos diferentes acerca de la propia actividad de formación.

#### **1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL**

El profesorado y, concretamente, su formación durante el ejercicio de la profesión han sido objeto de investigaciones diversas desde enfoques o modelos diferentes. Pero, ¿qué sentido tiene investigar sobre la formación permanente del profesorado? Una de las numerosas razones que se pueden esgrimir para justificar este objeto de es-

tudio procede de la asunción del papel tan relevante que el profesorado desempeña en el sistema educativo, especialmente en procesos de reforma.

Otras aproximaciones al tema provienen de la consideración de las estrategias y actividades de formación permanente como la vía propicia para facilitar procesos de desarrollo profesional en el profesorado, es decir, se asocia la formación al propio desarrollo del docente como profesional de la enseñanza, quedando al margen las demandas e intenciones de la administración educativa, para resaltar las necesidades e intereses del profesorado que decide o no participar en estas lides. De todas formas, conviene destacar que formación permanente y desarrollo profesional del profesorado no siempre son las dos caras de la misma moneda.

Las actividades formativas que se han venido realizando han incidido tan poco en los procesos de desarrollo profesional del profesorado como para que, actualmente y para "paliar" esta situación, se evite el uso de la expresión *formación permanente* en favor de *desarrollo profesional*, dado el interés por enfatizar el deseo de que aquélla promueva éste.

Tras una década identificada plenamente con este hecho, empiezan a oírse voces que demandan una formación permanente que realmente incida en el profesorado, superando el aprendizaje de técnicas o recursos concretos para contribuir a su desarrollo, a su mejora, a su avance progresivo como profesionales, mediante la puesta en marcha de contextos de enseñanza-aprendizaje que primen la reflexión, el análisis, la investigación, el intercambio de ideas y experiencias, los debates y discusiones, la cooperación, la autonomía, la dialéctica teoría-práctica, ..., en lugar de aquellos otros procesos caracterizados por las pautas propias de un enfoque académico o técnico de la formación del profesorado (Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990).

El diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de procesos formativos es aún muy incipiente siendo mínima, por tanto, la presencia de investigaciones al respecto. Como señalan Egido y otras (1993) en el trabajo ya referido, es a principios de los 90 cuando comienza a emerger un nuevo campo de investigación interesado por "describir, evaluar y mejorar programas o sistemas de formación permanente puestos en marcha con anterioridad a la investigación" (p. 39).

Este tipo de investigaciones pretende contribuir a la configuración de un modelo alternativo de formación permanente que tenga como referente un enfoque de la enseñanza crítico e investigativo (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) y, por lo tanto, hay que encuadrarlo en una concepción alternativa de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad, marcada por principios democráticos, justos y solidarios.

Es éste el esbozo del marco conceptual de la investigación que se presenta en los apartados siguientes. En este caso, el propósito ha sido investigar, desde planteamientos cualitativos e interpretativos, una actividad de formación permanente del profesorado concreta, teniendo como claro referente tanto ese modelo didáctico alternativo citado como una propuesta de formación permanente para el desarrollo profesional del profesorado implicado en la actividad (Holly, 1989; García Gómez y Porlán Ariza, 1992; Grupo Investigación en la Escuela, 1992; Guskey, 1994).

## 2. PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La necesidad de la formación permanente parece estar asumida por todos (es fácil de comprobar en las disposiciones legales y publicaciones diversas), se suscribe que es conveniente que el profesorado haga actividades de formación que les permitan avanzar en su desarrollo como buenos profesionales de la enseñanza. Sin embargo, no todos los aspectos o vertientes de la formación permanente están igual de claros, o asimilados al mismo nivel por la comunidad educativa.

En esta línea, nos podemos plantear un sinnúmero de interrogantes (Blackman, 1989), entre los cuales destacamos los siguientes: ¿qué repercusiones tiene la formación permanente del profesorado en las aulas y lógicamente en alumnas y alumnos?, ¿qué modelo didáctico debe orientar la formación permanente?, ¿cómo se configuran las actividades de perfeccionamiento?, ¿qué opinan los maestros sobre esta formación?, ...

A partir de este listado de preguntas se puede deducir cuál es la problemática que me preocupa y que ha sido el eje referencial de esta investigación: *conocer qué tipos de actividades o estrategias de formación permanente favorecen el desarrollo profesional de los maestros y las maestras, y repercuten en las escuelas y en la sociedad, mediante la formación integral de niños y niñas*. En definitiva, el interés ha estado centrado en conocer con mayor profundidad y amplitud el campo de la formación permanente, conocimiento que considero imprescindible para poder actuar en esta parcela de nuestro trabajo como formadores de formadores (tanto en la formación inicial como en la permanente).

La amplitud de la temática es tal que, a pesar de que el entusiasmo por el tema me llevaba a planteamientos muy ambiciosos, en su momento consideré como más razonable y viable el limitar el abanico de cuestiones a abordar. Esto se tradujo en la delimitación o definición de una serie de objetivos que se presentan a continuación, tras caracterizar brevemente la actividad de formación permanente del profesorado que ha servido de "mediadora" para acercarnos a la problemática referida y en torno a la cual se concretan los objetivos.

Estando colaborando en el desarrollo del Plan de Actuación de un Centro de Profesores surgió la conveniencia de constituir un Seminario que acogiese a aquellas maestras que habían venido participando en actividades anteriores con bastante interés y que demandaban continuar sus procesos de formación, así como a los maestros que en esos momentos estaban trabajando en el CEP desempeñando puestos como los de coordinador del Departamento de Informática, coordinador del Departamento de Medios Audiovisuales, asesor de primaria e incluso coordinador del propio CEP, interesados en profundizar en su formación como formadores.

Así pues, en noviembre de 1992 se constituyó este Seminario del cual pasé a ser la asesora, y nos dispusimos a trabajar juntos, con reuniones quincenales protagonizadas por un equipo de doce personas interesadas en la mejora de la escuela, en las que se abordaban temas diversos, yendo desde el cuestionamiento de los procesos de aprendizaje al diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica, pasando por el estudio

del diario del profesor como un recurso para facilitar la reflexión sobre la práctica docente, así como por el estudio de la investigación como un principio didáctico, por poner sólo algunos ejemplos.

Las características de este Seminario reflejaban, en cierta medida, el marco conceptual de este trabajo, el cual se iría configurando, clarificando y moldeando a lo largo de todo el proceso investigativo.

Como acabamos de ver, el objeto de estudio de este trabajo es un seminario de formación permanente, denominado *Seminario de Desarrollo Profesional Azahar*, organizado en el marco de un Centro de Profesores de la provincia de Sevilla. Este Seminario en su conjunto, así como cada una y cada uno de sus miembros son el foco de la investigación. En un primer momento, consideré fundamental el conocer el Seminario en sí mismo, cómo era, cómo se gestó, cuáles eran sus antecedentes, quiénes sus miembros, qué contenidos estaba abordando, cuáles eran los rasgos fundamentales de la metodología empleada, cuáles las variables organizativas, cómo se estaba evaluando su funcionamiento y sus logros, qué tipo de relaciones se establecían con el paso del tiempo entre las personas que lo constituíamos, etc.

Por todo ello, se puede definir uno de los objetivos de esta investigación como *la descripción de la actividad de formación permanente del profesorado* que se prolongó durante tres cursos escolares (1992/95). Lógicamente, esta descripción entraba dentro de un planteamiento más ambicioso (completado con el siguiente objetivo), que pretendía describir para conocer, conocer para intervenir e intervenir para mejorar (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Así, el conocimiento de las características del Seminario se enriquecería notablemente con otra dimensión de la investigación, se trataba de trascender el nivel de descripción para ocuparnos de la identificación de los elementos y los procesos que venían favoreciendo el desarrollo profesional de las maestras y los maestros implicados, así como de aquéllos que estaban obstaculizando ese desarrollo. En esta línea también me interesaba conocer las limitaciones de las actividades de formación con estas características, las influencias positivas o negativas del contexto, los cambios que acontecían en las prácticas docentes de estos maestros y estas maestras, las innovaciones que se habían puesto en marcha en las aulas y en los planes de formación del profesorado, etc.

El segundo objetivo de la investigación sería pues *el analizar en su conjunto la actividad de formación permanente desarrollada*, al objeto de profundizar en tres objetivos parciales: a) en qué medida se daba desarrollo profesional en las y los miembros del Seminario, b) qué favorecía sus procesos de desarrollo profesional, y c) qué obstaculizaba tales procesos.

Este análisis del Seminario debía permitirnos conocer qué características del proceso de formación desarrollado facilitaban la aproximación al propósito básico de toda actividad de este tipo: la formación, el desarrollo, los cambios, los avances en la práctica docente.

Como ya sabemos, una investigación es un complejo proceso mediante el cual interrogamos a la realidad, recopilando información diversa por unos u otros procedimientos, al objeto de responder a uno o a varios problemas. Uno de los rasgos que atri-

buiamos a cualquier investigación cualitativa en el ámbito educativo es la flexibilidad, el no tener determinados de antemano todos los pasos a dar y la forma de hacerlo, para poder adecuar el proceso según vaya desarrollándose. Estamos ante una perspectiva de investigación incierta, que se construye y deconstruye continuamente; aquí radica, o al menos eso creemos, una de sus principales dificultades y uno de sus principales retos. Ello repercute en que, tanto la formulación de los problemas, de los objetivos, como de las hipótesis, no es una labor totalmente previa a la recogida de información, elaboración y análisis de los datos, e interpretación de resultados. Ambas vertientes viven una intensa relación dialéctica mediante la cual se van configurando, modificando, definiendo, ...

Por lo tanto, es de destacar que tanto la delimitación del problema comentado como el planteamiento de los objetivos expuestos, y las hipótesis que paso a presentar no quedaron completamente definidos en la primera fase de este trabajo, más bien habría que decir que se fueron gestando en paralelo con el mismo. Es difícil por ello, concretar cuáles han sido las hipótesis que han guiado el trabajo de asesoramiento al Seminario, cuáles las que han guiado el proceso de investigación, cuáles las que se han configurado a la luz de los resultados, y cuáles las que se han delimitado en el momento de redacción del informe final.

En relación al primer objetivo (descripción del Seminario) pensaba que sería un recurso muy valioso, tanto para los miembros de éste como para la asesora, el contar con una descripción sistemática y rigurosa del mismo, que nos permitiese recomponer todo el proceso y que fuese el punto de arranque de reflexiones en relación a la formación permanente y en relación a los procesos de aprendizaje de las maestras y los maestros implicados, así como sobre la validez del Seminario en sí mismo.

Así, una primera hipótesis se define de la siguiente manera: conocer las características del Seminario puede ser un recurso muy valioso para que los maestros y las maestras participantes en la actividad reflexionen en relación al trabajo realizado, a sus propios procesos de aprendizaje, a la traslación al aula y al centro de los planteamientos didácticos estudiados, y a la formación permanente a nivel general.

También pensaba que esta descripción del Seminario sería muy valiosa para la asesora del mismo ya que, como indicamos en otro lugar, es escasa la evaluación de los procesos de formación que se ponen en marcha, sobre todo desde la perspectiva de los propios facilitadores, asesores o ponentes (OCDE-CERI, 1985; Gimeno Sacristán, 1993; Elliott, 1989; Yus Ramos, 1991a y 1991b; Granado Alonso, 1994; Granado Alonso y Gil Flores, 1994; etc.).

En relación al segundo objetivo son varias las hipótesis formuladas en una: para que una actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes tiene que atender a una serie de criterios o rasgos. Entre éstos están: ser un proceso largo y continuo, sin presiones; que los miembros constituyan un equipo cohesionado; que se respeten los procesos diversos de aprendizaje; que se combine la teoría con la práctica; que se analice la práctica real de los participantes y sus concepciones implícitas; que las relaciones con el asesor sean fluidas; que haya bastante reflexión individual y colectiva; que haya interés y compromiso por parte de los miembros; que

no haya intereses encubiertos (certificados, sexenios, ...); y, que esté claro el perfil de docente al que se aspira.

Es evidente que estos rasgos mencionados pueden ser desglosados y perfilados con mucha mayor nitidez, pero por razones de espacio vamos a prescindir de tal descripción.

Parece evidente que al ser en este caso la investigación la que se acomodaba al Seminario principalmente y no al revés, no se contaba con muchas hipótesis iniciales acerca del segundo aspecto, dado que al ser la investigadora quien había diseñado la actividad y quien la asesoraba, iba a tratar de obviar cualquier aspecto que pareciera potencialmente perjudicial. Sin embargo, el transcurrir del Seminario ha mostrado que sí ha habido, a pesar nuestro, elementos o cuestiones que han complicado su devenir así como el desarrollo profesional de sus integrantes. Por ello, las hipótesis que se pueden formular al respecto son tardías o cuando menos no totalmente previas al inicio de la investigación.

De todas formas, voy a comenzar con algunas hipótesis de las que se podría decir que abordan planteamientos más positivos.

- Los procesos de desarrollo profesional se ven muy favorecidos por el clima de confianza que se establece entre compañeros y compañeras.
- La libertad para hablar con claridad sobre el trabajo práctico que realiza cada uno es imprescindible para superar el individualismo, compartir problemas y tratar de afrontarlos de forma cooperativa.
- La reflexión teórica ha de ir pareja al análisis de la práctica docente; aquella tiene sentido si es para abordar los problemas que ésta nos suscita.
- El grupo o equipo de trabajo debe buscar sus propios mecanismos de autorregulación, debe ser artífice de su propio proceso.
- El asesor desempeña una difícil función, ha de convivir con la disyuntiva de respetar el proceso de aprendizaje y participar como uno más, o actuar como facilitador y en determinadas ocasiones imponer sus planteamientos.

Por otra parte, a partir de los aspectos que se han definido como de un carácter más negativo de este Seminario, se pueden formular algunas hipótesis:

- La diversidad de intereses, disponibilidad, nivel de desarrollo, compromiso, caracteres, etc., enriquece siempre y cuando no sea excesiva, ya que puede convertirse en un serio obstáculo para el trabajo a desarrollar.
- Los procesos de formación extensos provocan la creación de lazos muy estrechos entre profesores y asesores, llegando a crear una dependencia excesiva, que puede bloquear el transcurrir normal de la actividad, prolongándola inútilmente.
- La convivencia entre profesores que trabajan en centros escolares y profesores que trabajan en Centros de Profesores puede llegar a ser muy difícil al no compartir en muchos casos (y aunque resulte sorprendente) referentes básicos para las tareas a desempeñar.
- La falta de experiencia y de otras cualidades por parte del asesor puede condicionar sobremanera el proceso.

Pues bien, todas estas hipótesis han estado presentes a lo largo del proceso de investigación desde el momento de acceso al campo hasta la salida de éste, aspectos que paso a tratar en el próximo apartado.

### 3. EL ACCESO Y EL ABANDONO DEL CAMPO

Tanto el acceso como el abandono del campo, propios de las investigaciones cualitativas, tuvieron en esta ocasión un desarrollo peculiar ya que el hecho de que la investigadora desempeñara el papel de asesora condicionaba esta cuestión. Aquella circunstancia también estuvo afectada por el hecho de que el inicio de la investigación fuese posterior al inicio de la actividad de formación.

Comenzar la investigación un año más tarde implicaba que habría información interesante que nunca se podría obtener por no haber realizado el diseño desde el primer día, lo que obligaba a manejar la información disponible de ese primer año recogida con otros propósitos. Sin embargo, quizás fuese positivo por el hecho de que a lo largo de ese tiempo se habían establecido buenas relaciones afectivas entre los miembros del Seminario y la asesora, y no hubo ningún problema para que accediesen sin reservas a ser protagonistas de la actividad que iba a ser investigada. La contrapartida de esta cuestión pudo estar en que quizás hubo quien se sintió obligado o presionado a asumir esta nueva labor sin que realmente le pareciera oportuno. Por otra parte, mi permanencia continuada en el Seminario me hizo observadora participante o participante observadora de excepción, sin que esto provocase ningún tipo de complicación o conflicto.

El abandono del campo vendría a coincidir con la finalización de la actividad de formación, la cual pudo verse afectada por la propia investigación, en la medida en que la difusión entre los miembros del equipo de los resultados preliminares de aquella creó un importante malestar que incitó y condujo, en cierta medida, hacia su término. Aun cuando durante el desarrollo del Seminario se fueron combinando las fases de recogida de datos con la de análisis y debate de éstos, la redacción del informe final se realizó cuando la actividad de formación ya había concluido, sin que hubiese un compromiso de hacerlo llegar a los miembros del Seminario y participantes de la investigación.

### 4. LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y LA ELABORACIÓN DE DATOS

Como ya se ha indicado, a lo largo del primer año de existencia del Seminario había venido recogiendo información sobre éste de forma no planificada, mediante diversas técnicas y procedimientos en el transcurso de las sesiones del mismo, al objeto de contar con una cierta retroalimentación del proceso que permitiese ir evaluando el trabajo, para reconducirlo como fuese necesario si se estimaba oportuno. Cuando me planteé a finales del año 1993 el formalizar la investigación sobre el trabajo que veníamos realizando fue necesario hacer una valoración de cuál era la información disponible, y de cuáles serían, en función de los objetivos formulados, los datos que

necesitaba recopilar y elaborar para afrontar el estudio de caso, siendo el caso, lógicamente, el propio Seminario como actividad de formación permanente de maestros y maestras de enseñanza infantil y primaria.

En el cuadro 17.1 se presentan los instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en los tres años que he trabajado con este equipo de docentes preocupados por su desarrollo profesional.

Año	Duración	Instrumentos
PRIMERO	Nov. 1992 a Junio 1993 (7 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de la asesora</li> <li>• Actas de las sesiones</li> <li>• Documentos entregados por la asesora</li> <li>• Grabación en audio de una sesión</li> </ul>
SEGUNDO	Sept. 1993 a Julio 1994 (10 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de la asesora</li> <li>• Actas de las sesiones de la coordinadora</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Cuestionario sobre aportaciones</li> <li>• Documentos entregados por la asesora</li> <li>• Grabación en audio de reuniones</li> </ul>
TERCERO	Oct. 1994 a Mayo 1995 (7 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de la asesora</li> <li>• Actas de las sesiones de la coordinadora</li> </ul>

Cuadro 17.1: Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en esta investigación.

Como se puede apreciar en el cuadro, en el primer curso sólo se disponía de información relativa al transcurrir de las sesiones, y de los documentos entregados por la asesora, donde se incluía tanto la planificación inicial del Seminario, como las recopilaciones del trabajo que se venía realizando, guiones entregados para orientar la reflexión, etc.

En el curso siguiente, momento en el que se decidió que el Seminario iba a ser objeto de estudio de una investigación cualitativa, ya se contaba con informaciones provenientes de otra modalidad de actas, las realizadas por la persona que hacía las funciones de coordinación administrativa de esta actividad; se grabaron más sesiones en audio; realicé entrevistas a cada miembro del equipo; y, por último, se pasó un cuestionario acerca de la marcha del Seminario en relación a sus aprendizajes.

Durante el último curso (1994/95) se elaboró un Informe parcial que caracterizaba y hacía una primera evaluación de la actividad en su conjunto. Este informe fue negociado con los participantes en el Seminario, y cada uno de ellos confeccionó su réplica al original. Las sesiones de negociación de éste fueron grabadas en audio.

A continuación se van a describir las técnicas y procedimientos empleados para elaborar los datos analizados en esta investigación.

Es destacable la continua triangulación de los datos realizada la cual se ha presentado de tres formas diferentes (Santos Guerra, 1988): de una parte, se ha realizado

una *triangulación de métodos*, al utilizarse instrumentos diversos para recoger información sobre un mismo aspecto; por otra parte, ha habido *triangulación de sujetos*, ya que cada maestra y cada maestro del equipo se ha pronunciado sobre las cuestiones; y, por último, ha habido *triangulación de momentos*, al haberse recogido información sobre una misma temática en momentos diferentes.

a) *La observación participante*. En este caso, la observación participante ha sido una constante al desempeñar un doble papel en el Seminario: asesoramiento e investigación, por lo cual he sido testigo de excepción de todo el proceso sin tener que adoptar los rasgos que caracterizan al objeto de estudio, porque de hecho, era parte natural del mismo.

Por todo ello, mi papel queda mejor definido desde la perspectiva de participante que observa que de observadora que participa. La observación en este trabajo no hay que entenderla como la fuente de datos prioritaria de la investigación ni como proceso de indagación (Evertson y Green, 1989).

Es evidente que mi presencia constante en las sesiones de trabajo me hacía testigo de excepción de todo el proceso. La observación participante fue una constante que facilitaba y obstaculizaba al mismo tiempo mis tareas en las reuniones. Para algunos autores, implica la total subjetividad de las opiniones y enfoques del investigador, y desde otros puntos de vista, es una situación muy valiosa por cuanto ofrece información de primera mano, nadie como el investigador presente en el contexto real puede ofrecer una información más válida para el proceso indagativo.

b) *El diario de las sesiones*. Este fue realizado por la asesora y era concebido por ésta como un recurso, un instrumento valioso (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991) que le facilitaba la reflexión sobre el desarrollo de las sesiones y lo que en éstas acontecía. Así pues, desempeñaba un papel en el propio Seminario, al margen de la investigación. En este diario se recogía información sobre lo que se hacía en cada sesión, las tareas a realizar entre sesiones, el desarrollo de las mismas, las actitudes y planteamientos de algunos integrantes del grupo, el papel desempeñado por la asesora en las reuniones, los problemas detectados, las propuestas de trabajo alternativas para abordar conflictos, etc.

También se ha de señalar que su elaboración era un tanto flexible, pues no era vivido como una obligación impuesta, sino como un recurso para la labor de asesoramiento. Así, hay días en los que no se ha escrito nada, días en que había interesantes reflexiones sobre lo acontecido, y días donde se escribía una simple descripción de lo realizado sin entrar en ningún tipo de valoración sobre ello.

c) *Las actas de las sesiones*. Estas actas respondían a un intento de la asesora de recopilar valoraciones de los propios asistentes sobre el desarrollo de las sesiones de trabajo para poder modificar la marcha de éstas en aquello que se considerase oportuno. Como se ha podido apreciar al analizar los datos, la necesidad de estas actas en principio sólo la sentía la asesora, lo cual pudo condicionar bastante el poco éxito de la propuesta ya que los maestros y las maestras que eran quienes las tenían que redactar no le veían, en la mayoría de los casos, utilidad alguna y lo vivían como una tarea incómoda.

En concreto, la propuesta planteaba que fueran elaborados cada día unos breves informes por parte de dos componentes del Seminario, donde explicitasen su visión de la sesión de trabajo: críticas, sensaciones, sugerencias, ..., al objeto de contar con una información útil para evaluar las sesiones desde dos puntos de vista que luego se habrían de confrontar con el resto de los participantes. Como fruto del intercambio de opiniones y reflexiones en torno a las actas, se esperaba surgirían las propuestas de modificaciones de las reuniones. O sea, eran un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se venían desarrollando. Estas actas dejaron de escribirse al finalizar el primer curso (1992/93).

d) *Las actas de la coordinadora.* Al inicio del segundo curso (1993/94) los miembros del Seminario explicitaron que no querían continuar elaborando las actas descritas en el apartado anterior. Sin embargo, y aunque no se puedan considerar como verdaderas sustitutas, a partir de este momento se comenzaron a hacer otro tipo de informes sobre las sesiones también denominadas actas, que paso a comentar.

Éstas se caracterizan porque siempre fueron elaboradas por la misma persona, quien desempeñaba las funciones de coordinadora de la actividad de formación a nivel del CEP. Entre sus tareas estaba la de registrar la asistencia de los miembros del equipo a las sesiones, para justificar las bolsas de desplazamiento y las horas para los certificados de asistencia, así como la de confeccionar una memoria final de la actividad (al concluir el año académico).

Lo más característico de estas actas es que eran muy descriptivas, pues la labor de la coordinadora no era evaluar la actividad, sino describir su desarrollo. Sin embargo, sí han sido muy valiosas a la hora de reconstruir el proceso seguido, y situar determinadas decisiones o sucesos en el tiempo. Estas actas se vinieron realizando en los dos últimos años, y no fueron consultadas por los asistentes aunque estaban a su disposición.

e) *Memoria de la actividad.* Al hablar de las actas he mencionado la denominada Memoria de la actividad. Esta memoria incluía una referencia a cada una de las sesiones mantenidas a lo largo del curso, donde básicamente se comentaba el contenido de las mismas. Además incluía una valoración del conjunto del trabajo realizado a lo largo del año, aportando las opiniones tanto de los participantes en el Seminario, como del director del CEP y la asesora de aquél. Esta memoria respondía a una exigencia puramente administrativa que hay que conceptualizar dentro de la burocracia del Centro de Profesores, como fórmula para tener constancia de las actividades realizadas con fondos públicos.

f) *Documentos y producciones.* Otra fuente de información sobre el devenir del Seminario eran los documentos diversos que la asesora aportaba para el desarrollo de las sesiones. Entre éstos estaba el diseño de la actividad, recapitulaciones hechas en diversos momentos sobre el trabajo realizado, esquemas ilustrativos de los contenidos abordados y de los que quedaban pendientes, etc. También contábamos con algunas producciones aportadas por los profesores como resultado de diversas actividades realizadas.

g) *Cuestionario.* El cuestionario tuvo como objetivo fundamental conocer qué les había parecido a estos docentes el trabajo realizado hasta el momento, qué expecta-

tivas tenían para el futuro cercano, qué cambios les gustaría introducir, etc. Fueron siete preguntas abiertas que les entregué para que respondiesen a ellas cuando les fuera posible.

h) *Entrevistas.* En esta investigación se han realizado entrevistas semi-estructuradas que considero han sido una potente fuente de datos valiosos para los propósitos del trabajo. Las entrevistas fueron realizadas en junio de 1994. Se entrevistó a todos los miembros del Seminario que asistían con asiduidad. La mayoría de las entrevistas fueron individuales y se realizaron en el CEP, siendo otras realizadas en los domicilios particulares o en el colegio donde trabajaban. Sin embargo, contamos con dos entrevistas múltiples. En una de ellas se entrevistó conjuntamente a tres profesoras que vivían en la misma localidad por expreso deseo de éstas de que así fuera. En otro caso, se realizó una entrevista a dos personas de forma conjunta ya que dada la situación particular nos pareció más oportuno hacerlo así.

Las dos primeras sirvieron un poco como ensayo, actuaron a modo de prueba. A partir de ese momento parecía estar clara cuál era la estructura de las mismas. Antes de realizar ninguna entrevista contábamos con una serie de variables o tópicos sobre los que se pretendía obtener información, temas que habían surgido de la observación participante de la asesora.

La entrevista se iniciaba con preguntas abiertas del tipo: ¿qué valoras como positivo del Seminario? y ¿qué valoras como negativo? A partir de estas dos cuestiones se profundizaba en los aspectos señalados por los entrevistados como respuesta a estas preguntas, y se iban planteando nuevos interrogantes.

No había una serie de preguntas preestablecidas para plantear a todos los entrevistados, el curso de la conversación era bastante flexible en un intento de respetar las aportaciones que éstos hacían; sólo cuando la entrevista iba concluyendo y la entrevistadora consideraba que había aspectos que no se habían abordado los introducía sobre la marcha, tratando siempre de relacionarlos con algún comentario que ellos hubiesen hecho antes.

Tanto en el caso de las entrevistas como en el de las grabaciones en audio de las sesiones de trabajo, considero muy conveniente que sea el propio investigador o investigadora quien transcriba al ordenador la información. El carácter tedioso de esta tarea es conocido, pero la transcripción de las cintas grabadas es una oportunidad más para *hablar* con los datos. Nos implica en el análisis de éstos, e incluso en la interpretación de la información. Que esa tarea sea realizada por otra persona no tiene mucho sentido pues la información no le *diría* nada significativo, quien realiza la investigación se vería privado de esas interesantes *conversaciones* ante la pantalla del ordenador facilitadas por la grabadora.

i) *Transcripciones de las sesiones.* A partir del momento en que decidimos embarcarnos en la investigación se grabaron en audio todas las sesiones. Fue considerada la posibilidad de grabar en vídeo pero las características de la habitación donde nos reuníamos lo dificultaba bastante, y además no fue una propuesta muy bien recibida por los miembros del equipo, por lo cual opté por desestimarla. Las cintas grabadas eran guardadas por la asesora para su posterior audición y transcripción a papel. He de re-

conocer que, como todos sabemos, esta es una tarea muy pesada, y finalmente no todas las cintas fueron transcritas, aunque sí oídas. Opté por transcribir aquellas sesiones en las que se explicitaban problemas relacionados con el propio Seminario, en las que se abordaban cuestiones previsiblemente conflictivas o interesantes para replantear el trabajo.

A pesar de que las grabaciones implican bastante trabajo añadido son muy interesantes. Erickson (1989) resalta una ventaja como es que "al revisar las pruebas documentales grabadas el analista está libre de las limitaciones que le impone al observador participante su inserción en el devenir secuencial de acontecimientos, en el tiempo y el espacio reales" (p. 259).

j) *El informe parcial de la marcha del Seminario*. Al finalizar el curso 93/94 se consideró importante y necesario, dentro del marco genérico de esta investigación, el realizar una primera aproximación a la descripción del proceso (primer objetivo de la investigación), para reflexionar sobre ésta y modificar lo que fuese necesario, lo cual se tradujo en el denominado Informe parcial del Seminario, que aun cuando puede ser visto como un primer nivel de los resultados, lo he considerado como fuente de información para elaborar datos, ya que dio origen a documentos escritos y a sesiones grabadas en audio. Estas informaciones han sido tenidas en cuenta para la elaboración del Informe final de la investigación.

Para su elaboración se empleó toda la información disponible, la cual fue segmentada y codificada en función de las categorías que se presentan en otro apartado. En esa ocasión, el análisis de los datos fue realizado mediante procedimientos artesanales, vulgarmente denominados *de cortar y pegar sobre el papel o de traslado de bloques en un procesador de textos*.

A partir de la lectura crítica y la reflexión sobre la información se fue elaborando un informe en el que se presentaban los primeros resultados de la investigación.

k) *La negociación del informe parcial*. Es probable que no sea muy ortodoxo considerar la negociación del informe parcial como fuente de datos con entidad en sí misma, por cuanto se podría encuadrar tanto en las *transcripciones de grabaciones en audio de las sesiones* como en *producciones de los asistentes* al Seminario, sin embargo quiero enfatizarla dada su importancia.

Tal como destaca Walker (1989) es en esta fase de negociación en la que se suelen originar los problemas entre el investigador y la institución, como así fue. Como he dicho, una vez confeccionado, fue entregada una copia a cada uno de los miembros del Seminario Azahar para que lo leyeran y opinaran por escrito sobre él: qué les había parecido, qué les aportaba, con qué análisis e interpretación de la información no estaban de acuerdo, qué querían modificar, etc. Son éstas las producciones de los miembros del equipo en relación al Seminario, cada uno entregó su *contrainforme*. Dada la incidencia que tuvo la lectura del informe parcial en los destinatarios a nivel individual y en el conjunto del grupo, dedicamos dos sesiones completas (marzo 1995) a comentar y discutir sobre éste y los denominados *contrainformes*. Estas sesiones fueron grabadas en audio y transcritas, las transcripciones se entregaron a los implicados para que quedase constancia escrita de lo verbalizado en esa reunión, al considerar que éstas

suponían un hito demasiado importante para la vida del Seminario y del conjunto de sus miembros, como para que no fuese una información disponible para todos.

## 5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se tuvo que proceder en un primer momento a una tarea tan sencilla como necesaria, como es la identificación y localización de toda la información disponible. Hubo que tomar decisiones en relación a qué informaciones iba a despreciar y con cuáles iba a afrontar los procesos de análisis. Toda la información textual estaba registrada en un programa de tratamiento de textos, separada en archivos según la técnica o procedimiento empleado para su obtención.

En varias ocasiones procedí a leer toda la información disponible, tarea que se repitió en diversos momentos del proceso de análisis de los datos y que estimo muy oportuna para esta fase de familiarización con aquéllos. Uno de los objetivos de estas lecturas fue tratar de dilucidar sobre qué versaba la información recogida en cada archivo, lo cual pensaba me iría permitiendo ir avanzando un primer sistema de categorías a emplear para clasificar la información.

Desde este momento dispuse de una libreta donde ir anotando todo aquello que se me ocurría sobre la marcha para el después. Esta labor se puede identificar con el denominado *análisis especulativo* cuyo "objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que construir resultados finales netos y acabados" (Woods, 1987: 139).

Tras esta lectura opté por comenzar a separar la información (siempre de cada archivo individual) en fragmentos que en sí tuviesen significado, o sea, se procedió a segmentar la información en unidades con significado (Bardin, 1986), sobre la base de las categorías construidas.

El sistema de categorías se puede elaborar tanto deductiva como inductivamente, y entiendo que la realidad plantea la simultaneidad de estos procesos. De igual manera se elaboran unas categorías antes de manejar la información que, una vez iniciado el proceso, éstas mismas son modificadas o eliminadas, y creadas otras nuevas. Por ello, el sistema final llega a ser un resultado en sí mismo de la investigación, el cual se presenta en el cuadro 17.2.

El paso siguiente fue la identificación de códigos que se pudiesen asociar a dichas unidades de información para comenzar un proceso de agrupamiento de aquellas informaciones que versaban sobre una misma cuestión. Los códigos creados para cada categoría aparecen al margen de las mismas en la relación presentada. Se optó por códigos de tres caracteres, ya que es una recomendación del programa AQUAD, versión 2.2 (Huber, 1988; Rodríguez Gómez y otros, 1995), empleado para el tratamiento de los datos. Considero que la codificación también es una tarea muy personal, pues es fácil comprobar cómo los códigos sólo suelen tener un significado implícito para quienes los crean.

CÓDIGOS Y CATEGORÍAS SOBRE EL SEMINARIO		CÓDIGOS Y CATEGORÍAS SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL	
ANT	Los antecedentes del Seminario	CAM	Qué he cambiado y ha cambiado de mi trabajo, las aportaciones del Seminario
CXT	El contexto del Seminario (PEC, LOGSE, CEP)	PAS	Cómo era yo antes del Seminario, descripción de mi práctica
FOR	La configuración del grupo: selección, abandonos, ...	OCD	Qué opino sobre los cambios de los demás
OBJ	Los objetivos del Seminario	PDP	Cómo ha sido el proceso de evolución: pros y contras
TUT	El objetivo de formar tutores	EPF	Experiencias anteriores de formación permanente
CON	Los contenidos trabajados	DEM	Perspectivas de futuro, demandas, deseos y metas
FAC	La asesora de la actividad		
GRU	Relaciones personales intragrupo		
HTG	La heterogeneidad de los miembros del equipo		
EVL	La evaluación en y del Seminario		
OET	La organización espacio-temporal		
EVO	La evolución y el futuro: propuestas de modificaciones		
POS	Aspectos valorados como positivos		
NEG	Aspectos valorados como negativos		

Cuadro 17.2: Códigos y categorías para reducir la información.

Una vez que todos los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización y codificación) se procedió a la disposición de los mismos al objeto de ir extrayendo conclusiones. En este caso se utilizó el agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código. Para esta tarea se recurrió al programa citado, que confecciona listados de fragmentos textuales correspondientes a cada uno de los códigos identificados.

De todas formas, no se renunció en ninguna ocasión a la disposición anterior de datos, o sea, todo el texto escrito que estaba almacenado en el procesador de textos según la técnica y/o procedimiento empleado para elaborar los datos, por cuanto permitía en ciertos momentos recuperar la información sin segmentar, con la validez que esto tiene cuando vamos buscando otras cuestiones como el encadenamiento de ideas y temas o el contexto en el que la declaración fue generada.

Al ser participante observadora, el análisis de datos comenzó con la propia fase de recogida de información ya que durante todo el proceso de investigación fui acumulando impresiones, algunas de las cuales eran registradas en el diario de las sesiones, y otras se plasmaban en las decisiones a tomar continuamente para el desarrollo del trabajo con las maestras y los maestros.

Al tener toda la información organizada sobre la base de los códigos que identificaban a cada categoría ya tenía gran parte del análisis realizado, pero no se trata exclusivamente de presentar los listados de unidades de información codificadas para dar la investigación por concluida, tenemos que ir más allá. Hay que buscar explicaciones a

los resultados, hay que contextualizarlos en el marco de determinados desarrollos teóricos, han de ser contrastados con resultados de investigaciones similares, etc.

En este tipo de investigaciones la mayor parte de la verificación de las conclusiones viene de la mano de la propia calidad que se asume tienen los datos cualitativos, y de la seguridad que da el que el investigador o investigadora haya estado implicado en el campo de estudio, así como de los procesos de triangulación puestos en marcha.

## 6. LA DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para completar la presentación del proceso de esta investigación es conveniente hacer alusión a la propia dinámica del trabajo, cómo se desarrolló, cuáles fueron las características del proceso, ... Se trata de ofrecer pistas o referencias que permitan amalgamar la diversidad de objetivos, hipótesis, técnicas, instrumentos y datos presentados en las páginas anteriores.

Uno de los rasgos básicos de esta investigación, quizás el que mejor nos permita comprender todo el proceso es su adaptación al transcurrir habitual del Seminario. Cuando éste se creó se pensó desde el primer momento en evaluar su desarrollo, pero no se planteó el llevar a cabo un amplio y sistemático proceso de investigación a partir de los datos que se pudiesen ir generando y elaborando en la propia vida del Seminario, como ya he destacado en otro lugar. El pasar a ser objeto de investigación hay que encuadrarlo en una fecha posterior a la constitución de esta actividad de formación permanente, con las consecuencias que ello tuvo para la recogida de información.

Pero, aparte de la imposibilidad de obtener determinados datos por la razón aludida hay que comentar otra cuestión igual o más importante aún. Me refiero al compromiso explícito con todas y todos los miembros del Seminario en ese momento de no alterar el ritmo de la actividad con motivo de la investigación, cuya función, en principio, era exclusivamente académica. No era una investigación demandada por los maestros y las maestras del equipo, era una propuesta que yo había planteado y que ellos aceptaron, aunque siempre se consideró que este trabajo sería muy interesante, de una u otra manera, para todos los en él implicados. Una vez más, como señala Contreras Domingo (1991), "es el mundo académico el que normalmente toma la iniciativa, definiendo la naturaleza de las situaciones sobre las que investigar y el significado de los problemas que hay que explorar" (p. 61).

Así pues, alcanzado el acuerdo citado, comencé a afrontar el Seminario desde dos perspectivas: el asesoramiento o la facilitación del desarrollo profesional de los maestros; y las tareas de investigación que llevasen a abordar los objetivos de ésta.

Es fácil imaginar que esta duplicidad de papeles y/o funciones en el Seminario no resultó nada fácil, y provocó una cierta desestructuración en algunas parcelas. Por ejemplo, se alteró mi relación con los maestros y las maestras del equipo; en algunos casos, también se modificó la de éstos entre sí; se les solicitaron tareas bastante aburridas y en algunos casos tediosas, a las que ellos no le veían claramente el sentido pero que sí cumplieron; apareció la grabadora en el lugar de reunión; etc.

Estas ideas incluso me han llevado con posterioridad a cuestionarme en qué ha consistido el trabajo: ¿investigar, enseñar investigando, enseñar, investigar enseñando? Mi interés a lo largo de estos años ha estado centrado en definitiva, en desarrollar una labor de asesoría a un equipo de docentes, realizando este trabajo en el marco de un proceso de investigación y aprendiendo de la experiencia para futuros trabajos similares.

Es fundamental destacar una característica importante de este trabajo: la flexibilidad. Flexibilidad en el sentido de no contar con una planificación exhaustiva que determinase qué información recoger, cuándo, mediante qué instrumentos, etc. Si se acepta que la flexibilidad es positiva, que enriquece los procesos, que los dinamiza, ... No se puede olvidar que también genera una cierta dosis de ansiedad, inseguridad, que provoca determinados bloqueos. Podría concluir que la flexibilidad fue percibida como un elemento positivo cuando el trabajo estuvo en vías de término, ya que implicaba que las decisiones difíciles habían sido tomadas y el proceso había avanzado; y se vio como elemento negativo en el transcurrir de las tareas, cuando se anhelaba tener la planificación perfectamente hecha, cerrada, rígida, con la falsa esperanza de que ello nos aseguraba que íbamos por el buen camino.

Como acabo de resaltar la investigación que se está presentando no es el fruto de un preciso diseño previo al propio inicio de la investigación. He podido comprobar las palabras de Guerrero (1987: 15) cuando afirma que "la investigación naturalista o etnográfica no parte en sus andamiajes metodológicos de una secuencialización exacta de las fases de la investigación que se van a realizar en un determinado campo de estudio, sino que se va a ir configurando a lo largo del estudio". Sin embargo, este rasgo que en principio me parece muy válido también tiene sus implicaciones ... ¿negativas? Me refiero a la vivencia que algunos miembros del Seminario tuvieron sobre esta investigación, ellos aceptaron participar, lo hicieron amablemente siempre que fueros requeridos para ello, pero ... ¿sabían claramente qué, por qué y cómo se estaba investigando? Es probable que no.

Y a se ha comentado con anterioridad que esta investigación no se originó exclusivamente para conocer una realidad determinada, sino que estaba imbricada en un proceso de formación permanente de maestras y maestros. Por tanto, el interés inicial y principal fue trabajar junto a ellos desde la óptica de unos determinados valores educativos y, en el transcurrir del proceso, se fue compaginando esta tarea con la investigación.

Uno de los principales *logros* de ésta puede estar en las sugerencias que ofrezca para seguir trabajando en el futuro con los docentes preocupados por cambiar la escuela, por cambiar la sociedad ... en una dirección determinada pero no encajonadora. Ya que según la caracterización que Bassey (1992) hace del papel del investigador, mi postura ha sido no sólo tratar de comprender el objeto de estudio, sino que he pretendido incidir en la realidad educativa, en este caso, en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

En relación a los resultados, Erickson (1989) comentaba que "al efectuar este análisis y redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones; sino demostrar la verosimilitud de las mismas" (p. 269). Esto es lo que pretendo hacer a continuación aunque la ex-

posición se limite a una parcela de este trabajo dado el espacio disponible y el interés general de esta obra.

## 7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. CUANDO TRAS UN OBJETIVO HAY AL MENOS DOS ...

Dado que el objeto de estudio ha sido una actividad de formación permanente del profesorado de larga duración, la fase de recogida de información ha sido bastante extensa (lo cual también viene determinado por los propios objetivos de la investigación), así como han sido numerosas las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Lógicamente los resultados y/o la interpretación de los datos también son cuantiosos, por lo cual, su presentación requeriría de bastante más espacio.

Esta situación me ha llevado a optar por abordar en este apartado sólo un aspecto de los considerados en este trabajo. En lugar de referir el conjunto pleno de resultados se ha optado por presentar un fragmento del informe de investigación monográfico sobre una de las parcelas analizadas en este estudio, y que hace referencia a *los objetivos del Seminario, a la incidencia de las expectativas de la actividad de formación en los procesos de desarrollo profesional*, expectativas estrechamente vinculadas a la imagen que cada uno tenía del *para qué* de la actividad, de sus propósitos.

Hemos visto en un apartado anterior que esta investigación pretendía atender dos grandes objetivos, de una parte el realizar un estudio etnográfico (Wolcott, 1993) que describiese el propio Seminario como actividad de formación permanente del profesorado para facilitar el desarrollo profesional, incidiendo en la interpretación cultural de tal descripción, y de otra parte, la detección y configuración de aquellos factores que, desde el punto de vista de los maestros y las maestras miembros del Seminario, habían incidido en sus procesos de desarrollo profesional, y de qué manera lo habían hecho: favoreciéndolos u obstaculizándolos.

Pues bien, en esta ocasión se va a considerar la descripción de cómo se delimitaron los objetivos de esta actividad de formación permanente del profesorado, cómo eran concebidos por parte de sus integrantes, cómo evolucionaron a lo largo de esos dos años y, sobre todo, cómo este elemento que, como señalan Moreno Mesa y González Sanmamed (1989) parece tan ingenuo pero es tan importante, ha afectado los procesos de desarrollo profesional en juego. De esta manera, aunque la presentación de los resultados se circunscribe a una sola parcela del Seminario, se puede disponer de información relativa tanto al objetivo de la investigación de corte etnográfico como al objetivo más interpretativo, centrado en conocer y comprender para transformar.

Antes de entrar en esta parcela de los resultados de la investigación estimo conveniente referir brevemente cierta información que puede ser muy útil para contextualizarla y comprenderla mejor.

El Seminario Azahar se constituyó como tal en diciembre de 1992 y, en cierta medida, se puede considerar la consecuencia o el producto de una actividad anterior organizada por un Centro de Profesores. En febrero de ese mismo año se había realiza-

do un curso intensivo de una semana de duración que bajo el título de la *Metodología en el Proyecto Educativo de Centro*, pretendía iniciar a los 35 participantes en el mismo en el análisis y la reflexión sobre sus prácticas docentes para pasar a plantearse qué tipo de cambios estaban dispuestos a introducir en sus aulas y cómo hacerlo. La última parte del curso estuvo centrada en el diseño de un plan de trabajo para dinamizar al equipo de compañeros y compañeras del centro (cada uno de los 35 asistentes pertenecía a una escuela o instituto diferente), dentro de la dinámica de trabajo propuesta por el Plan de Formación (Bermejo Ávila y García Gómez, 1996) en el que se incardinaba el citado curso. Tras esa semana intensiva vino el período extensivo, que se prolongó de marzo a junio, durante el cual todos los asistentes, denominados tutores, que continuaron el plan de trabajo establecido inicialmente, se reunían para intercambiar ideas y experiencias, para demandar y recibir información y asesoramiento, para planificar juntos, etc., de cara a la nueva labor que estaban desempeñando la cual, como señala Rodríguez Moreno (1994), no es nada fácil ya que es bastante complicado pasar de maestro a asesor sin ser consciente del cambio de rol profesional implícito tan importante.

Pues bien, esta estrategia de formación concluyó en junio, dado el período estival, y fue a principios del siguiente curso cuando el coordinador del CES se reunió con el equipo de asesores de tal estrategia formativa para iniciar el diseño de una actividad que, aprovechando el trabajo realizado en el curso anterior, pudiese atender una importante demanda del CES como era la ampliación de la cantidad de personal disponible en esta institución para labores de dinamización y asesoramiento del profesorado de la zona. Tal demanda se hacía aún más precisa dado el Plan de Actuación en marcha, una de cuyas líneas era la formación del profesorado (desde la situación de implantación de la LOGSE) para la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro. Dos asesores para una zona que puede abarcar aproximadamente a 1.500 profesores y profesoras es a todas luces insuficiente, de ahí el planteamiento del coordinador del CES de implicar a maestros y maestras que, además de su labor docente en las aulas, colaborasen con el CES en tareas de formación de los compañeros, al estilo de lo que se ha hecho en otros CEPs andaluces (Cela Bermejo, 1995).

En este contexto surgió el Seminario Azahar cuyos objetivos iniciales según aparecen en el primer documento a negociar entre el coordinador del CES y el equipo de asesores externos eran los siguientes:

- a) Consolidar una estructura autónoma de tutores de formación para los centros de la zona.
- b) Fomentar estrategias de formación permanente ligadas a la práctica docente, que se planteen el cambio y la innovación en el quehacer cotidiano en el aula y en el centro escolar.
- c) Continuar y profundizar en la línea de trabajo iniciada el curso anterior (noviembre 1992).

Con este telón de fondo se inició en diciembre de 1992 el Seminario Azahar con una sesión para la negociación del plan de trabajo con un grupo de 15 personas, seleccionadas por los asesores y el coordinador del CES por ser quienes, de las maestras y los

maestros implicados en la fase extensiva de la actividad precedente, habían demostrado más implicación e interés, tanto por la formación personal como por las tareas de asesoramiento a los compañeros y las compañeras. Veamos cómo se presentaron entonces los objetivos del Seminario a quienes asistieron a tal reunión.

Para este curso nos propusimos la constitución de un equipo de personas que quisiesen profundizar en su propio desarrollo profesional, experimentar otras formas de diseñar, desarrollar y evaluar el currículo, y colaborar en el asesoramiento a otros compañeros.

En realidad, ésta es una tarea a realizar a medio plazo. Nuestro propósito es formalizar un grupo de personas, ya iniciadas en el proceso y que han demostrado interés, dedicación y valía, para profundizar en el conocimiento de planteamientos curriculares y didácticos alternativos a los más frecuentes y oficiales.

Será probablemente el curso próximo cuando este equipo ya esté en condiciones de montar con los responsables del CES un equipo de apoyo a la formación permanente en la zona. Por otra parte, aquellos tutores que puedan y quieran seguir desempeñando ese rol en su centro se pueden constituir en equipo y tener sesiones de trabajo específicas según las tareas que se propongan realizar (diciembre, 1992).

El análisis de las dos citas anteriores, relativas a la propuesta de objetivos en dos momentos distintos (noviembre y diciembre de 1992) junto al contenido del párrafo siguiente plantea claramente la situación problemática que ha vivido el Seminario acerca de sus propios objetivos, de cuál era su sentido, de su finalidad, de la justificación de su existencia, tal como se recoge en la transcripción de una sesión de trabajo.

Si os vais a la página 9, los objetivos del documento a negociar, dice 'consolidar una estructura autónoma', eso es lo que tú negocias con el CES. Y el papel que nos diste a nosotros empieza diciendo 'para qué y qué enseñar, cómo evaluar, modelos didácticos...' En los objetivos, en los contenidos y en todos los papeles que tú nos has dado, que al principio nos dabas muchos papeles cada vez que venías, en todos, lo primero es lo que he dicho antes, pero nunca en esos papeles venía como objetivo fundamental, nada que se refiriera a la formación de tutores.

Este solapamiento o discusión al respecto de los objetivos del Seminario ha provocado que hubiese miembros de este equipo (la mayoría por no decir todos) que han seguido la actividad sin tener claros cuáles eran sus objetivos o, más bien, teniendo claros sus intereses y sabiendo que éstos podrían o no coincidir con los de los demás y con los de la actividad a nivel más formal o institucional. Una compañera del equipo lo comentaba en una de las entrevistas con estas palabras:

El objetivo que tenía el Seminario nunca lo vi claro, el que nosotros fuésemos luego por ahí diciendo cómo hay que hacer las cosas como tutores yo nunca me lo creí, porque entre otras cosas no estoy dispuesta, creo que para poner en marcha un grupo de trabajo hace falta cantidad de otras cosas distintas a lo que es lo que hacemos en el Seminario. Nunca lo vi claro, mi motivación no era el formar un grupo de trabajo, que yo llevase como tutora, mi objetivo era cambiar mi práctica, bien sea con unidades didácticas o con otra historia.

En esta misma línea se pronunciaron otros miembros del Seminario.

Lo que te decían era una cosa, que era para la formación de tutores, pero luego, tú interiormente tenías tus propios objetivos, ibas a aprender.

Simplemente comentar que el objetivo real y fundamental del Seminario nunca ha sido el mismo para todos y eso creo que ha sido lo que ha venido entorpeciendo el ritmo de éste. Creo que esto se debería haber aclarado, de forma más tajante desde un principio.

Aunque hubo quien consideró, y así lo hizo saber en la entrevista inicial, que los objetivos habían estado claros desde el principio y que éstos habían ido orientando la dirección del proceso formativo.

En cuanto a los objetivos marcados creo que hemos sido muy coherentes y se ha ido desarrollando tal como nos lo habíamos planteado, aunque quizás un poco más lento de lo que la gente esperaba, pero es que estas cosas son lentas y la gente espera que sea más rápido.

A pesar de la intervención de este maestro, es evidente (hay información que lo corrobora) que los diferentes miembros del Seminario concibieron los objetivos de esta actividad de forma diferente.

No todos conceptualizaban la actividad de la misma manera, por lo cual, no todos esperaban lo mismo, ni se implicaban en la misma medida, ni han evaluado la actividad y sus procesos de desarrollo profesional de igual modo. Como se ha enunciado, la problemática fundamental sobre esta cuestión estribaba en torno a la siguiente dualidad, a los dos objetivos siguientes:

- a) El Seminario Azahar es una actividad de formación permanente del profesorado de maestros y maestras para facilitar sus procesos de desarrollo profesional mediante el análisis, la reflexión y la investigación de sus prácticas docentes, al objeto de mejorarlas desde el marco de un modelo didáctico crítico-investigativo.
- b) El Seminario Azahar es una actividad de formación de docentes para desempeñar labores de asesoramiento a otros compañeros, que pretende iniciar procesos colaborativos en los centros que permitan o faciliten la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro en el marco de la LOGSE.

Esta dualidad de objetivos que se ha mantenido en paralelo a lo largo de tres años (con más o menos intensidad) ha influido muy significativa y profundamente en la marcha del Seminario a nivel general y, a nivel particular, en la dinámica de grupo, en el desarrollo profesional de sus miembros, en el clima de las sesiones, en las relaciones personales, en los niveles de motivación, etc.

Sin embargo, y a pesar de ser un elemento clave para el objeto de estudio que nos ocupa, se mantuvo latente a lo largo de bastante tiempo, demasiado tiempo; de las entrevistas extraemos las dos citas siguientes que aluden a este tema. Se podría decir que esta situación no salió a la luz hasta mediados del curso 1993/94, siendo de todas formas en el primer trimestre de 1995 cuando más fue analizado y debatido.

Hemos tardado casi dos años en definir, a partir de una sesión en la que nos planteamos definir posturas, qué queremos y, a partir de ahora, creo que la cosa puede funcionar mejor aunque no es que haya funcionado mal.

El año pasado era una mezcolanza un poco rara y nadie sabía de qué iba, ni de lo que íbamos a hacer, ni nada. Pero a principios de este año había gente que lo tenía muy claro y gente que no sabíamos nada, y la gente que lo tenía muy claro quería meternos por una determinada línea y cuando todos hemos abierto los ojos hemos dicho no.

Quizás sea el momento de pasar a abordar tanto las causas como las consecuencias de la convivencia (sólo aparentemente pacífica) de estos dos objetivos, que pueden ser complementarios pero que, de hecho, son bastante distintos, lo suficiente para implicar procesos formativos muy diferentes.

Tras el análisis de toda la información recogida a lo largo de tres años (incluyendo el primer año de vida del Seminario, aunque entonces no nos hubiésemos propuesto investigarlo) mediante variadas técnicas e instrumentos como se ha mostrado algunas páginas atrás, se puede tratar de explicar este fenómeno.

El primer interrogante que nos podemos plantear y que puede guiar el discurso a este respecto es el siguiente: *¿qué ocurrió entre la sesión de negociación del plan de trabajo con el coordinador del Centro de Profesores en noviembre y la sesión de negociación del plan de trabajo con los potenciales miembros del equipo en diciembre?* Esta pregunta es importante ya que como se ha mostrado en citas anteriores los objetivos que aparecen en uno y otro documento son diferentes.

Como se ha indicado, fue en una sesión de revisión de la marcha de la actividad en marzo de 1995 cuando este tema, este interrogante, se planteó en el equipo y permitió remontarse casi dos años y medio y explicitar lo que había sucedido entonces, que se resume diciendo que el equipo de asesores externos que había participado en la actividad antecesora del Seminario Azahar y que negoció el diseño de este Seminario con el coordinador del CES no era el mismo que lo hizo un mes después con los convocados a la cita de constitución del mismo como tal. La diferencia estribaba en que el primer equipo estaba compuesto por tres personas y el segundo se reducía a una. Esta circunstancia es significativa pero se podría aducir que no es suficiente para explicar aquello que estamos exponiendo, por lo tanto, vamos a tratar de profundizar un poco más en el asunto.

Cuando el equipo inicial se deshizo la fase de negociación estaba bastante avanzada, de tal forma que ya estaban convocados a la reunión aquellos profesores que se habían seleccionado teniendo presente que el objetivo del Seminario era la formación de tutores que pudiesen colaborar con el CES en tareas de asesoramiento. También se había apostado así por una vía o estrategia para solventar el problema de la escasez de personal del CES, algo muy frecuente en todos los CEPs andaluces bastante desatendidos por la administración a este respecto (Yus Ramos, 1991a y 1991b). Por lo tanto, podríamos decir que para el coordinador del Centro de Profesores y, a pesar de las conversaciones que mantuvo en esos días con la que sería la asesora del Seminario, las ideas e intenciones estaban claras: *el objetivo del Seminario era la formación de tutores que colaborasen con el CES.*

Sin embargo, desde la perspectiva de la asesora las ideas e intenciones también estaban claras, pero en un sentido bastante diferente. Pensaba que no tenía mucho sentido, dadas las circunstancias, el pretender formar a maestras (los maestros de hecho trabajaban en el CES) para colaborar con el Centro de Profesores cuando ni éstas ni la propia asesora compartían los principios que orientaban el Plan de Formación del Profesorado para la Elaboración de los PECs que se estaba desarrollando (y para el cual se les requería), y cuando entendían que las necesidades reales de estos docentes eran sus propias prácticas, antes que trabajar con otros compañeros para que fuesen éstos quienes modificasen sus concepciones y actuaciones docentes.

Por lo tanto, en la primera reunión para presentar el diseño del Seminario Azahar y configurar la actividad, la asesora planteó su propuesta que fue la consensuada por el colectivo, como se recoge en el acta de tal sesión así como en el diario de ésta. Por ello, y para concluir, podríamos decir que la situación de partida, que tantas influencias "mudas" ha tenido en el desarrollo de esta actividad de formación permanente del profesorado, vino caracterizado por los siguientes puntos:

- El antecedente del Seminario Azahar era un plan de formación del profesorado para la elaboración del PEC. Ante la imposibilidad de llegar a todo el profesorado de la zona, se implicó directamente en la actividad a un docente de cada centro que habría de transmitir lo aprendido a sus colegas.
- Los convocados al Seminario Azahar habían venido actuando como tutores de otros colegas y fueron seleccionados por su buen hacer.
- La actividad se diseñó y negoció en noviembre del 92 entre el coordinador del CES y un equipo de tres asesores externos.
- La actividad pasó a ser asesorada por una sola persona del equipo anterior a partir de diciembre, quien volvió a negociar con el coordinador del CES el plan de trabajo, resultando una propuesta diferente que éste aceptó pero que, al parecer, no asumió.
- Los miembros del equipo mostraron su apoyo al plan propuesto por la asesora, aunque a veces recordaban y superponían, aunque tímidamente, su formación como tutores a su formación como docentes.
- Las personas nuevas que se incorporaron al equipo más tarde fueron propuestas por el coordinador del CES, quien les presentó a título individual el objetivo principal del Seminario, pero ... no el objetivo negociado por todos, sino el primero en torno al cual se diseñó el Seminario en noviembre, y que a él le interesaba.

Una vez que hemos tratado de explicar a qué pudo ser debida la dualidad de planteamientos en el equipo sobre el objetivo prioritario del Seminario, pasamos a ver cuáles han sido las repercusiones de esta situación en la marcha de la actividad. Nos adentramos en el tema de las consecuencias o repercusiones de la convivencia conflictiva de los dos objetivos ya enunciados, apoyando el discurso en las propias aportaciones que las y los miembros del Seminario Azahar hicieron en el transcurso de las entrevistas.

Una vez que hubiesen llegado (los miembros del equipo a modificar sus concepciones), hacer una serie de experiencias ayudados por un equipo de asesores, y luego irlo dejando de forma más autónoma, ése para mí era el objetivo del Seminario, y ese equipo de asesores eran los propios miembros del Seminario. Creo que sí era ambicioso de que además de formarse se pudiesen convertir en tutores de otros compañeros y no porque no pueda ocurrir, sino porque la gente no está dispuesta o no tiene tiempo suficiente para dedicarse a ello, hay mucho miedo a ponerse delante de un grupo de compañeros, porque aunque cambiemos nuestra mentalidad seguimos pensando que quien va con un grupo de compañeros tiene que saberlo todo y decirle a los demás lo que tienen que hacer. Eso es algo que no acaba de calar, se puede trabajar con la gente e ir aprendiendo a la vez.

De la cita anterior podemos destacar al menos tres expresiones: *la gente no está dispuesta, no tienen tiempo suficiente, hay mucho miedo*, que de forma algo sutil muestran la crítica que desde algunos miembros del Seminario se hacía a otros por no asumir tareas de formación del profesorado, cuando tal como hemos dicho y queda recogido en el fragmento transcrito del diseño del Seminario, en ningún momento ése fue el compromiso asumido por las maestras del equipo.

En la misma tónica se pronunciaba un maestro en esta otra cita insinuando que las maestras se habían *aprovechado* de la actividad y que éstas estaban dispuestas a abandonar cuando se requiriese su participación como tutoras en el Plan de Actuación del CES.

Que en realidad el fin último con el que este Seminario se creó que era el de formarnos como tutores que luego pudiésemos acceder a las aulas para contar lo que estábamos haciendo aquí, yo dudo y sigo dudando mucho de que haya gente con esos intereses, que esos intereses se callaron en su momento, se brindaron, se dijeron cuáles eran y pensaron, mientras dure el proceso de formación sigo hacia adelante, y cuando llegue la hora de tomar esa decisión ya veremos si me encuentro capacitada, si estoy o no en el centro con posibilidades de acceder a los demás.

Tal llegó a ser la insistencia, la presión, por parte de algunos maestros hacia las maestras sobre este tema que hay quien llegó a comentar en el transcurso de una sesión:

No te digo que se nos crease un cargo de conciencia, pero a mí personalmente sí me hizo que yo volviese atrás, porque no lo recordaba, que quizás toda esta historia empezó para formar tutores y que bajo ese planteamiento, por ética personal me parecía coherente entrar en lo de formación de tutores.

Esta maestra no recordaba bien el objetivo del Seminario Azahar pero le hacía sentirse mal la posibilidad de que se hubiese comprometido en unas labores que no estaba desempeñando, por lo cual y ante la duda, prefería colaborar.

Un maestro del equipo planteó en sesiones de trabajo distanciadas tres meses, dos cuestiones que pueden ser un reflejo de la ambigüedad en que llegó a moverse el Seminario y/o algunos de sus miembros.

Este Seminario es para que un grupo de profesores que están en la práctica, vayan mejorando su forma de llevar el aula y ya está. Y nosotros aprenderemos lo que podamos.

Nosotros tratamos a nivel de CES de aprovechar la coyuntura del Seminario para formarnos personalmente y para formar colaboradores del CES, pero la cosa no salió como queríamos.

En la primera cita, que data del mes de marzo de 1995, se daba por supuesto que el Seminario era para propiciar procesos de desarrollo profesional en las maestras que les llevasen a cambiar sus prácticas y que los maestros trabajando en el CES estaban ahí para aprender lo que pudiesen de ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la segunda cita, de junio del mismo año, la idea que exponía es que el objetivo era la formación de tutores, lo que ocurría es que no había salido bien la empresa y había renunciado a ésta.

Y para concluir, se incluye otra cita de esta misma persona y en la misma fecha, que parece estar configurada desde el interés por el consenso de planteamientos diferentes.

Para mí está claro que lo que se pretendía con el Seminario era desarrollarnos profesionalmente cada uno, ir cambiando nuestra actitud, nuestra mentalidad, la forma de enfocar tanto el trabajo de aula como la formación del profesorado en otra dirección, opuesta a la llevada a cabo hasta entonces.

Muy vinculado a la existencia de estos dos objetivos está el factor que esta investigación ha puesto de manifiesto como la clave (tanto desde la perspectiva positiva como desde la negativa) para la vida del Seminario Azahar: *la heterogeneidad de sus miembros*. Heterogeneidad que se desglosa en aspectos como: intereses, nivel de desarrollo profesional inicial, necesidades, disponibilidad, nivel de participación, puestos de trabajo, relaciones con otros compañeros, responsabilidad administrativa, edad, sexo (no es un dato desdeñable que las mujeres del grupo fuesen las maestras del equipo, mientras los hombres eran quienes desempeñaban cargos en el CES), áreas de conocimiento, implicación previa en actividades de formación permanente, etc.

Esta heterogeneidad ha sido valorada como positiva y negativa, destacando cómo el mismo aspecto o elemento puede tener las dos lecturas en función de su incidencia en los procesos de desarrollo profesional, sin embargo, parecía haber unanimidad al destacar que la heterogeneidad o la diversidad de intereses apoyados o vehiculados mediante las concepciones diferentes sobre los objetivos de la actividad había tenido repercusiones claramente negativas.

También veo negativo las distintas razones por las cuales está la gente en el grupo, cada uno tiene unos intereses distintos, que ése es otro tema en el que el grupo ha ido fallando de vez en cuando, porque a veces hay que parar.

Un grupo heterogéneo como el nuestro siempre es bueno, en cuanto que la diversidad de intereses enriquece. Aunque, a veces, la diferencia de intereses entre la gente que trabaja en el CES y las de aula es grande y perjudica el intercambio de ideas, centrándonos siempre en el mismo tema.

Que hemos tratado de abarcarlo todo, un poco por no dejar fuera a ninguno de los miembros del grupo, sin profundizar en ninguno de ellos. No sé yo si dentro del equipo el hecho de que haya esa disparidad de intereses, bueno sí sé, que el que confluyan esos intereses distintos, ni unos ni otros digamos que han podido marcar la línea de trabajo de este Seminario.

Por último, cabría concluir diciendo que la heterogeneidad de los grupos de trabajo es enriquecedora (Bleger, 1980) siempre que no implique la falta de comunicación entre los implicados ni la pérdida de algún objetivo, planteamiento o ámbito de trabajo común a todos.

Así, se podría decir que la heterogeneidad relativa al solapamiento de los objetivos comentados comenzó a considerarse negativa una vez que se había superado una fase de trabajo común que todos creían conveniente, fue entonces, en el momento de plantearse por dónde seguir, de reconducir el Seminario Azahar, cuando se crearon los conflictos ante posturas diferentes y se recurrió a los compromisos iniciales, que nadie parecía tener muy claros, tal como se deduce de fragmentos de las entrevistas, como el siguiente:

Es heterogéneo en todos los sentidos, lo único que creo es que el tronco común de todos son las ganas y luego hay heterogeneidad en muchos sentidos, en edades, en formación, en características personales, en circunstancias laborales, en cantidad de tiempo de dedicación, en intereses personales, en todo, en todo, veo muchas características que nos diferencian, no eternamente. Llega un momento en que la preparación de base sirve para todo el mundo, pero llega un momento en que necesitas satisfacer otras inquietudes, creo que ese es el momento en que estamos ahora mismo, y las inquietudes ya son distintas, digamos que el trabajo de base lo hemos hecho entre todos y ha estado bien pero igual a partir de ahora habría que separarse.

Las repercusiones, positivas y negativas, de este alto nivel de heterogeneidad en el equipo también son explicadas y analizadas desde las demás parcelas estudiadas en esta investigación y que, como he destacado, están ausentes en este capítulo, en el que sólo se ha referido información relativa a los objetivos del Seminario como actividad de formación permanente del profesorado para el desarrollo profesional.

## 8. ALGUNAS IMPLICACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

La parcela de los resultados de la investigación cualitativa sobre una actividad de formación permanente del profesorado que se ha presentado no puede prescindir de los demás aspectos y dimensiones que también han sido estudiados y que ofrecen una imagen global del devenir de este Seminario y de su incidencia en los procesos de desarrollo profesional. Este hecho incide notablemente en el tipo de implicaciones que se pueden deducir de la investigación realizada, ya que éstas siempre han de considerarse incompletas y parciales.

La principal implicación de los resultados comentados hay que encuadrarla en una perspectiva constructivista del aprendizaje profesional (Keiny, 1994) que resalta la

importancia de la participación activa de las personas en sus procesos de aprendizaje mediante la construcción de conocimientos. Tal participación activa que no se limita a una dimensión individual sino que, por el contrario, enfatiza la vertiente colectiva de todo aprendizaje, hay que entenderla a diferentes niveles.

De una parte, implica que el maestro o la maestra que realiza una actividad de formación permanente sea consciente de cómo se aproxima a ella, o sea, cuáles son sus expectativas, qué información tiene del diseño de la misma, cuáles sus motivaciones para suscribirarla, cuáles sus intereses más profundos, etc. De otra parte, cada cual condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje por tratar de ir reajustando la actividad a sus planteamientos para que aquél le resulte satisfactorio.

Esta característica cobra una especial relevancia en procesos formativos que proclaman un tipo de comunicación horizontal, que valoran la experiencia de los docentes como fuente de conocimientos, que incitan al profesorado a proponer tareas y aportar recursos, que creen en la necesaria regulación de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Cada persona implicada en una actividad formativa tratará de incidir en la misma para cubrir sus expectativas en la medida de lo posible (por supuesto, me refiero a maestros y maestras realmente comprometidos con su desarrollo profesional y con el desarrollo de la escuela), esta situación puede llegar a originar conflictos importantes, como los que sucedieron en el Seminario que se ha investigado. Esto es así por cuanto una misma actividad de formación permanente es concebida de forma diferente por parte de quienes la realizan, lo cual se traduce en el plano de lo concreto, en que cada uno y cada una pretende reconducir la marcha de la actividad por un camino diferente (contrapuestos, a veces), se motiva ante contenidos y tareas diferentes, critica como negativos aspectos diferentes de la actividad, realiza sugerencias de modificaciones bastante diferentes, etc.

Una estrategia complicada, pero deseable, es la *explicitación inicial y continua a todo el colectivo de los intereses (directos y encubiertos) de cada uno de los implicados en la actividad, así como de sus promotores u organizadores*. Esa explicitación debería clarificar el punto de partida así como los replanteamientos que se hagan a lo largo de la actividad.

Es evidente que esta circunstancia puede venir más o menos mediada por los criterios de selección que se hayan propuesto para constituir el equipo de trabajo. *Es necesario establecer requisitos para la participación acordes con el tipo de actividad a realizar*, que realmente ayuden a constituir equipos potencialmente valiosos para el trabajo que se pretenda llevar a cabo, y que huyan de criterios burocráticos que nada suelen aportar a la conformación del grupo y, por tanto, a sus procesos de desarrollo profesional.

También es conveniente *arbitrar algún tipo de instrumento o técnica que recoja información de cómo se sienten los participantes en la actividad en diferentes momentos*, ya que normalmente las frustraciones, problemas, dudas, críticas, ..., no se explicitan en las sesiones de trabajo.

*Los cambios a realizar en el devenir de la actividad, en función de lo previsto inicialmente, deberían ser claramente propuestos, argumentados, analizados y con-*

*sensuados antes de hacerlos realidad*, esto podría conllevar que los implicados fuesen conscientes en todo momento de cómo va evolucionando el proceso, evitando así sorpresas, pudiendo expresar sus opiniones con claridad.

Por último, comentar la necesidad de *seguir realizando investigaciones de este tipo que nos permitan conocer algo más cómo son los procesos de desarrollo profesional del profesorado, y cómo son las actividades de formación*. Se precisa de información que vaya más allá de cuántos maestros y maestras han participado y cuántas horas han estado sentados en una silla. Para facilitar los procesos de desarrollo profesional debemos conocer algo más de cómo suceden (aunque sabemos de su enorme variedad y complejidad) y de cómo las actividades de formación permanente pueden incidir en éstos. Se debe abordar desde planteamientos sistemáticos y fundamentados el estudio de los procesos de aprendizaje del profesorado, tema que parece algo tabú y que se mantiene bastante silenciado frente a la rica y continua presencia de investigaciones sobre el aprendizaje del alumnado.



No todos los participantes en una actividad formativa la conceptualizan, entienden y viven de la misma manera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.  
 Bassey, M. (1992). Creating Education through Research. *British Educational Research Journal*, 18 (1), 3-16.

- Bermejo Ávila, J. y García Gómez, M.S. (1996). Cuando un CEP participa en la elaboración del PEC: relato de una experiencia. *Bordón*, en prensa.
- Blackman, Ch.A. (1989). Issues in Professional Development: the Continuing Agenda. En M.L.Holly y C.S.McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press. (pp. 1-15).
- Bleger, J. (1980). *Temas de Psicología. Grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cela Bermejo, D. (1995). La figura del facilitador externo. *Cuadernos de Pedagogía*, (240), 52-54.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (277), 5-28.
- Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Egido, I. y otras (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: MEC/CIDE.
- Elliott, J. (1989). Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press. (pp. 239-258).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C.Witrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid: Paidós/MEC.
- Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C.Witrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid: Paidós/MEC.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En Houston (Ed.), *Handbook on Teacher Education*. Nueva York: Mac-Millan.
- García Gómez, S. y Porlán Ariza R. (1992). La renovación escolar. Estrategia de formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 26-27.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El profesorado: ¿mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 22-27.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Granado Alonso, C. (1994). Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un Centro de Profesores. *Enseñanza*, (12), 139-153.
- Granado Alonso, C. y Gil Flores, J. (1994). Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los Centros de Profesores a través de sus coordinadores. *Qurrículum*, (8/9), 141-158.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). *Proyecto Curricular IRES*. 4 volúmenes. Sevilla: Díada.
- Grupo Investigación en la Escuela (1992). Una propuesta de desarrollo profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 22-25.
- Guerrero, J.F. (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. *Investigación en la Escuela*, (3), 13-18.

- Guskey, T.R. (1994). Results-oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices. *Journal of Staff Development*, 15 (4), 42-50.
- Holly, M.L. (1989). Teacher Professional Development: Perceptions and Practices in the USA and England. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press (pp. 173-203).
- Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo García (Coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- Monero Mesa, M.L. y González Sanmamed, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. *Bordón*, 41(3), 555-568.
- OCDE-CERI (1985). *La formación de maestros en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. (1994). De la enseñanza al asesoramiento. *Qurrículum*, (8/9), 49-65.
- Santos Guerra, M.A. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*, (6), 21-40.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wolcott, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco Maillio y otros (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp. 127-144).
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.
- Yus Ramos, R. (1991a). El modelo de CEP en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, (198), 61-65.
- Yus Ramos, R. (1991b). *Los CEPs como centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular*. Vélez-Málaga: Serie de Monografías nº 19 del Centro de Profesores de la Axarquía.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.