

Este traballo forma parte dun estudo avaliativo máis amplo sobre a formación e o desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio, centrado na problemática das modalidades de formación. Un estudo cuxo obxectivo xeral foi o de obter e analizar as perspectivas de profesores e asesores da Comunidade Autónoma de Galicia sobre as modalidades de formación do profesorado. O deseño metodolóxico da investigación consta de dúas etapas. Unha primeira extensiva, de carácter cuantitativo, na que se utiliza un cuestionario elaborado especificamente para este traballo. Unha segunda fase intensiva, de carácter cualitativo, e na que empregamos a entrevista grupal en profundidade como ferramenta para a recollida de información. Esta analízase no presente artigo.

Que pensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación?

M^a Dolores Fernández Tilve

M^a Lourdes Montero Mesa

Universidade de Santiago de Compostela

A formación e o desenvolvemento profesional do profesorado adoitan ser considerados como factores decisivos para mellorar a calidade da educación de todos nas nosas sociedades democráticas. Profesores e profesoras exercen a influencia máis determinante na aprendizaxe dos e das estudantes, razón pola cal a atención á calidade da

súa formación debería ser un obxectivo político prioritario, dirixido a reforzar o seu compromiso intelectual e emocional coa complexidade da súa tarefa. Así o evidencian tanto algúns dos últimos informes internacionais (Eurydice, 2004; OCDE, 2005)¹, como outros traballos publicados recentemente no noso contorno (vexáse, Escudero e Luis,



2006; Revista de Educación, 2006). Todos parecen apuntar cara a un renovado interese pola formación do profesorado.

Calquera ámbito profesional necesita recursos humanos competentes e motivados, e a educación non ten por que ser unha excepción. Ofrecer unha educación de calidade a toda a xuventude implica, para as políticas educativas dos países europeos, atender asemade a calidade da formación (inicial e continua) e as condicións de traballo do profesorado. Asegurar que un número suficiente de profesores se mantéña competente e motivado do principio á fin da súa carreira docente convértese nun desafío constante para as políticas educativas no conxunto dos países da Unión Europea (Eurydice, 2004).

A profesión docente enfróntase na actualidade con numerosos e interrelacionados desafíos e talvez non se atopa nas mellores condicións para facerlles fronte. Tampouco a formación do profesorado foi un asunto prioritario nas políticas educativas deste país nos últimos anos. Unha situación paradoxal ante as demandas que as sociedades do coñecemento lle están a formular ao conxunto do profesorado e, de xeito especial, aos que desenvolven a súa función nos niveis obrigatorios do sistema educativo. Cuestións como a atención á diversidade (persoal, social,

cultural); a integración das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) nos procesos de ensino e aprendizaxe; a convivencia democrática nos centros; a colaboración entre o profesorado; a aprendizaxe dos valores da cidadanía... reclaman un profesorado altamente cualificado e comprometido co seu labor.

O apoio da formación para afrontar estes retos debería ser unha premisa política irrenunciable. Sen el, os retos acaban transformándose en obstáculos e rara vez se interpretan como posibilidades. Agora ben, ¿está a formación do profesorado ofrecendo a axuda pertinente para facer posible que colectivo docente encare con éxito as respostas ás condicións cambiantes das sociedades actuais?

O traballo que presentamos busca algunhas respostas para esta interrogante mediante a indagación do papel e o sentido das modalidades de formación a través da percepción dos seus principais protagonistas: profesores e profesoras e asesores e asesoras de formación. Na nosa opinión, as modalidades de formación constitúen o aspecto máis visible para o estudo das políticas e as prácticas da formación do profesorado.

A problemática ligada á influencia das diferentes modalidades de formación no desenvolvemento profesional do profesorado foi obxecto

dun traballo anterior dedicado a explorar a modalidade de *proxectos de formación en centros*, unha das mellor consideradas e, supostamente, máis respectuosa coas necesidades de formación do profesorado (Fernández Tilve, 1997, 2000; Fernández Tilve e Montero, 1997). A constatación das contradicións e discrepancias entre a declaración de intencións e o seu desenvolvemento real na práctica, animounos a realizar un estudo máis amplo sobre o conxunto das modalidades postas en xogo na formación permanente do profesorado en exercicio da Comunidade Autónoma de Galicia para afondar no papel desenvolto por cada unha delas. Decidimos facelo mediante o cruzamento de perspectivas de quen son os seus responsables directos: os asesores e asesoras de formación, e os seus destinatarios, os profesores e profesoras. Que din uns e outros acerca de cales foron as máis interesantes para a súa aprendizaxe? Que modalidades se consideran de máis valía e por que? Cales son as máis amplamente aceptadas? Cales son os puntos fortes e débiles de cada unha delas?

Chama a atención que, a pesar do crecemento case exponencial da investigación sobre a formación do profesorado, continúan existindo

parcelas que mereceron -polo menos no noso contexto- unha escasa atención. Unha delas é xustamente a do sentido das diferentes modalidades; os datos dispoñibles adoitan ser prioritariamente cuantitativos: cantos profesores por modalidade; quen organizou e desenvolveu esta; número de participantes por nivel educativo e por provincias,... sen dúbida importantes, pero insuficientes á hora de examinar a súa incidencia na mellora das capacidades do profesorado.

Este estudo inscríbese no marco dunha das liñas de investigación sobre a formación do profesorado do Grupo *Stellae*² e, particularmente, nos traballos de Montero (1985, 1987, 1996, 1997, 2002) sobre a formación do profesorado en exercicio na Comunidade Autónoma de Galicia. O seu antecedente máis inmediato é o traballo de Fernández Tilve (1997), ao que nos referiamos en parágrafos anteriores e ao que quixemos dar continuidade aquí.

O coñecemento das valoracións que profesores de educación infantil, primaria e secundaria e asesores de formación fan sobre as modalidades de formación nas que participan, ben como usuarios destas, ben como responsables da súa organización e xestión, posiblemente sirvan tanto para analizar criticamente o seu sentido como para aprofundar na posibilidade de construír itinerarios formativos coas diversas modalidades.

Modalidades de formación: breve recensión

A formación permanente do profesorado en exercicio está a levar a cabo as súas actuacións mediante un conxunto de modalidades que, segundo poñen de manifesto algúns dos estudos realizados (Colén, 2005; De Martín, 2003; Fernández Tilve, 2003; Montero 1986-1987, 1996, 2002; Sarceda, 2002; Villar Angulo, 2000), están consolidadas nas súas características básicas e dotadas de identidade propia. Cada modalidade foi adquirindo unha especificidade que a singulariza

respecto a outras e anticipa, hipoteticamente, a súa adecuación para satisfacer necesidades de formación a través das actividades programadas baixo o seu paraugas. A súa funcionalidade está, polo tanto, en estreita relación coa súa pertinencia e, particularmente, co uso que se faga desta na súa posta en práctica; neste contexto, dificilmente podemos afirmar que unha modalidade sexa mellor que outra, senón mellor para que. Así mesmo, ningunha das modalidades experimentadas ata o momento deba ser considerada como unha foto fixa, invariable nas súas características; máis ben, a súa continuada experimentación, xunto á diversidade de contextos nos que esta se produce constitúe unha oportunidade excelente para observar o seu dinamismo e aprofundar no seu coñecemento.

Pero, de que falamos cando nos referimos a modalidades de formación? Aludimos a aqueles formatos que estruturan e dan entidade ás diferentes actividades formativas. Defínense en función de aspectos como: contidos, obxectivos, duración, número, papel dos asesores e asesoras, avaliación, etc. Non son exclusivas de ningún plan de formación nin tampouco dunha determinada comunidade ou país. Son formatos utilizados nuns ou noutros contextos, cunha ampla experimentación (especialmente, a partir dos oitenta), afirmacións que non contradín un uso singular e contextualizado de cada unha das existentes na actualidade e a idea da súa flexibilidade e eficacia en estreita relación co enfoque e a súa utilización.

Durante os últimos 20 anos de enorme crecemento da formación permanente, desenvolveuse un amplo abano de modalidades de formación. Para clasificalas utilízanse criterios referidos ás que están dirixidas, o que leva a categorizalas como modalidades de carácter individual, en centros e grupal, xunto ao relativo á súa función formadora, catalogándoas en modalidades de autoformación,

heteroformación e interformación colaborativa. Con frecuencia, ambos os dous criterios crúzanse identificando, por exemplo, modalidades de carácter individual (véxanse as licenzas por estudos) con autoformación, esquecendo así que non hai formación sen autoformación, como afirmaba hai xa tempo Ferry (1983), ao poñer en primeiro plano o carácter necesariamente activo dos suxeitos da formación.

A ampla experimentación da maior parte das modalidades categorizadas como tales actualmente, podería levar a pensar que dispoñemos de abundante coñecemento para fundamentar a toma de decisións acerca de cal seleccionar en función da proposta formativa realizada. A realidade, máis ben, é que son escasas as investigacións avaliativas feitas e que se descoñece a súa incidencia na toma de decisións nas políticas e as prácticas da formación. No caso de Galicia, o estudo avaliativo de Fernández Tilve (2003) é, ata o momento, o único efectuado.

As modalidades presentan un lado visible, configurado polas súas características obxectivas, e un lado invisible, conformado polas peculiaridades da súa particular posta en práctica: como se desenvolven? a que modelos responden? que papel desenvolven os formadores, asesores e profesores? que efectos teñen na mellora da educación do alumnado?, etc. Obter respostas a estas interrogantes, esixiría unha ardua tarefa de seguimento e valoración das diferentes modalidades, unha información escasamente dispoñible e de difícil acceso realizada en parte por algúns dos estudos aos que nos referiamos en parágrafos anteriores. Como sinalabamos, os datos que máis facilmente están dispoñibles, adoitan ser fundamentalmente cuantitativos, interesantes, sen dúbida, pero pouco útiles para coñecer os beneficios reais dunha determinada modalidade no desenvolvemento profesional e na mellora da práctica do profesorado



participante. Dispoñer dun coñecemento máis profundo esixe introducirse na utilización de cada modalidade de formación e examinar a coherencia e/ou discrepancia entre os propósitos e as prácticas.

Non a todas as modalidades se lles conceden privilexios por igual. Os cursos, de curta, media ou longa duración (máis inusuais), constitúen a modalidade máis recorrente; contan cunha longa historia (o que non quere dicir que teñamos un meirande coñecemento dos seus beneficios formativos específicos). Cómpre preguntar, por exemplo, a que se debe o apoio político maioritario dado tradicionalmente a esta modalidade que parece satisfacer principalmente unha formación de tipo consumista, individualista, pegada a incentivos externos máis que a motivacións intrínsecas de desenvolvemento profesional e mellora da práctica. Pero paradoxalmente, algo parecido pode acontecer con modalidades xurdidas ao

abeiro de argumentos como a formación en centros ou a colaboración entre profesores. A investigación sobre modalidades de formación proporciona argumentos para seleccionar unha ou outra en función do modelo de formación ao que preferentemente responden, pero non para rexeitar unha modalidade determinada.

Obviamente cada modalidade materialízase a través dunhas determinadas estratexias metodolóxicas (investigación-acción, biografías profesionais, resolución de conflitos, dinámica de grupos, debates, exposicións, etc.), e son estas as que condicionan o seu sentido. Nesta dirección, pode reconsiderarse tamén o emprego de modalidades que, como os proxectos de formación en centros, naceron para achegar os procesos formativos aos seus contextos e favorecer a colaboración entre profesores. A demanda desta modalidade hoxe en día pode deberse a razóns e a intereses distintos aos que a

orixinaron, pervertendo o seu sentido orixinal.

As modalidades de formación non son estruturas baleiras senón formatos para traballar determinados contidos, de modo que é necesario que teñamos claro que a formación é valiosa non só pola modalidade elixida, senón polos contidos desenvolto a través do seu formato e das estratexias metodolóxicas utilizadas.

Aínda que non pode predicarse unha relación directa entre modelos de formación e modalidades, dado que diversas modalidades poden ser usadas en diferentes modelos, pode afirmarse que a utilización dunhas ou doutras e, particularmente, as estratexias metodolóxicas coas que se levan a cabo, revelan sempre un modelo de formación do profesorado, explícito ou implícito. Así mesmo, o emprego predominante dunha modalidade pode entenderse como un indicador do modelo de formación preferente nun determinado plan de formación.

Apuntamentos sobre o proceso empírico seguido

O proceso empírico sobre modalidades desenvolvémolo en dúas fases. Unha primeira cuantitativa, de carácter extensivo, e na que utilizamos para a recollida de datos un cuestionario (con escala de valoración tipo Lickert) elaborado despois dunha minuciosa análise do coñecemento dispoñible sobre as modalidades de formación. Unha segunda cualitativa, de carácter intensivo, e na que empregamos a entrevista grupal en profundidade dirixida, fundamentalmente, a complementar, contrastar ou corroborar a información obtida a través da aplicación do cuestionario. Sumámonos así ao pluralismo metodolóxico para abordar o noso problema de investigación.

Na fase cuantitativa do estudo, a poboación de referencia integrábase o profesorado de educación infantil, primaria e secundaria que imparte docencia nos centros educativos públicos de Galicia e os asesores e asesoras de formación dos centros de formación e recursos (Cefore) da comunidade. O contraste de perspectivas adquire así unha especial relevancia na nosa investigación. O interese polo cruzamento de voces vén determinado polo protagonismo dos profesores e asesores nas diferentes modalidades de formación, uns como usuarios (profesores e profesoras) e outros como organizadores e xestores (asesores e asesoras).

No caso do profesorado, traballamos cunha mostra suficientemente representativa (N =383) dada a ampla poboación de referencia. A mostra foi seleccionada de xeito aleatorio e

estratificado (con afixación proporcional segundo a provincia e o nivel de ensino), ante a enorme dificultade de que fose deliberada e intencional xa que, inicialmente, pretendiamos realizar a selección en función dos seus propios itinerarios de formación.

No referente aos asesores, tomamos toda a poboación posto que esta era facilmente abarcable (N aproximado =120), se ben eramos conscientes de que o procedemento que se utilizase na recollida de datos (enquisa por correo) incidiría na mortalidade dos suxeitos.

Na fase cualitativa, contamos con informantes clave, é dicir, profesionais cun especial valor como fontes de información, seleccionados de xeito intencional en función de criterios como: traxectoria profesional dilatada, dispoñibilidade para participar na investigación e capacidade reflexiva.

Os datos cualitativos obtidos a través das entrevistas grupais realizadas sometéronse a un proceso de transcrición no que cada unha se transformou nun discurso que hai que analizar (entendido este como expresión verbal e non verbal). Este proceso, levouse a cabo de forma exhaustiva, co obxecto de obter a maior información posible tanto lingüística (suposicións, equivocacións) como paralingüística (silencios, onomatopeas, vacilacións, aspectos emocionais como risa, ton irónico, etc.). Logo da transcrición das respostas, procedeuse á súa análise, entendéndoa como exploración e organización sistemática da información, para incrementar así a comprensión do seu contido e posibilitar a comunicación dos nosos achados a outros na dirección proposta por Bodgan e Biklen (1982). En palabras de Bolívar,

Domingo e Fernández Cruz (2001), transformamos os datos en resultados da investigación, podando os datos acumulados e buscando en todo momento o seu sentido en función do contexto histórico de referencia e do coñecemento dispoñible. Ao igual que noutros estudos cualitativos, traballamos coa análise de contido (Bardin, 1984; Goetz e LeCompte, 1988; Miles e Huberman, 1994), partindo do discurso como elemento referencial.

Aproximación aos achados obtidos

Presentamos neste apartado os principais achados cualitativos obtidos a partir das categorías de análise identificadas tanto dedutiva como indutivamente. Aludiremos simultaneamente ás coincidencias e discrepancias cos obtidos na fase cuantitativa. Os nosos descubrimentos teñen un carácter provisorio; pensamos seguir aprofundando no futuro nos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación da formación permanente do profesorado, responsables en grande parte da pertinencia e relevancia das modalidades que en cada momento e contexto se propoñan. Estas descubertas permitirannos tamén confirmar ou rexeitar (nuns ou noutros casos) a pertinencia da caracterización das modalidades de formación, realizada a partir do coñecemento dispoñible sobre estas.

Cando lles pedimos aos profesores e asesores seleccionados que valorasen globalmente as diferentes modalidades de formación contempladas no marco da formación permanente, contestáronnos, categoricamente, que non se pode restar protagonismo a

Cadro 1. Distribución da mostra de profesores segundo a provincia e o nivel de ensino

A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total	
Educación infantil	18	6	5	18	47
Educación primaria	60	24	17	54	155
Educación secundaria	78	29	19	55	181
Total	156	59	41	127	383

ningunha modalidade, dado que en determinados aspectos unhas poden resultar máis axeitadas e interesantes ca outras. O que significa, segundo as súas declaracións, que todas elas poden ser valiosas e que a súa calidade dependerá en boa medida dos seus propósitos e de como se desenvolvan na práctica. Unha postura coincidente coa defendida hai anos noutros estudos (por exemplo, Montero, 1985).

“Todas as variedades de formación teñen partes positivas e partes negativas” (EP5)

“En principio, eu creo que as modalidades de formación non son nin boas nin malas, depende un pouco do uso que se faga delas ...” (EA2)

O sentir predominante parece ser o recoñecemento da bondade de todas as modalidades, se ben tamén das voces dos nosos protagonistas podemos extraer certa adhesión a algunhas, como por exemplo os grupos de traballo e os proxectos de formación en centros o que, paradoxalmente, non quedou suficientemente reflectido na fase cuantitativa da investigación.

“...eu quedo máis ben cos proxectos de formación en centros e grupos de traballo porque é moi importante para o centro...” (EP5)

“...eu aposto polos proxectos de formación en centros que creo que é o mellor foro para que o profesorado, no seu contexto, se poida formar a partir da detección das necesidades que teñen” (EA1)

O entusiasmo polos grupos de traballo e os proxectos de formación en centros parece que o comparte, así mesmo, a

propia Administración educativa galega. Como razóns principais para esta aposta apúntanse a necesidade de contextualizar a formación e a busca dun profesor reflexivo, crítico, investigador da súa propia práctica educativa.

“Eu, polo que escoitei, a Subdirección Xeral aposta pola formación en centros, porque queren un modelo máis contextualizado, que parta das demandas e das necesidades do profesorado do propio centro...” (EA1)

“Non podemos continuar empregando os cursos como única maneira de formar o profesorado, porque entón seguimos primando o enfoque transmisivo máis centrado en contidos que nunha formulación de modalidades formativas, a partir de grupos de traballo, proxectos de formación a onde o profesorado, pois si, aí vai analizando e mellorando a súa práctica, aí vai construíndo a súa formación e eu penso que ese é o motivo” (EA4)

Non obstante, estes motivos non son compartidos por unanimidade polos nosos protagonistas. Así, por exemplo, hai asesores e profesores que pensan que detrás deste apoio institucional á formación en centros se ocultan outras razóns, entre elas, aquelas estritamente económicas:

“Eu penso que hai razóns económicas importantes para que isto se faga así. É dicir, un curso pode custar medio millón, seiscentas mil pesetas, un curso de corenta horas, cincuenta horas. Un proxecto de formación de cincuenta horas sae por cento cincuenta” (EA5)

“Xestionamos, ou sexa facémoslles as xestións, buscámoslles os relatores...” (EP7)

Opiniós que coinciden coa preocupación manifestada por diversos autores a mediados dos noventa ante o entusiasmo con que acollía a Administración educativa as orientacións dos modelos de formación centrados na escola (Escudero e Bolívar, 1994; Montero, 1995, entre outros). Existía a sospeita que detrás dese afervoramento se ocultaban razóns diferentes ás expostas sobre o argumento da contextualización da formación.

O fervor inicial que espertaron os proxectos de formación en centros entre o profesorado, non obstante e segundo os profesores entrevistados, foi mingando. Entre os motivos que argumentan, atópanse:

“...quizá polo desencanto de como foi a LOXSE” (EP4)

“...facer un proxecto de formación é como tirarse á piscina” (EP7).

Cando lles preguntamos a súa opinión pola insistencia en certas temáticas como a elaboración de proxectos educativos e curriculares constatada a través das diferentes convocatorias realizadas, respondéronnos con rotundidade que simplemente aproveitaron ese espazo legal para a realización destes proxectos de centro: “O proxecto de formación en centros xorde dun diagnóstico a partir da detección de necesidades (...) naquel momento as necesidades que tiñan no ano 1989 eran precisamente elaborar o proxecto educativo ou o proxecto

curricular, porque a inspección andaba detrás e pedíaos. Entón, eles tiñan esa canle que era legal e por iso tiñan ese entusiasmo” (EA1)

“...eu penso que sería unha necesidade que estaba detectada e dalgunha maneira...” (EP6)

As súas opinións, como podemos observar, inciden en aspectos formulados naqueles traballos que, durante os noventa, dedicaron unha especial atención á problemática de realización de proxectos educativos e curriculares, advertindo sobre as contradicións que estaba a xerar a súa realización. O sentido de compartir a través do diálogo e a reflexión, un proxecto para ese centro en concreto, substitúese pola idea de cumprir un requisito para o que vale calquera procedemento que non implique gasto de enerxías (véxase por ex. Antúnez, 1995).

Para os asesores, o feito de que os profesores e os centros educativos aproveitasen este espazo, foi enormemente positivo, xa que iso xerou dinámicas de traballo (posiblemente inexistentes nalgúns casos). Así o expresa un dos asesores:

“En canto ao tema do PEC, pois nalgúns centros xerou dinámicas de traballo que se seguen mantendo. Engancháronse na convocatoria de proxectos un pouco por necesidade de elaborar isto e despois dunha maneira ou doutra seguiron implicándose noutras actividades, se non hai proxectos de formación hai grupos de traballo e que seguen aí” (EA2).

Ben pode interpretarse que a “colexialidade forzada”, en palabras de Hargreaves (1999), foi unha das

culturas desenvolvidas nos centros educativos a través xustamente do mandato da LOXSE de impulsar a realización de proxectos educativos e curriculares. E tamén que esa colexialidade forzada puido levar, nalgún caso, a unha maior cultura de colaboración nos centros educativos.

Sobre a posibilidade que ofrecen os proxectos de formación en centros de acubillar outras modalidades de formación (cursos, xornadas, grupos de traballo, etc.), os profesores defendérona como modalidade paraugas; na súa opinión, interesante, porque lles permite gozar doutras posibilidades formativas e ampliar as súas perspectivas sobre un determinado tema e, o que nos parece merecente de se subliñar, o recoñecemento de que xera unha cultura, unha forma de traballar máis enriquecedora:

“pódese participar, xa cho ofrecen. Se vén un relator a un curso e é no tema que estás traballando, negocias a asistencia polo menos un 10% ou algo máis...” (EP7)

“ese xogo de modalidades é positivo, precisamente porque se afonda na temática na que se está a traballar” (EA1)

“...meter dentro do proxecto un curso ou unhas xornadas pode facer que isto se encamiñe ou que xere unha cultura de traballar...” (EP7).

Noutras ocasións, aprovéitase como un espazo para abordar contidos formativos que dificilmente serían tratados en determinados contextos de formación:

“...tiña un proxecto de formación tan ambicioso que nas primeiras xuntanzas con eles xa lles advertín que non poderían facelo nun ano. Entón,

decidiron traballar con tres dos seis obxectivos. Cando se abriu o prazo de presentación de grupos de traballo, todos os profesores que pertencían a ese proxecto de formación fixeron dous grupos e pediron todos grupos de traballo. De xeito, que no proxecto de formación están traballando eses tres obxectivos e nos grupos de traballo, un grupo colleu parte dos obxectivos que había alí e o outro grupo, a outra parte...” (EA5)

Os cursos, modalidade peor valorada na fase extensiva do estudo, reciben nela unha estimación positiva.

Concretamente os asesores manifestan, como sucede noutras investigacións (Fernández González, 2000; Iranzo, 2002) que poden servir extraordinariamente para iniciar procesos de formación nos centros educativos. Por exemplo, poden dinamizar grupos de traballo:

“O curso dá moito xogo á hora de dinamizar grupos de traballo, porque é bo que determinadas persoas se reúnan arredor dun tema que lles interesa e a partir de aí que esa xente poida seguir reflexionando e afondando sobre o tema.” (EA1)

Non obstante, este poder de dinamización dos cursos non está suficientemente explotado, segundo os asesores. Parece que a énfase que se pon no centro educativo como célula básica da formación (sobre todo, por parte da Administración educativa) ensombrece un pouco esta modalidade. A alta participación na modalidade cursos xustifícase sinxelamente pola alta oferta, a difusión e a publicidade que se fai dela no conxunto dos centros

educativos. En ningún caso, este índice de participación significa que esta modalidade conte coa debida atención para crear itinerarios formativos.

Chamounos a atención o feito de que nestes momentos se considere a modalidade curso un pouco abandonada, pois precisamente hoxe por hoxe é a modalidade estrela da formación en exercicio, debido á súa ampla oferta.

“...é unha modalidade de formación que penso que non debería estar abandonada (...) penso que se está a dar máis importancia neste momento a outras modalidades de formación e deixando pouco protagonismo ao que tiñamos antes nos cursos, non?” (EA5)

Responsabilizan deste abandono, en parte, a Administración educativa:

“A nosa Consellería está agora polo achegamento da formación aos centros (...). Para min é imposible reunir aquel colectivo de xente interesado naquela temática, entón eu dos cursos sempre saco dous ou tres grupos de traballo, como é o caso deste ano que estou levando catorce, non de todo moi ben levados.” (EA1)

Un dos principais problemas cos que se enfrontan os cursos, segundo os asesores, é o de dar resposta ás necesidades de formación dos asistentes:

“Creo que é moi difícil acertar que veñan a un curso un grupo de persoas representativas de toda a provincia”. (EA4)

Ao mesmo tempo, enfróntanse con outro tipo de problemas. Por exemplo, os

motivos que levan os profesores a participar nesta modalidade e que, neste caso, contribúen ao seu desprestixio: razóns económicas (para poder obter sexenios) e comodidade:

“...a xente quere formarse para cobrar os sexenios, pois acode aos cursos porque é a modalidade máis cómoda. É dicir, eu chego alí, sento nunha cadeira, ás veces podo corrixir exames xa que como se solicita a asistencia e non a atención, estar alí, xa está” (EA5)

“...a xente apúntase por diversos intereses e aí está o problema, porque quedo no centro, porque necesito estas horas” (EP5).

Afloran tamén valoracións positivas arredor de modalidades como a educación a distancia, unha modalidade que, de igual xeito cós cursos foi unha das peor valoradas na fase cuantitativa da investigación (a segunda, neste caso). O máis destacable desta modalidade é que facilitaba o acceso á formación daquelas persoas que non podían participar en modalidades de formación de tipo presencial, polo horario de traballo, pola distancia existente entre o centro educativo e o centro de formación, etc. Dicimos facilitaba, xa que esta modalidade desapareceu das programacións oficiais: “...tiña unha vantaxe: que a xente que non podía asistir a ningunha outra modalidade, por motivos de horario, ou de distancia, atopaba nesta opción unha oportunidade para formarse” (EA5).

As licenzas por estudos, ao igual que na fase cuantitativa do estudo, son ben

valoradas. Non obstante, recoñecen que ás veces ignoran o seu desenvolvemento:

“...para min foi unha experiencia moi grata, aprendín moitísimo, tenche que dirixir o proxecto un profesor universitario, un catedrático, (...) francamente é moi positivo...” (EA1)

Esta modalidade está pensada máis ben para adquirir unha formación individual. O seu acceso en ocasións, para algúns asesores, non é doado. Ferreres (1997), no seu momento, nun dos seus traballos de investigación xa o puxo de manifesto:

“...eu tiven unha licenza por estudos e daquela era moi difícil conseguilas (...). Presentei un proxecto relacionado coa incorporación dos alumnos de tres anos á escola pública, por mor da inqedanza que percibía no profesorado de infantil, que non sabía que facer con nenos desas idades” (EA1).

Outros, non obstante, opinan todo o contrario. Cren que o acceso a esta modalidade non é nada complicado, senón máis ben sinxelo. O asunto parece que se localiza, preferentemente, na ausencia de demandas:

“Este curso quedaron vacantes, pero por falta de solicitudes, non porque rexeitasen”. (EA3)

Claro que habería que analizar a que se debe esta ausencia de solicitudes. ¿Pode ser que para os profesores non sexa doado axustarse ás bases de convocatorias desta modalidade?

Os programas europeos, pola súa banda, xeran certas reticencias entre os

asesores. Estas reservas proveñen, fundamentalmente, das razóns que levan os profesores a participar neles e que algúns relacionan, especificamente, cos primeiros anos de andaina da modalidade:

“sen pensalo moito e tamén por conversas que se senten hai moito afán de viaxe: Vou de viaxe, pásoo ben e tal”. (EA1)

Non obstante, puntualizan que tampouco teñen suficientes datos para valorar esta modalidade. Para eles é un tanto novidosa. Non deixa de resultar curioso observar a escasa información dos asesores sobre aquelas modalidades nas que quizá, eles mesmos participan escasamente. Ata poder ser contraditorio, pois parece lóxico pensar que, precisamente, unha das súas tarefas é realizar o seguimento e informar sobre os beneficios educativos das distintas modalidades.

As opinións dos profesores parece que non coinciden coas vertidas polos asesores. Para eles, os programas europeos resultan interesantes, aínda que subliñan a complexidade que leva consigo esta modalidade.

“A verdade é que resulta moi interesante, sobre todo a nivel de colegas, se cadra non tanto no que é o traballo real que despois se mostra nos rapaces. Pero, en xeral, é moi interesante” (EP9).

Para os asesores e profesores, o éxito das modalidades reside fundamentalmente na motivación. Para eles a motivación é un factor clave na formación. Tamén é primordial o apoio por parte do equipo directivo (por exemplo, no desenvolvemento dun proxecto de formación en centro). Así o manifestan:

“...se non viñesen con esa motivación, a formación sería un desastre. Nun PFAC por exemplo, é moi importante o apoio da dirección” (EA5).

“...deberían ser as primeiras persoas,

os motores que animen a formarse...” (EP4).

Esa motivación, na maior parte dos casos, vén pola utilidade práctica da modalidade de formación en cuestión:

“...cando hai unha utilidade práctica o compromiso é mais forte” (EA6)

Respecto aos procesos de avaliación das diferentes modalidades, para os asesores, xorde inevitablemente a preocupación por eles:

“...eu, por exemplo, na avaliación é algo no que me paro moitísimo, non sei se é coherente, pertinente, o que eu fago, pero sempre teño coidado” (EA1).

Aprécianse tamén certas insatisfaccións arredor dos procesos avaliativos, neste caso, por parte dos profesores:

“...a experiencia que teño é de cursos do Cefore, a folia que che pasa o asesor porque non lle queda máis” (EP4)

“...dáme a impresión de que con eses datos non fan nada, sempre se fan estatísticas” (EP4).

A avaliación parece que se converte máis ben nun ritual forzado polas circunstancias, pero sen expectativas de influencia. Por outra banda, incídese no

cuantitativo e esquecese o cualitativo (a mellor opción metodolóxica, en opinión dalgúns dos profesores entrevistados):

“o mellor, a entrevista. Sería preferible perder a última xornada e facer unha entrevista así” (EP2).

Para os asesores, algúns dos instrumentos utilizados nos procesos avaliativos son máis fiables ca outros. Por exemplo, o cuestionario parece que non resulta demasiado de fiar, porque, na súa opinión, o modo en que os profesores o contestan non é o máis correcto. Un dos entrevistados exprésao así:

“...ás veces presentas o cuestionario e un porque ten présa, e outro porque xa é moi tarde, rematan por poñer cruces indiscriminadamente...” (EA1)

“...eu teño comprobado coa lista de faltas, que hai xente que sen asistir a esa sesión avalía o relator. É dicir, a ese relator ponlle un cinco (RISAS), como é posible? non veu a esa sesión” (EA5)

Esta avaliación, de acordo coa información existente, parece que non dá suficientes froitos no relativo ao seu uso para a mellora das actividades de formación. Abonda con observar o escaso coñecemento da contribución das modalidades de formación ao





desenvolvemento profesional dos profesores ou á mellora dos centros educativos. Sen dúbida, a influencia da formación, a avaliación dos seus efectos demorados continúa sendo unha tarefa de difícil concreción, como poñen de manifesto algúns estudos (por exemplo, Villar Angulo, 1996, 2000). A avaliación da formación continua segue a ser, como sinalaba hai anos Montero (1996), unha materia pendente.

No marco destas reflexións xorden outras cuestións que parece que preocupan os asesores: as súas condicións de traballo. Condicións que, segundo as súas declaracións, parece que obstaculizan un desenvolvemento máis rigoroso das tarefas de avaliación: “...se vos digo a verdade, a min o seminario pásame por diante moitas veces sen saber..., non o podo valorar, porque como son tan autónomos e temos prescritas tres visitas. Sabes que cumpres co que che están a ordenar e non lles dedicamos máis tempo” (EA1).

Reclaman, neste caso, unha análise do seu traballo profesional, unha redefinición do mesmo e mellores relacións de colaboración coa Inspección Educativa que, dende o seu punto de vista, podería facilitarlles o seu traballo cos profesores e os centros educativos:

“...tiñan que nos revisar o traballo cuantitativo para mellorar a calidade do noso traballo” (EA5)

“... paréceme importantísima a coordinación coa Inspección Educativa, posto que eles acceden a datos que a nós nos serían de grande axuda...” (EA1).

Ante estas opinións, a Inspección Educativa, paradoxalmente, atopa unha excelente situación para poder observar os efectos demorados da formación. Resulta complexo para eles facelo sen ter as claves do desenvolvemento deses procesos. O reto da coordinación entre o conxunto de profesionais que interveñen nos procesos formativos faise cada vez máis visible e necesario.

A nivel de logros formativos, aos asesores preocúpaos máis o proceso de formación e non tanto os resultados: “...é máis importante a dinámica que se xera: reunións de traballo, comentarios, etc. Ben, pois se os resultados non son tan bos, pois non son tan bos, pero o importante é que o proceso...” (EA2)

Aínda que iso si, que a formación reverta na práctica profesional. É dicir, que poida cambiar e mellorar esta: “Cada curso, cada PFAC, cada

seminario, ten que ter como obxectivo final a mellora. É dicir, que a práctica mude, que iso sirva para algo (...) é importante empezar a facer cousas, levalas á práctica que poidamos saber que nos funcionan, como nos funcionan e para que nos serven” (EA2).

Para os asesores e profesores entrevistados, a formación ofertada non ten suficiente dose de calidade:

“...hai moita oferta, pero a calidade da oferta...” (EA3)

“...estase perdendo calidade...” (EP1)

Dalgún xeito a través destas opinións despunta a referencia a outras institucións que tamén participan na formación en exercicio do profesorado:

“...a nosa non é ideal, pero presumiría de ser a menos mala de todas: os cursos do ICE sindicatos, asociacións profesionais, etc.” (EA3)

Claro que o sentimento autoavaliativo de non estar a facer o mellor para a formación do profesorado pode conducir facilmente ao triste consolo de que non só lles sucede aos Cefore, aos seus asesores, senón que a crítica aos modos de facer pode estenderse tamén outras institucións.

Isto posiblemente se deba, entre outras razóns, a un dos problemas cos que ten que enfrontarse actualmente a formación en exercicio e, por tanto, os asesores: a falta de ligazóns coa formación inicial:

“...a desconexión que hai entre a formación inicial e a formación en servizo, eu creo que é unha cousa que..., cando o profesor ten sesenta anos tampouco importa tanto, non? (RISAS), pero cando está un profesor recentemente incorporado é moi rechamante que se siga impartindo o mesmo que cando eu estudaba Maxisterio hai..., todo o traballo temos que facelo nós dende os centros de formación, porque non hai unha conexión real entre a universidade...” (EA4)

Implicitamente prodúcese nas súas declaracións unha especie de actitude de estar no correcto. As institucións universitarias de formación inicial continúan a interpretarse como lugares alleos á realidade educativa; na súa opinión, a formación inicial é máis ben contraproducente, son logo os asesores os que teñen que facilitar o cambio de mentalidade e de estratexias. Obviamente, sería un pouco frívolo tirar destas declaracións a idea de que os asesores están no correcto e que a universidade se equivoca nos seus contidos e estratexias de formación. O problema da ausencia de pontes entre a marxe da teoría e a da práctica é moito máis serio có apuntamento que aquí lle facemos á verificación de dous mundos afastados e distantes (véxanse, Bolívar, 2006; Montero, 2004).

Suxiren, como o levan facendo diversos autores dende hai tempo, medidas de maior coordinación entre as institucións, de apoio á escola (inspección, equipos específicos de apoio, orientadores, coordinador de formación...):

“...eu creo que como proposta tamén de mellora, deberíamos solicitar unha maior coordinación das institucións de apoio á escola. Sería importantísima a coordinación coa inspección, e tamén cos equipos específicos, cos orientadores dos centros, co coordinador de formación cando se poña a funcionar...” (EA1)

Os asesores e profesores do noso estudo ven o actual modelo de asesoramento centrado en procesos (asesores

xeneralistas) como unha ameaza ao seu traballo, dado que non se consideran suficientemente competentes para atender as diferentes áreas de coñecemento. Sentíanse máis cómodos co modelo de asesoramento anterior: o modelo centrado en contidos (asesores especialistas).

“...antes os asesores eran especialistas, e, polo tanto, máis competentes dentro da súa área” (EA4)

“Cando había especialistas, si, agora é un saco roto” (EP7).

Non entenden, para nada, a actitude da Administración educativa que inicialmente apostou por unha asesoría especialista e máis tarde por unha asesoría xeneralista:

“É importantísimo sinalar o cambio de mentalidade que houbo na Consellería... Eu entrei aquí no ano 95, nunha formación específica de formadores en Santiago e vendéronnos a asesoría por área como unha panacea no mundo da formación. Hai dous anos, en Lugo, todo o contrario: ‘As asesorías xeneralistas son a panacea da educación’. Persoalmente, considero que a xente que estaba nesa Comisión que eran de diferentes centros de formación de Galicia pensaba que foi un paso atrás enorme quitar as asesorías de área polas xerais” (EA5).

Paradoxalmente, na práctica, seguen actuando como asesores especialistas. Reorganízanse internamente nos seus centros de traballo para sobrevivir dalgún xeito. Unha reorganización que, naturalmente, forma parte do currículo

oculto da vida interna dos Cefore:

“...con moi bo criterio, os señores directores sempre na medida do posible fan que actuemos por competencias, polo menos no noso centro, aquela persoa que é pedagoga e psicóloga coma min, pois vanlle dando as cousas de orientación, titorías, atención á diversidade, aqueloutra persoa que está en Ciencias da Natureza como é..., pois leva ela todo” (EA1).

Sae á palestra a insuficiencia de recursos humanos.

“...os recursos humanos non son suficientes, non dende logo... en canto á cantidade de asesores, que somos os que realmente levamos a formación adiante, somos un colectivo mínimo...” (EA1)

Ao problema de recursos humanos engádese o problema da burocracia; a escaseza de recursos económicos; os tempos para a formación; a falta de difusión das experiencias educativas desenvolvidas; a ausencia dunha cultura colaborativa nos centros educativos.

“a burocracia é máxima” (EP7)

“hai montóns de cousas burocráticas que as tes que facer ti e que me parece que despois quedan alí arquivadas e non valen para nada. O informe previo dos seminarios permanentes, o informe previo dos proxectos de formación, o informe de cada actividade, a xestión de todos os cursos, cartas de admisión e non admisión a cursos. Todo iso vai en detrimento da calidade da formación e noto eu que nunca teño un espazo horario para preparar e para afondar

nos temas que a min me están a interesar e que sería moi bo que eu estivese formada para formar os demais” (EA1).

“A formación en horas de traballo foi moi debatido, pero sen..., por suposto sería o ideal, pero iso é algo impensable nos tempos que corren: pola organización, polo financiamento, pola propia postura da Administración educativa” (EA3).

“teríamos que liberar algunhas horas e poder asistir a..., ben, pois polas tardes que non teño clases. Pero, por exemplo, no meu centro entramos ás dez, pero antes das seis non saímos e ás seis correndo para ir a un curso e non saír ata as nove” (EP2: 557).

“o financiamento é escaso, iso é o problema. Se non hai financiamento, non hai...”. (EP4).

“...esas experiencias que saían, que se intercambien nas escolas. É interesante que deamos a coñecer o que estamos a facer en cada escola” (EP4: 516)

“Seguimos funcionando por individualidades e isto produce uns conflitos que temos agora, porque non hai un proxecto realmente..., porque eu implícome dunha maneira e ou outro faino doutra totalmente diferente. E entón, claro, pois aí está” (EP3).

Os asesores e asesoras de formación desenvolven o seu papel entre tensións dilemáticas identificadas por algúns autores como o dilema respecto á súa consideración como especialistas ou xeneralistas ou o denominado dobre dependencia (Administración educativa/centro de profesores) (vexáse Montero, 2006).

A pasividade dos profesores ante a formación é o que máis preocupa e mesmo alporiza o profesorado consultado. Son sempre as mesmas persoas as que teñen que “tirar do carro”. Como solución a este problema de apatía suxíren a obrigatoriedade da formación:

“... entre os cursos que oferta o Cefore debería haber unha formación obrigada e continua (EP8)

“...recaen nas persoas que realmente estamos interesados, porque os outros non fan nada. Ti como xa estiveches no Sócrates (...) sabes como funciona, toma, falo ti. Ti como fixeches o PEC, o PCC (...), faino ti” (EP4).

Entre as críticas e demandas institucionais lanzadas polos profesores enquisados sitúase a referida á flexibilidade para a participación nas modalidades formativas:

“Hai unha desconfianza tremenda dende o momento que non podes facer ao mesmo tempo un seminario e un grupo de traballo” (EP2).

Finalmente, cando pedimos que valorasen de modo global as contribucións das modalidades de formación á profesionalización dos profesores, contestáronnos:

“...dende logo contribúen a profesionalizar os profesores, por suposto (...) estanse formando científica e didacticamente, algo sempre ten que quedar, eu penso que é mellor ca nada, ou sexa que eu, en principio, véxoo positivo, (...), é máis, vexo a formación agora moito máis clara e con moita máis operatividade que cando a levaban os ICE” (EA1)
“é a nivel individual, claro” (EP1)

“si que repercuten, pero toda esta formación está asentada no voluntariado...” (EP9).

Ata aquí o breve informe sobre as valoracións das modalidades por parte dos protagonistas do noso estudo. Como poñen de manifesto as súas voces, resulta difícil facer un retrato respecto ás contribucións de cada unha ao desenvolvemento profesional do profesorado e á mellora da práctica. Resulta máis fácil pescudar as razóns que explican as preferencias por unhas ou outras, a utilización que se fai das mesmas, as dificultades para a súa interacción en itinerarios de formación, etc.

A xeito de peche

Conscientes da necesidade que temos de seguir aprofundando nos achados referidos, pensamos que este estudo pode achegar algunhas suxestións para a orientación de futuros plans de formación do profesorado. Esperamos que sirva, así mesmo, como punto de referencia para vindeiros estudos que dalgún xeito vaian profundar nos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación das modalidades de formación que en cada momento se propoñan, responsables en grande medida da súa pertinencia e relevancia.

Co desexo de contribuír á mellora da formación e ao desenvolvemento profesional dos profesores e profesoras e, ante os achados obtidos, sinalamos como propostas de futuro:

- Fomentar tanto a responsabilidade institucional como a coresponsabilidade dos profesores e profesoras na súa propia formación. A formación en exercicio quizais empece

así a formar parte do tecido profesional dos profesores e profesoras, condición *sine qua non* para o seu desenvolvemento profesional e a mellora da súa práctica. Nesta dirección, sería necesario que reflexionásemos con detenemento sobre o carácter voluntario ou obrigatorio da formación, prestando maior atención ás condicións nas que esta se desenvolve.

- Do mesmo modo que os alumnos, os profesores tamén son diversos. A atención a esa diversidade xunto á constatación da especificidade de determinadas modalidades para segundo que propósitos, lévanos a suxerir a necesidade de prestar unha maior atención á creación de itinerarios formativos, optando por aquelas modalidades que mellor respondan ás necesidades, intereses e contextos profesionais específicos tratando de evitar así o carácter fragmentario da formación.
- Repensar a formación permanente do profesorado na sociedade do coñecemento esixe articular un sistema de e-formación que non só lle facilite ao profesorado opcións formativas, senón que tamén faga posible que se comprenda a potencialidade das TIC e a proxección destas na súa práctica docente (coherencia metodolóxica).
- Potenciar o traballo colaborativo nos centros educativos a través de

modalidades de formación, como seminarios permanentes, grupos de traballo e proxectos de formación en centros, tendo en conta os beneficios que entrañan para os centros educativos.

- Realizar unha avaliación interna e/ou externa das modalidades de formación e do modelo de asesoramento e formación vixentes, con enfoques etnográficos. Os indicadores cuantitativos son insuficientes. As institucións de formación deberían ter autonomía e condicións para avaliar a calidade da formación que promoven.
- Revisar a consigna corporativa do “café para todos”, que leva consigo a dificultade de realizar o seguimento das modalidades de formación. Estamos a pensar, fundamentalmente, en modalidades como seminarios permanentes, grupos de traballo e proxectos de formación en centros. Modalidades todas que requiren o apoio e seguimento de asesores e asesoras.
- Mellorar os procesos formativos a través de aspectos como: dotación de recursos materiais e humanos; formación profesional dos asesores; adaptación dos contextos formativos ás condicións reais de traballo dos profesores, en concreto aos tempos para a formación; revisión dos incentivos profesionais; estabilidade dos profesores nos centros educativos;

redución da burocracia da formación; flexibilización en uso simultáneo de diferentes modalidades; potenciación da motivación extrínseca e intrínseca entre o profesorado; apoio do equipo directivo nos procesos formativos emprendidos; establecemento de maiores vínculos entre a formación inicial e a formación en exercicio; potenciación das relacións de colaboración entre os diferentes servizos de apoio á escola (Cefore, Inspección Educativa, orientadores, equipos específicos de apoio, etc.); dinamización da figura do coordinador de formación. Aspectos todos eles visibles na fase intensiva do estudo e sen dúbida, hoxe por hoxe, aínda materias pendentes da formación permanente.

Parafraseando a Lieberman e Miller (2003), gustaríanos pechar este traballo afirmando que, a cotío, se esquece aquilo que importa e funciona no desenvolvemento profesional e que politicamente dista de levarse a cabo. Isto é: apoiar a colaboración profesional; crear e manter comunidades de práctica profesional nas que existan espazos e tempos para o diálogo, a acción conxunta e a crítica e utilizar os acontecementos da práctica real como fonte para a construción de coñecemento e desenvolvemento profesional por profesores e asesores.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. (1995) Os itinerarios de formación permanente do profesorado, ¿camiños transitables ou encrucilladas? *Idea* (1) 10-13.
- BARDIN, L. (1984) *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1982) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn - Bacon.
- BOLÍVAR, A. (2006) La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación (123-154). En ESCUDERO, J. M. e LUIS, A. (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. e FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- COLÉN, M. T. (2005) *Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de Primària. Concepcions dels agents que intervenen en un Pla de Formació de Zona*. Tese de Doutoramento, Departament de Didáctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.
- DE MARTÍN, E. (2003) *La formación permanente del profesorado centrada en la institución educativa*. Tese de Doutoramento, Departament de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. e BOLÍVAR, A. (1994) *Inovação e formação centrada na escola: Uma perspectiva da realidade espanhola* (96-155). En AMIGHINHO, A. e CANARIO, R. (Eds.) *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa, Educa-Professores.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. e LUIS, A. (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. P. (2000) *Los CEFOCOPs y su función en la formación permanente del profesorado de educación infantil en Galicia*. Tese de Doutoramento, UNED.
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. (1997) *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Un estudio exploratorio*. Memoria de Licenciatura, Universidade de Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. (2000) *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Análisis de la realidad gallega*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. (2003) *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidade de Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. e MONTERO, L. (1997) *La formación en centros en la Comunidad Autónoma de Galicia: Estado de la cuestión* (315-326). En *Primer encuentro estatal de formación en centros*. Libro de actas. Jaén, Delegación Provincial de Jaén/CEP de Linares.
- FERRERES, V. S. et al. (1997) *El desarrollo profesional docente del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona, Oikos-Tau.
- FERRY, G. (1983) *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Durnod.
- GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- IRANZO, P. (2002) *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tese de Doutoramento, Universitat Rovira i Virgili.
- LIEBERMAN, A. e MILLER, L. (2003) (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- MILES, M. B. e HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Newbury, Sage.
- MONTERO, L. (1985) *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento del profesorado de EGB*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación.
- MONTERO, L. (1986-1987) *Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado*. *Enseñanza* (4-5) 49-79.
- MONTERO, L. (1987) *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- MONTERO, L. (1995) *A formación do profesorado nos centros: Expectativas e realidades*. *Idea* (1) 4-9.
- MONTERO, L. (1996) *La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia*. En VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau.
- MONTERO, L. (1997) *Development and structure of Teacher Education and Professionalisation* (29-53). En VEZ, J. M. e MONTERO, L. (Eds.) *Current changes and challenges in european teacher education: Galicia*. Osnabrück, Compare-TE Network.
- MONTERO, L. (1999) *Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas*. *Revista Siglo XXI de Educación* (1) 15-31.
- MONTERO, L. (2002) *Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua* (27-46). En GONZÁLEZ, A. e REQUEJO, A. (Coords.) *Educadores na nova sociedade*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

MONTERO, L. (2004) La formación del profesorado: de hoy para mañana (158-170). En LÓPEZ YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M. e MURILLO, P. (Eds.) Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MONTERO, L. (2006) Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías (155-194). En ESCUDERO, J. M. e LUIS, A. (Eds.) La formación del profesorado y la

mejora de la educación. Barcelona, Octaedro.

REVISTA DE EDUCACIÓN (2006) Monográfico. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. 340, maio-agosto.

SARCEDA, M. C. (2002) Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.

VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1996) La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España. Barcelona, Oikos-Tau.

VILLAR ANGULO, L. M. (2000) (Coord.) Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías. Bilbao, Mensajero.

¹ Referímonos, por un lado, ao volume cuarto do informe de Eurydice "Keeping teaching attractive for the 21st century" (2004), cuxo propósito básico é fomentar unha maior reflexión e discusión acerca da interrogante: ¿Como formar un número suficiente de profesores competentes e mantelos motivados durante toda a súa carreira profesional?

² O Grupo de Investigación Stellae da Universidade de Santiago de Compostela (GI-1439), está coordinado pola profesora Lourdes Montero e formado polos profesores Quintín Álvarez, Adriana Gewerc, Olga Mª Fernández Guisande, Mª Dolores Fernández Tilve, Rufino González Fernández, Laura Malvar, Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas, Jesús Rodríguez Rodríguez, Mª Dolores Sanz Lobo, e a investigadora posdoutoral Mª del Pilar Vidal Puga.

eduga

Particip@

Mellora a revista. Dinos o que pensas sobre as seccións de *Eduga*, os seus contidos, o que botas en falta, o que che gustaría ler, fainos recomendacións...

Envíanos a túa mensaxe a:

revista.galega.ensino@edu.xunta.es

E lembra que para que as túas suxestións entren a formar parte de CARTAS Á DIRECTORA, deben estar asinadas e non superar as 20 liñas.