

Los estratos que tenían un número de encuestas inferior al objetivo planteado se han cubierto a partir de los siguientes criterios metodológicos:

Intercambio de encuestas del mismo colectivo:

El proceso es homogéneo en todas las comunidades autónomas. Los criterios están ordenados por preferencia, en caso de no cumplirse un criterio se selecciona el siguiente en la lista:

1. Introducir encuestas de la misma titularidad: grupo público (código 11,12, 13) o grupo privado (código 21, 22, 23).
2. Introducir encuestas del mismo estrato pero de diferente titularidad (ejemplo: 311 por 321)
3. Introducir las encuestas de que se disponga.
4. Intercambio de encuestas de diferentes colectivos (sólo Andalucía): Se introducen encuestas del colectivo personal educativo teniendo en cuenta a N total a conseguir, siendo éstas del mismo estrato a ser posible.

Cuadro 18. Muestra final del estudio por estratos

Código del Estrato			ESTRATOS DE LOS CENTROS	Encuestas Directivos de centros del estrato (MUESTRA PREVISTA)	Encuestas Directivos de centros del estrato (MUESTRA REAL)	Encuestas Personal Ed. de centros del estrato (MUESTRA PREVISTA)	Encuestas Personal Ed. de centros del estrato (MUESTRA PREVISTA)
1	1	1	Andalucía público 0-3	0	3	0	0
1	1	2	Andalucía público 3-6	135	79	271	337
1	1	3	Andalucía público 0-6	1	4	1	1
1	2	1	Andalucía privado 0-3	1	10	3	25
1	2	2	Andalucía privado 3-6	34	7	69	42
1	2	3	Andalucía privado 0-6	5	2	9	19
SUBTOTAL				176	105	353	424
2	1	1	Aragón público 0-3	1	1	2	1
2	1	2	Aragón público 3-6	45	36	90	93
2	1	3	Aragón público 0-6	0	0	0	0
2	2	1	Aragón privado 0-3	3	4	5	19
2	2	2	Aragón privado 3-6	14	11	28	18
2	2	3	Aragón privado 0-6	3	6	6	7
SUBTOTAL				65	58	131	138
3	1	1	Cataluña público 0-3	26	26	51	51
3	1	2	Cataluña público 3-6	97	111	195	198
3	1	3	Cataluña público 0-6	1	1	3	3
3	2	1	Cataluña privado 0-3	32	26	64	64
3	2	2	Cataluña privado 3-6	29	29	58	69
3	2	3	Cataluña privado 0-6	16	9	33	19
SUBTOTAL				202	202	404	404
4	1	1	Navarra público 0-3	0	0	0	0
4	1	2	Navarra público 3-6	44	44	88	89
4	1	3	Navarra público 0-6	0	0	0	0
4	2	1	Navarra privado 0-3	0	0	0	0
4	2	2	Navarra privado 3-6	12	12	25	24
4	2	3	Navarra privado 0-6	0	0	0	0
SUBTOTAL				56	56	113	113
TOTAL				500	421	1000	1079

1.3. Fase de explotación de la información

Vaciado de la información

Para el vaciado de los **datos cuantitativos** primeramente se realizó la codificación de las diferentes variables y sus valores⁸⁴. En función de los códigos acordados se han realizado dos matrices: una para la encuesta de directores y coordinadores y otra para la de educadores y maestros. Estas matrices elaboradas a través del programa Excel recogen los datos obtenidos en las encuestas.

Posteriormente el conjunto de datos cuantitativos se han volcado en el programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS a través de dos bases de datos diferentes, una correspondiente a cada tipo de encuesta. Cada matriz de datos contiene las variables correspondientes a las diferentes preguntas realizadas en la encuesta.

Para el vaciado de los **datos cualitativos**⁸⁵ también se han realizado una serie de matrices, tanto a lo que se refiere a las entrevistas como para los foros de discusión.

Diseño de la explotación

El análisis de los **datos de tipo cuantitativo** se ha realizado en dos fases consecutivas y complementarias de análisis estadístico:

1. Análisis descriptivo

Consiste en el análisis descriptivo y de frecuencias de las distintas variables. Esta primera fase ha permitido hacer una descripción en profundidad de las características de la muestra. Asimismo, a partir de un primer análisis de estos resultados se ha profundizado en el estudio de ciertos aspectos a partir de la formulación de hipótesis de trabajo.

⁸⁴ Ver cuestionario con las categorías codificadas. Anexo fase prospectiva

⁸⁵ Ver anexo fase prospectiva

Cuadro 19. Variables que integran en análisis descriptivo

PERSONAL EDUCATIVO	DIRECTIVOS
Características del encuestado	
v01 Edad	v01 Edad
v02 Género	v02 Género
v03a Formación	v03a Formación
v03b Titulación	v03b Titulación
v04 Antigüedad	v04 Antigüedad
v05 Ciclo educativo	v05 Ciclo educativo
v06a Titularidad	v06a Titularidad
v06b Ubicación	v06b Ubicación
v06c Número maestros	v06c Número maestros
v06d ciclos de enseñanza	v06d ciclos de enseñanza
v07a Tamaño 0-3	v07a Tamaño 0-3
v07b Tamaño 3-6	v07b Tamaño 3-6
v08a Función	v08a Función
v08b Otras funciones	v08b Otras funciones
v09a Contrato	v09a Contrato
v09b Otros tipos de contrato	v09b Otros tipos de contrato
v10a Cambio tipo de contrato 2001-02	v10a Cambio tipo de contrato 2001-02
v10b Cambio de centro 2001-02	v10b Cambio de centro 2001-02
v10c Cambio de cargo 2001-2002	v10c Cambio de cargo 2001-2002
v10d Cambio de sueldo 2001-02	v10d Cambio de sueldo 2001-02
v10e Cambio de tipos de contrato 2002-03	v10e Cambio de tipos de contrato 2002-03
v10f Cambio de centro 2002-03	v10f Cambio de centro 2002-03
v10g Cambio de cargo 2002-03	v10g Cambio de cargo 2002-03
v10h Cambio de sueldo 2002-03	v10h Cambio de sueldo 2002-03
v10i Cambio de tipo de contrato 2003-04	v10i Cambio de tipo de contrato 2003-04
v10j Cambio de centro 2003-04	v10j Cambio de centro 2003-04
v10k Cambio de cargo 2003-04	v10k Cambio de cargo 2003-04
v10l Cambio de sueldo 2003-04	v10l Cambio de sueldo 2003-04
Cultura de formación permanente	
v11 Tradición formación	v11 Tradición formación
v12 Presencia formación	v12 Presencia formación
v13 Porcentaje formación	v13 Porcentaje formación
Financiación	
	v14a - Medios trabajador
	v14b - centro educativo
	v14c - Fundación tripartita
	v14d - Ayuntamiento
	v14e - CCAA
	v14f - Asociaciones profesionales
	v14g - Asociaciones sindicales
	v14h - Otros
	v14i- Especificar otros
	v15- suficiencia recursos

Elementos que inciden en la participación	
v14a Identificación necesidades	v16a Identificación necesidades
v14b Plan de formación	v16b Plan de formación
v14c Incentivos	v16c Incentivos
v14d Evaluación formación	v16d Evaluación formación
v15a Maestro - iniciativa	v17a Maestro -iniciativa
v15b Director - iniciativa	v17b Director - iniciativa
v15c Claustro - iniciativa	v17c Claustro- iniciativa
v16a Nivel motivación	
v16b Tiempo disponible	
v16c Experiencias previas	
v16d Otros	
v16e especifica otros	
v16f Flexibilidad organizativa	v18a Flexibilidad organizativa
v16g Incentivos	v18b Incentivos
v16h Turnos	v18c Turnos
v16i Información	v18d Información
v16j Apoyo compañeros	v18e Apoyo compañeros
v16k Estabilidad laboral	v18f Estabilidad laboral
v16l Antigüedad	v18g Antigüedad
v16m Presencia de innovación	v18h Presencia de innovación
v16n Otros	v18i Otros
v16ñ Especificar otros	v18j Especificar otros
v16o Contenido oferta	v18k Contenido oferta
v16p Horarios oferta	v18l Horarios oferta
v16q Duración oferta	v18m Duración oferta
v16r Flexibilidad oferta	v18n Flexibilidad oferta
v16s Adaptación	v18ñ Adaptación
v16t Coste	v18o Coste
v16u Canales de información	v18p Canales de información
v16v Otros	v18q Otros
v16w Especificar otros	v18r Especificar otros
v17a Mot. adaptarse	
v17b Mot. conocer normativa	
v17c MOt. promoción	
v17d Mot. estabilidad	
v17e Mot. mejora actuación	
Tipo de formación	
v18a Formal	
v18b Formal postgrado	
v18c No formal	
v18d Interna	
v18e Externa	
v18f Menos 4 horas	
v18g De 4 a 8h	
v18h De 9 a 20h	
v18i De 21 a 50h	
v18j De 50 a 100h	
v18k Más de 100h	
v19a Presencial	
v19b Virtual	

Sistemas de evaluación	
v20 Evaluación formación	v19 Evaluación formación
	v20a Cuestionario-satisfacción
	v20b Cuestionario-aprendizajes alcanzados
	v20c Cuestionario-coherencia metodológica
	v20d Cuestionario-aplicabilidad
	v20e Cuestionario-cambios en el centro
	v20f Test -satisfacción
	v20g Test- aprendizajes alcanzados
	v20h Test- coherencia metodológica
	v20i Test- aplicabilidad
	v20j Test-cambios en el centro
	v20k Entrevistas -satisfacción
	v20l Entrevistas -aprendizajes alcanzados
	v20m Entrevistas- coherencia metodológica
	v20n Entrevistas - Aplicabilidad
	v20ñ Entrevistas- cambios en el centro
	v20o Observación-satisfacción
	v20p Observación-aprendizajes alcanzados
	v20q Observación-coherencia metodológica
	v20r Observación-aplicabilidad
	v20s Observación-cambios en el centro
	v20t Actividades aprendizaje-satisfacción
	v20u Actividades aprendizaje-aprendizajes alcanzados
	v20v Actividades aprendizaje-coherencia metodológica
	v20w Actividades aprendizaje-aplicabilidad
	v20x Actividades aprendizaje-cambios en el centro
	v20y Autoevaluación-satisfacción
	v20z Autoevaluación-aprendizajes alcanzados
	v20aa Autoevaluación-coherencia metodológica
	v20ab Autoevaluación-aplicabilidad
	v20ac Autoevaluación-cambios en el centro
	v20ad Otros instrumentos de evaluación
	v20ae Otros instrumentos-satisfacción
	v20af Otros instrumentos-aprendizajes alcanzados
	v20ag Otros instrumentos-coherencia metodológica
	v20ah Otros instrumentos-aplicabilidad
	v20ai Otros instrumentos-cambios en el centro
	v21a Agente eval. participante
	v21b Agente eval. otros participantes
	v21c Agente eval. formador/a
	v21d Agente eval. Profesorado centro educativo
	v21e Agente eval. Coordinador-a etapa/ciclo
	v21f Agente eval. Director-a
v21 Información sobre resultados	v22 Información sobre resultados
v22 Se evalúa formación	
v23 Cómo se evalúa	

Valoración de la formación	
v24a Form. innovación	v23a Form. innovación
v24b Form. reciclaje	v23b Form. Reciclaje
v24c Form. promoción	v23c Form promoción
v24d Idiomas	
v24e Psico evolutiva	
v24f Psicomotricidad	
v24g Procesos calidad	
v24h Actualización docencia	
v24i Calidad total	
v24j Formación formadores	
v24k Gestión rr.hh	
v24l Informática	
v24m Metodologías	
v24n NNTT	
v24ñ Nutrición y dietética	
v24o Organización de centros	
v24p Reformas educativas	
v24q Salud laboral	
v24r Socorrismo	
v24s Tutorías	
v24t Atención familias	
v24u Atención diversidad	
v24v Otros	
v24w Especificar	
v24x Presencial	
v24y Virtual	
v25a Met expositivos	
v25b Met demost	
v25c Met Activos	
v25d Material impreso	
v25e Material digital	
v25f Horario	
v25g Formador/a	
v26a Conocimientos alcanzados	v24a Conocimientos alcanzados
v26b Habilidades alcanzadas	v24b Habilidades alcanzadas
v26c Actitudes alcanzadas	v24c Actitudes alcanzadas
v27 Diseño formación	
v28 Coherencia formación	
v29 Aplicabilidad	v25 Aplicabilidad
v30a Desarrollo personal	
v30b Enriquecimiento cultural	
v30c Mejora de las relaciones sociales	
v30d Mejora actuación profesional	v26a Mejora actuación profesional
v30e Permanencia centro	v26b Permanencia centro
v30f Mejora de las relaciones compañeros	v26c Mejora de las relaciones compañeros
v30g Introducción de innovaciones	v26d Introducción de innovaciones
v30h Promociones laborales	v26e Promociones laborales
v30i Mayor empleabilidad	
v30j Movilidad laboral	
v31 Respuesta necesidades	
v32 Valoración global	

Grado aplicabilidad y respuesta a necesidades cursos	
v24d_mod Idiomas	
v24e_mod Psico evol	
v24f_mod Psicomotricidad	
v24g_mod Procesos calidad	
v24h_mod Actualización docencia	
v24i_mod Calidad total	
v24j_mod Formación formadores	
v24k_mod Gestión rrhh	
v24l_mod Informática	
v24m_mod Metodologías	
v24n_mod NNTT	
v24ñ_mod Nutrición y dietética	
v24o_mod Organización de centros	
v24p_mod Reformas ed	
v24q_mod Salud laboral	
v24r_mod Socorrismo	
v24s_mod Tutorías	
v24t_mod Atención familias	
v24u_mod Atención diversidad	

2. Análisis relacional

Consiste en establecer un análisis de las relaciones que se dan entre diferentes variables. Ver si unas dependen de otras o mantienen una relación de independencia. La mayoría parten del análisis de las principales variables independientes del estudio: comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad y ubicación del centro. Al tratar-se de variables categóricas se ha establecido el uso de la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

3. Análisis de contraste

Consiste en el contraste de los resultados obtenidos de dos o más grupos (variable independiente) respecto a uno o varios factores (variables dependientes). En el presente estudio se han establecido dos grandes grupos de pruebas basadas en el análisis de contraste

- Contrastes referidos a las características del centro a partir de cuatro principales variables independientes - comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad y ubicación – en relación a otras variables dependientes.
- Contrastes referidos a la aplicabilidad e incidencia de la formación (variables dependientes) a partir de las estrategias de formación permanente utilizadas en el centro y la iniciativa de hacer formación (variables independientes).

Para el análisis de contraste se han utilizado básicamente las pruebas T de Student y la prueba Anova de un factor.

Este esquema de pruebas se ha utilizado para las dos matrices, tanto la de directivos como la de personal educativo. A continuación presentamos una serie de cuadros que exponen las bases del análisis estadístico relacional y de contraste. Para su mejor comprensión presentamos la siguiente leyenda:

Cuadro 20. Leyenda de los esquemas de relaciones estadísticas





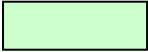





SIMBOLO	SIGNIFICADO
	VARIABLES INDEPENDIENTES CON LAS CUALES SE ESTABLECEN RELACIONES
	RELACIONA VARIABLES DE UN MISMO GRUPO. LOS TRES GRANDES GRUPOS SON: DIRECTIVOS/PERSONAL EDUCATIVO, CENTRO Y FORMACIÓN. DENTRO DE CADA GRUPO SE CONTEMPLAN VARIOS GRUPOS DE FACTORES CON SUS CORRESPONDIENTES VARIABLES.
	FACTORES QUE AGRUPAN VARIABLES
	VARIABLES REFERIDAS A DIRECTIVOS/PERSONAL EDUCATIVO
	VARIABLES REFERIDAS A CENTRO
	VARIABLES REFERIDAS A LA FORMACIÓN
	RELACIONES REFERIDAS A LA CULTURA DE FORMACIÓN
	RELACIONES REFERIDAS A LOS FACTORES Y OBSTÁCULOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE.
	RELACIONES REFERIDAS A LA GRADO DE APLICACIÓN E INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE
	RELACIONES REFERIDAS A LA VALORACIÓN GLOBAL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Figura 21. ANÁLISIS RELACIONAL Y DE CONTRASTE- DIRECTIVOS

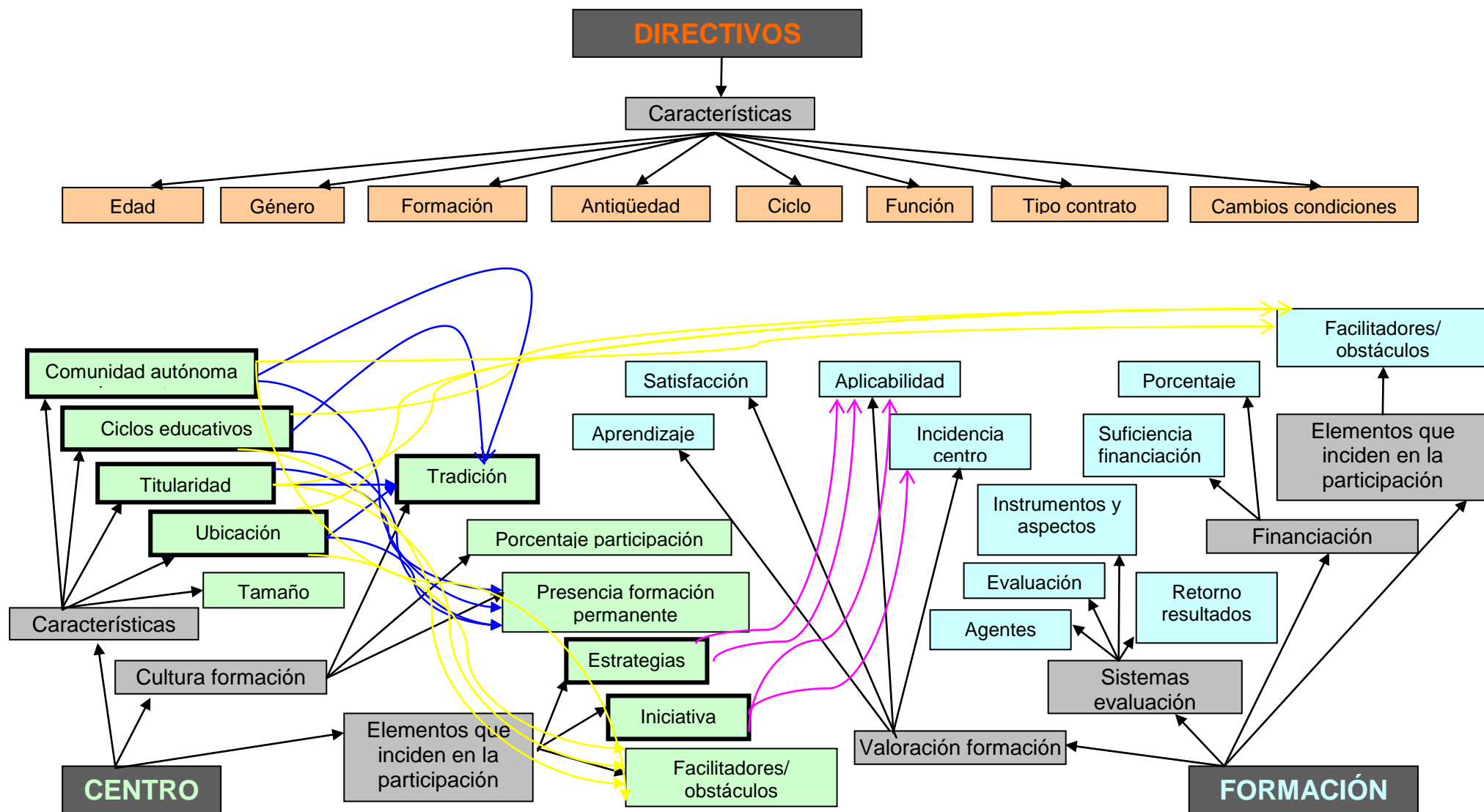
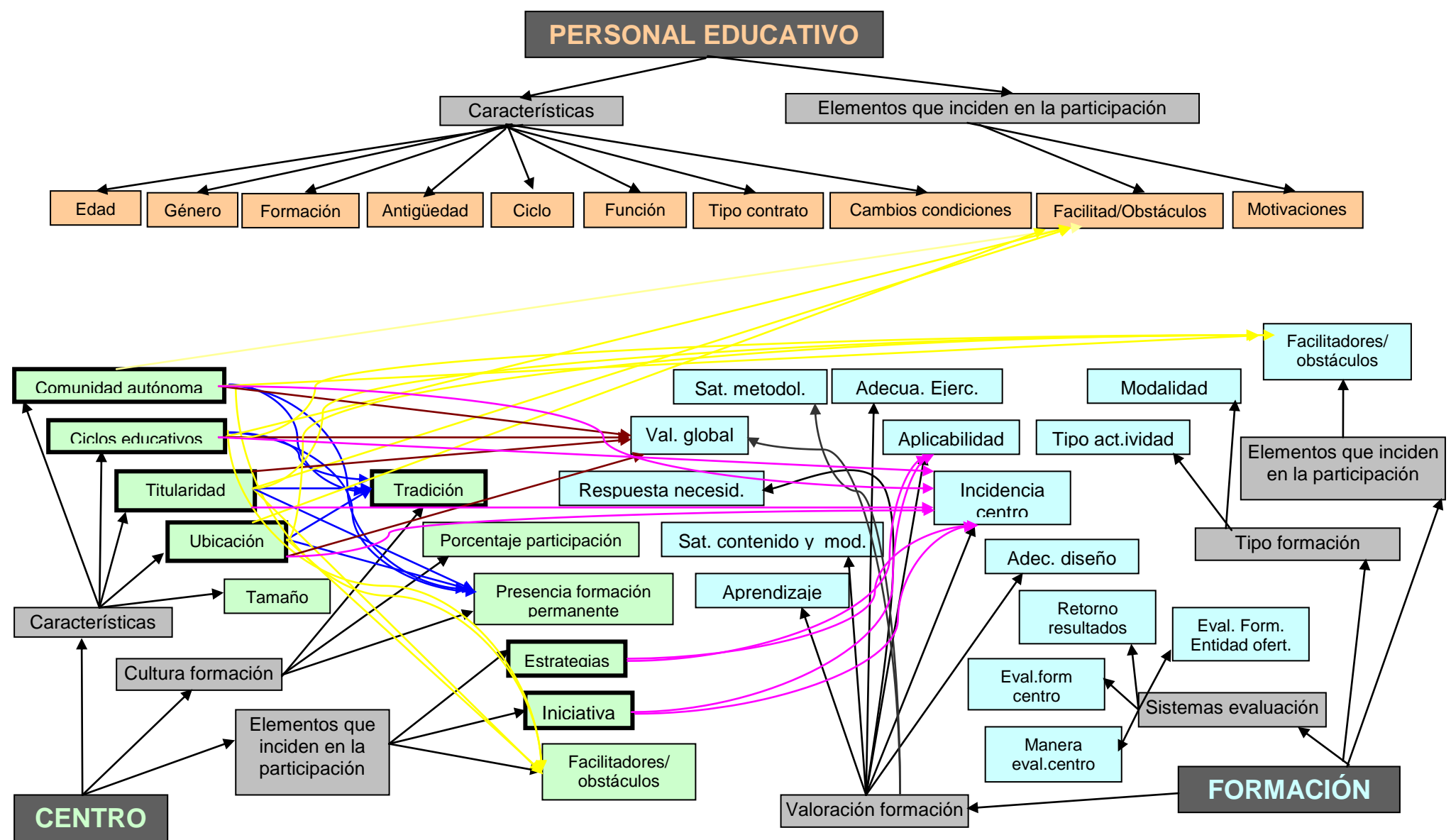


Figura 22. ANÁLISIS RELACIONAL Y DE CONTRASTE- PERSONAL EDUCATIVO



El análisis de los **datos cualitativos** correspondiente a las entrevistas se ha realizado a partir del programa Atlas-Ti. Para ello primeramente se han definido una serie de categorías organizadas a partir de algunas de las principales dimensiones del estudio. Una vez clasificada la información, se ha hecho un análisis cualitativo tanto por comunidades autónomas como por la tipología de agentes clave⁸⁶ que se ha plasmado en un informe cualitativo. El informe⁸⁷ aborda de forma descriptiva y también comparativa los resultados obtenidos entre comunidades y colectivos.

Cuadro 23. Categorías de análisis cualitativo

A. Presentación entrevistado/a	1. Descripción entrevistado 2. Descripción centro de trabajo
B. Alcance FP	3. Descripción volumen participación FP 4. Suficiencia volumen participación FP 5. Igualdad de oportunidades de acceso 6. Diferencias de participación según las características del personal educativo 7. Diferencias de participación según el perfil profesional del personal educativo 8. Conciencia social de las diferencias de participación en la FP de los colectivos 9. Acceso a la FP del personal de servicios
C. Oferta Formativa	10. Descripción de la articulación de las entidades ofertantes en el territorio 11. Pertinencia de la articulación de las entidades ofertantes en el territorio 12. Descripción de la oferta formativa 13. Adecuación de la oferta formativa a las características y necesidades del sector 14. Eficacia de la oferta formativa 15. Adecuación y suficiencia de la oferta pública 16. Descripción de los profesionales que intervienen en la FP 17. Suficiencia de los profesionales que intervienen en la FP 18. Cambios necesarios en los profesionales que intervienen en la FP 19. Descripción de las actuaciones que se realizan para incentivar la asistencia y participación FP 20. Resultados de las actuaciones que se realizan para incentivar la asistencia y participación en la FP
D. Financiación	21. Descripción de las fuentes de financiación 22. Suficiencia de las fuentes de financiación 23. Adecuación de las fuentes de financiación
E. Cultura	24. Cultura/s predominante/s de FP 25. Elementos culturales propios de la FP en el sector (principios y valores, tradición, filosofía, creencias, imagen, presencia) 26. Elementos culturales a potenciar o modificar en el futuro 27. Descripción de la imagen de la formación permanente en el sector (logotipos, eventos, materiales...) 28. Adecuación de la imagen de la formación permanente en el sector 29. Descripción de la percepción social de los agentes del sector sobre la FP 30. Valoración de la percepción social de los agentes del sector sobre la FP
F. Facilitadores y obstaculizadores para la participación en FP	31. Incidencia de la política de FP en la participación del personal educativo del centro 32. Iniciativa de la FP y grado de demanda (descripción iniciativa y adecuación de la iniciativa, descripción estrategias para su gestión y suficiencia de estrategias) 33. Motivos de no participación en FP 34. Factores que facilitan/dificultan la participación referentes a las características del trabajador 35. Factores que facilitan/dificultan la participación referentes al centro educativo 36. Factores que facilitan/dificultan la participación referentes a las características de la entidad ofertante 37. Medidas prioritarias en los factores que facilitan/dificultan la participación
G. Sistemas de evaluación de la FP	38. Descripción de los sistemas de evaluación en los centros que ofrecen FP 39. Descripción de los sistemas de evaluación en los centros educativos 40. Adecuación de la evaluación 41. Suficiencia de la evaluación 42. Necesidades de mejora de los sistemas de evaluación existentes 43. Vías de mejora de los sistemas de evaluación existentes
H. Transferencia de la FP	44. Ajuste de la FP a problemas reales del puesto de trabajo 45. Descripción y valoración de elementos transferibles 46. Descripción y valoración de la frecuencia de transferencia 47. Descripción y adecuación del seguimiento de la transferencia
I. Incidencia de la FP	48. Incidencia de la FP en la ampliación de las oportunidades laborales 49. Incidencia de la FP en la mejora de la intervención en el centro educativo 50. Incidencia de la FP en la mejora de la educación que reciben los niños
J. Valoración final del sector de educación infantil	51. Necesidades del sector en relación a la FP 52. Retos 53. Caminos útiles para afrontar los retos

⁸⁶ Ver agentes entrevistados en los anexos fase prospectiva.

⁸⁷ Ver informe entrevistas en anexo

En lo referido a los datos cualitativos de los foros la información se ha vaciado en las matrices⁸⁸ correspondientes para su análisis posterior junto al resto de datos obtenidos.

Interpretación de los datos

Para la interpretación de los datos se han primeramente analizado la información separadamente en cada uno de los instrumentos a partir de los programas y procesos descritos en el apartado anterior. Para realizar la interpretación de los datos de forma global- incluyendo toda la información obtenida – se ha trabajado a partir de la base de los datos cuantitativos. El informe toma como eje la información cuantitativa que se ha complementado y matizado a partir de la información cualitativa correspondiente tanto a las entrevistas como a los foros de discusión. De esta manera, se ha realizado un redactado global sobre cada uno de las dimensiones del estudio que incluye toda la información recogida. Esta integración de data permite hacer una lectura global y sistémica, que no fraccionada, permitiendo una mejor comprensión del sector de la Formación Permanente.

1.4. Evaluación de resultados

Conclusiones y propuestas

Para la elaboración de conclusiones se ha contado con la información elaborada, es decir, se ha contado con la información perteneciente al marco conceptual y teórico general y, también, con los informes de contexto de cada una de las comunidades autónomas participantes en el estudio: Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra. Asimismo, a esta información documental se le añade los resultados del trabajo de campo, correspondientes a las encuestas, entrevistas y grupos de discusión.

El sistema de trabajo empleado para la realización de las mismas ha sido primeramente la realización de una primera propuesta de conclusiones y propuestas por parte del equipo central del estudio. Este primer borrador se ha trabajado en diferentes reuniones por parte del equipo de investigación- contando asimismo con la colaboración de los expertos que han participado en el estudio. Cada uno de los grupos de trabajo aportaba ideas e informaciones específicas o matices sobre la propia comunidad autónoma enriqueciendo el resultado de las mismas.

⁸⁸ Ver anexos.

Los destinatarios de las propuestas son los siguientes:

- **Administración Educativa.** Se han diseñado propuestas vinculadas principalmente con políticas y estrategias generales para mejorar las condiciones laborales, mejora de los sistemas y planes de formación y el reconocimiento del sector, entre otros aspectos.
- **Entidades que ofertan formación.** Se destinan propuestas vinculadas a mejora de la adaptación de la oferta de formación permanente y a aspectos vinculados con el funcionamiento de las propias entidades, tanto públicas como privadas.
- **Centros educativos.** Se destinan propuestas vinculadas con las políticas y gestión de la formación en los propios centros.

Limitaciones metodológicas

- Sobre las comunidades autónomas:
 - En un principio el estudio debía realizarse en cinco comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Por falta de apoyo de la Administración Educativa en la comunidad autónoma de Madrid el estudio se ha realizado en las otras cuatro comunidades participantes.
- Sobre el muestreo cuantitativo:
 - Para la definición de la población y la muestra objeto de estudio se toma como referencia las últimas estadísticas sobre educación publicadas por el MEC. Se trata de la fuente más general a nivel estatal y fiable, sin embargo, los datos estadísticos sobre educación infantil (matriculación, número de centros, número de personal educativo, etc.) en algunos casos son incompletos, sobre todo los referentes al primer ciclo de educación infantil (0-3) al ser éste el menos regulado desde la administración.
 - Se ha realizado el muestreo tomando como unidad muestral el centro educativo, al no contar con datos sobre el número de profesorado dedicado a la etapa de educación infantil, como hubiera sido deseable para crear una muestra más ajustada a la realidad.
 - Las dificultades encontradas en algunas comunidades autónomas para conseguir los cuestionarios ha obligado a desarrollar estrategias específicas (llamadas, visitas a centros...). Pese haber conseguido los 1500 cuestionarios, hay estratos que no tienen la representatividad deseable factor que puede restar cierta fiabilidad al estudio.

- Sobre los participantes:
 - En los foros de discusión no se ha podido contar con la asistencia de personas “no participantes” en la formación permanente, tal y como se pretendía. Pese a intentar contactar con las mismas las estrategias desarrolladas no han resultado fructíferas siendo un colectivo de más difícil acceso.

- Sobre los instrumentos:
 - Pese a utilizar instrumentos validados por jueces e intentar utilizar un lenguaje lo más próximo al sector posible, algunos ítems o preguntas han incluido términos excesivamente técnicos, lo cual ha dificultado su comprensión sobretodo preguntas referidas a evaluación y políticas de formación.
 - El ítem del cuestionario referido a la función desarrollada en el centro se ha considerado poco fiable ya que se ha observado que, en algunos casos, se había malinterpretando marcándose más de una opción.

Difusión del estudio

Una vez realizado el estudio y después de su evaluación por parte del FORCEM el equipo espera hacer difusión a distintos niveles.

- Difusión en revistas especializadas a través de la publicación de artículos ya sea en referencias a los resultados generales como los obtenidos por comunidades autónomas.
- Difusión en jornadas del sector presentando los resultados más significativos del estudio
- Difusión entre los profesionales del sector a través de charlas, conferencias y entrega de un resumen del estudio (pequeña publicación).



Capítulo 2:

Contexto de la Formación Continua en el sector



1. La formación permanente en el sector de la educación infantil en España

El objetivo de este apartado es describir de manera sintética la situación del sector de la Educación Infantil y de la formación permanente de sus profesionales, en el periodo 2001-2004. En concreto se hace un repaso de los datos más significativos –estatales y de las comunidades autónomas de la muestra– en cuanto a la etapa de educación infantil; los centros educativos de educación infantil; los profesionales de educación infantil; y la formación permanente de los profesionales del sector.

1.1. Educación infantil: ciclos, alumnos y centros educativos

El sector de educación infantil

La Educación Infantil se encuentra regida por la Ley Orgánica LOE del 30 de marzo del 2005⁸⁹. Como se ha indicado en el macro teórico del estudio, abarca desde los 0 a los 6 años de edad y es de carácter no obligatorio, dividido en dos ciclos:

- **El primer ciclo para los niños de 0 hasta 3 años de edad.** Etapa en la cual los niños aprenden a desarrollar el movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, el descubrimiento de la identidad personal y los principios para la correcta relación con las personas y la convivencia con las mismas.
- **El segundo ciclo, para los niños con las edades comprendidas entre los 3 y los 6 años de edad.** Los niños empiezan a desarrollar el lenguaje como instrumento de conocimiento e integración del niño en su entorno y de esta manera ir consiguiendo una ampliación progresiva de la relación con sus iguales.

⁸⁹ Concretamente, los artículos en los que se hace referencia a dicha etapa son:

- 11. Oferta y recursos educativos.
- 12. Principios generales
- 13. Objetivos
- 14. Organización y principios metodológicos
- 88. Funciones del profesorado
- 89. Profesorado de educación infantil.

Los centros de Educación infantil pueden impartir solo el primer ciclo, solo el segundo ciclo o los dos ciclos a la vez, aunque el segundo ciclo suele estar integrado en centros de educación primaria o de educación primaria y secundaria.

Asimismo, los centros de Educación Infantil los podemos dividir en:

- **Públicos:** el titular es una administración pública (las comunidades Autónomas, las administraciones provinciales o las municipales).
- **Privados:** de titularidad privada deben estar autorizados por las administraciones competentes.

En el último **estudio sectorial sobre la Educación Infantil** -financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo⁹⁰-se mencionan una serie de acontecimientos que afectan al sector de la Educación Infantil y que resulta interesante exponer:

- El proceso de **transferencia de competencias educativas** a algunas comunidades Autónomas (todavía dependientes del MEC)
- Los recientes **cambios demográfico-sociales** en España:
 - o El fenómeno de la inmigración, que ha aumentado la tasa natalidad del país en la última década, así como la tasa de escolarización.
 - o La incorporación de la mujer al mercado laboral, que hace necesaria la escolarización de los niños a edades más tempranas. Como respuesta a este fenómeno, se ha ampliado el número de las plazas para esta etapa educativa y se ha iniciado la creación de centros públicos y la subvención de plazas en centros privados para facilitar el acceso a las familias más necesitadas.

Alumnado

En general, ha **aumentado ligeramente** el alumnado matriculado en la etapa de educación infantil en el **período que va de 1998 a 2006** (*cuadro 24*) tanto en los centros públicos como en los privados. Este ligero aumento posiblemente es debido a los cambios sociales mencionados anteriormente; al flujo migratorio que ha hecho que el índice de natalidad sea mayor y a la incorporación de la mujer al mundo laboral, lo que hace que sean necesarios más centros para acoger a los niños.

⁹⁰ CASTELLS, T. (dir.) (2005) *Estudio sectorial Educación Infantil*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Colección Sectores. Pp. 17.

Cuadro 24. Evolución alumnado matriculado en educación infantil por titularidad del centro

	1998-19999	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03	2003-2004	2004-2005 (p)	2005-2006(a)
Todos los centros	1.128.861	1.133.653	1.164.904	1.211.826	1.353.460	1.279.404	1.427.519	1.483.190
Centros públicos	764.079	759.861	772.173	798.565	878.978	834.536	925.716	956.984
Centros privados	364.782	373.792	392.731	413.261	474.482	444.868	501.803	526.206

(p) Datos provisionales.

(a) Avance de resultados.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

En el *cuadro 25* se presentan los datos estadísticos **oficiales** del total del alumnado matriculado **por comunidad autónoma del curso 2003-2004**⁹¹. Se aprecia como la CC.AA. con un mayor número de niños y niñas escolarizados en educación infantil es Cataluña, seguido de Andalucía y la Comunidad de Madrid. Merece la pena destacar como según estas estadísticas oficiales en algunas CC.AA. no existe **ningún alumno/a en algunos ciclos**, como es el caso de Canarias (1º ciclo), la Comunidad Foral de Navarra (1º ciclo), La Rioja (2º ciclo de centros públicos), entre otras.

Cuadro 25. Número alumnado matriculado en educación infantil por comunidad autónoma curso 2003-2004

	TOTAL			Centros públicos			Centros privados		
	TOTAL	1º ciclo	2º ciclo	TOTAL	1º ciclo	2º ciclo	TOTAL	1º ciclo	2º ciclo
TOTAL	1.353.460	166.322	1.187.138	878.978	67.701	811.277	474.482	98.621	375.861
Andalucía	243.040	4.883	238.157	190.208	297	189.911	52.832	4586	48.246
Aragón	38.737	8.097	30.640	23.189	2.830	20.359	15.548	5.267	10.281
Principado de Asturias	20.493	496	19.997	13.840	0	13.840	6.653	496	6157
Islas Baleares	29.994	1.887	28.107	17.827	469	17.358	12.167	1.418	10.749
Canarias	56.709	0	56.709	43.836	0	43.836	12.873	0	12.873
Cantabria	13.415	804	12.611	8.290	107	8.183	5.125	697	4428
Castilla y León	60.411	5.748	54.663	39.622	2.933	36.689	20.789	2.815	17.974
Castilla La Mancha	56.153	1.200	54.953	45.127	435	44.692	11.026	756	10.261
Cataluña	251.419	60.429	190.990	143.539	23.838	119.701	107.880	36.591	71.289
Comunidad Valenciana	134.890	10.872	124.018	88.021	3.799	84.222	46.869	7.073	39.796
Extremadura	31.053	574	30.479	24.808	76	24.732	62.455	498	5.747
Galicia	65.268	7.632	57.636	44.089	4.846	39.243	21.179	2.786	18.393
Comunidad de Madrid	204.345	41.090	163.255	108.903	17.240	91.663	95.442	23.850	71.592
Región de Murcia	48.425	4.833	43.592	34.469	2.794	31.675	13.956	2.039	11.917
C. Foral de Navarra	16.472	0	16.472	10.257	0	10.257	6.215	0	6.215
País Vasco	68.754	17.142	51.612	33.635	8.035	25.600	35.119	9.107	26.012
La Rioja	7.862	272	7.590	4.957	0	4.957	2.905	272	2.633
Ceuta	2.905	82	2.823	2.065	0	2.065	840	82	758
Melilla	3.115	281	2.834	2.296	2	2.294	819	279	540

Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

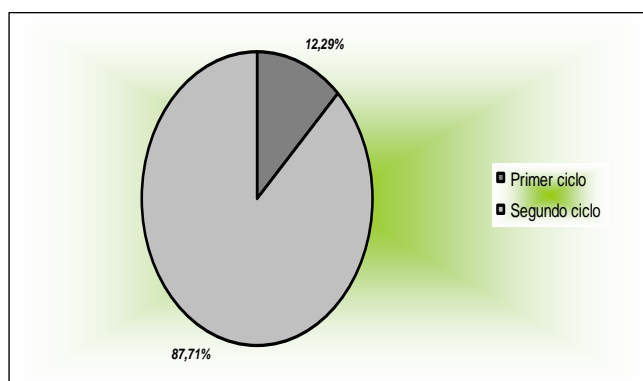
Los siguientes gráficos (gráfico 26-30) detallan la información sobre ciclos y titularidad de centro en las cuatro CCAA del estudio. En ellos se puede observar **el alumnado total de educación**

⁹¹ En el resto del capítulo se trabajará con resultados del curso 2003-2004 ya que son los últimos que se corresponden a la última publicación definitiva del MEC vigente durante la elaboración de este estudio.

infantil de España y de las comunidades de la muestra (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra) según los ciclos de enseñanza.

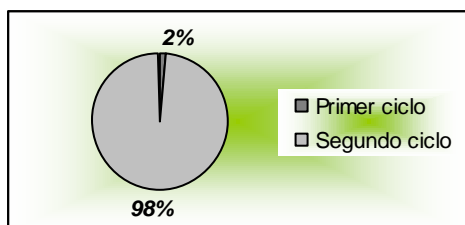
El alumnado de primer ciclo en España ocupa un 12,29% del total y el de segundo ciclo un 87,71% del total. Podemos observar como el primer en el primer ciclo la escolaridad es mucho menor que en el segundo ciclo. Esto se puede explicar por el hecho de que a la edad de 3 años casi la totalidad de los niños están escolarizados, mientras en edades anteriores una parte de los niños permanecen en casa con sus madres, con canguros o con los abuelos.

Gráfico 26. Porcentaje alumnado matriculado en educación infantil por ciclos 2003-2004 en España



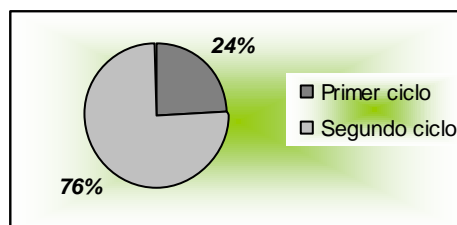
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 27. Porcentaje alumnado matriculado en educación infantil por ciclos 2003-2004 en Andalucía



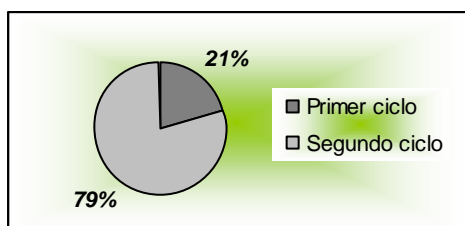
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 28. Porcentaje alumnado matriculado en educación infantil por ciclos 2003-2004 en Cataluña



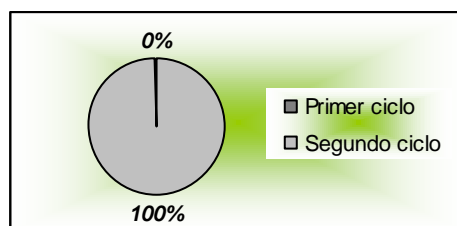
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 29. Porcentaje alumnado matriculado en educación infantil por ciclos 2003-2004 en Aragón



Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 30. Porcentaje alumnado matriculado en educación infantil por ciclos 2003-2004 en Navarra



Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

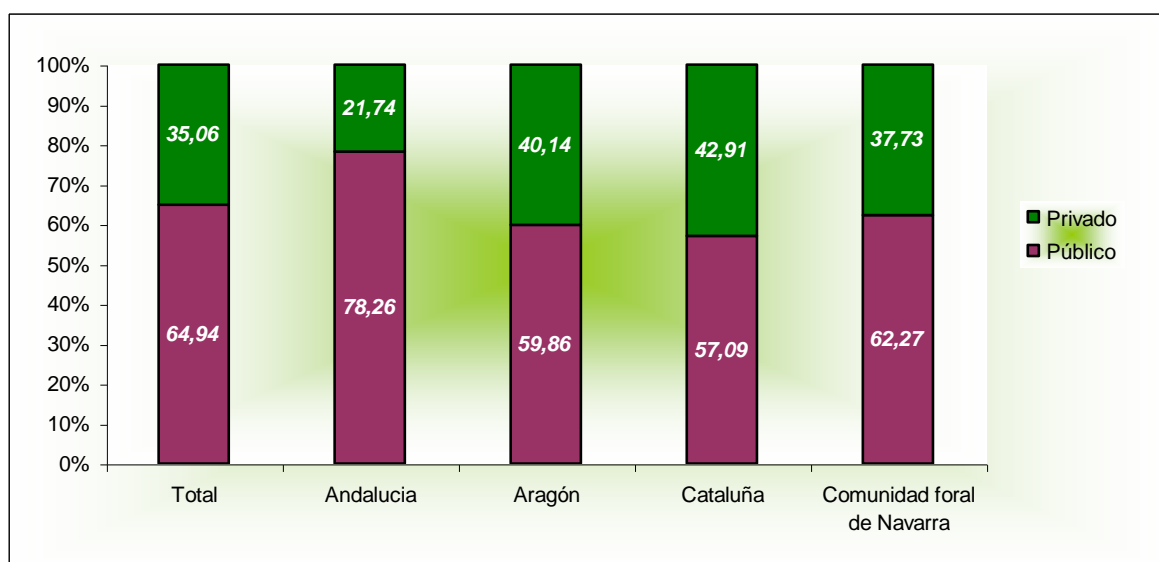
Tal y como hemos comentado con anterioridad, según los datos del MEC la **Comunidad Foral de Navarra** no tiene ningún alumno o alumna escolarizado en primer ciclo.

Andalucía es la segunda comunidad con un menor porcentaje de menos alumnado en el primer ciclo -un 98% es de segundo ciclo y un 2% de primer ciclo-.

Cataluña y **Aragón**, de forma muy similar, muestran un mayor porcentaje de alumnado en primero ciclo -24% y 21% respectivamente-, aunque sin superar el alumnado escolarizado en segundo ciclo -76% y 79%-.

Con respecto al **alumnado matriculado por titularidad del centro**-público y privado- en el curso 2003-2004, la siguiente figura (*gráfico 31*) presenta el porcentaje correspondiente de centros a nivel estatal y de las CC.AA. de la muestra.

Gráfico 31. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por titularidad 2003-2004 en total y en las CC.AA. de la muestra

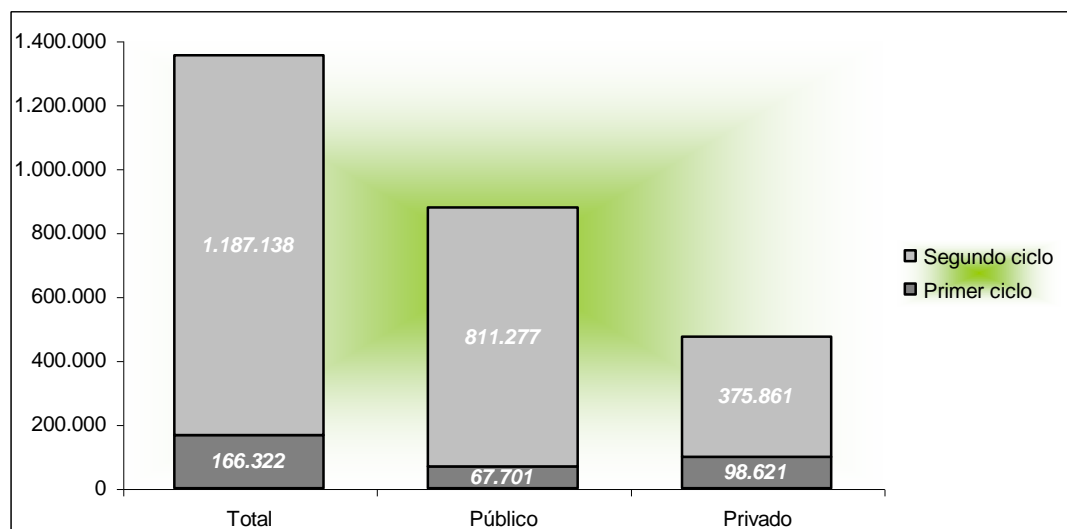


Fuente: *Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).*

En España predominan los centros públicos de educación infantil con un 64,94% frente a un 35,06% de centros privados. Entre las CC.AA. de la muestra observamos que la que tiene el valor porcentual más elevado de centros públicos es Andalucía con un 78,26% frente a la comunidad que menos tiene que es Cataluña con un 57,09%; tanto la Comunidad Foral de Navarra como Aragón presentan porcentajes muy similares a Cataluña, así, **los centros públicos de Andalucía despuntan con respecto al resto de comunidades de la muestra y al total de España.**

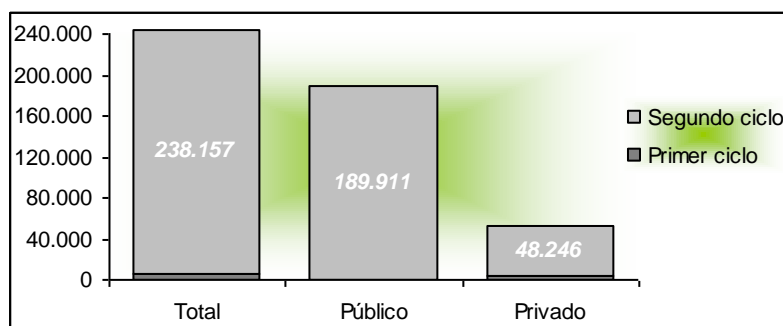
En los siguientes gráficos (gráficos 32-36) se describe la distribución del alumnado de educación infantil en España y en las CC.AA. de la muestra según la combinación de ambas variables, **titularidad del centro y ciclo de enseñanza.**

Gráfico 32. Número alumnado matriculado en educación infantil por titularidad y ciclo en España, curso 2003-2004



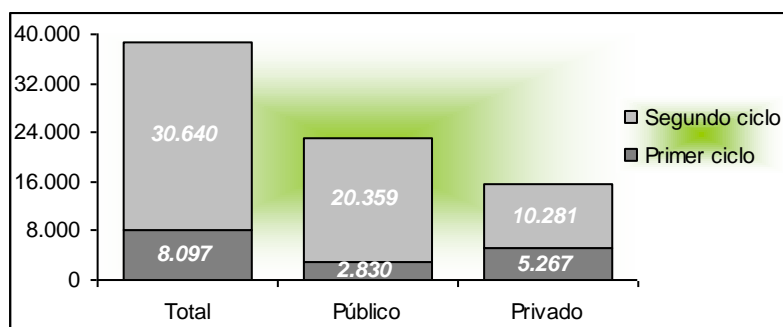
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 33. Número alumnado matriculado en educación infantil por titularidad y ciclo en Andalucía, curso 2003-2004



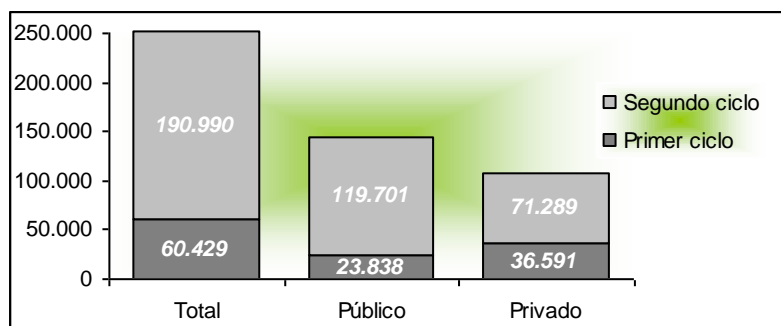
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 34. Número alumnado matriculado en educación infantil por titularidad y ciclo en Aragón, curso 2003-2004



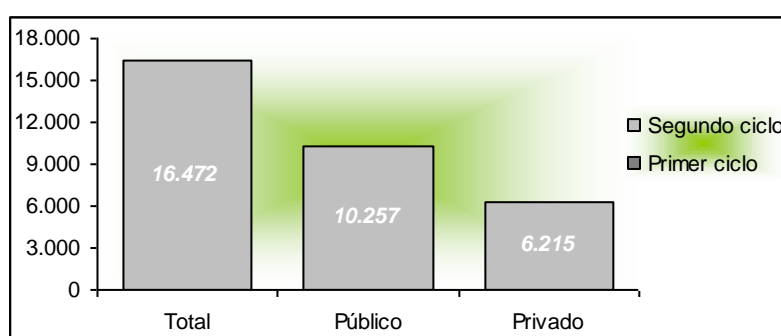
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 35. Número alumnado matriculado en educación infantil por titularidad y ciclo en Cataluña, curso 2003-2004



Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

Gráfico 36. Número alumnado matriculado en educación infantil por titularidad y ciclo en Navarra, curso 2003-2004



Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

En estos gráficos podemos observar como tanto en general como en las comunidades del estudio hay un **mayor número de alumnos y alumnas en segundo ciclo** que en primer ciclo.

En Andalucía predomina en mayor medida la escolaridad en educación infantil en centros públicos de segundo ciclo -prácticamente no existen centros privados y son de primer ciclo-. Tanto en Aragón como en Cataluña encontramos una distribución más equilibrada de número de alumnos en centros públicos y privados, no obstante, Catalunya presenta un porcentaje mayor de alumnado en centros privados que Aragón. En ambos casos la escolaridad pública se concentra en el segundo ciclo y la privada en el primer ciclo. Para finalizar, Navarra presenta un caso particular ya que, según los datos del MEC, no existe ningún alumno de primer ciclo; como en las otras CCAA, la mayoría de los alumnos y alumnas pertenecen a centros públicos.

En referencia al **número medio de alumnos por unidad de educación infantil**, en el cuadro siguiente (cuadro 37) se representa la evolución del alumnado según la titularidad del centro.

Cuadro 37. Evolución número medio de alumnos por unidad de educación infantil en España según titularidad

	1998-1999	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03	2003-2004
Todos los centros	20,1	19,7	19,6	19,7	19,6	19,6
Centros públicos	19,6	19,1	19,0	19,1	19,0	19,1
Centros privados	21,3	21	20,9	20,9	20,9	20,7

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

Los datos muestran que **el número medio de alumnos por unidad de educación infantil es superior en los centros privados que en los centros públicos**. En todos los centros –independientemente de la titularidad– el número de alumnos por unidad tiende a descender levemente; cabe señalar que, desde una perspectiva histórica, la diferencia entre públicos y privados se está reduciendo cada vez más debido a que los centros privados han disminuido su número de alumnos por unidad –1,4 puntos en la media desde en el periodo de los últimos 5 años– en mayor medida que los públicos –0,5 puntos en la media desde en los últimos 5 años–.

Centros de educación infantil

En el *cuadro 38* se presentan los datos estadísticos oficiales sobre el número de centros que imparten educación infantil –primer ciclo o segundo ciclo– **por comunidad autónoma** del curso 2003-2004.

Se aprecia como la CC.AA. con un mayor número de centros de educación infantil es Cataluña, seguido de Andalucía y la Comunidad de Madrid; este hecho coincide totalmente con los datos sobre el número de niños y niñas escolarizados en educación infantil que se presentaban en el apartado anterior.

Destaca el hecho de que, según estas estadísticas oficiales, en algunas CC.AA. no existe **ningún centro de determinados ciclos y/o titularidades**. Comunidades autónomas como el Principado de Asturias, La Rioja y Ceuta no cuentan con ningún centro público de 1º ciclo (0-3 años). Ni Canarias, ni la Comunidad Foral de Navarra no tienen centros de 1º ciclo de ninguna titularidad, esto es, no tienen centros para niños y niñas de 0 a 3 años ni públicos ni privados.

Cuadro 38. Número de centros que imparten ciclos de educación infantil por comunidad autónoma curso 2003-2004

	TOTAL			Centros que imparten 1º ciclo (0-3 años)			Centros que imparten 2º ciclo (3-6 años)		
	TOTAL	Públicos	Privados	TOTAL	Públicos	Privados	TOTAL	Públicos	Privados
TOTAL	16.412	11.560	4.852	3.505	1.450	2.055	14.384	10.628	3.756
Andalucía	2.585	1.982	603	113	9	104	2549	1.980	569
Aragón	553	340	213	199	69	130	386	1.980	111
Principado de Asturias	327	257	70	12	0	12	326	275	69
Islas Baleares	319	208	111	33	8	25	302	200	102
Canarias	802	673	129	0	0	0	802	673	129
Cantabria	230	166	64	19	3	16	223	164	59
Castilla y León	960	716	244	119	52	67	883	676	207
Castilla La Mancha	782	657	125	47	31	16	770	651	110
Cataluña	3.121	1.940	1.181	1.191	442	749	2.210	1.524	686
Comunidad Valenciana	1.509	1.043	466	214	63	151	1.407	995	412
Extremadura	502	425	77	20	5	15	496	425	71
Galicia	1.374	1.149	225	137	79	58	1.237	1.012	225
Comunidad de Madrid	1.870	994	876	817	345	472	1.400	819	581
Región de Murcia	552	420	132	83	38	45	499	391	108
C. Foral de Navarra	221	173	48	0	0	0	221	173	48
País Vasco	576	331	245	488	304	184	553	327	226
La Rioja	85	57	28	4	0	4	81	57	24
Ceuta	24	16	8	2	0	2	23	16	7
Melilla	20	13	7	7	2	5	16	13	3

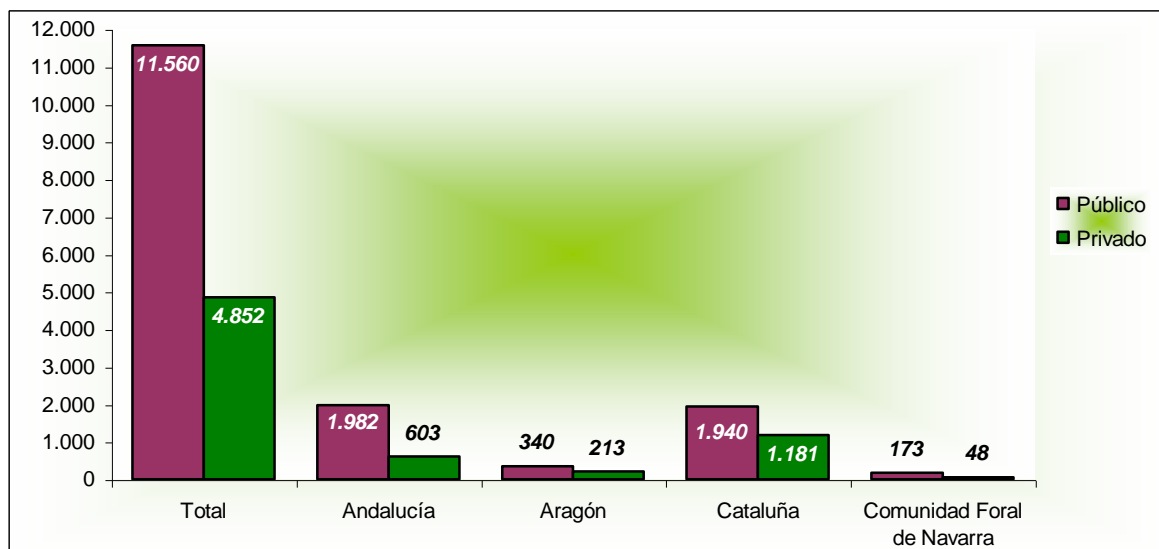
Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

En el gráfico 39 se representa el **total de centros que imparten educación infantil** según si son de titularidad pública o privada, del total de España y de las comunidades de la muestra.

Entre las CC.AA. de la muestra, la Comunidad Foral de Navarra es la que cuenta con un menor número de centros que imparten educación infantil. Se podría decir que **en referencia al número de centros de educación infantil, Andalucía y Cataluña son comunidades “grandes”** –con muchos centros- **y Aragón y Navarra “pequeñas”** –con pocos centros-.

El número de centros públicos de educación infantil en total es el doble que el de privados; sin embargo, no en todas las CC.AA. de la muestra se mantiene esta proporción, siendo Andalucía y Navarra las que cuentan con más del doble de centros públicos que de privados, y Aragón y Cataluña las que no llegan al doble de centros públicos que de privados.

Gráfico 39. Número de centros que imparten ciclos de educación infantil por comunidad autónoma curso 2003-2004



Fuente: Las cifras de la educación en España, Edición 2006, MEC (elaboración propia).

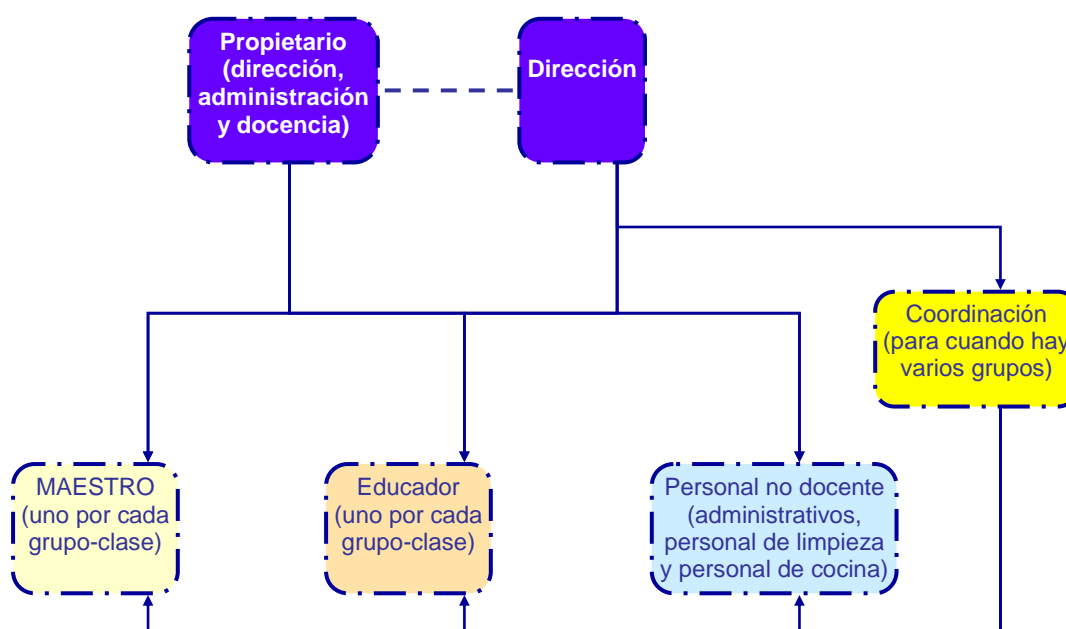
1.2. Los profesionales de educación infantil

Organigramas tipo del sector

Los centros del sector de educación infantil presentan organigramas particulares en función de su titularidad –pública o privada- y de sus características principales –tamaño del centro, de los alumnos matriculados, de los recursos disponibles, organización interna, entre otras-.

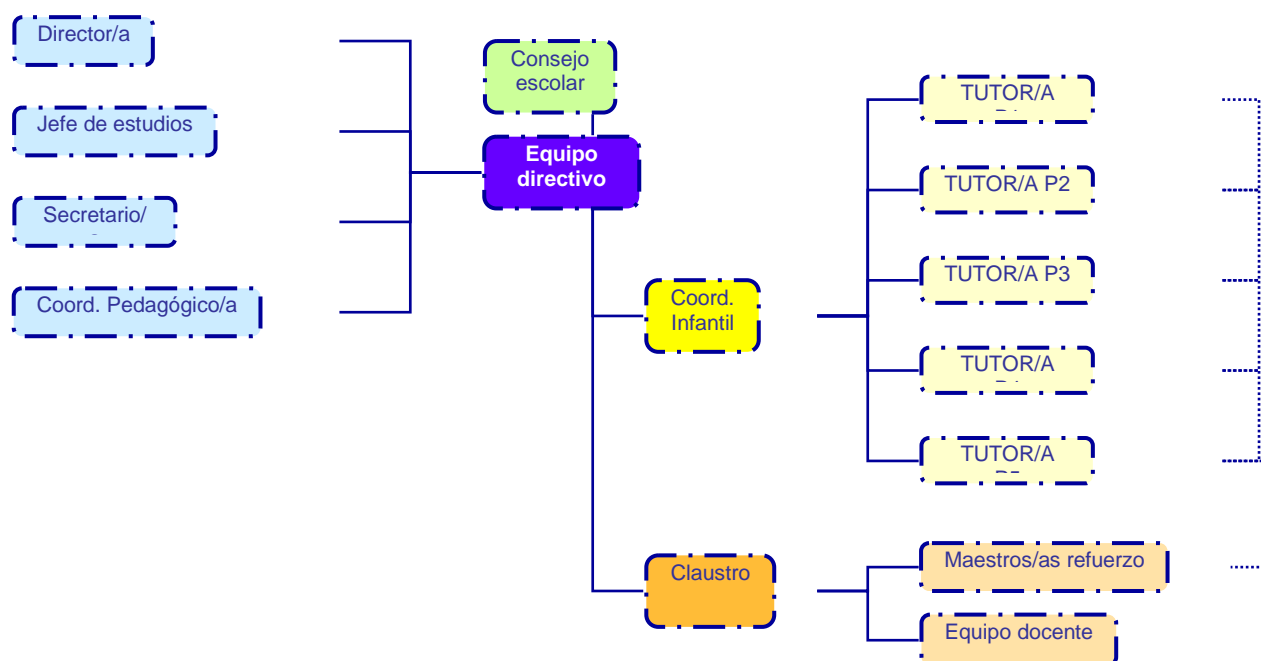
Aquí se propone una muestra de **organigrama tipo de la etapa de educación infantil de un centro privado y de un centro público, a título ilustrativo** (figura 40 y 41) y para situar de forma general los diferentes profesionales del sector.

Figura 40. Organigrama tipo de la etapa de educación infantil de un centro privado



Fuente. *Estudio sectorial Educación Infantil*. 2006. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Colección Sectores. Pp. 35. (elaboración propia).

Figura 41. Organigrama tipo de la etapa de educación infantil de un centro público



Fuente. Elaboración propia.

En el **estudio sectorial sobre la Educación Infantil** (FTFE, 2005)⁹² se presenta la siguiente relación de los profesionales del sector de educación infantil clasificada según ciclos de enseñanza:

Profesionales que pueden intervenir en el primer ciclo de infantil (0-3 años):

- Diplomados: maestros de Educación Infantil.
- Titulados de FP derivados de la Ley de Educación del 70, como técnico auxiliar de jardín de infancia y técnico especialista en jardín de infancia.
- Titulados de FP1 derivados de la reforma de 1983, catalogados como módulos experimentales: técnico infantil (título de técnico especialista).
- Títulos de ciclos formativos los derivados de la LOGSE (1990).
- Técnico superior en Educación Infantil (grado superior).

Profesionales que pueden intervenir en el segundo ciclo de infantil (3-6 años):

- Licenciados: en Medicina, Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.
- Diplomados: maestros de Educación Infantil, en educación primaria, en educación física, en educación musical y en lengua extranjera.
- Diplomados: en educación social y trabajo social.
- Otros: logopedas, fisioterapeutas, suelen ser un grupo de profesionales agrupados por sectores de población de los equipos de atención temprana.

⁹² CASTELLS, T. (dir.) (2005) *Estudio sectorial Educación Infantil*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Colección Sectores. Pp. 58

Profesionales no cualificados pueden ser:

- Cuidadores.
- Cocineros.
- Personal administrativo.
- Otros.

Según dicho estudio sectorial, el VII Convenio Colectivo de ámbito Estatal de Centros de Asistencia y Educación Infantil distingue entre cuatro grupos de profesionales:

Grupo 1:

- Director gerente: titular encargado de dirigir las actividades del centro.
- Subdirector: encargado de ayudar al director y sustituir sus funciones en el caso de que sea necesario.
- Pedagogo
- Psicólogo
- Médico
- Asistente social

Grupo 2:

- Maestro: elabora y ejecuta la programación del aula; ejerce la actividad educativa integral en su unidad, desarrollando programaciones curriculares, incluyendo actividades relacionadas con necesidades básicas (higiene, alimentación, etc....) siempre y cuando tenga la titulación requerida y con especialización o acreditación correspondiente.
- Educador infantil: poseyendo la titulación académica mínima requerida, diseña y desempeña su función educativa en la formación integral de los niños y cuida del orden, entendimiento, alimentación, aseo personal y vela por la seguridad de los mismos.
- Técnico superior en educación infantil: con la titulación mínima correspondiente de técnico superior de Educación Infantil, elabora y ejecuta la programación del aula; ejerce la actividad educativa en su unidad, desarrollando las programaciones curriculares, incluyendo las actividades relacionadas con la salud, higiene, alimentación.

Grupo 3:

- Técnico especialista: trabajador que si reúne la titularización mínima de técnico especialista de jardín de infancia, está al cuidado del orden, desarrollo, seguridad, entretenimiento, alimentación, aseo y atención al personal de los niños.
- Asistente infantil: la persona que está al cuidado del orden, seguridad, entretenimiento, alimentación, atención personal de los niños y aseo.

Grupo 4:

- Personal de cocina
- Personal de limpieza
- Personal de mantenimiento
- Personal de servicios generales
- Personal auxiliar
- Administrativo
- Contratado para la formación

A continuación presentamos las fichas ocupacionales de los profesionales del sector más relevantes para nuestro estudio, a saber, los que tienen como función principal la dirección y la intervención educativa en los centros: el director gerente, el coordinador o director pedagógico, el maestro en educación infantil y el técnico superior en educación infantil. El

conocimiento de los perfiles de estos profesionales aporta información relevante para después interpretar los resultados de estudio sobre su visión de la formación continua del sector. Las fichas ocupacionales de otros profesionales del sector, también vinculados con la intervención educativa pero con menor relevancia, pueden consultarse en el anexo 1.

Fichas ocupacionales de los profesionales del sector ⁹³

Director gerente:

Su tarea es cumplir y hacer cumplir las normas legales. Es el dinamizador y coordinador pedagógico del centro. Garantiza que la matriculación de los alumnos se realice correctamente conforme con los criterios legales. Es responsable de dar publicidad a la información que llegue al centro. Se encarga de elaborar el presupuesto, costes, cuotas, gastos de funcionamiento...

Unidades de competencia:

- Dirigir y coordinar el centro, sobretodo, en lo relativo a la planificación de las actividades del centro, la elaboración de la programación y de la memoria anual, gestión de los recursos humanos, económicos y materiales. Seguimiento de la actividad, control y evaluación del centro.
- Dinamizar la participación, sobretodo, en lo relativo al cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presidencia, información e impulso del mecanismo de participación en los diferentes sectores de la comunidad escolar.
- Impulsar el clima de convivencia en el centro. Aplicación de la normativa reguladora de los derechos y deberes de los alumnos, desarrollo de normas procesos entre los miembros de la comunidad escolar y tratamiento de conflictos.
- Impulsar proyectos de mejora, sobretodo en el desarrollo de programas de innovación.
- Ejercer las competencias en materia administrativa y de personal. Control de asistencia del personal del centro, información puntual de las alteraciones en la prestación del servicio.

Entorno profesional:

- Ámbito profesional: ejercerá su actividad profesional en centros de enseñanza, tanto públicos como privados o concertados. Mantiene una relación superior de jerarquía sobre todos el personal que trabaja en el centro.

Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados:

- Director pedagógico
- Subdirector

Formación asociada:

- No requiere formación inicial, en muchos casos posee la titulación de diplomado en magisterio o de técnico superior en Educación Infantil, pero es recomendable formación en administración y gestión de empresas, recursos humanos, trabajo en equipo...

Cambios y características de la ocupación:

- Permite una gran variedad de posibilidades, ya que se puede desempeñar la función de director gerente en varias guarderías a la vez, en el caso de que una sola empresa posea varios centros educativos. En otros casos lo normal es que la figura del director pedagógico, el director gerente y el maestro coincidan.

Maestro en educación infantil

Su función es elaborar y ejecutar la programación de aula, la actividad educativa en su unidad, desarrollar los programas curriculares, evaluar a los alumnos, interaccionar con ellos y con los padres, coordinarse con el equipo de trabajo.

Unidades de competencia:

- Intervenir en el desarrollo del niño, creando situaciones que lo favorezcan.
- Atender directamente el grupo de niños:
 - Organizando el ambiente en el que estarán los niños.
 - Estableciendo las rutinas diarias.
 - Atendiendo a las necesidades básicas del niño.
 - Promoviendo la autonomía y la confianza en sí mismos.
 - Iniciando aprendizajes relacionados con el currículo.
 - Enseñando canciones, cuentos y juegos.
 - Incorporando nuevas actividades, experiencias e intereses.
 - Creando situaciones de comunicación e intercambio.
 - Facilitando, ayudando y orientando al niño en las situaciones que le permitan desarrollarse.
- Establecer la relación y la comunicación con padres y madres y otros profesionales, tanto dentro como fuera del centro.
 - Conociendo la situación personal del niño en su familia y entorno.
 - Estableciendo marcos de colaboración con los padres para que intervengan en la educación de su hijo.
 - Informando acerca del progreso del niño.

Entorno profesional:

- **Ámbito profesional:** en el área de educación, en empresas públicas, privadas o concertadas. Es subordinado del equipo de dirección. Mantiene relación de superioridad jerárquica con los asistentes infantiles y auxiliares.

Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados:

- Educador infantil
- Técnico superior en Educación Infantil.

Formación asociada:

- Diplomado en magisterio de Educación Infantil. Formación específica en actualización de metodologías docentes, atención temprana, idiomas...

Cambios y características de la ocupación:

- Las principales diferencias entre las unidades de competencias de los maestros, los técnicos superiores y los educadores infantiles residen en la capacidad docente del segundo ciclo. Otra diferencia entre el maestro y los técnicos superiores, es que el maestro puede llegar a ser director pedagógico.

Técnico superior en Educación Infantil

Su tarea es programar, intervenir educativamente y evaluar programas de atención a la infancia, aplicando métodos que favorezcan el desarrollo de los niños de 0 a 3 años, organizando los recursos adecuados.

Unidades de competencia:

- Preparar, desarrollar y evaluar las actividades destinadas al desarrollo de hábitos para el desarrollo y a la atención de las necesidades básicas.
- Programar y evaluar los procesos educativos y de atención a la infancia.
- Preparar, desarrollar y evaluar proyectos educativos formales y no formales.

Entorno profesional:

- **Ámbito profesional:** Podrá ejercer su profesión dentro de:
 - Sector de la asistencia social.
 - Sector de la educación no formal.
 - Sector de la docencia (Educación Infantil)
- Mantiene una relación de colaboración con el equipo educativo del centro. Mantiene una relación de superioridad jerárquica con los asistentes infantiles y auxiliares.

Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados:

- Educador infantil.
- Maestro.

Formación asociada:

- Módulos formativos en didáctica de la Educación Infantil, como autonomía personal y salud, metodología del juego...

Formación específica:

- Actualización de metodologías docentes, atención a la diversidad, atención temprana, primeros auxilios...

Cambios y características de la ocupación:

- La tendencia de la ocupación va en aumento, ya que se refiere a un sector de edad (0-3) que necesita ser atendido.

Coordinador / Director pedagógico

Su tarea es dirigir, dinamizar y coordinar las actividades pedagógicas del centro y el trabajo de los docentes.

Unidades de competencia:

- Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro.
- Convocar y presidir los actos académicos y reuniones de los órganos colegiados del centro.
- Asignar al personal los diferentes grupos de edad, asignar el proyecto educativo y curricular y distribuir los horarios.
- Establecer los sistemas de relación con los padres para facilitar la participación de éstos en los proyectos escolares.

Entorno profesional:

- Ámbito profesional: ejercerá su actividad en el área de educación, en empresas públicas, privadas o concertadas.

Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados:

- Subdirector
- Director gerente
- Maestro/a

Formación asociada:

- Licenciado en pedagogía o Diplomado en Magisterio
- Formación específica en trabajo en equipo, atención a la diversidad, actualización de metodologías docentes...

Cambios y características de la ocupación:

- Ocupación que se da en el ciclo de 3 a 6 años.

Profesorado de educación infantil⁹⁴

Los datos muestran que en general, ha habido un **ligero ascenso** en el volumen de profesorado que imparte educación infantil (*cuadro 42*).

En los centros exclusivos de educación infantil y de educación primaria dicho volumen de profesorado de educación infantil ha incrementado tanto en los centros públicos como en los privados, aunque el incremento en cifras absolutas ha sido mayor en los primeros que en los segundos, debido a la existencia de más centros públicos que privados.

Cuadro 42. Evolución volumen profesorado de educación infantil por tipo de centro

		2004-2005 (p)	2005-2006(a)
Todos los centros	TOTAL	583.036	591.969
	E. Infantil y E. Primaria	269.232	284.939
	Ambos grupos de niveles (1)	21.982	18.531
Centros públicos	TOTAL	426.599	434.343
	E. Infantil y E. Primaria	195.124	206.225
	Ambos grupos de niveles (1)	12.838	5.361
Centros privados	TOTAL	156.437	157.626
	E. Infantil y E. Primaria	74.108	78.714
	Ambos grupos de niveles (1)	9.144	13.170

(p) Datos provisionales.

(a) Avance de resultados.

(1) Profesorado que compatibiliza la enseñanza en E. Infantil / E. Primaria y E. Secundaria / Formación Profesional.

Fuente: *Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia)*.

Existe disparidad en el **volumen total de profesorado⁹⁵ que imparte educación infantil en las comunidades autónomas españolas** (*cuadro 43*).

Las CC.AA. con un mayor número de profesorado son Andalucía, Cataluña y la Comunidad de Madrid; las que tienen un menor número son Ceuta, Melilla y Cantabria.

Los datos según titularidad del centro no siguen los mismos parámetros. Mientras Andalucía vuelve a despuntar con el mayor volumen de profesorado en los centros públicos, en el caso de los centros privados dicho volumen decrece de forma muy notable, siendo Catalunya la que tiene más profesores en centros privados. La proporción aproximada entre profesorado perteneciente a centros públicos y privados tiene a estar alrededor del triple de volumen en centros públicos que en privados, salvo los casos extremos que comentamos.

⁹⁴ En ocasiones al no disponer de datos específicos exclusivos del profesorado de educación infantil, se utiliza como referencia el sector de educación Infantil y Primaria, ya que se entiende que puede haber una similitud entre las tendencias verificadas en el mismo y las del subsector de la Educación Infantil; además se debe considerar que muchos centros de Educación infantil en muchos casos son también de primaria.

⁹⁵ En el resto del capítulo se trabajará con resultados del curso 2003-2004 ya que son los últimos que se corresponden a la última publicación definitiva del MEC vigente durante la elaboración de este estudio.

Cuadro 43. Número profesorado alumnado matriculado en educación infantil por comunidad autónoma curso 2003-2004

	E. Infantil y E. Primaria TOTAL		E. Infantil y E. Primaria Centros públicos		E. Infantil y E. Primaria Centros privados	
	TOTAL	Mujeres	TOTAL	Mujeres	TOTAL	Mujeres
TOTAL	259.243	199.971	188.752	143.509	70.491	56.462
Andalucía	44.164	31.598	35.601	25.070	8.563	6.528
Aragón	7.902	6.287	5.685	4.454	2.217	1.833
Principado de Asturias	5.508	4.256	4.431	3.373	1.077	883
Islas Baleares	5.986	4.964	4.118	3.408	1.868	1.556
Canarias	12.106	9.668	10.058	7.979	2.048	1.689
Cantabria	3.054	2.384	2.160	1.658	894	726
Castilla y León	14.807	11.522	11.478	8.787	3.329	2.735
Castilla La Mancha	13.240	9.669	11.603	8.337	1.637	1.332
Cataluña (1)	43.949	32.590	26.899	19.729	17.050	12.861
Comunidad Valenciana	24.161	18.956	17.649	13.723	6.512	5.233
Extremadura	7.488	5.440	6.540	4.670	948	770
Galicia (2)	13.539	10.814	10.631	8.410	2.908	2.404
Comunidad de Madrid	35.737	29.596	22.596	18.594	13.141	11.002
Región de Murcia	8.608	6.574	6.841	5.157	1.767	1.417
C. Foral de Navarra	3.946	3.106	2.830	2.208	1.116	898
País Vasco (3)	12.307	10.489	7.507	6.380	4.800	4.109
La Rioja	1.560	1.155	1.160	844	400	311
Ceuta	578	434	469	342	109	92
Melilla	603	469	496	386	107	83

(1) La distribución por sexo ha sido estimada.

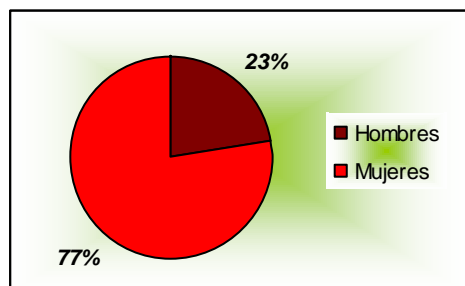
(2) No se incluye el profesorado de centros que imparten Primer ciclo de E. Infantil, al no estar disponible esta información.

(3) Datos del curso 2002-03 con ligeros ajustes.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

El profesorado de esta etapa es en su mayoría de género femenino –un 77%- (gráfico 3).

Gráfico 44. Volumen de profesorado



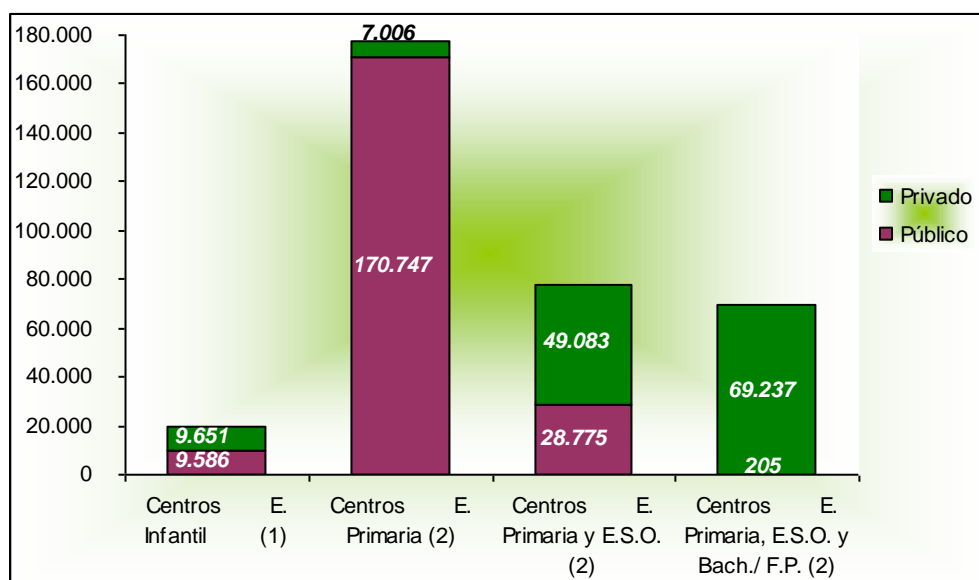
Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

En los siguientes gráficos (gráfico 45-49) se puede observar **el profesorado total que imparte educación infantil de España y de las comunidades de la muestra** (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra) **según los tipos de centro donde desempeña su función y la titularidad de los mismos.**

El volumen de profesorado que pertenece a centros exclusivos de educación infantil es muy bajo – 19.237- en comparación con las otras tipologías de centro –325.053-; éste colectivo de educadores y educadoras está distribuido en centros públicos y privados en proporciones similares.

Prácticamente no existe profesorado en centros públicos que abarquen desde la etapa de educación infantil hasta las enseñanzas medias; en cambio en los mismos centros de titularidad privada se concentran trabajando 69.237 maestros y maestras.

Gráfico 45. Volumen de profesorado que imparte ed. infantil según tipo de centro 2003-2004 en España



(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

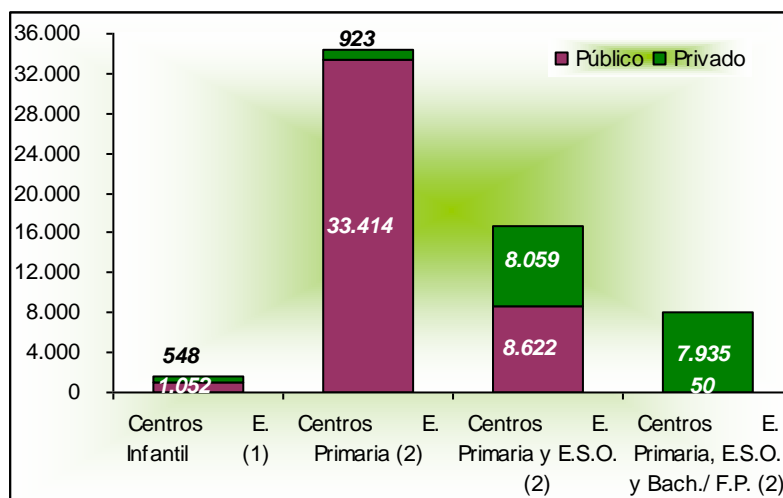
(2) También pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

Como puede observarse en el gráfico, los centros de educación infantil son el 50% de titularidad privada y el 50% de titularidad pública; deducimos que la mayoría son centros de primer ciclo, es decir de 0 a 3 años. Los centros de primaria, que suelen incluir la educación infantil de segundo ciclo, son en su mayoría públicos. El resto de centros que incluyen más etapas educativas son en su mayoría privados.

Los siguientes gráficos muestran que el volumen de profesorado de educación infantil por tipología de centro varía en las cuatro CCAA estudiadas.

Gráfico 46. Volumen de profesorado que imparte ed. infantil según tipo de centro 2003-2004 en Andalucía

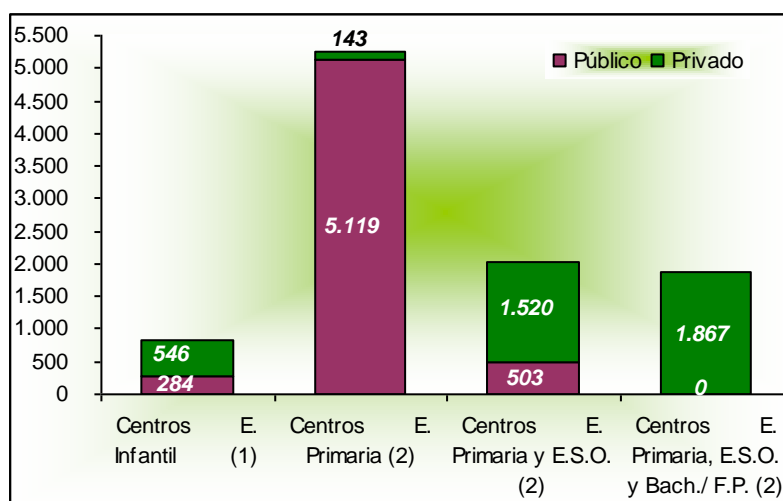


(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

Gráfico 47. Volumen de profesorado que imparte ed. infantil según tipo de centro 2003-2004 en Aragón

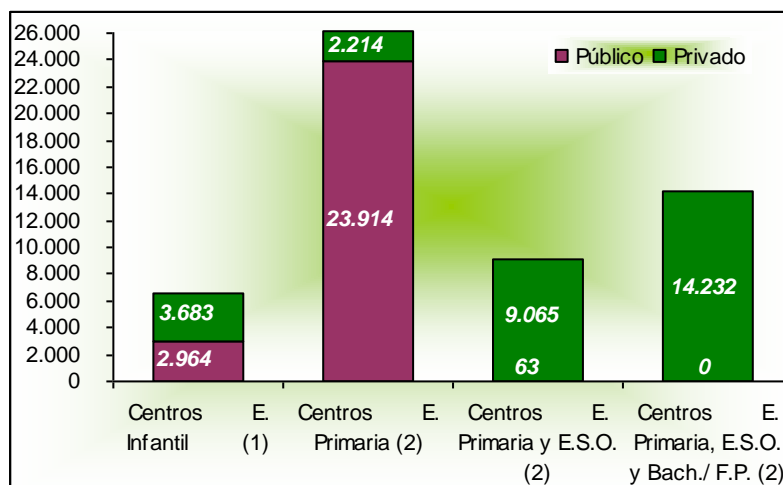


(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

Gráfico 48. Volumen de profesorado que imparte ed. infantil según tipo de centro 2003-2004 en Cataluña

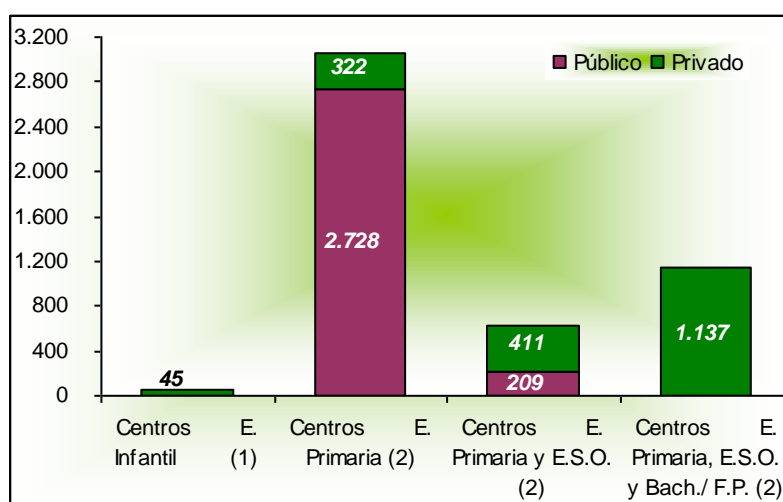


(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

Gráfico 49. Volumen de profesorado que imparte ed. infantil según tipo de centro 2003-2004 en Navarra



(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias, MEC (elaboración propia).

En Andalucía y Navarra se da una situación muy similar a la del conjunto del estado, con la salvedad de que en Andalucía hay menos profesores en centros exclusivos de educación infantil, especialmente en centros privados, y en Navarra hay muy pocos profesores para este tipo de centros y ninguno en centros públicos. Por en contrario, en Cataluña y Aragón hay más volumen de profesores en los centros privados para todas las etapas, y especialmente para educación infantil. Estos datos coinciden con los presentados anteriormente sobre el número de alumnos y de centros de educación infantil en las diferentes CCAA.

1.3. Situación de la formación permanente en educación infantil en España

La formación permanente en educación infantil financiada por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo

La **Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo** –FTFE– se encarga de gestionar la formación permanente y el reciclaje de los trabajadores/as ocupados/as a nivel estatal, contribuyendo de esta forma a su promoción y el aumento de la competitividad de las empresas. Tiene como objetivo impulsar y coordinar la ejecución de las políticas públicas en materia de formación continua para los diferentes sectores de ocupación. Está constituida por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y la Administración Pública.

La Fundación Tripartita se distribuye en **comisiones paritarias** específicas para cada sector de ocupación formada por representantes de cada uno de ellos. Esta forma de organización permite una gestión de la formación continua con mayor eficacia y eficiencia. En el caso de la investigación que nos ocupa, la comisión paritaria que hace referencia a los profesionales del sector de la educación infantil en España se denomina “*Comisión paritaria de centros de asistencia y educación infantil*”.

Presentamos aquí los datos que nos ha facilitado la FTFE sobre la formación continua realizada en el sector de educación infantil con fondos solicitados a este organismo. Cabe señalar que esta es una pequeña parte de la formación permanente que realizan los profesionales del sector, ya que la mayoría de la formación la financian otros organismos públicos entre los que destaca el Ministerio de Educación y las administraciones educativas competentes en cada CCAA.

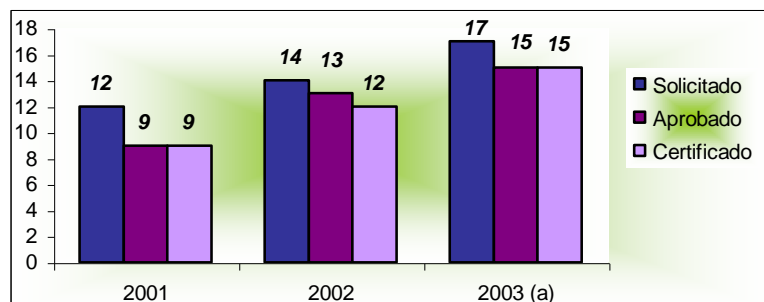
Indicadores de volumen de formación permanente

Los indicadores estadísticos de volumen de formación permanente que presenta la comisión paritaria de centros de asistencia y educación infantil caracterizan de forma cuantitativa la formación que realizan los profesionales de educación infantil en España. Son una referencia muy útil para contextualizar la formación permanente del sector.

La siguiente representación (*gráfico 50*) plasma el número de expedientes de formación permanente para profesionales de educación infantil solicitados, aprobados y certificados, en el periodo 2001 a 2003. Se observa como el número de expedientes de formación gestionados ha ido ligeramente en aumento –en 2 años se han solicitado 5 expedientes más; se ha pasado de 12 a 17 expedientes–.

En los 3 ejercicios se han solicitado más expedientes de los aprobados, sin embargo, tanto en el 2002 como en el 2003 la diferencia entre el número de expedientes solicitados y aprobados es muy leve. Prácticamente todos los expedientes que se aprueban, también se certifican.

Gráfico 50. Número de expedientes planes de formación (2001-2003)



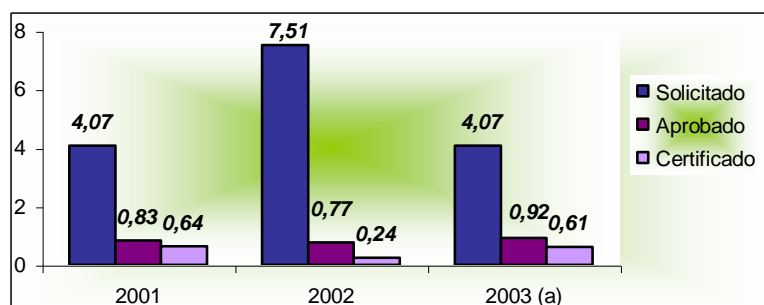
(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

Indicadores económicos de la formación permanente

En el gráfico 51 se muestra como el montante de financiación solicitada en todos los casos es superior a la aprobada. La diferencia más importante se encuentra en el 2002, año en el que se solicitó 7,51 millones de euros y tan sólo se aprobó 0,77 millones de euros. En el 2003 disminuyó la suma solicitada, pero se mantiene la dispar diferencia entre la financiación solicitada y la aprobada, lo que continúa reflejando una situación de desequilibrio entre ambas. Los expedientes de formación certificados reciben una subvención económica inferior a las cantidades de los expedientes aprobados, lo que indica que algunas acciones formativas concedidas finalmente no se realizan o por determinados incumplimientos no reciben la financiación prevista.

Gráfico 51. Millones de euros planes de formación (2001-2003)



(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

Indicadores de participación en la formación permanente

En la siguiente tabla (*cuadro 52*) se señala el **nivel de participación en formación permanente** de los profesionales de los centros de asistencia y educación infantil en el periodo 2001-2003. Asimismo se indica la participación por parte de los **colectivos prioritarios** para la formación continua.

En general, la participación del sector en formación permanente ha disminuido notablemente en los años señalados; mientras en el 2001 se formaron 2.928 personas, en 2003 se formaron 2.234 personas –casi 700 menos–.

En cuanto a la participación de los colectivos prioritarios, los datos muestran como los diferentes colectivos prioritarios (mujeres, mayores de 45 años y profesionales no cualificados) están bastante representados con respecto al total de los participantes del sector, aunque el porcentaje de representación ha variado en los últimos años.

La proporción de **mujeres** ha disminuido en estos tres años; si bien en el 2001 el porcentaje de mujeres era muy elevado –un 96,31%–, en la actualidad dicho porcentaje no supone ni la mitad del total de los participantes –un 41,58%–. Esta evolución es muy interesante de analizar ya que significa que el perfil de participante en formación permanente del sector financiada por la FTFE en pocos años ha pasado de estar totalmente feminizado a estar representado por hombres y mujeres en proporciones similares. Este hecho es muy extraño y no coincide con la realidad del sector mostrada en otros estudios: los profesionales de educación infantil son mayoritariamente mujeres y no se detectan diferencias de género en la participación en la formación permanente. Por ello deducimos que la formación financiada por la FTFE se dirige a colectivos o a centros donde, por algún motivo y contrariamente a la realidad del sector, predominan los hombres.

La proporción de los participantes **mayores de 45 años** ha aumentado de un 8,67% (en el 2001) a alrededor de un 20% (tanto en el 2002 como en el 2003), esto es, se ha doblado su representación. Con valores similares a los anteriores, el porcentaje de profesionales **no cualificados** que participaron en formación ha incrementado un 15% del 2001 al 2003.

Sin la intención de analizar cuál es el grado óptimo de participación de los colectivos prioritarios, teniendo en cuenta la evolución de los resultados de participación, se puede concluir que, en el caso de los mayores de 45 años y los trabajadores/as no cualificados/as, se ha mejorado el nivel de participación de estos colectivos prioritarios, cosa que no ha pasado en el caso de las mujeres.

Cuadro 52. Participantes colectivos prioritarios (2001-2003)

	2001		2002		2003 (a)	
	N	%	N	%	N	%
Total participantes	2.928	100,00	2.451	100,00	2.234	100,00
Mujeres	2.820	96,31	1.043	42,55	929	41,58
Mayores 45 años	254	8,67	504	20,56	452	20,23
No cualificados	270	9,22	555	22,64	580	25,96

(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

En el siguiente cuadro (cuadro 53) se observa la distribución de la **participación de las submuestras, hombres y mujeres, por comunidades autónomas**. Tal y como señalaban los datos anteriores, en los años 2002 y 2003 el número de participantes de género masculino superó en gran medida a los de género femenino, sin embargo estos resultados se enfatizan o no se confirman en el caso de algunas CC.AA.

En el 2002 el mayor volumen de participantes hombres pertenece a Andalucía –315 participantes hombres-, asimismo, en ese año es la comunidad autónoma con más participantes mujeres -55 participantes mujeres-; ambas cifras varían notablemente en el 2003 en direcciones opuestas, debido a la menor participación de hombres –221 hombres participantes- y al aumento de la participación de las mujeres –149 mujeres participantes-. En el 2003 el mayor volumen de participantes tanto de género masculino como femenino es para Cataluña –275 hombres y 156 mujeres-.

En algunas comunidades autónomas se da una participación más equilibrada entre hombres y mujeres que en el 2002 no se daba como es el caso de: las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana; esta situación es consecuencia de una leve disminución del número de hombres participantes en formación de estas comunidades y el considerable aumento de la participación de mujeres.

Cuadro 53. Participantes formados según género por CC.AA. (2002-2003)

	2002		2003	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Andalucía	315	55	221	149
Aragón	52	9	39	42
Asturias	36	1	46	27
Islas Baleares	36	2	27	27
Canarias	50	3	69	30
Cantabria	29	4	15	8
Castilla y León	96	11	136	55
Castilla- La Mancha	30	18	28	19
Cataluña	228	23	275	156
C. Valenciana	93	19	79	72

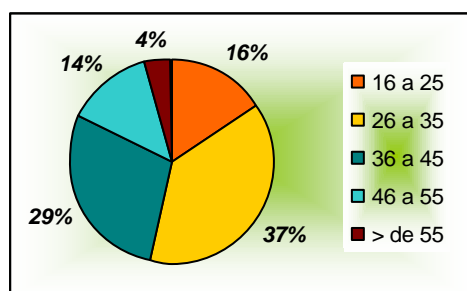
Extremadura	34	-	29	12
Galicia	98	6	106	75
Madrid	170	15	142	117
Murcia	28	8	42	32
Navarra	10	-	22	10
País Vasco	82	-	76	23
La Rioja	9	-	10	1
Ceuta	-	1	2	2
Melilla	-	-	-	6
Sin datos	-	-	-	7
TOTAL	1397	177	1364	870

(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

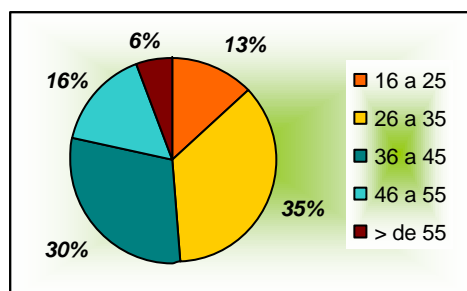
La **distribución por edades** de los participantes en formación permanente del sector de los centros de asistencia y educación infantil es bastante similar en los años 2002 y 2003 (gráfico 54 y 55). Bastantes participantes tienen entre 16 y 25 años (16% en 2002 y 13% en 2003); la mayoría de participantes tienen entre 26 y 35 años (37% en 2002 y 35% en 2003); y muchos participantes tienen entre 36 y 45 años (29% en 2002 y 30% en 2003). En definitiva, se trata de un participante de mediana edad que se encuentra en una situación de pleno desarrollo profesional: aproximadamente el 60% tienen entre 26 y 45 años. Cabe destacar que, aunque en menor medida, los profesionales de más de 55 años también siguen formándose (4% en 2002 y 6% en 2003).

Gráfico 54. Participantes según edad 2002



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

Gráfico 55. Participantes según edad 2003 (avance de resultados)



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

No existen diferencias significativas entre la **distribución de los participantes en formación permanente del sector según el área funcional en el que desempeñan su labor profesional**.

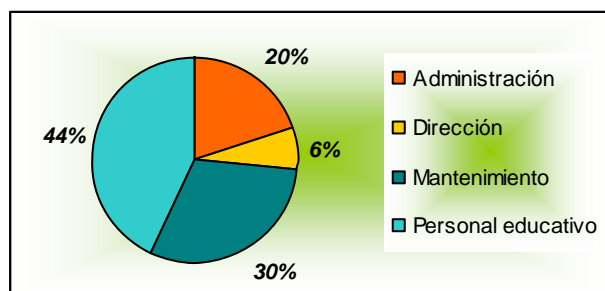
En los siguientes gráficos (gráficos 56 y 57) se muestra como claramente la mayoría de participantes corresponden al área de personal educativo (casi la mitad de los participantes).

En segundo lugar, un 30% de los participantes en formación son del área de mantenimiento.

En tercer lugar, un 20% de los participantes son del área de administración.

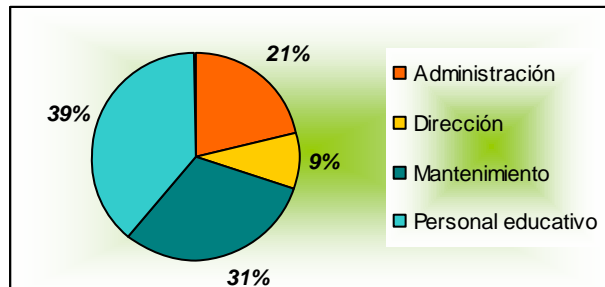
Por último, la dirección de los centros educativos no tiene una gran participación en formación (un 6% en 2002 y un 9% en 2003).

Gráfico 56. Participantes según área funcional 2002



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

Gráfico 57. Participantes según área funcional 2003 (avance de resultados)



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

En el año 2003, la mayoría de acciones formativas para el sector son de **modalidad** presencial –un 79,05%– y tan sólo un 16% de las formaciones son en la modalidad a distancia –10,48%– o mixta –5,71%–; esta distribución porcentual se da de manera muy similar tanto en el 2001 como en el 2002.

Cuantitativamente, el volumen de acciones presenciales ha aumentado mucho más entre el 2001 y el 2003 (en el 2003 se realizaron 13 acciones formativas presenciales más que en el 2001), que las de modalidad a distancia o mixta (en el 2003 se realizaron 6 acciones a distancia más que en el 2001 y 4 menos de modalidad mixta), cosa que indica el gran impacto de la modalidad presencial en el sector y la poca existencia de la modalidad mixta o a distancia.

Cuadro 58. Acciones formativas por modalidad (2001-2003)

	2001		2002		2003 (a)	
	N	%	N	%	N	%
Total acciones formativas	85	100,00	80	100,00	105	100,00
Presencial	70	82,35	64	80,00	83	79,05
Distancia	5	5,88	9	11,25	11	10,48
Mixta	10	11,76	7	8,75	6	5,71

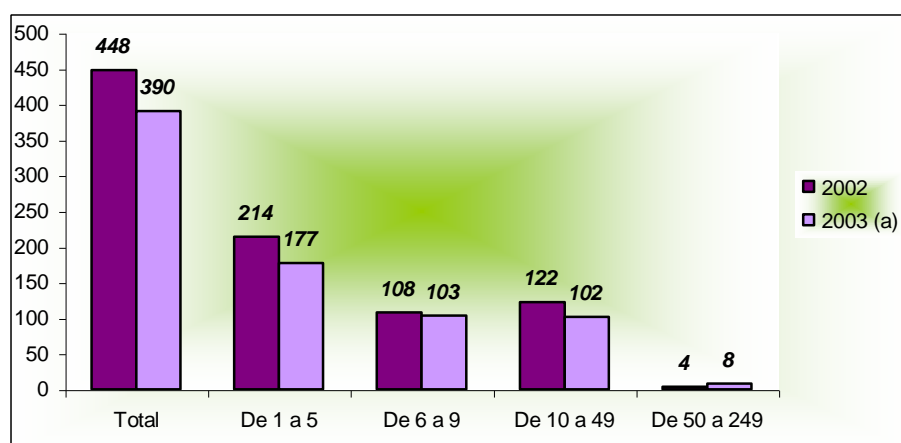
(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

El número de centros educativos del sector cuyo personal ha participado en formación permanente en el periodo 2002-2003 ha disminuido de forma notoria (*gráfico 59*). Si bien en 2002 fueron 448 centros, en 2003 fueron 390 centros –más de 50 centros menos-.

En cuanto a la forma como se distribuyen dichos centros según el número de trabajadores con que cuentan en plantilla, la mayoría de centros tienen entre 1 y 5 trabajadores –aproximadamente la mitad respecto el total-. En muy pocos casos los centros tienen grandes plantillas de trabajadores –en la categoría de 50 a 249 trabajadores tan sólo se encuentra entre un 1% y un 2% de los centros–.

Gráfico 59. Número de centros educativos según volumen de trabajadores/as (2001-2003)



(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

Así muestra el cuadro siguiente (*cuadro 60*) las horas totales de formación han aumentado considerablemente en desde 2001 hasta 2003. Al mismo tiempo, la media de horas anuales que realiza cada participante también ha aumentado, ha pasado de 26,5 a 40,2 de media de horas de formación. Esto indica una tendencia a que los mismos participantes realicen más acciones formativas o formaciones más largas en cuanto a sus horas de duración.

Cuadro 60. Horas de formación y horas por participante (2001-2003)

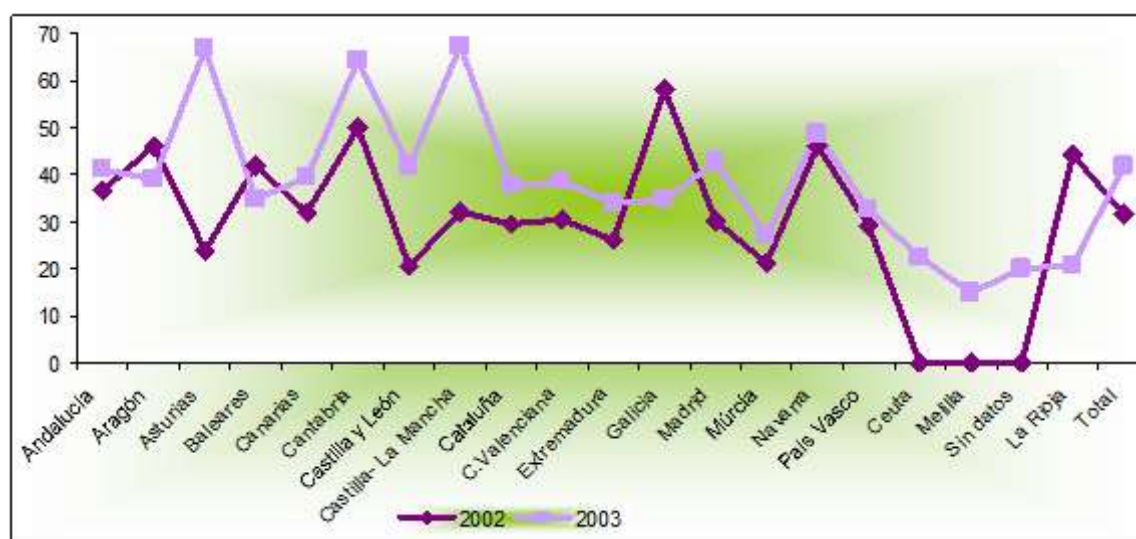
	2001	2002	2003 (a)
Total horas de formación	77.711	77.385	89.825
Media horas por participante	26,5	31,6	40,2

(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

El siguiente gráfico (gráfico 61) muestra como se distribuye por comunidades autónomas la media de horas de formación.

Gráfico 61. Media de horas de formación por comunidad autónoma (2001-2003)



(a) Avance de resultados.

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005 (elaboración propia).

La formación permanente del profesorado de educación infantil financiada por otros organismos

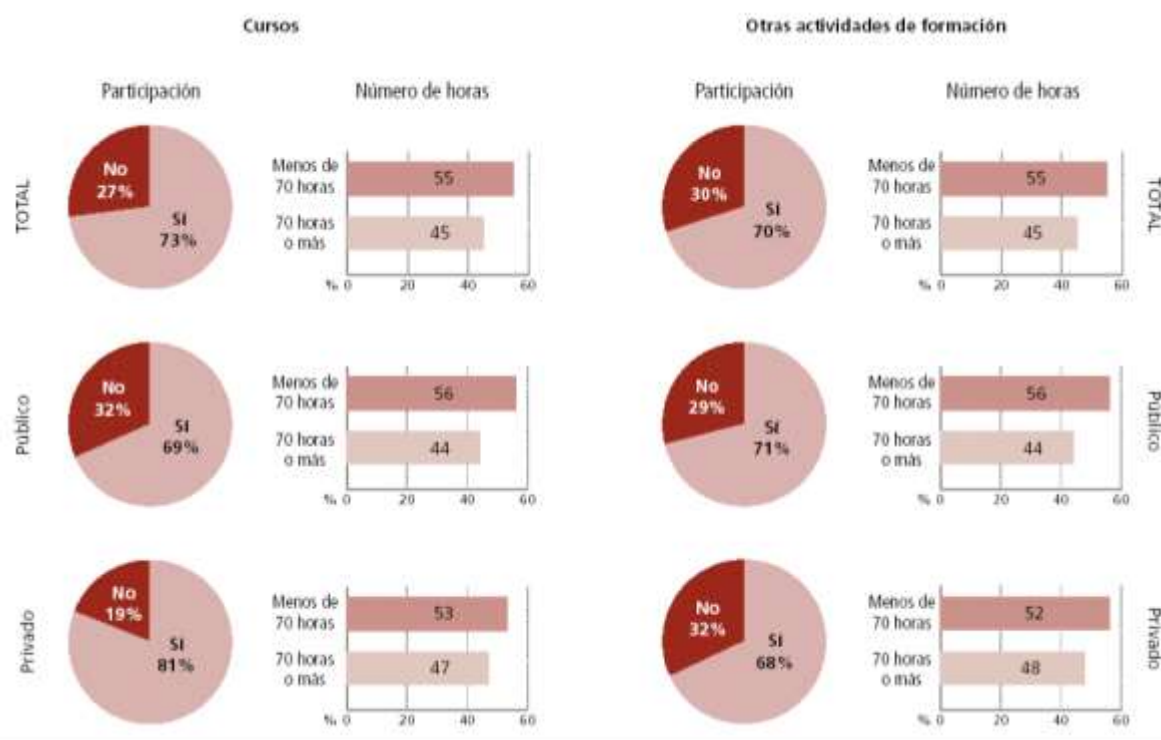
Además de la formación permanente ofrecida por la FTFE, las organizaciones sindicales, patronales y las asociaciones profesionales del sector educativo también ofrecen formación a sus miembros. En el caso de la formación del profesorado, destaca el **Instituto Superior de Formación del Profesorado**, como una de las plataformas de acción educativa del Ministerio de Educación y Ciencia para el fomento de acciones formativas del profesorado, tanto de tipo inicial como permanente. Con respecto a la formación permanente, su cometido consiste en la colaboración en la **formación permanente** y el **perfeccionamiento** de los funcionarios de los cuerpos docentes públicos, a través de los oportunos convenios, así como del profesorado que ejerza en centros concertados. Y ello también directamente, (en acciones que afecten a todo el territorio Estatal), sin menoscabo de las competencias autonómicas. Cabe destacar también la importancia de la formación permanente gestionada por las administraciones públicas competentes en cada comunidad autónoma.

El Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo –INECSE- aplica el sistema estatal de indicadores en el que recoge, junto a otros muchos aspectos de gran relevancia, datos sobre la formación permanente realizada por el profesorado en su conjunto, independientemente del organismo que la financie. En el último informe de Indicadores de la Educación (INECSE, 2004)⁹⁶ se exponen resultados sobre el **número de horas de formación realizadas en los tres años anteriores** por el profesorado del último curso de educación primaria (gráfico 62).

El 73% del alumnado tiene profesores y profesoras que han participado en cursos de formación; el profesorado del 45% de estos alumnos y alumnas han dedicado 70 horas o más a dichos cursos. El porcentaje de participación correspondiente para otras actividades de formación es del 70%; el 45% del alumnado tienen profesores y profesoras que han dedicado 70 horas o más a otras actividades formativas.

El porcentaje de docentes participantes en cursos es menor en la enseñanza pública –69%- que en la privada –81%- . La realización de otras actividades de formación es similar en ambos tipos de centros.

Gráfico 62. Porcentaje de profesores que manifiestan su participación en cursos y actividades de formación, 2003.



Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación 2004, INECSE.

⁹⁶ En las diversas ediciones del **Sistema estatal de Indicadores de la Educación** (INECSE, 2000, 2002 y 2004) se presenta un capítulo sobre la formación permanente del profesorado de educación primaria que ha participado en cursos y otras actividades de formación permanente. En dicho sistema de indicadores no se contemplan datos específicos exclusivos del profesorado de educación infantil, de manera que se utiliza como referencia el sector de educación primaria, ya que, como se ha comentado con anterioridad, se entiende que puede haber una similitud entre las tendencias verificadas en el mismo y las del subsector de la Educación Infantil; además se debe considerar que muchos centros de Educación infantil en muchos casos son también de primaria.

Los profesores y profesoras que han participado en actividades formativas expresan su **opinión con respecto al grado de suficiencia de la formación recibida en diferentes aspectos relacionados con el trabajo docente** (gráfico 63).

El aspecto con un mayor porcentaje de satisfacción es la selección y organización de contenidos en ciclos y cursos (70%), mientras que para la elaboración de adaptaciones curriculares sólo el profesorado del 24% de los alumnos consideran bastante o muy suficiente la formación recibida.

En todos los aspectos la proporción de maestros y maestras que consideran suficiente su formación es superior en los centros privados respecto a los públicos, a excepción de la formación en tecnologías de la información y comunicación.

Gráfico 63. Porcentaje de profesores que expresan que consideran suficiente la formación recibida en relación a diferentes aspectos del trabajo docente, 2003



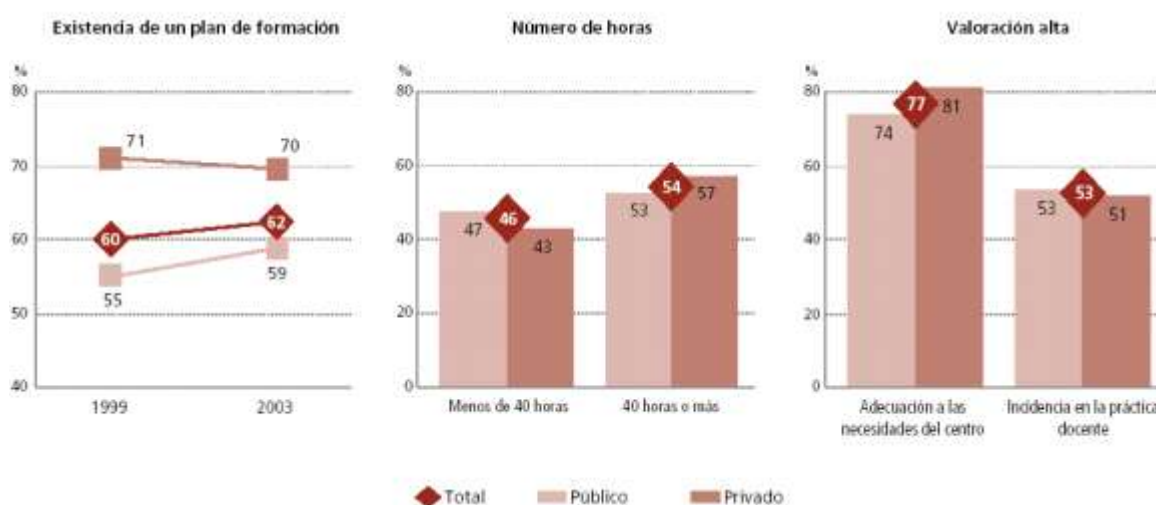
Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación 2004, INECSE.

El informe sobre el sistema estatal de indicadores señala que una variante de la formación permanente del profesorado, cuya implantación ha crecido con respecto a 1999, es la que se desarrolla **dentro de las propias instituciones escolares y se le denomina Plan de formación en el centro**; en este sentido, según las informaciones dadas por los directores y directoras, en 2003 ha crecido en dos puntos porcentuales, afectando al 62% del alumnado que está en centros que tienen un plan de formación, frente al 60% de alumnos en 1999; este aumento es debido, sobre todo, al crecimiento que se ha producido en los centros públicos, pasándose de un 55% a un 59% de alumnos, ya que en los centros privados el porcentaje de alumnos se ha mantenido en torno al 70%. Con respecto a la duración de este tipo de formación en los centros que la tienen, se aprecia que en el 54% de los casos ha sido de 40 horas o más a lo largo del curso, siendo

mayor el porcentaje de alumnado de la enseñanza privada (57%) que de la enseñanza pública, (53%).

Estos planes de formación en el centro reciben una valoración alta por parte de la dirección en el año 2003. Así el 77% del alumnado tiene directores o directoras que manifiestan que es alta la adecuación a las necesidades del centro de este tipo de formación del profesorado, y un 53% que es igualmente alta su incidencia en la práctica docente. La valoración de la adecuación a las necesidades del centro es significativamente mayor en los centros privados que en los públicos, no apreciándose, según la titularidad, diferencias estadísticamente significativas en la valoración que hace la dirección de la incidencia de este tipo de formación en la práctica docente.

Gráfico 64. Porcentaje de alumnos de centros de educación primaria con un plan de formación del profesorado en el centro durante el curso, según manifiestan sus directores, 1999 y 2003.



Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación 2004, INECSE.

Los planes de formación de centro son un mecanismo decisivo para garantizar la eficacia de la formación que realizan los profesionales de la educación y su adecuación a las necesidades de los centros educativos. Los datos del INECSE son alentadores en este sentido, dada su amplia presencia en los centros. Veamos a continuación que resultados aporta nuestra investigación sobre este y otros elementos de la formación permanente en educación infantil, elementos que pueden ser cruciales para identificar la situación en que se halla y para proponer estrategias de mejora del sector.

Para concluir este apartado cabe destacar que la **legislación educativa** ha impactado en gran medida en el sistema de formación permanente del profesorado.

- A partir de 1990 con la aprobación de **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** que modifica el anterior sistema educativo instaurado por la Ley General de Educación del año 1970 se produce un mayor reconocimiento del profesorado de educación infantil. Asimismo, la LOGSE caracterizaba a la formación permanente del profesorado como uno de los elementos favorecedores de la calidad de la enseñanza y afirmaba que aquella se constituye como un derecho y un deber de todo el profesorado y como una responsabilidad de las administraciones educativas.
- En diciembre del año 2002 se publica la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** que establece que los programas de formación permanente del profesorado *deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros* (Artículo 57).
- En mayo de este mismo año 2006 se ha publicado la **Ley Orgánica de la Educación (LOE)** que viene a recuperar los principios instaurados por la LOGSE al volver a reconocer el hecho –con idéntico redactado- de que la formación permanente es un deber y un derecho del profesorado y una responsabilidad de la administración. Incluye, además, una referencia específica a tres categorías de contenidos que dicha formación debe contemplar: la formación para la igualdad; para las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y, por último, para el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del profesorado. Hay también una referencia explícita a la puesta en marcha de programas de innovación e investigación.

2. Formación permanente en el sector en 5 CC.AA.

Se recogen los principales elementos que caracterizan la formación permanente en el sector en las 5 comunidades autónomas de la muestra.

2.1. Formación permanente en Andalucía

Introducción

Características de la Educación infantil

Los Centros de Educación Infantil en la CCAA de Andalucía, como en otras comunidades, se concretan y desarrollan el currículo mediante la elaboración de Proyectos curriculares de etapa y/o ciclo, respondiendo a las necesidades de los alumnos/as. Se diferencian dos ciclos: el de 0-3 años, y el de 3-6 años⁹⁷

Según los datos de avance del curso 2004-2005⁹⁸, Andalucía tiene 2.599 centros repartidos de la siguiente manera:

- exclusivamente educación infantil: 280 (63'21% privados)
- educación infantil y educación primaria: 1.548 (94'5% públicos)
- educación infantil, educación primaria y ESO: 643 (63'6% públicos)
- educación infantil, educación primaria, ESO, Bachillerato y/o Formación Profesional: 127 (99'2% privados)

Siguiendo la misma fuente de información, el 76% del total de centros que imparten educación infantil son públicos. En concreto, el total de centros en primer ciclo es de 433 (93 % privados), en segundo ciclo 11.245 (81'85% públicos), en modalidad mixta 9 (77'7% privados), y en modalidad mixta con primaria es de 254 (93'7 % públicos).

Las provincias que destacan por número de centro son Sevilla (518), Cádiz (359) y Granada (350).

⁹⁷ Decreto 107/1992 del BOJA de 20 de junio de 1992, Orden de 5 de noviembre de 1992, en BOJA DE 12 de diciembre de 1992, Orden de 16 de marzo de 1993 en BOJA de mayo de 1993

⁹⁸ Estadística de la Educación en Andalucía. Datos Avance del curso 2004-05. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Unidad Estadística. Junio 2005 (http://www.juntadandalucia.es/averroes/formación_profesorado/direct.php3)

Cabe mencionar que en la Red Averroes (Red Telemática Educativa de Andalucía) están registrados ya 2.375 centros en Educación infantil.⁹⁹

Los contenidos del currículum de Educación Infantil se estructuran en los ámbitos de Conocimiento de Identidad y autonomía personal, Medio físico y social, y Comunicación y representación. A esta propuesta se añade la enseñanza lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil¹⁰⁰

Los proyectos curriculares de Educación infantil incluirán la planificación de la coordinación con las familias según lo dispuesto en la Ley orgánica 1/1900 de 3 de octubre.

Según el Decreto de Educación Infantil (107/1992 de 9 de junio) actualiza la función educativa proponiendo incorporar a la práctica docente aquellas aportaciones científicas que se traducen en un mejor conocimiento de cómo se produce el aprendizaje, una adecuada selección de los contenidos i en general, una propuesta educativa más fundamentada.

En el mismo Decreto se establece que se garantizará el trabajo en equipo de los profesores de un mismo ciclo (art.3 punto 4)

El profesorado de Educación infantil evalúa el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, de acuerdo con las finalidades de la etapa, y con el objetivo de contribuir a la mejora de la actividad educativa.

La Consejería de Educación y Ciencia dicta las disposiciones precisas para que los Centros docentes - públicos y privados- de la Comunidad Autónoma de Andalucía que imparten Educación infantil efectúen una evaluación según unos objetivos adecuados al contexto sociocultural del Centro y a las características propias del alumnado. La evaluación tiene un carácter continuo, cualitativo, contextualizado, formativo, regulador, orientador y auto corrector del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permite mejorar tanto los procesos, como los resultados de la intervención educativa.¹⁰¹

Modelo de Formación Permanente

El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería de Educación y Ciencia por el que se establecen las estructuras, el marco de organización, funcionamiento y recursos para atender a las necesidades de formación y actualización del profesorado.

⁹⁹ <http://www.juntadandalucia.es/averroes/centros/index.php3>

¹⁰⁰ Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el segundo ciclo de la Educación infantil y primer ciclo de la Educación Primaria. Consejería de Educación. Junta de Andalucía

¹⁰¹ Orden del 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Consejería de Educación. Junta de Andalucía

Para la consecución de sus finalidades, se organiza la red de Centros del Profesorado (CEP) dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia. Los CEPs son coordinados a nivel regional por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, y en cada provincia por la correspondiente Delegación Provincial de la Consejería. En concreto, el Plan Andaluz de Formación del Profesorado fija las líneas de actuación así como las directrices para el funcionamiento de los Centros de Profesorado, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento.

La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado y las Comisiones Provinciales constituyen los órganos de asesoramiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

El Sistema de Formación Permanente del Profesorado gestiona los recursos necesarios para la consecución de los objetivos del Plan Andaluz de Formación Permanente; promueve la innovación, la investigación, la experimentación y la aplicación de nuevos métodos en materia de formación del profesorado; colabora con entidades e instituciones que promueven la formación del profesorado, especialmente con las Universidades públicas andaluzas; realiza el seguimiento del funcionamiento de la red de Centros del Profesorado de la comunidad autónoma de Andalucía y supervisa la adecuada gestión de los recursos asignados a la misma; promueve la evaluación del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, y crea las comisiones técnicas necesarias para el desarrollo de las actuaciones anteriores.

La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado es el órgano colegiado encargado de asesorar a la Consejería de Educación y Ciencia en materia de formación. Es la responsable de elaborar las propuestas en materia de formación del profesorado, realizar su seguimiento y evaluación. Está integrada por representantes:

- de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado,
- de la Consejería de Educación y Ciencia,
- de directores de Centros del profesorado, representantes de las Organizaciones Sindicales,
- de los titulares de los centros de enseñanza privados concertados,
- de las asociaciones de profesorado que tengan entre sus fines la formación del colectivo
- de movimientos de Renovación Pedagógica
- de las Universidades públicas andaluzas
- de profesionales de la formación con reconocido prestigio y designados por la Consejería de Educación y Ciencia
- del Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (máximo representante)

Las actividades de formación permanente realizadas por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se inscriben en el Registro de Actividades de Formación Permanente del Profesorado a efectos de reconocimiento y valoración como méritos específicos en los concursos y convocatorias dirigidas al personal docente.

La Consejería de Educación y Ciencia establece fórmulas de colaboración con otras instituciones y entidades con incidencia en la formación del profesorado cuya participación es considerada de interés para el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. En este sentido, no se tiene acceso desde los enlaces que se proporcionan desde la Junta de Andalucía y no se puede facilitar en este estudio datos descriptivos ni de la proporción ni las características de dichas entidades.

Asimismo, se inscriben las actividades realizadas por entidades e instituciones públicas o privadas que tengan entre sus fines la formación del profesorado, siempre que éstas se ajusten a los requisitos y criterios de la Consejería de Educación y Ciencia.

En otro nivel, la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado resuelve por convocatoria Ayudas Económicas dirigidas al personal docente de los sectores público o concertado, y de todos los niveles de enseñanza a excepción de los universitarios para la realización de actividades (resoluciones anuales)¹⁰²

Según los Datos de Avance del curso 2004-2005¹⁰³, el profesorado que imparte Educación infantil y primaria en Andalucía es de 50.529 (el 80'58% en centros públicos). Destacan las comunidades de Sevilla (11.183), Málaga (8.432), Cádiz (7.638) y Granada (5.971). En su totalidad la dedicación es de jornada completa.

Normativa y regulación

El organigrama de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se desglosa en la Consejera y el Viceconsejero, de los que depende en primer nivel la Secretaria General Técnica, en segundo nivel el Director General de Ordenación y Evaluación Educativa, en tercer nivel la Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y en cuarto nivel la Directora General de Formación Profesional y Educación Permanente.

El Gobierno Andaluz crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado en julio de 1.997 con el propósito de apoyar el crecimiento del sistema educativo y dar respuesta a las crecientes demandas de formación del profesorado¹⁰⁴.

Posteriormente el Gobierno de la Junta de Andalucía, acorde con las políticas comunitarias europeas, ha creado la Unidad de Género que adopta las medidas encaminadas a conseguir una representación equilibrada de las profesoras en los espacios de decisión en materia de formación.

¹⁰² Resolución de 29 de abril de 2004. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

¹⁰³ Estadística de la Educación en Andalucía. Datos Avance del curso 2004-05. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Unidad Estadística. Junio 2005 (http://www.juntadandalucia.es/averroes/formación_profesorado/direct.php3)

¹⁰⁴ Decreto 110/2003 del 22 abril por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, regulado por el decreto 110/2003 del 22 abril, persigue que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se ocupe de facilitar apoyo y recursos, y de proporcionar plataformas para potenciar que sea el propio profesorado el artífice de respuestas singulares a las variadas demandas actuales.¹⁰⁵

De hecho la Consejería de Educación y Ciencia establece el procedimiento para que aquellos profesores/as que destacan por su contribución a la mejora de las prácticas y al conocimiento educativo colaboren con el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Corresponde a la Consejería de Educación y Ciencia la aprobación del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, a propuesta de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, que se realizará mediante Orden de la citada Consejería. Y corresponde a los titulares de las Delegaciones Provinciales la aprobación de los correspondientes Planes Provinciales de Formación.

El II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, regulado en noviembre de 2004, pretende¹⁰⁶:

- mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado,
- promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia
- producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora
- construir comunidad de aprendizaje y educación

Las líneas prioritarias de actuación del Plan son:

- la convivencia escolar y la resolución de conflictos
- coeducación y el plan de Igualdad
- dirección y coordinación de equipos docentes¹⁰⁷ (para equipos docentes, directivos y asesores)
- atención a la diversidad y necesidades especiales
- aplicación de las TIC en la práctica docente (niveles inicial, medio y alto)
- innovación educativa y proyectos pedagógicos en centros
- didácticas específicas
- conocimiento de los idiomas y plan de plurilingüismo
- formación profesional específica

¹⁰⁵ Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de formación Permanente del Profesorado y por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

¹⁰⁶ http://juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/plan_accion/0.php?r=488

¹⁰⁷ Orden de 29 de marzo de 2005 por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

A posteriori, en la Orden de 28 de noviembre de 2005 -por la que se modifica el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado¹⁰⁸ - se insiste en impulsar y apoyar a los colectivos de profesores y profesoras para que se impliquen en grupos de trabajo, proyectos de innovación, investigación y experimentación educativa y planes de mejora, proyectos de coeducación, acciones relacionadas con la igualdad de los sexos y cuantas iniciativas de formación se pongan en práctica.

Organización y estructura de la formación permanente

La cultura de formación

Según el Decreto de Educación infantil¹⁰⁹ mencionado anteriormente, la formación permanente del profesorado constituye un derecho y una obligación de todo el personal educativo del sector.

Por lo tanto, todos los educadores infantiles deben realizar actividades de actualización científica, tecnológica y didáctica en los centros educativos y en instituciones formativas específicas.

La Consejería de Educación y Ciencia pone en marcha programas y actuaciones de formación que aseguran una oferta amplia y diversificada al profesorado que imparte la etapa de infantil.

En las apreciaciones que señala el Plan de Actuación del Centro de Profesorado de Sevilla se relaciona la demanda de formación de los educadores infantiles con profesorado:¹¹⁰

- autodidacta (expertos en determinadas temáticas e iniciados en la investigación) que solicitan acciones formativas concretas y relacionadas con su especialidad
- implicado en el perfeccionamiento de su labor docente y en problemáticas de su centro a través de la integración en grupos de trabajo, proyectos de innovación, formación en el centro,.. que normalmente solicitan el intercambio de experiencias y la profundización en las temáticas que aborda e integra el aula
- receptivo a propuestas de formación relacionadas con diversos aspectos de su práctica docente (acciones relacionadas con la especificidad de su área o nivel y con problemas de carácter general como atención a la diversidad, dinámica de grupos, convivencia, etc.)
- recién incorporado a los centros, con una necesidad de apoyo inmediato en aspectos didácticos y de asesoramiento en sus prácticas docentes y de relaciones en el aula
- especialistas en materias específicas cuyos contenidos están especialmente vinculados a los cambios en el mercado laboral y profesional

¹⁰⁸ Sevilla 15 de diciembre. BOJA, núm.243, página 11

¹⁰⁹ Decreto de Educación Infantil y Orientaciones para la secuenciación de contenidos .Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. (1993) Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

¹¹⁰http://juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/plan_accion/0.php?r=488

En la misma fuente bibliográfica, se menciona al profesorado que por su concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje se considera capacitado por su titulación académica y no demanda acciones formativas

Desde el Centro de Profesorado de Sevilla¹¹¹, se valora que el profesorado en general, presenta resistencias y temores en el momento de enfrentarse al diseño y empleo de materiales innovadores o que supongan cambios en su metodología. A esto se suma que en bastantes casos, existe una falta de reflexión sobre sus prácticas, y es difícil llegar a plantear nuevas alternativas a la hora de planificar y programar la intervención educativa.

En concreto, se constata que un gran número de grupos de trabajo elabora materiales de temáticas muy variadas (habitualmente de tipo curricular o disciplinar). No siempre es innovador pero sí aprovechable para su aplicación en las aulas. Se detecta que se dan investigaciones paralelas entre las que no existe interacción, multiplicándose los esfuerzos. Además los materiales elaborados no suelen tener una difusión adecuada ni el efecto adecuado ya sea porque los canales no son los precisos o el proceso administrativo es excesivamente complejo.

Por otro lado, se detecta un amplio grupo de maestros capaz de contribuir a la formación de otros docentes que tienen un menor nivel de desarrollo. Hablamos de profesorado que colabora puntualmente con el CEP coordinando actividades y haciendo seguimiento de Grupos de Trabajo. Además de profesorado que colabora en las acciones formativas actuando como ponentes en cursos, jornadas, etc. Y profesorado con un alto nivel de desarrollo profesional y una amplia experiencia en alguna temática, que realiza tareas de tutoría. No obstante también existe un sector de profesorado altamente desarrollado a nivel profesional que declina colaborar con el CEP.

Es importante tener presentes los equipos directivos que a través de procesos de formación han adquirido un desarrollo profesional que les permite actuar como dinamizadores entre los docentes de sus centros.

El grado de participación del profesorado en experiencias de implicación activa y responsable de los padres y madres, se ve alimentado por los resultados positivos y la constatación de la necesidad de educar a todos, llegando a la convergencia de todos los sectores implicados para construir un proyecto común.

En una línea paralela, debido a los flujos migratorios que caracterizan nuestra época, los centros están viendo incorporarse alumnado procedente de otros países y otras culturas, cobrando una especial relevancia la integración desde una actitud de respecto a la diversidad. Así en el campo de la formación para el profesorado, se promueve una educación intercultural.

¹¹¹ http://juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/plan_accion/0.php?r=488

Estructuras y articulación de la formación

En la Comunidad Autónoma de Andalucía¹¹² encontramos un total de 32 CEPs¹¹³:

3 en la provincia de Almería	<ul style="list-style-type: none"> • Almería, • El Ejido, y • Cuevas de Almanzora- Olula del Río
4 en la provincia de Cádiz	<ul style="list-style-type: none"> • Cádiz, • Jerez de la Frontera, • Vallamartín, y • Algeciras-La Línea
3 en la provincia de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> • Córdoba, • Peñarroya-Pueblonuevo, • Priego-Montilla
4 en la provincia de Granada	<ul style="list-style-type: none"> • Granada, • Motril, Guadix • Baza
3 en la provincia de Huelva	<ul style="list-style-type: none"> • Huelva- Isla Cristina, • Bollullos-Valverde, • Arcena
4 en la provincia de Jaén	<ul style="list-style-type: none"> • Jaén, • Linares-Andújar, • Úbeda • Orcera
5 en la provincia de Málaga	<ul style="list-style-type: none"> • Málaga, • Marbella-Coin, • Ronda, • Antequera • Vélez-Málaga
6 en la provincia de Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> • Sevilla, • Castilleja de la Cuesta, • Osuna-Écija, • Lebrija, • Alcalá de Guadaira, • Lora del Río)¹¹⁴

¹¹² <http://ww.juntadeandalucia.es/educacion/nav>

¹¹³ Decreto 110/2003 del 22 abril por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación de Profesorado, pág. 28 a 30

¹¹⁴ http://www.juntadeandalucia.es/averroes/formación_profesorado/direct.php3

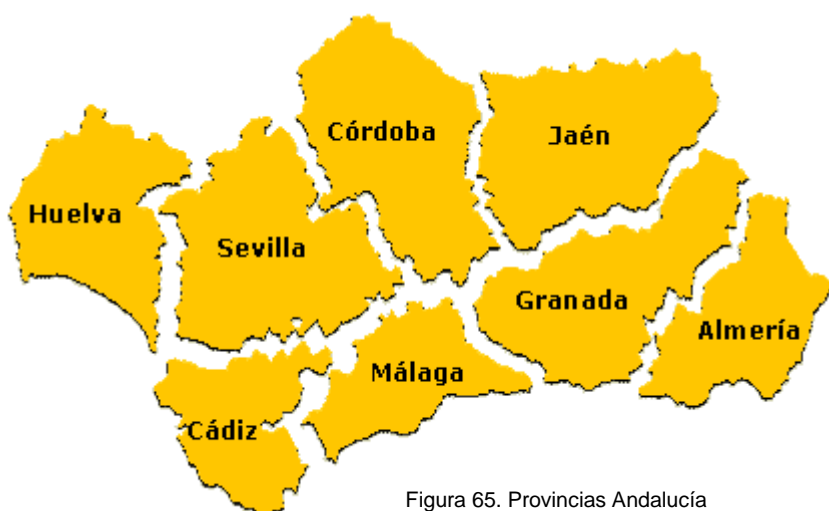


Figura 65. Provincias Andalucía

En total están en activo 34 asesores infantiles. En general cada CEP cuenta con un asesor/a de Educación Infantil, menos en el caso del CEP de Málaga y Sevilla que disponen de dos. El acceso y la adjudicación de plazas de asesores y asesoras de formación se convoca mediante resolución desde de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.¹¹⁵

La Junta de Andalucía, por medio de la Red Averroes¹¹⁶, pone a disposición de los educadores infantiles las diferentes redes de profesionales de formación (por ej. La de intercambio de profesorado Dos oriallas, jornadas de la Red de Formación Andaluza, de Formación para el Plurilingüismo, y la de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación)

¹¹⁵ Resolución de 24 de junio de 2005 sobre la adjunción de plazas de asesores y asesoras de formación convocadas por la Orden de 1 de abril de 2005. BOJA , núm. 133- de 11 de julio de 2005.

¹¹⁶ <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/moodle>

Las entidades ofertantes. La Administración Pública: Los Centros del Profesorado.*Características de la entidad*

Son las unidades de la Consejería de Educación y Ciencia que se encargan de dinamizar, planificar y desarrollar la formación del profesorado en su zona geográfica de actuación.

Sus funciones son:

- Desarrollar el Plan Andaluz de Formación en su zona de actuación, a través de los Planes de Actuación del Centro de Profesorado y las iniciativas provinciales
- Promover en su zona de actuación, la creación y el desarrollo de grupos de trabajo, favoreciendo la relación e intercambio entre sí, de forma que se facilite la consolidación de redes de comunicación profesionales amplias
- Apoyar las iniciativas de formación de los centros educativos, grupos de trabajo y profesores/as de su zona de actuación, facilitando los recursos necesarios y prestando la colaboración oportuna
- Establecer los espacios de encuentro del profesorado para facilitar el intercambio de experiencias y la difusión del conocimiento
- Colaborar con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación
- Promover y desarrollar la formación del Equipo Asesor de Formación del Centro de Profesorado.
- Realizar procesos de autoevaluación que contribuyen a la mejora de su servicio
- Elaborar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado

Para el desarrollo de sus actividades los CEPs tienen autonomía pedagógica y de gestión. Cuentan con los recursos necesarios así como la colaboración de las profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la formación del profesorado.

Cada CEP elabora su Plan de Actuación, recogiendo el conjunto de medidas previstas para desarrollarlo en su zona. En concreto, este Plan está elaborado por el Equipo Asesor de Formación, coordinado por el director/a y aprobado por el Consejo de Centro.

Así mismo cada CEP elabora su Reglamento de Organización y Funcionamiento, aprobado por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.

Los CEPs llevan a cabo procesos de autoevaluación a través de los que analizan el grado de cumplimiento del Plan de Actuación y su contribución a la mejora de la práctica educativa. Los resultados de dicha evaluación quedan recogidos en la correspondiente Memoria del curso del CEP. Así mismo, los CEPs se someterán a evaluaciones internas como externas según lo establecido por la Consejería de Educación y Ciencia.

*La oferta formativa***Objetivos**

En especial desde los CEPs se pretende mejorar las prácticas educativas, propiciando cambios significativos en el quehacer docente (por ej. facilitando estrategias de comunicación y trabajo en equipo, impulsando el intercambio de experiencias, dinamizando proyectos de análisis y reflexión,...) En las líneas de actuación se recogen las propuestas por el II Plan Andaluz de Formación.

En comparación por ej. con la comunidad autónoma de Aragón, se observa que las acciones formativas de los CEPs contemplan acciones que van dirigidas en exclusiva a los educadores infantiles (sin coincidir con los educadores de primaria).

Modalidades de la Actividad

En Andalucía la oferta formativa se estructura en la modalidad presencial básicamente, aunque a distancia también encontramos algunas iniciativas.

Cabe mencionar que en la comunidad autónoma se publican los materiales correspondientes a los grupos de trabajo y curso desde los CEPs, la revista “Andalucía Educativa” que está abierta a todos los miembros de la comunidad educativa,¹¹⁷ pero además desde el año 2002 se publica la revista “Perspectiva” (propia de los centros del profesorado de Andalucía) que también está en formato de Internet.¹¹⁸

Las materias

Los contenidos de las acciones formativas se engloban en:

- Convivencia escolar y resolución de conflictos (acción tutorial, habilidades sociales, empatía y prevención del estrés del profesorado)
- Plan de Igualdad (prevención de la violencia de género, inclusión del enfoque integrado de género, apoyo a los proyectos de coeducación, ...)
- Dirección y Coordinación de Equipos docentes
- Atención a la diversidad (formación y sensibilización de equipos docentes, del profesorado, integración de las TIC en las necesidades educativas especiales)

¹¹⁷ <http://juntadeandalucia.es/educacion>

¹¹⁸ <http://perspectiva-cep.com>

- Aplicación de las TIC en la práctica docente (competencias específicas, aplicaciones didácticas en las distintas áreas, formación y actualización del profesorado, formación on-line, creación de redes profesionales,...)
- Innovación educativa y proyectos pedagógicos de centro (trabajo por proyectos, roles profesionales- modelos educativos, formación de comunidades de aprendizaje, investigación-acción, dinamización de grupos de trabajo, planes de mejora, formación de coordinadores de grupos y proyectos...)
- Didácticas específicas (integración de las TIC en las áreas y materiales, elaboración y difusión de materiales y recursos de aula,...)
- Profesorado novel (funcionario en prácticas, continuidad de itinerarios formativos,...)
- Conocimiento de los idiomas y plurilingüismo (actuación científico- didáctica de lenguas extranjeras, nuevo modelo organizativo y curricular, marco común europeo de referencia,...)

Por medio de la Red Telemática Educativa de Andalucía “Averroes”¹¹⁹ se tiene acceso a la ficha de cada centro del profesorado pero no se encuentran disponibles las memorias de actividades de los cursos comprendidos entre el 2001-2004 por lo que a continuación mencionamos las temáticas registradas en las memorias del curso 2005-2006 que coinciden con los datos aportados por los agentes claves en las entrevistas realizadas con motivo del presente estudio¹²⁰.

Cabe decir la marcada relación con las aportaciones y metodologías propuestas desde el Constructivismo, en todos los formatos y modalidades de las acciones que se registran a continuación.

La duración de los cursos oscila entre 10 y 120 horas. No especifica las plazas disponibles.

En todos los formatos aparecen los cursos para profesorado en prácticas.

En formato de curso presencial:

- La psicomotricidad en el aula
- Técnicas de expresión plástica y reciclaje en el aula
- Educación artística como medio de comunicación y representación (juego dramático y recursos teatrales)
- Formación para maestras y maestros en fase de prácticas de educación infantil
- Metodologías de trabajo en educación infantil
- La programación didáctica en educación infantil
- La educación infantil : conceptos y estrategias
- Aplicaciones informáticas y diseño de recursos en la educación infantil
- Taller de juguetes y disfraces con material de reciclaje
- Técnicas de modificación de conducta en clase

¹¹⁹ http://www.juntadeandalucia.es/averroes/formación_profesorado/direct.php3

¹²⁰ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/sigapp/oferta.php3> y <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepse2>

En Grupos de trabajo¹²¹, que conforma la gran mayoría de acciones formativas en activo de las que cabe señalar el proceso de formación de grafomotricidad y lectoescritura por excelencia como la temática más trabajada y acompañada por:

- Inglés básico
- La literatura infantil en la práctica (la biblioteca, la poesía,...)
- Una nueva forma de entender la educación infantil, modificaciones del proyecto curricular, y cómo abordar la evaluación en las didácticas constructivistas
- Música y danza (ritmo, movimiento, voz, relajación, audición, ritmo y canto)
- Educación en valores en edades tempranas (por ej. aprende a sonreír)
- Metodologías de trabajo en educación infantil (por ej. introducción de las figuras geométricas a través del cuento, Jugando bajo el mar,
- La alfabetización en niños de etnia gitana
- Inmigración en educación infantil
- Ofimática aplicada a la realización de fichas para educación infantil
- Uso de materiales y recursos didácticos para el desarrollo psicomotor
- Diagnóstico de la desigualdad de género
- Programa de psicomotricidad por niveles
- Introducción de las tic en aulas de infantil
- Educación para la salud (por ej. prendiendo a alimentarme para crecer sano, proyecto de salud buco-dental,...)
- Educación sexual y la no discriminación de género

En formato de cursos con seguimiento, vuelven a coincidir las temáticas:

- La evaluación y regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje: la lengua escrita y lógica matemática desde el constructivismo
- La práctica psicomotriz educativa y reeducativa
- Otra forma de programar y organizar tu aula
- El trabajo por proyectos de investigación
- Danzas del mundo
- Estimulación lingüística en educ.infantil

La oferta en formato Semipresencial hace referencia a la Red de profesorado en educación infantil, pero supone iniciativas puntuales sin carácter pronunciado.

Para finalizar, también es significativa la oferta de Jornadas y Encuentros que se convocan principalmente a nivel provincial como mínimo anualmente. En esta ocasión las temáticas se enmarcan en el intercambio de experiencias y se refieren a la práctica e innovación pero en base a los resultados de la implementación de los educadores infantiles (por ej.: la canción como recurso en educación infantil, el lenguaje y lengua escrita en infantil, experiencias en TIC en el aula, Tras los pasos de IBn A-Baytar,

¹²¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/sigapp/oferta.php3>

Animación a la lectura, Jugamos y experimentamos, Del ártico al mediterráneo, Iniciación en los usos sociales de la lengua escrita y habilidades lógico-matemáticas,....)

A distancia¹²² las temáticas giran alrededor del Diseño de páginas Web Accesible (nivel 1/ nivel 2), la Creación de materiales educativos y la Tutoría virtual.

Metodología

Como ya sea expuesto en los apartados anteriores, las metodologías utilizadas en las acciones formativas habituales se conforman en cursos, jornadas, encuentros,... aunque el protagonismo es de los grupos de trabajo.

Según la Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales¹²³:

Los grupos de trabajo se han revelado como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que se realiza que, desde itinerarios flexibles, permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional. Avanzando en esta línea, parece conveniente definir mecanismos encaminados a estimular, apoyar y reconocer la participación del profesorado en grupos de trabajo, a la vez que hacer partícipe al conjunto de la comunidad educativa de los conocimientos que estos generan. Se trata de establecer un marco para que aquellos grupos de profesores y profesoras que comparten un proyecto educativo, pueden progresar que comparten un proyecto educativo, puedan progresar de forma autónoma en el análisis de problemas que afectan a su práctica, en el estudio de ideas y experiencias alternativas, y en el diseño, aplicación y validación de nuevas propuestas de intervención en el centro y el aula.

Sistemas de evaluación

Desde los CEPs se pretende potenciar la participación del profesorado implicándolo en el desarrollo y la evaluación de las actividades formativas, así como en los procesos de análisis y detección de necesidades para optimizar la adecuación de sus actuaciones a la peculiaridad de cada centro y zona escolar.

Tal y como se expone en la memoria del Centro de Profesorado de Sevilla¹²⁴, modelo de evaluación se impregna de los valores de participación, compromiso e implicación.

¹²² <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/moodle/course/category.php?ide=3>

¹²³ Sevilla, 8 de octubre de 2002. BOJA. núm.118, página núm.19.495

¹²⁴ http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/plan_accion/0.php?r=490

En concordancia con el II Plan Andaluz de Formación, la evaluación:

- establece la valoración de los logros y resultados alcanzados
- estimula la participación de los diferentes sectores y agentes implicados en los procesos de evaluación y en la toma de decisiones
- constituye en sí misma un proceso de formación que contribuye a desencadenar nuevos procesos formativos
- apoya y orienta la toma de decisiones en los diferentes ámbitos y áreas del CEP

Por lo tanto, se realiza un seguimiento de los programas y convocatorias específicas que se desarrollan en el Plan de Actuación del CEP, además se analizan los informes y memorias realizados por los grupos y el profesorado participante en estas actividades, y se realiza una autoevaluación del CEP y análisis de la Memoria Anual.

Los indicadores seleccionados implican valorar la implicación del profesorado en las actividades, el nivel de desarrollo profesional, los materiales producidos, el impacto y la difusión posible.

Financiación

Las acciones formativas se financian con fondos públicos desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Actuaciones que incentivan la participación

No se describen otras actuaciones más allá de la certificación oficial de la formación realizada que sirve para el cumplimiento del sexenio.

Otras entidades ofertantes: los sindicatos

Características de la entidad

Los principales sindicatos que operan en Aragón con una oferta formativa competitiva son: FETE-UGT, CSI-CSIF, CCOO y USTEA.

Especialmente, atienden a los educadores infantiles en proceso de oposición y profesionales de la enseñanza del sector privado.

La oferta formativa

Los contenidos habituales que se proponen de los sindicatos concuerdan con los señalados en el apartado de los Centros de Profesorado, destacando la modalidad presencial y a distancia. Se centra en¹²⁵:

- Resolución pacífica de conflictos en el aula y mediación escolar
- Promoción de la lectura y la escritura, claves de éxito escolar
- Trabajamos por proyectos en educación infantil
- Atención a la diversidad
- Los juegos en el aula
- La programación en infantil y primaria
- Segunda lengua
- Educación ambiental

Destaca la organización de jornadas e intercambio de experiencias anuales que tienen un gran poder de convocatoria, aunque no son exclusivas para educadores infantiles (por ej. Rollo 4 organizada por CSI-CSiF Sevilla en colaboración con la Universidad de Sevilla centrada en el cine y educación; el Congreso Internacional de Educación Infantil - LA EDUCACIÓN INFANTIL QUE QUEREMOS: UNA ESCALERA HACÍA EL FUTURO")

Las acciones formativas tienen una duración de a 100 horas. El número de plazas ocupadas no consta.

Destaca la importancia y nivel de alcance de la formación a distancia, especialmente relacionando las TIC con la aplicación directa en materiales y recursos para el aula, o bien en el aula misma:

- Uso de Microsoft Word y otros programas del paquete Office en el currículum y la tutoría
- Técnicas pedagógicas para la elaboración de unidades didácticas
- Factores emocionales de la educación. Nuevas tendencias y nuevas tecnologías

Financiación

Cursos financiados por los asociados al sindicato, otros subvencionados por la Junta de Andalucía o el FSE.

Actuaciones que incentivan la participación

El certificado de asistencia y el reconocimiento oficial de los cursos.

¹²⁵ http://www.csif-csif.es/andalucia/mod_sevilla.html <http://www.ustea.org/educacion/oposiciones/OposicionesAndalucia.htm>
<http://www.fe.ccoo.es/andalucia/formacion/cursos>
<http://www.feteugtsevilla.org>

Otras entidades ofertantes: las asociaciones

Características de la entidad

En Andalucía destacan entidades como la Asociación de Profesores Pro la Expresión Artística (PROEXDRA), la Asociación Profesional de Orientadores en Andalucía, la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, Asociación de Diplomados en Educación Física, Asociación Verbum,...que inciden en parcelas muy concretas y puntuales de la formación permanente del profesorado del educación infantil y tienen abiertas sus acciones formativas a diferentes maestros, no van dirigidas especialmente al colectivo.

La oferta formativa

En general, las asociaciones ofertan cursos puntuales centrados en temáticas de su dominio, contemplando también el formato de jornadas o escuelas de verano. En algunos casos, se dedican también a la preparación de materiales y cursos adaptados a las convocatorias para las plazas de maestros (oposiciones)

Financiación

Cursos financiados por los asociados a la entidad y en su minoría son subvencionados por la Junta de Andalucía.

Actuaciones que incentivan la participación

El certificado de asistencia y el reconocimiento oficial de los cursos.

Conclusiones

En relación a las características de la Educación Infantil en Andalucía, destaca el dato que la gran parte de los educadores infantiles ejercen como tales en centros públicos, y por lo tanto, su formación continuada está asegurada desde los Centros del Profesorado.

Cabe señalar aun así que los educadores de infantil del primer ciclo, casi en su totalidad pertenecen al sector privado, hecho que supone que la formación continuada la realizan fuera de los CEPs. En el transcurso de este estudio se ha podido detectar cuál es el circuito y los mecanismos de formación que este colectivo utiliza, fuera de las conocidas jornadas internas de formación que se atribuyen popularmente a los centros del sector privado.

Y el segundo colectivo que queda fuera del gran circuito formativo que suponen los CEPs son los educadores infantiles que tienen plaza de interinos o son noveles y no han aprobado las oposiciones. Entonces encontramos que a oferta formativa se realiza desde los sindicatos y es complementada desde entidades privadas como “Formación Alcalá” que se encarga de algunos cursos a distancia o desde la UNED.

En cuanto al modelo de Formación permanente, el peso importante del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado recae en el II Plan Andaluz de Formación que toma vida y cuerpo en las acciones formativas de los Centros de Profesorado, aunque la Consejería de Educación y Ciencia establece convenios de colaboración con otras entidades sin ánimo de lucro. Cabe decir que en ningún documento aparecen los requisitos mínimos a cumplir, los circuitos y mecanismos de coordinación y supervisión de contenidos o metodologías por parte de la Junta de Andalucía.

Se detecta un aumento progresivo, desde el 2001 al 2004, de la presencia de la formación permanente en los centros educativos de Andalucía especialmente mediante los grupos de trabajo. De hecho los CEPs, han evolucionado desde una formación en formato de cursos adaptados a los intereses de los educadores infantiles a la creación de cursos con seguimientos y grupos de trabajo en los propios centros.

En paralelo, cada vez son más las iniciativas que potencian la formación continuada on-line desde los sindicatos principalmente. Quienes además toman el protagonismo en la formación a distancia, tanto por su variedad como por su calidad.

En cuanto a la oferta de cursos on-line que tiene que ver con la integración de tic en el ámbito escolar que gestiona desde Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno central (CNICE)¹²⁶, cabe señalar que tiene dependencia administrativa de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y contempla entre sus servicios 14

¹²⁶ <http://www.cursosandalucia.com/category/profesorado>
http://www.cnice.mec.es/sobre_cnice

sedes en el territorio andaluz dedicadas a la educación infantil y primaria. Estos cursos están coordinados con los CEPs especialmente para la distribución de certificados y materiales a los participantes. No se facilitan datos en relación al perfil de participante, pero según información de los agentes claves del territorio, son cursos transversales que acogen a maestros de todos los niveles educativos. Según datos del CNICE, las acciones formativas se iniciaron en el año 1999 con buena respuesta por parte del colectivo docente, en el año 2002 descendió la participación a la mitad y el 2003 se produjo un notable ascenso, aumentado la cifra por cinco, hasta llegar al año 2004 con un total de 16.400 matrículas.¹²⁷

Las Asociaciones especializadas, por otro lado, son las responsables de dar respuesta a la formación continuada relacionada con áreas psicopedagógicas específicas. Sirva de ejemplo la Fundación para la Promoción de la Calidad de Vida (CALVIDA) que en coordinación con el grupo Albor-Cohs especializado en Resolución de conflictos oferta cursos y materiales centrados en las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, escalas de actitudes y valores en las interacciones sociales, escalas de conductas sociales. Por otro lado CALVIDA oferta formación relacionada con trastornos de déficit de atención e hiperactividad, miedos infantiles y fobias escolares, educación asertiva para padres y maestros, y el master profesional en intervención psicoeducativa.

Observamos que no diseñan ni ofertan cursos específicos en Educación Infantil y que no han detectado que la participación de los educadores infantiles es representativa, porque sus cursos se plantean desde una perspectiva transversal o para aplicar a partir de primaria

En general, existe una coincidencia en las materias impartidas por los distintos centros de formación. La mayor incidencia es de las temáticas relacionadas con el Constructivismo y su aplicación en las aulas, junto a la optimización y renovación de los diseños curriculares.

En segundo lugar, las temáticas centradas en la lectoescritura, la aplicación de las TIC en el aula de infantil, la Psicomotricidad, las Artes Plásticas y la Educación Musical. En tercer lugar, temas de interculturalidad, la Igualdad de Género y la Convivencia escolar.

La metodología habitual utilizada por todas las entidades que se dedican a la formación es el curso (presencial o a distancia), las jornadas y los encuentros de intercambio.

En cuanto a la evaluación, menos en el caso de los CEPs, se limita a la utilización del cuestionario individual que se proporciona a los participantes de los cursos cuando dependen de los sindicatos y en el caso de las asociaciones no tenemos constancia. Por lo tanto, se tendría que extrapolar el modelo de seguimiento de los programas y convocatorias específicas que se desarrollan en el Plan de Actuación del CEP.

¹²⁷ http://www.cnice.mec.es/sobre_nice/formacion_del_profesorado

Los indicadores seleccionados implican valorar la implicación del profesorado en las actividades, el nivel de desarrollo profesional, los materiales producidos, el impacto y la difusión posible.

La financiación de los cursos suelen nutrirse con fondos públicos en el caso de los CEPs; cofinanciada en el caso de ser subvencionada para los sindicatos o asociaciones; y con fondos particulares de los participantes en otras ocasiones.

Las actuaciones que incentivan la participación en todas las entidades estudiadas tienen que ver con la expedición del certificado acreditativo, que es utilizado por los educadores infantiles para cumplir con las exigencias de formación continuada que se les demanda desde la Administración Pública.

2.2. Formación permanente en Aragón

Introducción

Características de la Educación infantil

Según el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, en la Comunidad de Aragón se pueden diferenciar:

- Las **Escuelas Infantiles** (autorizadas según los requisitos de la LOGSE, reguladas por el Real Decreto 1004/1991; comprenden las Escuelas Infantiles y los Centros de Educación Infantil)
- Las **Guarderías infantiles** (autorizadas por el Decreto 111/92 y comprenden las dependientes del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, las municipales, y las Privadas sin ánimo de lucro o de iniciativa mercantil)

En relación a la titularidad, es importante señalar que en Aragón las Escuelas de Educación Infantil suelen ser municipales, mientras que los Centros de Educación Infantil pertenecen al sector privado. Además en la comunidad autónoma que nos ocupa, encontramos centros de Educación Infantil concertados, que prácticamente corresponden con aquellos que imparten también Educación Primaria.

Actualmente, según información transmitida en las entrevistas con los agentes claves del territorio, encontramos Centros de Educación Infantil que ofertan el Primer ciclo (0-3), el Segundo ciclo (3-6), o ambos.

Cabe señalar que están en curso los primeros pactos relacionados con convenios municipales con centros que sólo ofrecen el Primer ciclo, ampliando de esta manera la financiación y regulación de la red de oferta educativa en Infantil en la comunidad autónoma.

Según fuentes oficiales del Gobierno de Aragón (La Carpeta, 2006¹²⁸) encontramos un total de **392 centros** dedicados a la Educación Infantil en el territorio aragonés. En concreto:

- Huesca: 68 públicos, 13 concertados y 19 privados
- Teruel: 49 públicos, 7 concertados y 7 privados
- Zaragoza: 151 públicos, 64 concertados y 16 privados. Más 43 centros con educación infantil y primaria privados.

¹²⁸ Revista "La Carpeta. Estudiar en Aragón. Oferta educativa 2006-2007 " ; número 134. Marzo 2006 . Edita Diputación General de Aragón

Cabe señalar que daremos como válidos los datos expuestos, porque aunque no concuerdan con los registrados en el informe “Las cifras de la Educación en España “¹²⁹ (dónde constan 400 centros de educación infantil: 280 públicos y 120 privados) la diferencia no es del todo significativa.

Modelo de Formación Permanente

La formación permanente constituye, según el Gobierno de Aragón¹³⁰, un derecho y una obligación de todo el profesorado, al mismo tiempo que es una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros.

Desde el Gobierno de Aragón se ejecuta la confección del Plan Regional con el propósito de enlazar las necesidades de profesores y del Departamento de Educación y avanzar en paralelo según las exigencias de la sociedad en relación a la escuela y del proceso educativo de los niños/as.

Es significativo señalar que se han puesto en marcha en el territorio aragonés iniciativas para evaluar los planes de formación del profesorado (por ejemplo la Universidad de Zaragoza¹³¹ participa en la Elaboración de un modelo de evaluación de los planes de formación del profesorado relacionado con personal universitario pero extrapolable a otros sectores de la educación.

El Modelo de Formación Permanente tiene la oportunidad de crecer y desarrollarse teniendo en cuenta éstos instrumentos e indicadores de evaluación, especialmente los responsables de planes de formación, como estímulo para la mejora. Así un nuevo reto del Departamento de Educación es facilitar que el proceso sirva como referente para aquellos que deseen poner en marcha sus propios programas y/o reforzar los que ya poseen.

Normativa y regulación

El organigrama relacionado con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se desglosa en el Viceconsejero de Educación, Cultura y Deporte y la Secretaría General Técnica, de los que se desprende la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, entre otras.

Desde la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, todos los cursos académicos se edita el Plan de Formación del Profesorado de Aragón. Dicho Plan es fruto de la exhaustiva detección de necesidades y

¹²⁹ Informe “Las Cifras de la Educación en España en el curso 2002-2003 “. Edición 2005 Ministerio de Educación y Ciencia.

¹³⁰ Planes del Profesorado de Aragón. Cursos 2001-2002, 2002-2003, y 2003-2004. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón

¹³¹ Boletín de Calidad “Qunizar”. Núm. 16. Febrero.Ed. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Recursos. Universidad de Zaragoza

de las Líneas Prioritarias de actuación marcadas por el propio Departamento, con las pretensiones de contribuir a la mejora de la Calidad de la Enseñanza e incentivar la participación de los docentes.

La Dirección General de Formación Permanente y Educación Permanente establece unas líneas de formación prioritarias teniendo en cuenta las necesidades formativas detectadas desde los Centros de Profesorado y Recursos (CPRs) y desde las Unidades de Programas de los Servicios Provinciales.

Los Centros de Profesorado y Recursos son el elemento esencial de dinamización de la formación permanente, así como de la innovación e investigación educativa, tratando de promover el desarrollo profesional del profesorado en un marco de reflexión de su propia práctica educativa.

Al mismo tiempo, resulta fundamental que sea en los propios centros educativos dónde se lleve a cabo la formación, respondiendo a sus propias necesidades, con el adecuado asesoramiento desde los CPRs. De ahí que las funciones de los asesores infantiles promuevan las acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, motiven la innovación en el aula, estimulen la autonomía profesional y favorezcan la formación entre iguales, buscando estrategias en las que se articule la teoría y la práctica.

Por otro lado, no podemos olvidar que la Diputación del Gobierno de Aragón (DGA) establece convenios de colaboración anuales con entidades sin ánimo de lucro que ofrecen actividades formativas paralelas y complementarias a las de los Centros de Profesorado y Recursos (CPRs) que mayoritariamente corresponden a los sindicatos o asociaciones profesionales relacionados con el mundo de la educación (en el año 2006, hablamos de 36 entidades con un total de 412 ofertas formativas que forman parte del convenio, de una duración entre 140 horas y 10 horas, con plazas entre 120 y 12 alumnos). En esta línea, está Orden de 25 de enero de 2002 (BOA 2.2.2002) que regula la planificación, registro y certificación de las actividades de formación permanente que se realizan por procedimientos a distancia por las instituciones que previamente hayan firmado Convenio de Colaboración la Diputación.

Principales retos y objetivos

Según las memorias de actividades consultadas, la Formación Continuada¹³² en el momento de la implementación de la LOGSE está demasiado vinculada a contenidos específicos y especializados y se necesita orientarla a la transmisión de mecanismos de adaptación a situaciones diversas.

Los ejes en los que pivota el Plan de Formación del Profesorado¹³³ durante los cursos comprendidos entre el 2001 al 2004:

¹³² CPR Juan de Lanuza. Memoria curso 2001-2002

¹³³ CPR Juan de Lanuza. Memorias cursos 2001-2002 a 2003-2004

- la atención de la diversidad y cómo crear escuelas inclusivas (por ej. la inmigración e interculturalidad, las deficiencias psíquicas/ física y sensoriales/ coeducación, la convivencia en los centros escolares,...)
- el impulso de las Tecnologías de la Información y la de Comunicación como recurso educativo (aplicación didáctica en las aulas)
- el desarrollo emocional y afectivo de los alumnos
- el desarrollo de habilidades y estrategias para la resolución de problemas
- el tratamiento de los conflictos
- el desarrollo de la capacidad de comunicación en lenguas extranjeras
- el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de las competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje
- las estrategias para fomentar la lectura
- la transversalidad en el currículo aragonés, lenguas y modalidades lingüísticas de Aragón
- la superación de las desigualdades en el medio rural
- la innovación e investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y organización escolar en los centros docentes
- las adaptaciones curriculares, programaciones didácticas y la elaboración de materiales

Según datos del Departamento de Educación¹³⁴, en Aragón durante el curso 2001-2002 están en activo un total de **6.987 educadores**, suma correspondiente a los profesionales **de Infantil y Primaria**. La mención específica del Departamento de Educación relacionada con los educadores infantiles se centra en señalar que se encuentran **repartidos en 388 centros**, sin especificar el total de profesionales del sector.

De nuevo nos parece más acertado para el desarrollo de la descripción del contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, partir de los datos expuestos en el párrafo anterior que en el Informe del MEC¹³⁵ del curso 2002-2003 ya que en éste constan sólo 30 educadores infantiles en centros de la administración educativa y 186 en el resto. Al consultar otras fuentes seguimos detectando una discordia estadística que nos lleva a descartar información que nos confunde y no nos permite llegar a conclusiones (por Ej. el Plan de Actuación de CPR2 de Zaragoza señala que el profesorado de educación infantil adscrito en el curso 2003/04 es 301 en centros públicos, y 92 en concertados. Mientras que el Informe del MEC mencionado constan 216 educadores infantiles, 48 en centros públicos y 168 en privados)

En cuanto a género y edades de los educadores infantiles de Aragón, la única fuente que tenemos de referencia es el informe del MEC mencionado, en el que se señala que el **porcentaje de mujeres en el profesorado de educación infantil en Aragón es de un 77'9**. La edad no queda especificada en relación al sector, pero resalta el tramo de **40 a 49 años** en general, y en concreto en el sector privado la franja de 30 a 39 años.

¹³⁴ Estadísticas del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Curso 2004-2005

¹³⁵ Informe "Las Cifras de la Educación en España en el curso 2002-2003" Edición 2005 Ministerio de Educación y Ciencia.

En relación a la plantilla de trabajadores de las Escuelas Infantiles, **por cada seis unidades o fracción debe haber un Maestro con la especialidad de educación infantil o titulaciones homologadas, o bien el Técnico Superior de Educación Infantil o titulaciones equivalentes** ¹³⁶.

Es importante tener presente las ordenes anuales publicadas en el BOA ¹³⁷ por las que se determinan las plantillas de maestros en Escuelas de Educación Infantil para los cursos comprendidos entre el 2001-2004 (por Ej. las plazas ofertadas para maestros de Educación infantil fueron en el 2003, 104; en el 2005, 161 plazas y 1842 instancias, lo que supone que por cada plaza hay menos de 12 aspirantes) ¹³⁸

A la hora de plantear el estudio sectorial que nos ocupa, es importante tener presente el colectivo de trabajadores de las **Guarderías** que cuentan con **formación profesional de segundo** grado de la rama de jardín de infancia, o en su defecto, de Bachiller superior con cursos de Puericultura impartidos por la Dirección General de Salud Pública ¹³⁹ (Decreto 11/1992 de 26 de mayo de la Diputación General de Aragón, por la que se regulan las condiciones mínimas que han de reunir los servicios y establecimientos sociales especializados).

El único centro que nos ha facilitado estadísticas relacionadas con el número de educadores de infantil y primaria inscritos en los cursos, ha sido el CPR Utrillas ¹⁴⁰ (Huesca), por lo que no podemos extrapolar los datos y las proporciones, pero **sí afirmar la tendencia a disminuir las horas de formación ofertada desde el CPR**. En el caso del CPR de Utrillas fueron disminuyendo de 913 h en 2000/01 a 613 h en 2001/02 y 484 h en 2002/03, aunque parece que el 2003/04 vuelve a los 600 h, el curso 2004/05 desciende hasta 382 h.

En cuanto a profesorado que ha terminado la formación se apunta un total de 330 en 2000/01; 270 en 2001/02; 205 en 2002/03; 219 en 2003/04 y de 183 en 2004/05. De manera que **un 85 % finaliza las acciones formativas satisfactoriamente** (de un total de 1.386 profesores admitidos, han terminado 1.187).

¹³⁶ Real Decreto 1537/2003 de 5 diciembre del Departamento de Educación los requisitos mínimos e instrucciones técnicas de los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil. Ahora Orden del 25 de agosto de 2005 BOA.

¹³⁷ Orden de 25 de agosto por la que se establecen los requisitos mínimos e instrucciones técnicas de los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 16., del 5 de septiembre de 2005, pág. 10933

¹³⁸ Según el Centro Nacional de Oposiciones. Técnica y Empleo Aragón.

<http://www.tecnicayempleo.es/cursosPrimaria3.asp?CodigoCurso=1>

¹³⁹ Decreto 11/1992 de 26 de mayo de la Diputación General de Aragón, por la que se regulan las condiciones mínimas que han de reunir los servicios y establecimientos sociales especializados.

¹⁴⁰ CPR Utrilla. Huesca. Memorias de los cursos 2001 al 2004

Organización y estructura de la formación permanente

La Cultura de Formación

En principio no se detecta un modelo específico de Cultura de Formación consolidado en la comunidad autónoma de Aragón. En todo caso, sí que hay unas líneas de actuación del plan provincial comentadas en el apartado anterior que conducen a una formación permanente y adecuada a las necesidades de los profesionales del sector.

Algunos agentes clave entrevistados, comentan que en Educación Infantil se enfoca tradicionalmente la formación desde una perspectiva colectiva y enmarcada en el propio centro de trabajo (seminarios, grupos de trabajo,...), con el propósito de generar líneas y propuestas de trabajo y aplicarlas en la propia aula. El colectivo de educadores infantiles destaca por unos rasgos sistemáticos y positivos en la formación que van atados al interés por el tema y a la consciencia que es necesario un proceso de renovación en los contenidos y la metodología, en comparación a otros colectivos de maestros en otras etapas. Tiene un peso destacable la perspectiva positiva que describe la formación continuada como un espacio para investigar y para mejorar.

Aún así no se puede hablar de una filosofía de fondo clara e identificable, pero se detecta un aumento progresivo, desde el 2001 al 2004, de la presencia de la formación permanente en los centros educativos de Aragón. De hecho los CPRs, han evolucionado desde una formación en cursos adaptada a los intereses de los educadores infantiles a la creación de seminarios y grupos de trabajo. Esta oferta formativa de los CPRs se ve complementada con jornadas provinciales y por la publicación de revistas o materiales/ Cds formados por los artículos de los docentes de la provincia, expertos, y el técnicos del Gobierno de Aragón (por Ej. en Teruel, existe la revista “Tres bandas”).

Estructuras y articulación de la formación

Como se ha mencionado en anteriores apartados, el desarrollo del Plan de Formación del Profesorado de Aragón depende del Departamento de Educación, y éste dispone de la Red de Centros de Profesores y Recursos, como instituciones preferentes de formación¹⁴¹:

- en la provincia de Huesca existen 5 (Fraga, Graus, Huesca, Monzón y Sabiñánigo)
- en la provincia de Teruel existen 6 (Alcañiz, Calamocha, Teruel, Utrillas, Andorra y Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación)
- en la provincia de Zaragoza existen 8 (Calatayud, Caspe, Ejea de los Caballeros, La Almunia de Doña Godina, Tarazona, Juan de Lanuza, núm. 1. de Zaragoza, Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural)

¹⁴¹ Revista “La Carpeta. Estudiar en Aragón. Oferta educativa 2006-2007; número 134. Marzo 2006. Edita Diputación General de Aragón

Paralelamente, para el estudio del contexto de la comunidad autónoma que nos ocupa, nos interesa conocer que existen Convenios de Colaboración con el Departamento de Educación el Gobierno de Aragón, y se desarrollan ofertas formativas desde:

- la Universidad de Zaragoza (actualización y especialización científica y didáctica del profesorado no universitario)
- con entidades sin ánimo de lucro (dirigida a profesorado no universitario del ámbito de la Comunidad)
- el Instituto Aragonés e Administración Pública

Las entidades ofertantes. La Administración Pública I: los Centros de Profesorado y Recursos.

Características de la entidad

Los CPR suelen tener una asesoría de Educación Infantil. El asesor de referencia es el que vela por el desarrollo correcto de la actividad y es el interlocutor para cualquier sugerencia o consulta que realicen los participantes en los cursos o actividades formativas.

Condiciones de participación

La oferta de formación está dirigida prioritariamente al profesorado en activo que presta su servicio en la comunidad de Aragón, y en concreto en el ámbito del CPR de referencia, dado que el objetivo es provocar un impacto en el aula. También se contempla la participación del funcionario en prácticas que no tiene acreditadas las horas prescriptivas de formación.

En función de las características de la actividad, objetivos, contenidos,...se establecen los criterios y los requisitos, que serán variables de una actividad a otra. El equipo pedagógico de CPR o los organizadores de la actividad, son los responsables de establecer los criterios concretos.

No se realiza ninguna actividad en la que no participe un 70% de este colectivo. Será condición prioritaria para la selección del profesorado que su actividad profesional esté ligada al área, ciclo o nivel objeto de la actividad. Se aplican los siguientes criterios para la asignación de plazas: profesorado con destino definitivo en el centro, con destino provisional/ expectativa, y por último interino. Tienen preferencia en igualdad de condiciones, quienes no estén haciendo o no hayan realizado en el mismo año académico actividades de formación de semejantes características a la convocada, y si llega el caso, atendiendo a la mayor antigüedad como funcionario de carrera.

Según la legislación, el profesorado en baja médica no podrá participar en acciones formativas.

Los objetivos

En general, detectamos en las memorias de actividades, que el propósito de los CPRs es ofrecer un espacio de iniciación o profundización de los aspectos en la puesta en práctica de las teorías y metodologías actuales con las que cuentan los educadores infantiles.

Las Modalidades de Actividad

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, contempla en los Planes de Formación del Profesorado:

- Curso.- se aplican en el ámbito del CPR. Los programas incluyen contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos. El diseño es concretado por la institución o entidad, y en el momento de la convocatoria, se establece un máximo y un mínimo de participantes y se realiza la selección desde el CPR. Es habitual que el curso vaya dirigido a educadores de infantil y primaria. La duración oscila entre las 20 y 60 horas. La dirección y/o la coordinación recae en una persona experimentada, cuya tarea abarca desde el diseño hasta la evaluación. Para la evaluación se tienen en cuenta las condiciones de elaboración, seguimiento y la propuesta de trabajo final. Es indispensable la participación continuada y activa en un 85 % en la fase presencial; y un 25% de fase no presencial, previa elaboración de una propuesta de trabajado, que se puede realizar individualmente en grupo.
- Seminarios Permanentes.- Su contenido tiene relación con la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes, que suponen debate interno o intercambio d experiencias. El diseño corresponde a la entidad que convoca y a los integrantes del seminario. La propuesta de trabajo es decidida por los integrantes del seminario, incluso cuando se establezca a iniciativa de la entidad. La coordinación corresponde a uno o dos especialistas en la materia. Se constituyen por iniciativa del profesorado del ámbito correspondiente al CPR (y excepcionalmente provincial o autonómico), en la convocatoria se concretará la secuencia del proceso. La oferta se realiza a través de cada CPR en el mes de septiembre y los Consejos del CPR se encargan de la aprobación definitiva. El número de asistentes se sitúa entre cuatro y veinte. De forma orientativa, la duración total del proyecto es de un mínimo de 10 horas y un máximo de 50 horas, equivalente a 5 créditos de formación. La evaluación es llevada a cabo por una comisión integrada al menos por el director y/o el coordinador y un asesor responsable de la entidad y se realiza a partir de: la memoria final, la asistencia continuada y activa - que se refleja mediante las actas de cada sesión, y debe ser un 85% como mínimo. La evaluación puede incluir aportaciones individuales y conclusiones prácticas.
- Grupos de trabajo que se constituyen por iniciativa del profesorado para una reflexión conjunta de su práctica docente, con el objeto de elaborar y experimentar con materiales curriculares o investigar

los fenómenos educativos. El grupo tiene autonomía de actuación, de manera que el diseño de la actividad corresponde al mismo grupo, aunque puede solicitar colaboración externa para temas puntuales. La oferta se realiza a través de cada CPR en el mes de septiembre y los Consejos del CPR se encargan de la aprobación definitiva. La coordinación recae en uno de los integrantes del grupo. La evaluación se lleva a cabo según la elaboración de materiales y/o resultados obtenidos si se trata de investigación o experimentación. En este último caso, la evaluación se realiza a la vista del informe final, que tiene carácter preceptivo. En el momento de la convocatoria se establece un mínimo de tres participantes y un máximo de seis. En el momento del reconocimiento de la actividad se establece un valor estimativo máximo en créditos de formación, que es igual para cada participante. En la fase de evaluación se determina su valor real con carácter definitivo. En cualquier caso, la duración del proyecto se ajusta a un mínimo de 25 horas y un máximo de 70 horas, equivalentes a 7 créditos de formación.

- Proyectos de Formación en centros, que pretende atender las necesidades de formación continuada de un grupo de profesores durante un curso académico. La oferta se realiza a través de cada CPR en el mes de septiembre, figurando en ella las condiciones de participación y los plazos de presentación. Los Consejos de los CPRs y posteriormente la Comisión Provincial de Formación, son los encargados de la selección, aprobación y seguimiento de los Proyectos.
- Otras: jornadas, conferencias, coloquios, mesas redondas, exposiciones.. como complemento de las otras modalidades

Las Materias

Después de la consulta de diferentes memorias de los CPRs ¹⁴² relacionadas con los cursos comprendidos entre el año 2001 y el 2004, destacan sobresalientemente las actividades formativas que se han centrado especialmente en las aportaciones del Constructivismo y su puesta en práctica en la Educación infantil, y por otro lado la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. (Por Ej., iniciación al constructivismo, Lectoescritura en el aula, Biblioteca y literatura infantil, Las matemáticas, Aplicación de estrategias cognitivas en la escuela, Conocimiento y sensibilización del cuerpo, Técnicas de expresión escrita y grafomotricidad; La integración de las tecnologías de la Información y de la comunicación mediante el Proyecto Ramón y Cajal, elaboración de páginas web, Elaboración de materiales didácticos en la E. infantil a través de las nuevas tecnologías, Aplicación didáctica de las webquest,...)

¹⁴² CPR Graus, Memoria cursos 2001-2002 y 2002-2003; CPR Juan Lanuza de Zaragoza, Memorias cursos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004; CPR 1 de Zaragoza, memorias 2003-04; CPR Huesca, tabla-resumen de las actividades de Infantil del 2001 al 2005; CPR Utrillas – Huesca, memoria de los cursos comprendidos entre el 2001-2004;

Así también se constata en las diferentes memorias de actividades de los CPRs, el peso de las actividades formativas centradas Educación Artística -plástica, música, dramatización y expresión corporal- (Por ej. Didáctica y material de apoyo en la educación musical, Lenguaje musical para maestros/as, Expresión, Los eventos como eje para trabajar la educación plástica y visual, Creatividad plástica....), y se complementa con los temas relacionados con la Psicomotricidad y Educación física (por ej. Educación física adaptada para niños con necesidades educativas especiales, Incorporación de la práctica psicomotriz, Expresión y movimiento, Avanzando en la coordinación, Integración corporal y relajación, Ecofísica, Actividades y juegos de interior para E. infantil y E. primaria)

Paralelamente, las acciones formativas se han encargado de las actualizaciones curriculares del propio proyecto pedagógico (por ej. Evaluación del PC de E. Infantil y elaboración de material didáctico, Revisión y elaboración del PEC y del PCC, Distribución de contenidos y criterios para la elaboración de programaciones en el aula, Bases curriculares y secuencias didácticas en E. Infantil y E. Primaria, La organización de aula en educación infantil, Los criterios de evaluación, Secuencias didácticas en las etapas de E. infantil y E. primaria). Sin olvidar la Formación para funcionarios en prácticas de educación infantil y la formación en Proyectos y otras actividades en E. Infantil.

Cabe destacar el interés por temas relacionados con Educación en temas de salud (por ej. Corrección de defectos posturales; Prevención de la drogadicción, Fomento de buenos hábitos alimenticios; prevención de la anorexia y la bulimia, Sexualidad,...) y la progresiva demanda por parte de los educadores infantiles relacionados con la salud laboral (por ej. Técnicas de relajación para el profesorado y Riesgos laborales del profesorado, Primeros auxilios, Técnicas de cuidada de la voz de los docentes,...)

En una incidencia menor, aparecen también acciones formativas centradas en Educación especial y las Dificultades de aprendizaje (por ej. Trastornos y dificultades de comunicación en la edad escolar. Prevención, Evaluación y tratamiento, Programa de estimulación,...) o bien la educación de Lenguas extranjeras en edades tempranas (por ej. Programa Dinocroc (lengua extranjera en 4-7 años, Recursos de inglés en E. infantil y 1er ciclo de E. Primaria, Periódico digital)

Cabe mencionar que han habido también algunas iniciativas centradas en la Elaboración de UD sobre costumbres y tradiciones populares, Conocimiento del medio natural (por ej. Elaboración de una guía didáctica del parque geológico de Aliaga) Didáctica aplicada a la enseñanza religiosa y la Inteligencia emocional, pero que no han sido representativas.

La metodología

Los formatos habituales son el de cursos, seminarios y jornadas provinciales. La duración oscila entre 9 y 100 horas. La consulta de las memorias de actividades de los CPRs nos indica que, si bien hay acciones formativas dirigidas en exclusiva para el colectivo de educadores infantiles, en su mayoría también contemplan acciones mixtas para educadores infantiles y de primaria.

Dependiendo del tipo de actividad, el número de participantes suele oscilar entre 3 y 90 personas, pasando de la centena cuando se tratan de las jornadas provinciales.

Sistema de evaluación

El seguimiento de las diferentes actividades se realiza prioritariamente a través de la intervención directa del asesor de Educación Infantil del CPR que organiza la acción formativa, de los contactos con los coordinadores, las actas de las sesiones y el informe o memoria final

La evaluación continua o seguimiento se realiza tomando como referencia el Plan de Actuación de cada CPR. La época del año preferente para la misma es los meses de febrero o marzo, una vez realizadas las visitas prescriptivas a los grupos, seminarios y PFC y elaborados los correspondientes informes de progreso. Los datos obtenidos de dichos informes, así como los que procedan de la valoración de otras actividades y actuaciones previstas se contrastan con los indicadores detallados para cada objetivo, con el fin de promover, en su caso, modificaciones y mejoras del propio plan.

Financiación

Los CPRs se financian en su totalidad con fondos públicos provenientes del Gobierno de Aragón. Las limitaciones presupuestarias son evidentes. La asignación económica es insuficiente para atender todas las demandas formativas.¹⁴³

Actuaciones que incentivan la participación

El Plan de Formación del Profesorado de Aragón contempla las ayudas individuales para formación y estancias breves en universidades y centros de investigación. La solicitud es individual y se convoca cada curso y se realizada en septiembre, al inicio del curso escolar.

En cuanto a los proyectos de innovación e investigación educativa, las ayudas económicas se dirigen a centros docentes de niveles no universitarios. La convocatoria es por curso escolar y se realiza en junio.

¹⁴³ CPR Juan Lanuza, memoria 2003-2004

Las entidades ofertantes. La Administración Pública I: el Proyecto Aula-Aragón

Características de la entidad

Desarrollado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para la incorporación de las Tecnologías de la Información de la Comunicación en los programas de educación a distancia. Desde este Proyecto se pretende complementar y ampliar la oferta presencial ofrecida por los CPRs con actividades para cursar en la modalidad de distancia, aprovechando las potencialidades que las Tecnologías de la información y la Comunicación ofrecen.

Los destinatarios son los profesores que no disponen de tiempo o un lugar para participar en una enseñanza presencial.

Entre los objetivos del Proyecto Aularagon destacan¹⁴⁴:

- Crear un modelo de enseñanza que se adapte a las condiciones laborales de las personas adultas y a las características peculiares del territorio
- Facilitar y potenciar la formación permanente del profesorado utilizando las ventajas de flexibilidad temporal, espacial y de interacción múltiple que las Tic ofrecen

Los CPRs difunden la convocatoria de los cursos a distancia. Si lo consideran necesario, realizan una sesión informativa presencial para mostrar el funcionamiento del curso, el contenido y entregar los materiales necesarios.

La oferta formativa

Los cursos se enmarcan en el Plan de Formación del Profesorado, concretamente en la modalidad de educación a distancia del Plan de Tecnologías de la Información y la Comunicación, que fundamentalmente incluye actividades orientadas a complementar la formación instrumental (siempre dirigida a la labor educativa)

Se pueden seguir desde el propio domicilio o asistiendo a un centro que dispone de los recursos necesarios para seguir el curso sin desplazarse de la localidad de residencia. En el Centro de Educación a Distancia, hay un profesor para cada materia que seguirá el proceso de aprendizaje de manera individualizada del alumno y le ofrecerá ayuda. La coordinación y la tutoría se realiza desde los CPR, asignando los tutores a los participantes y organizando las sesiones presenciales (si es el caso).

¹⁴⁴ <http://www.educaragon.org>

Los cursos cuentan un foro y un chat de acceso restringido.

Las materias que se imparten se dividen en Enseñanzas no regladas (por ej. Aragón, nuestra historia, Rutas ambientales de Aragón) y no regladas (por ej. Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación infantil de 1r curso, al finalizar se obtiene el título de Técnico Superior)

En cuanto a la Formación del Profesorado

- la formación a distancia en Aularagón
- Word básico y avanzado, Internet básico, Power Point
- Diseño de páginas web con FrontPage, Diseño de aplicaciones multimedia con Clic 3.0
- El ordenador y sus componentes
- Redes locales
- Utilidades informáticas

En la fuente consultada no se especifica la duración ni el número de participantes.¹⁴⁵

Una vez finalizado el estudio de los diferentes módulos, cada participante elabora un Proyecto que tiene que ser valorado positivamente, igual que los ejercicios de cada módulo, para obtener el certificado del curso.

La Coordinadora de los Servicios Provinciales (Sra. Ana Sarrea) nos comenta que desde Aularagón no tratan temas de Educación Infantil, porque son cursos instrumentales en TIC. Además señala que la participación de educadores infantiles no es significativa. Nos deriva al Sr. Leonardo Martín (Asesor de Formación del Servicio Provincial de Zaragoza) quien nos remite a la asesora de educación infantil del CPR1.

Financiación

Aularagón se financia en su totalidad con fondos públicos provenientes del Gobierno de Aragón.

Actuaciones que incentivan la participación

Siguiendo la directiva sexta de Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la UE “Acercar el aprendizaje al hogar”, el desarrollo de estos cursos pone a disposición del estudiante un Aula de Autoaprendizaje en un centro educativo cercano a su domicilio, en el que encuentra ordenadores conectados a Internet, materiales didácticos y un tutor que le facilita el acceso a los medios tecnológicos en el caso de ser necesario.

¹⁴⁵ <http://www.educaragon.org>

Otra característica importante es la flexibilidad que ofrece el sistema al estudiante, pudiendo matricularse en una o varias asignaturas y siguiendo su propio ritmo de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses y posibilidades. A este punto se une la posibilidad de interacción múltiple entre tutores, profesores y alumnos.

Una vez finalizada la actividad, se expiden los certificados que tienen la misma validez y reconocimiento que los de cualquier otra modalidad de curso realizada en el CPR.

Las entidades ofertantes. La Administración Pública III: C.A.R.E.I. (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural)

*Características de la entidad*¹⁴⁶

El CAREI depende del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, e inició su actividad en el curso 2001-2002 con el objetivo de gestionar el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo desde la interculturalidad. La sede se ubica en la ciudad de Zaragoza, y su horario es de 11 a 14 y de 17 a 19 h. La asesoría funciona por las tardes.

La oferta formativa

Los responsables del recurso nos comentan mediante una conversación telefónica que no diseñan ni ofertan cursos específicos en Educación Infantil porque no han detectado que la participación de los educadores infantiles sea representativa, quizás porque sus cursos se plantean desde una perspectiva transversal.

Financiación

Se financia en su totalidad con fondos públicos provenientes del Gobierno de Aragón.

Actuaciones que incentivan la participación

No consta esta información en la fuente de consulta

¹⁴⁶ <http://www.educaragon.org/files/Carei.pdf>

Otras entidades ofertantes: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Características de la entidad

Entidad de utilidad pública desde 1998 ubicada en Zaragoza ciudad. Colaboradora con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para actividades de formación del profesorado.

En el año 2006 ha puesto en marcha la Plataforma virtual con el objetivo de impartir los cursos a distancia y en la que tendrán cabida espacios reservados para Seminarios, Grupos de Trabajo, Salas de Debate, y materiales a disposición de los usuarios.

La oferta formativa

Materias¹⁴⁷

Cabe señalar que la Asociación oferta cursos abiertos a todos educadores, no exclusivamente a los de educación infantil. Es relevante mencionar que uno de los principales objetivos de la Asociación es encargarse de la preparación para las oposiciones para maestros (por ej. Controversias sobre la formación inicial del profesorado)

En la modalidad presencial, las temáticas estrella se engloban en las Adaptaciones curriculares especialmente para casos de niños/as con necesidades especiales o acogida de inmigrantes sin hacer mención específica de las aportaciones del Constructivismo (por ej. La organización espacial y temporal en Educación Infantil; el currículo en la etapa de Educación infantil; La atención del niño con superdotación intelectual en el aula y en el hogar; Habilidades para conocer, intervenir y modificar los estilos docente-discente, Atención a la diversidad dentro del currículo escolar; Propuestas educativas para el trastorno de déficit de atención y el déficit de hiperactividad, Favorecer la motivación en el ámbito escolar; Selección, creación y adecuación de materiales y actividades destinadas a alumnos con altas capacidades, Formación teórica- práctica en Interculturalidad; Matemáticas de la vida misma, El modelo de Enriquecimiento escolar de Renzulli; Multiculturalismo y educación en la sociedad de la información, El primer ciclo de Educación infantil, La escuela rural, Juegos matemáticos en el aula; El alumnado inmigrante;...)

Otra rama de cursos con peso significativo en las ofertas formativas de la Asociación corresponden a temáticas de Orientación psicológica (por ej. Trastornos de la Personalidad de inicio en la infancia y adolescencia; La enuresis: casos y tratamiento; Problemas de sueño infantil; Iniciación al trastorno de X-frágil; Taller de memoria). Y por otro lado, también se realizan convocatorias relacionadas con las

¹⁴⁷ Fuente de información: trípticos con la oferta formativa de los cursos comprendidos entre el 2001- 04

temáticas de Diagnóstico y tratamiento logopédico de las patologías de la voz, habla y lenguaje (por ej. Autismo: intervención en contextos naturales; intervención en trastornos de espectro autista, Bases para la evaluación e intervención en lenguaje horra la teoría y la práctica de la técnica vocal, La estimulación temprana en la Educación Infantil de 0-3 años; Cómo es y cómo piensa un disléxico, Atención a la sobredotación intelectual en el aula) O bien en temas de Educación para la salud (por ej. Trastornos de conducta alimentaria; Prevención de drogas en el entorno escolar; El maltrato infantil: prevención y atención)

Con menor incidencia, pero no por ello sin importancia, la Asociación también ofrece cursos centrados en la Educación emocional y competencias (por ej. Asertividad y control emocional Estrategias de comunicación y resolución de conflictos en el aula; Afrontamiento del estrés; Familia y escuela frente a problemas en el ámbito escolar; Estrés del docente: estrategias, recursos y técnicas para prevenir y afrontar situaciones de estrés con el alumnado).

Por otro lado, la Asociación sigue ofreciendo formación relacionada con Programas educativos para favorecer la convivencia escolar (por ej. Aprendizaje cooperativo; Teoría y Práctica de la interculturalidad). Y además alguna oferta formativa en Musicoterapia y psicomotricidad (por ej. Recursos especiales y materiales del área de Educación Física para la etapa de Educación infantil, Desarrollar la creatividad. Una necesidad posible para alumnos y profesores).

En menor volumen, la Asociación contempla cursos para el manejo y la introducción de las nuevas tecnologías (por ej. Windows para educadores, Edición y publicación de páginas web y sus aplicaciones educativas, La informática aplicada a las dificultades de aprendizaje)

Y para finalizar, es imprescindible comentar que es la única entidad que ofrece formación continuada puntual centrada en la temática de Padres y madres del siglo XXI (por ej. Mejorar la comunicación entre padres e hijos)

Es importante remarcar el plan de formación en modalidad de A distancia, porque incluye un Plan de Atención a la Diversidad, un curso de Intervención educativa desde la acción tutorial, y la tendencia en la formación relacionada con las nuevas tecnologías (por ej. las presentaciones con power-point y sus aplicaciones en la enseñanza, la utilización de *moodle* como recurso para la formación semipresencial y online)

Metodologías

El formato de las acciones formativas suelen ser cursos, seminarios y jornadas. Se celebran en diferentes ciudades de las provincias de Aragón.

La duración habitual oscila entre las 10 horas y las 50 h.

En las fuentes consultadas no se especifica el número de participantes.

Algunos de los cursos se organizan conjuntamente con la Universidad de Zaragoza.

Sistemas de evaluación

La Asociación utiliza habitualmente un Cuestionario de distribución particular dirigido a los participantes, y que suele proporcionarles al finalizar los cursos o acciones formativas. En cuanto a ítems que tienen presentes en la evaluación destacan:

- la adecuación de la definición de objetivos y su cumplimiento, el grado de utilidad de los contenidos y programa del curso
- la valoración sobre las prácticas realizadas
- la opinión en relación al material didáctico y documentación entregada,
- la participación del grupo y implicación personal del alumno
- atención/información y ayuda recibida,
- adecuación de las instalaciones y horarios
- opinión sobre los ponentes, valoración global del coordinador y valoración global de los profesores
- valoración global del curso, modificaciones que mejorarían el programa y sugerencias para próximos cursos

Financiación

Algunos cursos son financiados por los alumnos/as al abonar una matrícula que oscila entre 150 euros y 175 euros. La Asociación tiene estipuladas cuotas especiales para los asociados, estudiantes y personas sin empleo.

Entidades colaboradoras: CAI , Diputación de Huesca, Diputación de Teruel, Universidad de Zaragoza, Cajalon, Diputación de Zaragoza, Ministerios de Educación y Ciencia, Ayuntamiento de Zaragoza y Gobierno de Aragón.

Actuaciones que incentivan la participación

En todas las actividades se entrega certificado de asistencia con el reconocimiento del Gobierno de Aragón.

El Registro en la Plataforma Virtual¹⁴⁸ es gratuito y libre, menos en las zonas sin acceso restringido (que está destinada a los usuarios de los cursos a distancia).

¹⁴⁸ <http://cursos.psicopedagogia-aragon.com>

Otras entidades ofertantes¹⁴⁹: los sindicatos*Características de la entidad*

Los principales sindicatos que operan en Aragón con una oferta formativa competitiva son: FETE-UGT, CSI-CSIF, CCOO, FERE- ARAGON

*La oferta formativa***Materias**¹⁵⁰

Los Sindicatos hacen el producto estrella de su oferta formativa la modalidad A distancia, porque es variada y significativa al recoger todas las temáticas de interés para el profesorado de educación infantil (por ej. Animación a la lectura; equipos directivos en centros de infantil, primaria y secundaria; La inmigración y la educación compensatoria en la escuela; La autoestima y el desarrollo personal del alumnado; socialización e integración a través de la expresión corporal; Inteligencia emocional y educación; Los primeros auxilios en el aula. Técnica y didáctica; La dinamización de grupos educativos; La metodología de los rincones en educación infantil, Equipos directivos en centros de infantil, primaria y secundaria Atención a la diversidad: la inmigración y la educación compensatoria en la escuela; La autoestima y el desarrollo personal del alumnado; Juegos: recursos y utilización didáctica,...)

En segundo lugar, se asocian las ofertas formativas en las que la utilización de las nuevas tecnologías toma protagonismo (por ej. Internet para docentes, Diseño de páginas web con webquest, Power-point aplicado a la educación, Informática aplicada a la educación, El ordenador como recurso didáctico en el aula, La reproducción de la imagen en distintos soportes, Edición de páginas s Web/FrontPage en la escuela, Aplicaciones educativas del software; Análisis de la interpretación musical con el ordenador...)

A nivel presencial, también ofrecen cursos centrados las Técnicas de prevención y corrección de la salud en los docentes (Técnicas de relajación y antiestrés, Control del estrés y la ansiedad mediante la sofrología, Práctica de la pedagogía del esfuerzo, Educación de la voz para el docente, Prevención del estrés en el docente, Salud laboral y prevención de riesgos en la profesión docente,...)

En cuanto el proyecto curricular los Sindicatos ofertan formación tanto relacionadas con instrumentos y estrategias de programación como con metodologías de intervención (por ej. Matemáticas en E. infantil y E. Primaria, Estilos de enseñanza dentro de la educación física, Elaboración de una programación en el aula, elaboración de unidades didácticas, Programas para enseñar a pensar, Programas para enseñar

¹⁵⁰ Según los agentes claves entrevistados en el Estudio, la relación que aparece en el Plan de Formación actual no se aparta de la que se ha impartido entre 01-04, por eso hemos acoplado a las aportaciones orales parte de la relación de temáticas del plan actual.

a pensar; Práctica de la pedagogía del esfuerzo; Estilos de enseñanza en la educación física; Estiramientos musculares y consciencia corporal; Danzas, un recurso educativo,...)

Metodologías

Habitualmente los Sindicatos ofrecen formación mediante cursos, seminarios y jornadas. La duración varía entre las 140 horas y las 10h, y el número de participantes oscila entre 10 y 200.

Financiación

Cursos financiados por los asociados al sindicato, otros subvencionados por el Gobierno de Aragón o el FSE.

Actuaciones que incentivan la participación

El certificado de asistencia y el reconocimiento oficial de los cursos.

Otras entidades ofertantes¹⁵¹: Asociación de Psicopedagogía y Formación del Profesorado (Zaragoza).

Características de la entidad¹⁵²

Con la finalidad de intervenir intensamente en las políticas educativas y formativas del profesorado en Aragón nace esta asociación el 20 de octubre de 2001 (cuando se resuelve el expediente relativo a la inscripción de la Asociación en la Diputación General de Aragón), quedando legalizada y autorizada a iniciar sus actividades.

La Asociación de Psicopedagogía y Formación del Profesorado tiene entre sus objetivos:

- Organizar actividades formativas e intercambio de experiencias con los miembros de la entidad, profesores de enseñanzas no universitarias, padres y personas interesadas
- Diseñar e impartir programas de formación para futuros candidatos a la función pública docente.
- Colaborar con la Administración Educativa aragonesa en la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias

¹⁵² La Asociación se negó en rotundo a colaborar en el Estudio que nos ocupa y sólo pudimos extraer información de su web. <http://personal.telefonica.terra.es/web/enlaces/psicopedagogia/actividades.htm>

- Desarrollar programas formativos especialmente dirigidos a los profesionales de la docencia y alumnos residentes en las provincias de Huesca y Teruel

La oferta formativa

En octubre-diciembre del 2001, la Asociación presenta el I Plan de Actividades, y posteriormente elabora el segundo, en enero-diciembre del 2002. En febrero de 2002 se solicita a la Dirección General de Renovación Pedagógica de la Diputación General de Aragón suscribir un convenio de colaboración para la Formación Permanente del Profesorado.

La Asociación distingue las Actividades formativas homologadas por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Diputación General de Educación Permanente y Formación Permanente.

En modalidad A distancia:

- Recursos audiovisuales e informáticos en el aula, Internet avanzado y Diseño de actividades multimedia de apoyo al currículo
- Salud y Drogodependencias
- Ritmo y música

En modalidad Presencial:

- Psicomotricidad, creatividad y juego
- Conflictividad en el aula
- Formación para tutores de CRAS
- Elaboración de materiales didácticos para el aula

Por otro lado, la Asociación oferta actividades homologadas realizadas colaboración con la Asociación Española de niños Superdotados. En concreto a distancia , las Tics aplicadas a los alumnos con N.E.E. Y en modalidad presencial: Atención educativa a los alumnos sobredotados, Adaptaciones curriculares para alumnos sobredotados, e identificación y valoración del alumno sobredotado

Financiación

No tenemos información al respecto

Actuaciones que incentivan la participación

No tenemos información al respecto

Conclusiones

Para concluir debemos recordar que la formación permanente constituye, según el Gobierno de Aragón ¹⁵³, un derecho y una obligación de todo el profesorado, al mismo tiempo que es una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros (ya sean públicos, concertados o privados; ya sean escuelas de educación infantil o guarderías infantiles). Sin embargo, es evidente la ausencia de oferta formativa para los educadores del ciclo 0-3 años, y en este estudio se constata la falta de respuestas o de conexión real con el Plan de Formación del Profesorado de los educadores del sector privado.

El colectivo de educadores infantiles destaca por unos rasgos sistemáticos y positivos en la formación continuada que van atados al interés por el tema y a la consciencia que es necesario un proceso de renovación en los contenidos y la metodología, en comparación a otros colectivos de maestros en otras etapas, y valorando la formación como espacio para la investigación y la optimización de la intervención educativa.

Como queda demostrado los Centros de Profesorado y Recursos son el elemento esencial de dinamización de la formación permanente en la Comunidad de Aragón para los educadores infantiles en activo del sector público y concertado, así como de la innovación e investigación educativa, promoviendo el desarrollo profesional del profesorado en un marco de reflexión de su propia práctica educativa.

Se detecta un aumento progresivo, desde el 2001 al 2004, de la presencia de la formación permanente en los centros educativos de Aragón. De hecho los CPRs, han evolucionado desde una formación en formato de cursos adaptados a los intereses de los educadores infantiles a la creación de seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en los propios centros.

En paralelo, cada vez son más las iniciativas que potencian la formación continuada on-line, ya sea desde los CPRs, sindicatos o asociaciones.

Por otro lado, es importante destacar que los Sindicatos toman el protagonismo en la formación A distancia, tanto por su variedad como por su calidad. Mientras que las Asociaciones especializadas son las responsables de dar respuesta a la formación continuada relacionada con áreas psicopedagógicas específicas.

Sin embargo hay temáticas que constan en las ofertas formativas de todas las entidades que nos ocupan, con mayor o menor incidencia, como por ej. La Educación emocional, la Convivencia escolar, Riesgos laborales en el sector de la educación infantil y estrategias de prevención,

Al contactar con entidades que salen enlazadas a la web Educaragon, observamos que no diseñan ni ofertan cursos específicos en Educación Infantil y que no han detectado que la participación de los

¹⁵³ Planes del Profesorado de Aragón. Cursos 2001-2002, 2002-2003, y 2003-2004. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón

educadores infantiles es representativa, porque sus cursos se plantean desde una perspectiva transversal o para aplicar a partir de primaria. Es el caso de la mayoría de entidades que colaboran gracias a convenios en el Plan de Formación del Profesorado, por ej. CATEDU (Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación), Agrupación de personas sordas de Zaragoza y Aragón, Asociación Utrillo, Asociación Cultural Sabil. Asociación Española de Niños Superdotados, Escuela de Verano Altoaragón, Fundación Adunare, Ibercaja, UNICEF Comité Aragón, Cruz Roja,...)

En general, existe una coincidencia en las materias impartidas por los distintos centros de formación. La mayor incidencia se realiza en la Aplicación de las Nuevas Tecnologías y las temáticas relacionadas con el Constructivismo y su aplicación en las aulas, junto a la optimización y renovación de los diseños curriculares.

En segundo lugar, las temáticas centradas en la Educación Física, las Artes Plásticas y la Educación Musical. En tercer lugar, temas de interculturalidad y Convivencia escolar.

La metodología habitual utilizada por todas las entidades que se dedican a la formación es el curso (presencial o a distancia), las jornadas y los seminarios.

En cuanto a la evaluación, menos en el caso de los CPRs, se limita a la utilización del cuestionario individual que se proporciona a los participantes de los cursos.

La financiación de los cursos suelen nutrirse con fondos públicos en su mayor parte.

Las actuaciones que incentivan la participación en todas las entidades estudiadas tienen que ver con la expedición del certificado acreditativo, que es utilizado por los educadores infantiles para cumplir con las exigencias de formación continuada que se les demanda desde la Administración Pública.

2.3. Formación permanente en Cataluña

Introducción

Características de la Educación infantil

La información difundida a través de la web del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*¹⁵⁴ presenta los rasgos principales que caracterizan a la Educación Infantil. Esta etapa educativa comprende seis cursos, que van dirigidos a niños y niñas de 0 a 6 años, y tiene un carácter voluntario; es una etapa educativa no obligatoria. Se organiza en dos ciclos educativos de tres cursos académicos cada uno, que se llaman, respectivamente¹⁵⁵, *Guardería* (de 0 a 3 años) y *Parvulario* (de 3 a 6 años). Aunque se insiste en que ambos ciclos manifiestan diferencias cualitativas importantes, el desarrollo madurativo de la infancia a lo largo de estos años, sigue un patrón de continuidad que, desde el punto de vista de la Administración educativa, ha de darse también en el conjunto de la etapa.

En la educación infantil se pretende proporcionar a los niños y niñas la vivencia de todas aquellas situaciones educativas que les permitan el crecimiento personal y el descubrimiento progresivo del mundo que les rodea. Se busca también ofrecerles la posibilidad de relacionarse con los otros -sean niños o adultos- a través de los diferentes lenguajes de expresión y comunicación y, por último, facilitar la adquisición de valores, hábitos y pautas de conducta que favorezcan su autonomía personal y su integración a la sociedad. Los centros de educación infantil organizan todas las actividades teniendo en cuenta que, en esta etapa, tanto las áreas como los contenidos han de tener un tratamiento global, articulado e interdependiente.

Aunque la guardería y el parvulario –en tanto que componentes de una misma etapa educativa- estén unidos por una misma filosofía, cada una de ellas tiene unos rasgos específicos que la diferencian. La primera define un entorno más parecido al marco familiar que la segunda. Hay una mayor flexibilidad en el tiempo y la forma de acogida del niño que, a menudo, se adecua a las necesidades de la familia. Y se suele mantener una relación intensa con los padres y las madres. Las guarderías acostumbran a ser instituciones diferenciadas con espacios y formas organizativas propias.

El parvulario, por su parte, manifiesta algunas diferencias respecto a la guardería. Los grupos pueden ser más numerosos y a menudo forma parte de una comunidad educativa más amplia –que puede incluir la Educación Primaria, la Secundaria y el Bachillerato-, a la que, según manifiesta la administración educativa catalana, ha de vincularse de forma coherente. Lo cual no significa, sin embargo, que haya de renunciar a su función de ayuda y cooperación educativa con la familia.

¹⁵⁴ Ver <http://www.gencat.net/educacio/estudis/frame1.htm>.

¹⁵⁵ En catalán *Llar d'infants* o *escola bressol* y *Parvulari*.

Esta separación en dos ciclos y la vinculación del segundo a la escolaridad obligatoria ha sido objeto de discusión y polémica entre el profesorado de la educación infantil, que lo ha experimentado como una ruptura de la etapa educativa 0-6 años que, como la propia administración reconoce, constituye una unidad natural.

En la comunidad autónoma catalana el ciclo que presenta mayores problemáticas es el de 0-3 años. En un estudio diagnóstico sobre la situación del sistema educativo en dicha comunidad se afirma que, en el año 2001, vivían en Cataluña 153.600 niños de 0 a 3 años, de los cuales menos de un 29 % asistían a las guarderías. Apunta, además, que, de las 934 guarderías existentes, 607 eran privadas. Y acaba con unos datos del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona referidos al curso 2002-03, según los cuales el 73% de los niños escolarizados acudían a una guardería privada no concertada; el 7 % a una privada concertada y solamente un 20 % a una pública.

Al analizar la respuesta de la Administración a esta problemática el estudio señala que la *Generalitat de Catalunya* se comprometió, en la legislatura del año 2002, a crear antes del año 2005, 30.000 nuevas plazas de guardería. Concluía, sin embargo, mostrando su escepticismo respecto a este dato dado que los presupuestos liquidados a finales del 2001 mostraban que la *Generalitat* solo había hecho efectivo un 42 % de los gastos previstos para guarderías públicas (Oroval; Rodríguez, 2003:8).

Como es sabido, la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) encomendó a las administraciones educativas la planificación y diseño de la formación permanente del profesorado. En el caso de Cataluña, la responsabilidad de dicha Formación Permanente del profesorado de educación infantil corresponde enteramente al *Departament d'Educació i Universitats (DEiU) de la Generalitat de Catalunya*, a través de la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos (SGFPRP)¹⁵⁶. A diferencia de otras comunidades autónomas, Cataluña planifica y programa la formación permanente que se dirige a todo el profesorado de los centros de educación infantil, sean éstos públicos, privados o concertados. Esto no significa, sin embargo, que toda la formación permanente que se imparte en Cataluña esté organizada por la administración educativa catalana. Los movimientos de Renovación Pedagógica; los Institutos de Ciencias de la Educación de las diferentes universidades; los sindicatos y otras entidades privadas, comparten esta función con aquella a través de subvenciones y convenios y disponen, además, de una oferta propia.

Se puede afirmar que, en general, en Cataluña siempre ha habido un acentuado interés por la formación del profesorado de los centros educativos no universitarios; tanto por la formación inicial como por la permanente. No hay que olvidar la extensa tradición pedagógica que, en este sentido, existe en la Comunidad Autónoma de Cataluña desde los inicios del pasado siglo.

La situación actual de la formación permanente del profesorado de educación infantil en Cataluña es el resultado de una historia continuada de Planes de Formación Permanente del profesorado no universitario que han ido implantándose en esta comunidad autónoma a lo largo de los últimos años.

¹⁵⁶ Además de la Subdirección General de Planificación y Organización de la Formación Profesional (SGPOFP) y de la Subdirección General de Formación de Personas Adultas (SGFPPA) que se ocupan específicamente de la formación permanente en sus ámbitos respectivos.

El Plan de Formación 1989-1996¹⁵⁷

El Plan de Formación Permanente 1989-1996 estuvo centrado principalmente en la preparación del profesorado para la aplicación de la reforma educativa y del nuevo modelo educativo que presentaba. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) trajo aparejados cambios estructurales muy importantes que implicaron numerosas modificaciones en los puestos de trabajo del profesorado y en sus maneras de trabajar.

En aquellos momentos, la preparación para la aplicación de la Reforma educativa exigía unas actuaciones de carácter extensivo que llegasen a todo el profesorado de los diferentes niveles educativos. Estas actuaciones se concretaron en los *cursos de formación básica para la reforma; los módulos de profundización; los programas de infantil, de primaria y de secundaria, y la formación específica para los equipos directivos*. Se realizaron también cursos de *formación de formadores* para profesorado que procedía de los mismos niveles educativos a los que se pretendía dirigir la formación.

Otro elemento a destacar, en este Plan, fue la consolidación de una estructura de ayuda y seguimiento para la formación Permanente. La creación de la Subdirección General de Formación Permanente, adscrita a la Dirección General de Ordenación Educativa; la creación de las secciones de Programas, Servicios Educativos y Formación Permanente en cada una de las delegaciones territoriales; y la redefinición, por último, de las funciones de los Centros de Recursos Pedagógicos en relación a la formación permanente fueron las principales acciones desarrolladas para dicha consolidación.

Hay que referenciar, asimismo, la coordinación de las diferentes actuaciones formativas programadas y organizadas por diversos servicios y programas del *Departament d'Ensenyament*¹⁵⁸; todas ellas muy relacionadas con las innovaciones que se querían promover. En concreto: los programas de ayuda a la normalización lingüística; la coordinación con el mundo del trabajo; la informática educativa; los medios audiovisuales; la educación para la salud; y, por último, la didáctica de las ciencias y de la tecnología.

Una última actuación destacable -planteada como uno de los objetivos del Plan- fue la colaboración con diversas instituciones en la formación permanente del profesorado, especialmente con las universidades, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Apuntar, para finalizar este apartado, que, durante el periodo en que se desarrolló el Plan, se ofrecieron 36.734 actividades de formación, con un total de 849.621 plazas. De ellas correspondieron a la educación Infantil un total de 2.210 actividades a las que asistieron 54.272 profesores

¹⁵⁷ Aunque los Planes de Formación Permanente que presentamos hacen referencia a todo el profesorado no universitario del Sistema Educativo, se recoge, sobre todo, aquellos aspectos que principalmente inciden en la etapa de Educación Infantil y en el profesorado que la atiende. La información que se presenta a continuación está reelaborada a partir del documento del *Departament d'Ensenyament* (1997).

¹⁵⁸ En la actualidad *Departament de Educació i Universitats* (*Departament d'Educació i Universitats*).

El Plan de Formación 1997-2001

Lo primero que hay que señalar es que este Plan se prorrogó hasta el año 2005, que es cuando entró en vigor el siguiente (2005-2010). El nuevo Plan toma como punto de partida la situación heredada del Plan anterior y define, antes que nada, las características de la formación permanente que ya considera consolidadas:

- La formación permanente del profesorado ha de ser teórico-práctica.
- La actualización de los conocimientos ha de ir acompañada de la adquisición de nuevas destrezas, técnicas y metodologías de trabajo que favorezcan la calidad del proceso educativo y la capacidad de atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.
- La necesidad del trabajo en equipo de los docentes y la conveniencia de una formación que favorezca la vinculación a proyectos educativos compartidos.
- El estímulo de la participación activa del docente en su propia formación.
- La facilitación de modelos que motiven a los docentes a introducir mejoras en su práctica de aula y a buscar fórmulas de colaboración con el resto de docentes

Los aspectos que, de forma más relevante caracterizarán tanto la filosofía como la organización, la articulación y la estructuración de este nuevo Plan serán los siguientes:

1. Descentralización: acercar las actividades de formación a las necesidades e intereses de los docentes y los centros.
2. Participación de los docentes para dar a conocer sus necesidades formativas, elaborar propuestas, impartir docencia, coordinar actividades formativas y participar activamente en el proceso de de evaluación.
3. Optimización de recursos, ajustando la oferta a las necesidades detectadas que son prioritarias.
4. Diversidad y diversificación de programas; de organizadores; de formadores; de modelos formativos; y, por último, de instrumentos de evaluación.
5. Adaptabilidad de la formación y del sistema a las necesidades de los docentes.
6. Estructura de la formación en bloques, que agrupan diferentes actuaciones formativas y dan respuesta, respectivamente, a las necesidades actuales del sistema educativo; a los intereses y a las necesidades de los docentes y los centros; a la necesidad de introducir innovaciones y de facilitar trabajos de investigación que mejoren el sistema; a las necesidades formativas de los equipos directivos, de la Inspección, de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico a los centros (EAP) y, por último, de los responsables de apoyar a la acción pedagógica de los centros (CRP¹⁵⁹, CREDA¹⁶⁰ y Cda¹⁶¹).

¹⁵⁹ Centro de Recursos Pedagógicos.

¹⁶⁰ Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos.

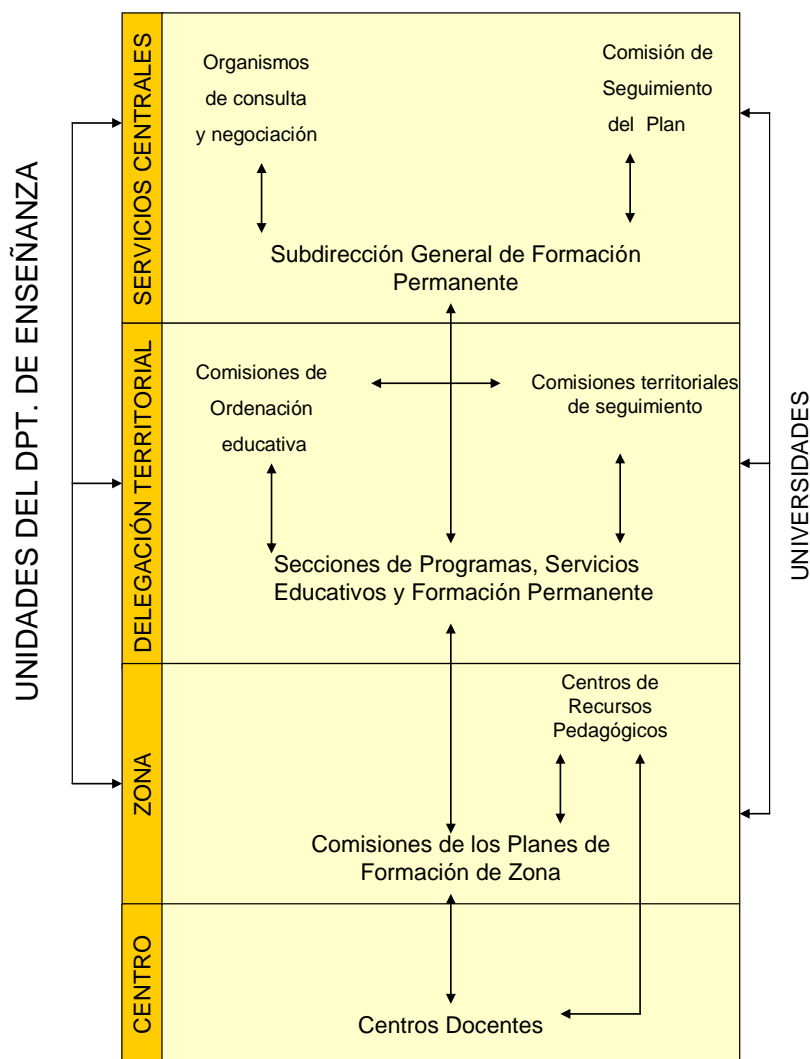
¹⁶¹ Los campos de aprendizaje (Cda) son servicios educativos del *Departament d'Educació i Universitats* que ofrecen al profesorado y a los centros docentes la posibilidad de desarrollar proyectos de trabajo para el estudio y la experimentación en un medio singular de Cataluña. Para saber más, ver <http://www.xtec.net/sgfp/cda/descripcio/descripcio.htm>.

Los bloques de formación son variados. En concreto se imparten los siguientes: Programas de preparación para el nuevo sistema educativo; Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos (organización y gestión del currículum; incorporación de contenidos transversales; normalización lingüística; TIC; etc.); Programas de especialización y cualificación profesional; Formación para la innovación en el centro educativo; Formación para el ejercicio de funciones específicas (gestión, dirección y coordinación de centros; inspección educativa; profesionales de los servicios educativos; y formación de formadores); y, por último, ayudas individuales para la formación y la investigación educativa.

7. Potenciación de aquellos programas formativos que implican directamente a los centros educativos.
8. Existencia de diferentes modalidades de gestión, teniendo en cuenta el papel de cada institución en la gestión de la formación. Dicha gestión se plantea en las siguientes fases:
 - a) Detección de necesidades.
 - b) Elaboración de propuestas formativas.
 - c) Difusión de las actividades de formación.
 - d) Realización de las actividades.
 - e) Evaluación de dichas actividades.
9. Previsión de diversas modalidades de formación, que serán definidas en función de su finalidad; su distribución temporal; y su nivel de presencialidad.
10. Diversidad de agentes de la formación, tanto en lo que se refiere a las instituciones organizadoras como al profesorado formador.
11. Existencia de un modelo de evaluación para los diversos programas formativos y para el desarrollo del Plan.

El itinerario y la organización de la formación permanente del profesorado pueden verse de una manera gráfica en la figura 66¹⁶². Nos interesa destacar en este apartado que ni la filosofía de la formación permanente del profesorado, en la comunidad autónoma de Cataluña, ni los elementos estructuradores del modelo variarán, en esencia, en el próximo Plan que se elabora. Lo que cambiará será, sobretudo, la profundidad, la articulación y la organización de dichos elementos estructuradores en el conjunto del sistema de la formación permanente del profesorado.

¹⁶² No entramos en este punto a definir con detalle ni las modalidades de formación ni otros conceptos como los de *Plan de Formación de zona*, porque serán expuestos con detalle al explicar las características del plan actual.



Fuente: Dpt. D'Ensenyament, 1997:31

Figura 66. Itinerario y la organización de la formación permanente

En el año 2004 el, entonces denominado, *Dpt. d'Educació* de la *Generalitat de Catalunya*, elabora un documento marco en el que plantea que impulsará siete grandes cambios estructurales a lo largo del trienio 2004-07. El cambio N° 5 se centra en el profesorado y pretende conseguir: *Un profesorado laboralmente reconocido, profesionalmente cualificado y socialmente comprometidos* (2004:4). Para lograr este cambio estructural, en el sistema educativo catalán, plantea algunos objetivos específicos y una serie de actuaciones que resultan muy pertinentes para mostrar la Política que, en materia de formación permanente, pretende desarrollar el actual gobierno de Cataluña. Por otra parte, serán las actuaciones previstas las que enmarcaran el nuevo Plan de formación Permanente que está en vigor en la actualidad.

Los objetivos específicos planteados en el marco de este cambio son:

- Impulsar la formación permanente del profesorado como un instrumento de mejora efectiva del trabajo en el centro y en el aula.

- Mejorar las condiciones laborales y de desarrollo profesional en estrecha vinculación con las responsabilidades adquiridas; con el compromiso con el proyecto de centro y la evaluación positiva de la tarea docente; y, por último, con la promoción del reconocimiento social del profesorado.
- Impulsar y potenciar una nueva profesionalidad docente participativa y comprometida con los objetivos de los centros y con las finalidades de la educación, potenciando una cultura de trabajo cooperativo.
- Desarrollar mecanismos de evaluación del trabajo del profesorado en relación con los proyectos de centro y de mejora e innovación educativa

Las actuaciones que el texto propone desarrollar para lograr aquellos objetivos son las siguientes:

- a) Elaboración de un nuevo sistema de desarrollo profesional del profesorado.
- b) En el marco de la nueva regulación educativa del Estado, elaboración de una ley catalana de la función pública docente.
- c) Aprobación de un nuevo Plan de Formación del Profesorado.
- d) Establecimiento de un protocolo de negociación con las organizaciones sindicales con la finalidad de abordar una mejora general del sistema educativo público y las condiciones laborales del profesorado, con especial atención a su desarrollo y promoción profesional.
- e) Promover el debate respecto de una deontología profesional específica del profesorado.

Es en el marco de este último documento de política educativa en el que se elabora el plan de formación permanente del profesorado que está en vigor en la actualidad.

El Plan de Formación 2005-2010

Lo primero que hay que señalar es que el documento marco en el que se explicita y describe este plan, se considera todavía inacabado, por lo que su publicación se plantea, ya desde el mismo título, como una *propuesta provisional*.

En el mismo inicio del documento se especifica cómo entiende la formación permanente la administración educativa de la comunidad autónoma. La formación permanente del profesorado es *un recurso o un medio para implementar cualquier cambio en la educación que afecte al profesorado: no puede haber cambio, transformación, mejora, novedad o reforma que incida en la educación sin contar con la necesidad de que se incluya y se tenga en cuenta al profesorado que tendrá que llevarla a cabo* (Pág. 4).

Como ya se ha apuntado, el nuevo Plan se construye sobre la misma filosofía de fondo que el anterior y supone, en este sentido, un desarrollo, una profundización, y una mejora en las líneas maestras que aquel ya apuntaba. Desarrollo, profundización y mejora derivadas de la experimentación y de los

resultados obtenidos de la aplicación del Plan anterior; que, como se ha indicado, ha estado en vigor durante ocho años.

Una de las razones que justifican este Plan Marco de Formación Permanente es la voluntad de que la formación del profesorado siga un modelo más profesional, en el que se tome como punto de partida los conocimientos del profesorado. Según apunta la propia administración educativa, los datos indican que la formación permanente sólo es eficaz cuando tiene lugar con la implicación de los profesores y se parte de sus maneras de pensar y actuar.

Otro de los objetivos que persigue el nuevo Plan es el de producir toda una serie de cambios en la estructura, en la gestión y en el modelo educativo de la formación permanente del profesorado en Cataluña. La implementación de estos cambios supone, entre otras cosas, una redefinición del papel de las instituciones colaboradoras, especialmente el los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades catalanas.

Se incluye también en este Plan una propuesta para introducir de forma decidida y clara la cultura de la evaluación en la formación permanente. Una cultura que no ha ir referida solamente, como resulta habitual, a la evaluación de las diferentes actividades y programas, sino, sobre todo, a la evaluación diferida. Lo que resulta necesario conocer es la incidencia real que tiene la formación en la práctica docente y en la gestión de los centros y servicios educativos. En este plan se definen también, por una parte, las relaciones entre la formación, la innovación y la investigación y, por otra, entre la formación y los recursos pedagógicos.

Normativa y regulación

En el año 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que modifica el anterior sistema educativo instaurado por la Ley General de Educación del año 1970. El curso 1991-92 se comienzan a introducir progresivamente las enseñanzas aprobadas por la nueva ley y el curso 2000-01 fue el primero en el que ya no estaba en vigor ninguna de las enseñanzas del anterior sistema educativo. Hay que señalar que los dos modelos educativos han estado coexistiendo a lo largo del periodo de experimentación y de implantación de la nueva ley educativa.

La LOGSE caracterizaba a la formación permanente del profesorado -en el capítulo IV- como uno de los elementos favorecedores de la calidad de la enseñanza y afirmaba que aquella se constituye como un derecho y un deber de todo el profesorado y como una responsabilidad de las administraciones educativas.

Desde entonces toda una serie de decretos han estado desplegando en Cataluña los principios instaurados por aquella ley:

- DECRETO 75/1992 de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en Cataluña. DOG 1.578, 3-4-92.
- DECRETO 94/1992 de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación infantil. DOG 1.593, 13-5-92
- DECRETO 155/1994 de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Enseñanza. DOG 1.918, 8-7-94
- ORDEN de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del Currículum de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria. (DOGC núm. 1947)
- ORDEN de 13 de octubre de 1994, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación a la educación infantil. DOG 1.972, 14-11-94
- DECRETO 198/1996 de 12 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros docentes públicos que imparten educación infantil y primaria. DOG 2.218, 14-6-96

En diciembre del año 2002 se publica la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que establece que los programas de formación permanente del profesorado *deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros* (Artículo 57). Apunta también que *las administraciones educativas establecerán los procedimientos que permitan la participación del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos en los planes de formación, así como en los programas de investigación e innovación* (artículo 59).

En mayo de este mismo año 2006 se ha publicado la Ley Orgánica de la Educación (LOE) que viene a recuperar los principios instaurados por la LOGSE al volver a reconocer el hecho –con idéntico redactado- de que la formación permanente es un deber y un derecho del profesorado y una responsabilidad de la administración. Incluye, además, una referencia específica a tres categorías de contenidos que dicha formación debe contemplar: la formación para la igualdad; para las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y, por último, para el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del profesorado. Hay también una referencia explícita a la puesta en marcha de programas de innovación e investigación.

En el despliegue de esta ley en la comunidad autónoma de Cataluña acaban de publicarse las siguientes normativas:

- DECRETO 179/2002, de 25 de junio, por el que se modifica el Decreto 75/1992, de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en Catalunya.
- RESOLUCIÓN de fecha 30 de Junio del 2006 en la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos privados de educación infantil, primaria y educación especial para el curso 2006-07.
- RESOLUCIÓN de fecha 30 de Junio del 2006 en la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de las guarderías públicas dependientes del *Departament d'Educació i Universitats* para el curso 2006-07.

Es necesario destacar que estas dos resoluciones dedican el capítulo V a la formación permanente del profesorado señalando que han de desarrollar los principios y planteamientos que establece el plan de formación permanente 2005-2010 del *Departament d'Educació i Universitats*¹⁶³.

- ORDEN EDU/329/2006, de 22 de junio, por la que se modifican los precios públicos de los servicios prestados a las guarderías de titularidad del Departamento de Educación y Universidades y se aprueba el baremo para las bonificaciones para el curso 2006-2007.
- DECRETO 282/2006, de 4 de julio, por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros¹⁶⁴.

Este último decreto que regula la educación de cero a tres años contempla el incremento de educadores, la flexibilidad horaria y las guarderías rurales. El decreto tiene el objetivo de proteger los derechos del niño, su desarrollo, aprendizaje y bienestar, garantizar la compatibilidad de la vida familiar y la laboral por parte de las familias y alcanzar el equilibrio entre calidad y sostenibilidad en la educación infantil.

Se presentan, a continuación algunas de las características de este nuevo decreto acabado de publicar:

- Define los requisitos mínimos en cuanto al número y la calificación de los profesionales que participan, los espacios y las instalaciones donde se desarrolla la acción educativa, el número máximo de niños por unidad, el procedimiento de autorización administrativa de estos centros, la participación de la comunidad educativa, y la posibilidad de delegar determinadas competencias a los ayuntamientos.

¹⁶³ Ambas resoluciones pueden verse en: <http://www.gencat.net/educacio/centres/instruccions0607.htm>.

¹⁶⁴ Este decreto puede verse en <http://www.gencat.net/diari/4670/06178074.htm>.

- Determina que los establecimientos que prestan asistencia a niños de 0 a 3 años y no tienen la autorización de la Administración educativa no pueden denominarse guarderías o escuelas cuna (*escola bressol*).
- Determina que los profesionales que imparten el primer ciclo de la educación infantil han de tener el título de maestro especialista en educación infantil o un título de grado equivalente; el de técnico superior en educación infantil o cualquier otro título académica y profesionalmente declarado equivalente a alguno de los anteriores.
- Incrementa el número de profesionales en las guarderías, de manera que se reduce la ratio de alumnos por educador. También aumenta el número de profesionales que han de tener el título de maestro con la especialidad de educación infantil.
- Limita el número máximo de niños por grupo según el siguiente criterio: - grupos de niños menores de un año: 8 niños. - grupos de niños de uno a dos años: 13 niños. - grupos de niños de dos a tres años: 20 niños.
- En ámbitos rurales de baja demografía introduce la figura de la guardería rural, con instalaciones distribuidas en diversos municipios o en diversas poblaciones de uno o más municipios con la finalidad de aumentar la posibilidad de dar el servicio en estas zonas.
- Flexibiliza la oferta de servicios educativos para incrementar la protección del menor y facilitar la compatibilidad de la vida familiar y laboral. También favorece la participación de la comunidad escolar al posibilitar el control sobre la gestión de los fondos públicos. Por este motivo se regula la constitución, la composición y las funciones del consejo de participación de las guarderías.
- El decreto determina que la educación de los niños de 0 a 3 años se tiene que impulsar en coordinación y colaboración con los ayuntamientos, tanto en su programación como en la libre asunción de determinadas competencias.

Principales retos y objetivos

El Plan de formación permanente del profesorado 2005-2010 se plantea como una guía para un cambio en profundidad de dicha formación en Cataluña. En este documento se identifican una serie de cambios que se han de ir modulando y desarrollando progresivamente a lo largo de todo el periodo. Los cambios que se consideran necesarios son:

- A. **Cambio en las prioridades de formación:** En concreto, se proponen los cinco grandes ámbitos siguientes:
- a) Escuela inclusiva: Programas y acciones de formación que permitan construir una escuela para todos y todas.
 - b) Currículum e innovaciones: Acciones de formación relacionadas con la mejora de determinadas áreas del currículum y con las innovaciones que se establezcan.
 - c) Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC): Formación tanto para la alfabetización informática, como, sobre todo, para estimular el trabajo colaborativo con las TIC en el aula y su aplicación a todas las áreas y niveles.
 - d) Mejora personal y desarrollo profesional: Actividades y programas formativos que ayuden a los docentes como personas y como profesionales que desarrollan su carrera docente.
 - e) Gestión de los centros y formación para los servicios educativos: Acciones de formación dirigidas a profesionales que tienen la tarea de dirigir, orientar, coordinar y trabajar con otros docentes.
- B. **Cambio en el modelo de gestión de la formación permanente.** El documento reconoce que, en muchos aspectos, el modelo actual de gestión de la formación permanente manifiesta una serie de disfunciones que la hacen demasiado centralizada y poco operativa. Si lo que se busca es, por una parte, la participación del profesorado que trabaja en centros educativos y, por otra, la eficacia de la gestión, se hace necesario establecer unos criterios básicos que orienten el cambio en éste sentido:
- a) Formación en los puestos de trabajo: Se propone que cada centro elabore un Plan de Formación de Centro, y cuente con un responsable preparado -el jefe de estudios o el coordinador pedagógico- para actuar de enlace entre los recursos para la formación permanente y las necesidades formativas del propio centro.
 - b) Descentralización de las decisiones: Hay que ubicar las decisiones –junto con las competencias y los recursos competentes- en instancias más próximas a los centros educativos. En concreto, en los centros de recursos pedagógicos (CRP), que actuarán en el marco de unos servicios educativos integrados.
 - c) Aprovechamiento de los recursos de zona: A menudo se hace necesario constituir seminarios, grupos de trabajo u otros espacios de reflexión conjunta entre profesionales de diversos centros próximos para tratar problemas específicos que afectan todos los centros, para construir y coordinar proyectos comunes y para, en general, intercambiar experiencias.

- C. **Cambio en el modelo educativo de la formación permanente.** De lo que se trata es de cambiar los modelos de relación entre formadores y participantes en la formación. A menudo la formación, sobre todo la que ha impulsado la Administración, se ha basado en un modelo vertical, llamado *de cascada*, en el que un experto explica unos contenidos a docentes a los que supone “personas inexpertas”. Este esquema no resulta demasiado adecuado para la mayoría de las actividades de la formación permanente. Los docentes no quieren ser tratados como “noveles” a quienes es preciso decir cómo deben hacer las cosas, sino como profesionales que buscan recursos para mejorar su práctica. Piden modelos en los que las relaciones sean horizontales, para construir conjuntamente las soluciones a los retos y problemas y para poder comprender las implicaciones de aquello que hacen.

Es preciso partir de la experiencia de los docentes; tener en cuenta las características contextuales en que tendrán que implementar lo que aprendan en la formación permanente; favorecer recursos para detectar de manera reflexiva lo que puede ser mejorado; y, por último, probar nuevas maneras de enseñar, de gestionar la clase y de facilitar el aprendizaje de cada alumno. Éste debe ser - según afirma el Plan- el objetivo a largo plazo de este nuevo modelo educativo de formación basado en el intercambio de experiencias y en el desarrollo profesional.

- D. **Cambio en el modelo de los formadores y formadoras.** El nuevo modelo de formación permanente del profesorado pretende que la mayoría de los formadores sean los mismos docentes. Esto comporta ventajas e inconvenientes. Por una parte, es cierto que los docentes son los que mejor conocen los problemas de la docencia puesto que se dedican a ella. También que pueden experimentar las propuestas de formación y obtener una importante reflexión a partir de la propia práctica. Y por último que, si siguen un proceso de reflexión en la acción, pueden, asimismo, extraer importantes conocimientos prácticos. Pero, también es cierto, por otra parte, que esto les supone una carga excesiva de trabajo. Se impone un cambio que permita a los formadores hacer su trabajo con mayor calidad. Este cambio va en la dirección de liberarlos parcialmente de tiempo de docencia. Ésta es una tarea que es preciso desarrollar en colaboración con las instituciones universitarias.
- E. **Cambio en la participación de las entidades colaboradoras.** La participación de las entidades colaboradoras –especialmente de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)– en la formación permanente del profesorado, comportaba el ejercicio de diversas funciones. Entre ellas, formar a los formadores y tenerlos a disposición de las demandas de los centros; gestionar el proceso administrativo de buena parte de la formación en los Planes de Formación de Zona (PFZ); y asesorar a las comisiones del Plan de Formación de Zona. Ésta situación ha comportado para los ICEs el desarrollo de otras tareas, aparte de la que les es más específica, esto es, la formación de formadores. Hay que clarificar los circuitos de gestión y posibilitar que los ICEs puedan asegurar la calidad de los formadores poniéndolos en contacto, por una parte,

con la innovación que provenga del mismo sistema, y, por otra, con la investigación educativa que se haga en los departamentos universitarios.

F. **Cambio en la evaluación de la formación.** De manera congruente con la concepción de que la formación es un recurso, y no una finalidad en sí misma, es preciso introducir la evaluación de la eficacia del recurso en función de los cambios y mejoras realmente producidos. De lo que se trata es de atribuir recursos en el futuro teniendo como referencia estos resultados.

G. **Cambio en las relaciones entre la formación y la innovación y la investigación educativas.** La innovación y la investigación educativas han de ser las raíces de la formación. Por ello, es una finalidad del Plan de formación permanente establecer vínculos sólidos y más estrechos entre los tres vértices del triángulo: Innovación – Investigación – Formación. En el cuadro N° 1 se presenta el modelo de relación entre estos tres conceptos propuesto por el Plan.

	Dept. Educació i Universitats	Docentes	Universidad	Mundo empresarial
Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza • Coordina 	<ul style="list-style-type: none"> • Participan • Proponen 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora • Propone 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsa • Difunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueven • Realizan 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa • Estudia • Difunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora • Promueve
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda • Recoge 	<ul style="list-style-type: none"> • Participan • Colaboran 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve • Coordina 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora • Participa

Cuadro 67. Relaciones entre la formación y la innovación y la investigación educativas

(Fuente: *Dpt d'Educació*, 2005: 61)

Apuntar, para acabar, que todos estos cambios se concretan en la definición -al final del Plan de formación permanente- de 10 líneas estratégicas de acción que, a su vez, están especificadas en toda una serie de objetivos tácticos. Estas 10 líneas son las siguientes:

Línea 1: Proporcionar una oferta diversificada de formación, que dé respuesta a las necesidades del sistema educativo a partir de la tipología de centros y de profesorado.

Línea 2: Cambiar el modelo de gestión de la formación permanente acercándolo al profesorado y a los centros.

Línea 3: Redefinir el papel de las instituciones universitarias en la formación, la investigación y la innovación educativas.

Línea 4: Facilitar la participación en la oferta de la formación de otros grupos y entidades.

Línea 5: Impulsar un cambio de modelo educativo en las actividades de formación del profesorado como medio para aumentar la calidad de la formación.

Línea 6: Mejorar la formación y las condiciones de los formadores.

Línea 7: Evaluar el impacto de la formación en el puesto de trabajo.

Línea 8: Impulsar la coordinación y el intercambio de conocimientos entre la innovación, la formación y la investigación.

Línea 9: Contribuir a la optimización de recursos (humanos, materiales) destinados a la formación permanente desde los servicios educativos integrados.

Línea 10: Facilitar al profesorado el acceso fácil a los recursos educativos y al intercambio de experiencias y difusión de las innovaciones.

Organización y estructura de la formación permanente

La cultura de la formación

Cataluña es un país con una tradición larga, rica, abundante y diversificada en la educación en general y, en especial, en el campo de la formación permanente. Iniciativas nacidas aquí han encontrado buena acogida en otros lugares, como atestiguan no solo las realidades observadas en otras comunidades autónomas del Estado sino, también, las declaraciones obtenidas a través de las personas entrevistadas de aquellas comunidades. El hecho es que Cataluña ha exportado, a lo largo de los años, modelos, prácticas y maneras de hacer en la docencia de las diferentes etapas del sistema educativo. Buenos ejemplos de prácticas de formación permanente que se han implantado en otras comunidades son las denominadas *Escoles d'Estiu* (Escuelas de Verano) o los Planes de Formación de Zona.

Esta riqueza es debida, en parte, a las actuaciones e iniciativas de la administración educativa catalana – sea por sus acciones directas o a través de los centros de recursos pedagógicos y de otros servicios educativos-. El impulso dado a la formación docente, a lo largo de los diferentes planes de formación permanente implementados, ha servido para generar escenarios de participación y estructuras de gestión de la formación que han contribuido a la cultura de formación permanente que existe entre el profesorado no universitario de Cataluña. Hay que señalar que dicha cultura, sin embargo, es en su mayor parte debida a las iniciativas de los mismos docentes, a las de los movimientos de renovación pedagógica y a las de instancias universitarias como los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades catalanas.

Un caso que ha contribuido de forma especialmente relevante a la generación de esta cultura de la formación entre los docentes han sido las Escuelas de Verano. Tanto por la importancia cuantitativa - más de 10.000 docentes en la actualidad- como cualitativa –posibilita la reflexión fuera del lugar habitual de trabajo y de las urgencias del día a día-, la formación de verano merece un análisis diferenciado. Parte integrante de esta tradición, que ha mantenido un muy elevado nivel de participación a lo largo de los años, ha consistido en dedicar el mes de julio a la formación docente. Una formación que ha sido y es organizada y protagonizada por los mismos docentes.

Desde principio del siglo XX, un amplio colectivo de docentes catalanes -especialmente maestras de educación primaria- hizo del mes de julio el “mes de la formación”. Esta situación constituyó un rasgo original de los docentes catalanes que, no sólo se autoorganizaron para mejorar su trayectoria profesional, sino que entendían que su situación laboral era equiparable a la de cualquier otro profesional y contribuían, de aquella manera, a romper el mito, preponderante en la época, según el cual *los maestros tienen más vacaciones que nadie*. Las escuelas de verano del periodo de la Segunda República fueron un claro exponente de este amplio movimiento. A pesar de que la represión franquista supuso un freno para estas actividades, tan pronto como fue posible se recuperó aquel talante festivo y proactivo que se producía en las escuelas de verano de los años 70. Miles de docentes llenaban las aulas de las escuelas de Barcelona y de otros lugares de Cataluña buscando una formación que les ayudase a mejorar sus prácticas profesionales.

Aquella tradición se ha ido manteniendo, con altibajos, hasta hoy, y ha contado con la ayuda de la administración educativa catalana. De la Escuela de Verano casi única de los años 70, se pasó a una veintena de Escuelas de Verano extendidas por toda Cataluña y organizadas por núcleos activos de docentes unidos alrededor de los movimientos de maestras; muchos de los cuales acabaron constituyendo la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Estructuras y articulación de la formación

La formación permanente en Cataluña conforma un sistema muy diverso y complejo debido a las múltiples iniciativas existentes. Mientras que en otros puntos del Estado español la creación de centros de profesores supuso la práctica supresión de la intervención de instancias universitarias en la formación permanente del profesorado, en Cataluña la continuidad de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), junto con la creación de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), dibujó un panorama mucho más rico y complejo. Los ICEs han ido manteniendo -a lo largo de los años- su presencia en la gestión de la formación, sobre todo, por el papel desarrollado – en los años 80- en el reciclaje del catalán; por su implicación en la renovación pedagógica; y, por último, por una apuesta clara por la descentralización de la formación permanente. Apuesta que les llevó a flexibilizar y adaptar su oferta formativa a la situación de los docentes y de los centros educativos.

Durante los últimos quince años los ICEs han estado acogiendo a profesionales de la docencia no universitaria en los grupos de trabajo y seminarios que organizaban y les han estado proporcionando la formación básica para ser formadores. Por otra parte, la continuidad de los movimientos de renovación pedagógica, organizadores de las escuelas de verano y de otras actividades durante el curso escolar demuestra el interés y la participación –ya comentada- de las iniciativas de los profesionales en la formación permanente. Todas estas instancias, incluyendo a los sindicatos y a otras entidades privadas, se articulan para ofrecer la formación permanente al profesorado de Educación Infantil de Cataluña.

Siguiendo el Plan marco se definen, a continuación, las estructuras, departamentos, negociados, entidades y niveles de formación que constituyen el complejo entramado de la formación permanente en Cataluña¹⁶⁵.

La organización y la gestión de la formación permanente corre a cargo, en primer lugar, del *Departament d'Educació i Universitats* (DEiU). En concreto de la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos, aunque pueden participar también otras subdirecciones y programas del mismo o de otros departamentos. Un papel destacado, en la gestión de la formación, lo tienen los centros de recursos pedagógicos (CRP) a través de la comisión de los planes de Formación de Zona (PFZ), que está presidida por un inspector.

Sea a propuesta del *Departament d'Educació i Universitats* (DEiU) o por iniciativa propia pueden organizar y gestionar, asimismo, la formación permanente los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y otras instancias universitarias, tanto interviniendo en los PFZ como con una oferta formativa propia. Por último, también los Movimientos de Renovación Pedagógica, los colectivos de docentes y los sindicatos pueden organizar y gestionar la formación permanente del profesorado no universitario.

Por otra parte, las actividades de formación permanente se organizan en diferentes niveles, de menor a mayor en función del alcance territorial:

- Planes de Formación de Zona (PFZ), o proximidad a un centro de recursos pedagógicos (CRP).
- Actividades interzonales; pensadas para diferentes zonas de unos mismos servicios territoriales.
- Actividades para todo el territorio de unos servicios territoriales. Por ejemplo, para Barcelona Ciudad o para el Vallès Occidental.
- Actividades generales a nivel de toda Cataluña.

¹⁶⁵ En el marco del *Departament d'Educació i Universitats* solo se hace referencia a aquellos estamentos relacionados directamente con la Educación Infantil. No se mencionan, por tanto, los relacionados con adultos o formación profesional, por citar algunos.

Hay que señalar que algunas de estas actividades generales pueden ser actividades telemáticas. Para completar el panorama hay que mencionar toda aquella formación de nivel universitario que, en forma de postgrados o masters, esté específicamente dirigida a los docentes no universitarios del sistema educativo.

Aparte de iniciativas de oferta más privada -actividades organizadas por centros educativos concertados con fondos del FORCEM, por sindicatos, por entidades diversas-, los docentes tienen a su alcance un amplio abanico de posibilidades para acudir a una actividad de formación: sea en el propio centro de trabajo; en la zona donde esté ubicado el centro; en el marco de los servicios territoriales; en actividades de formación propias de un Instituto de Ciencias de la Educación; en postgrados o másters universitarios; en escuelas de verano; y, por último entre otras, en actividades telemáticas de formación.

En la figura N° 2 pueden verse, de una manera gráfica, los estamentos y niveles de formación que configuran el mapa de actividades de la formación permanente del profesorado no universitario en Cataluña.

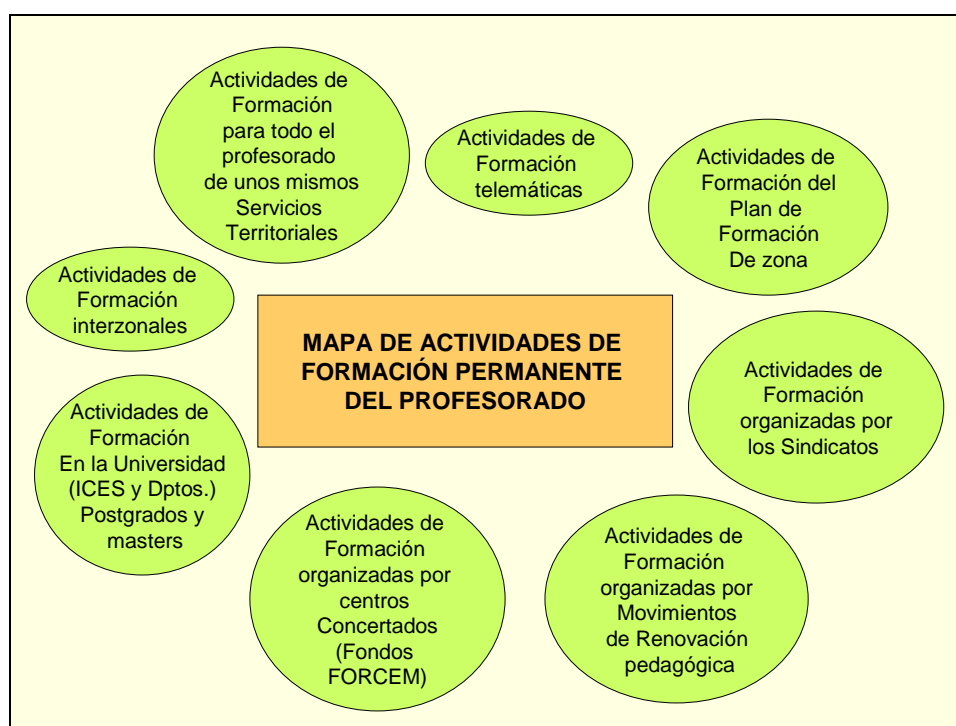


Figura 68. Mapa de actividades de formación del profesorado

(Fuente: Elaboración propia)

El modelo de formación permanente del profesorado no universitario

Dos son las críticas principales, que se le hacen al modelo de formación permanente que instauró el anterior plan marco, después de valorar el acierto que supusieron los Planes de formación de zona, en tanto que acercaron la formación a los centros educativos. La primera que, siendo un modelo de gestión de la formación de *abajo a arriba*, el funcionamiento real haya acabado convertido –en lo que respecta a las decisiones en torno a los contenidos a programar en cada zona- en un mecanismo rígido y burocratizado con escasa participación real de los destinatarios de la formación.

La segunda crítica va dirigida a la formación programada por los servicios centrales de la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos: un modelo formación que, en este caso, va de *arriba a abajo*. Hay que apuntar, de entrada, que estas actuaciones se situaban tradicionalmente fuera de los Planes de Formación de Zona, como si no tuviesen nada que ver con ellos. Como ya se ha comentado, la formación que imparte un experto, incluso cuando se ha desarrollado en los propios centros -una reivindicación largamente formulada por los colectivos docentes- ha acabado convertida, en muchos casos, en cursos y seminarios tradicionales, sin demasiadas variaciones en lo que se refiere al modelo. La crítica que se le formula a dicho modelo es que provoca pocos o nulos cambios a la práctica docente; que no ayuda a la reflexión crítica; y que, basándose en una función de transmisión de una teoría -demasiadas veces- descontextualizada, se aleja de los problemas prácticos del profesorado.

La realidad es que, en la actualidad y como consecuencia de lo que se ha señalado, la oferta formativa en Cataluña es valorada por los diferentes protagonistas (docentes, formadores, gestores, etc.) como dispersa, falta de coherencia, a menudo descontextualizada, atomizada en pequeñas actuaciones que tienen muy poca incidencia y sin ningún rigor en la evaluación de su impacto.

En el apartado anterior se han presentado buena parte de los cambios y las actuaciones que la administración educativa catalana pretende poner en marcha para paliar las problemáticas apuntadas y disponer de una formación permanente del profesorado no universitario de Cataluña que sea, a un tiempo, funcional, integrada y proactiva en su complejidad.

Uno de los instrumentos más potentes del modelo –creados ya en el plan anterior- es el Plan de Formación de Zona (PFZ). Los Planes de Formación de Zona¹⁶⁶ son un recurso de formación al servicio de la mejora de los centros y del profesorado de una zona educativa. Pretenden dar respuesta a las necesidades de formación de los docentes y los centros para alcanzar objetivos de mejora y de cambio de las prácticas docentes o en la organización y el funcionamiento de los centros educativos¹⁶⁷.

Las actividades de los PFZ se dirigen a todo el profesorado de educación infantil, primaria, secundaria, de formación profesional, de personas adultas y de enseñanzas de régimen especial de los centros educativos de una zona. El profesorado participa en los PFZ a través del proceso de detección de

¹⁶⁶ Esta información ha sido reelaborada a partir de <http://www.xtec.es/formacio/pfz0607/presentacio.htm>.

¹⁶⁷ Las actividades de los Planes de formación de zona de Cataluña del curso 2006-07 pueden ser consultadas en <http://www.xtec.es/formacio/pfz0607/index.htm>.

necesidades, de su representación en la Comisión del PFZ¹⁶⁸ y mediante los movimientos de renovación pedagógica.

Las actividades de formación son organizadas por las diferentes unidades del *Departament d'Educació i Universitats* y las instituciones colaboradoras, especialmente los institutos de ciencias de la educación de las universidades catalanas. Los centros de recursos pedagógicos organizan y coordinan la ejecución y el seguimiento de las actividades del PFZ.

En la figura Nº 3 se presenta de una manera gráfica la trayectoria participativa e integrada de planificación y diseño de los planes de formación de zona en los diferentes territorios educativos definidos por la Administración educativa catalana.

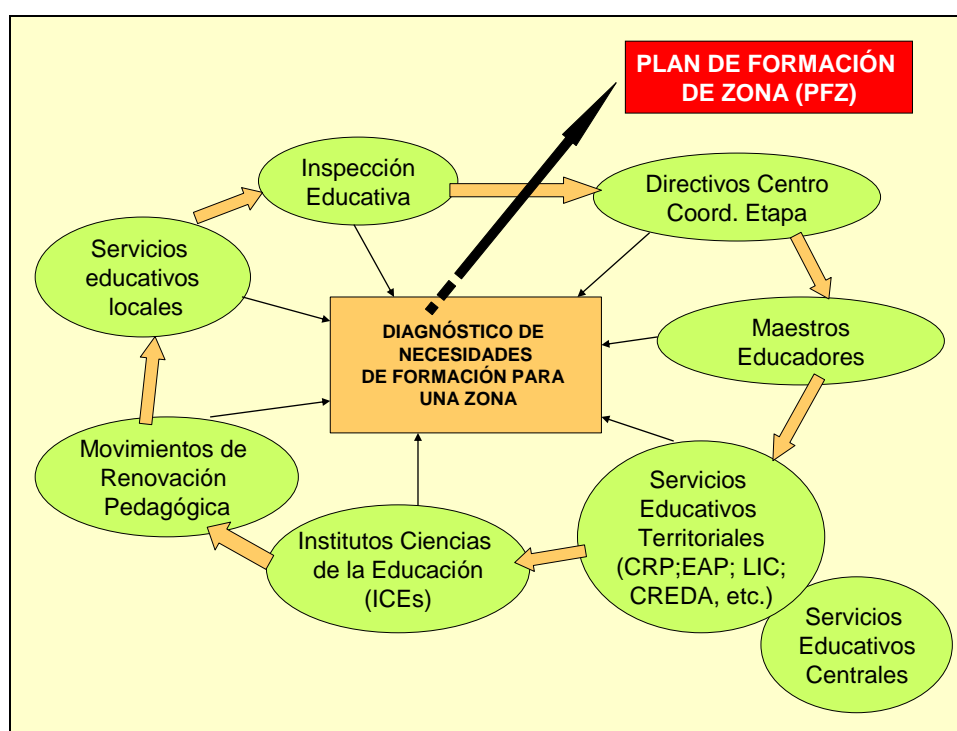


Figura 69. El Plan de Formación de Zona
(Fuente: Elaboración propia)

¹⁶⁸ La Comisión del Plan de Formación de Zona es el órgano, constituido dentro del ámbito de cada centro de recursos pedagógicos, encargado de elaborar la propuesta de actividades del PFZ, de hacer el seguimiento y la valoración. Cada Comisión del PFZ está integrada por:

- un inspector de la zona, que actúa como presidente;
- un miembro del centro de recursos pedagógicos, que actúa como secretario;
- una persona de la Sección de Servicios Educativos y Formación Permanente de los servicios territoriales correspondientes (o del Consorcio Educativo de Barcelona, en Barcelona);
- el director de l'EAP, cuando corresponda;
- el coordinador del Área TIC, cuando corresponda;
- el coordinador de la Subdirección de Lengua y Cohesión social, cuando corresponda;
- representantes de los centros educativos de la zona, asegurando la representación por etapas educativas y sectores (público y concertado);
- un representante del instituto de ciencias de la educación que actúa en la zona;
- un representante del consejo comarcal o del ayuntamiento, en tanto que apoyo organizativo a las actividades de formación de la zona;
- un representante de los movimientos de renovación pedagógica, cuando corresponda.

Durante el primer trimestre del año cada Comisión del Plan de Formación de Zona recoge las necesidades formativas del profesorado y de los centros. Paralelamente, cada Comisión del PFZ establece los mecanismos que considera idóneos para recoger las necesidades formativas derivadas de los intereses concretos de cada docente. Una vez las demandas formativas han sido recogidas por la Comisión, ésta elabora una propuesta de formación que, una vez aprobada, se hace pública para que el profesorado pueda inscribirse. Como ya se ha apuntado, esta propuesta comporta actuaciones de formación en los propios centros y actuaciones formativas para profesorado de diversos centros. Esta trayectoria puede verse, de una manera gráfica, en la figura Nº 4.

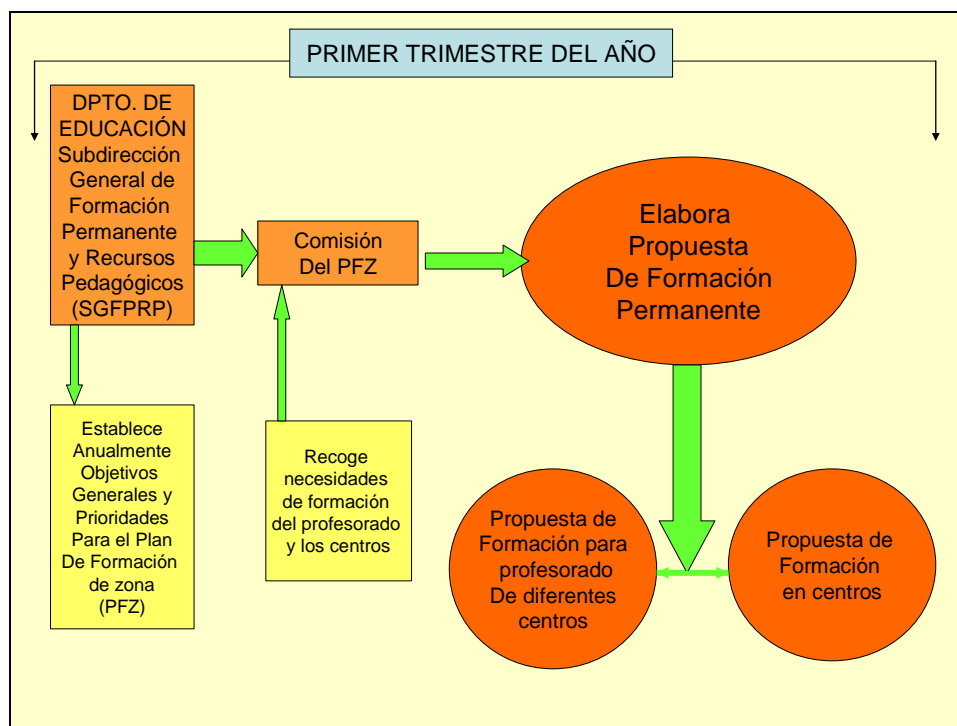


Figura 70. Elaboración del Plan de Formación
(Fuente: Elaboración propia)

Para acabar este apartado se van a presentar las modalidades de formación permanente del profesorado que son habituales en la comunidad autónoma catalana. En el cuadro Nº 2 pueden verse dichas modalidades.

MODALIDADES DE FORMACIÓN		
Formación en el propio Centro	Vinculada a proyectos de cambio y mejora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ asesoramientos, ▪ cursos presenciales ▪ cursos semipresenciales
Formación para el profesorado de diversos centros	Actuaciones de dinamización y sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ encuentros pedagógicas ▪ conferencias ▪ mesas redondas.

Cuadro 71. Modalidades de formación
(Fuente: Elaboración propia)

En lo que se refiere a la formación en el propio centro, se presenta en el cuadro Nº 3 las características o los requisitos que ha de cumplir el centro educativo para poder acceder a dicha formación y a las modalidades específicas en que ésta, se puede implementar.

TIPOS DE FORMACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO		
	Actividades tipificadas (catálogo del Dpto. de Educación)	Actividades no tipificadas (a propuesta del centro)
Asesoramiento a centro o a Zonas escolares rurales (ZER)	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a un proyecto claro, con compromiso de todo el claustro o de una parte significativa. • Debe ser conocido por el consejo escolar. • El proyecto de asesoramiento acordado entre el formador y el profesorado • Ha de establecer un trabajo interno complementario, • Ha de tener una duración de, al menos, un curso escolar • Ha de contener criterios de evaluación posteriores 	
Curso presencial a centro o a Zonas escolares rurales (ZER)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad formativa estándar con temario cerrado. • Duración variable en función de la temática. 	
Curso semipresencial a centro o a Zonas escolares rurales (ZER)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad formativa mixta, con una parte de la actividad presencial y otra parte realizada por vía telemática 	

Cuadro 72. Tipos de formación en el centro educativo
(Fuente: Elaboración propia)

Tal y como indica el documento del Plan, la formación permanente se orienta, en la comunidad autónoma catalana en la actualidad hacia un cambio de modelo educativo en las relaciones entre formador y docentes; un modelo que suponga un mayor intercambio de experiencias y que permita compartir conocimientos y construir, desde la reflexión y desde la práctica, una nueva formación más profesionalizadora. La informática y, especialmente, la telemática, pueden jugar, en este sentido, un papel muy importante. Se apunta, también, por último, que sería muy necesario que las universidades vieran, en estos cambios, la oportunidad para reorientar el modelo de formación inicial del profesorado.

Las entidades ofertantes. La administración pública y su oferta formativa

El *Departament d'Educació i Universitats* es – como ya se ha indicado- el estamento encargado de desarrollar la política educativa de la *Generalitat de Catalunya*. De dicho departamento depende la *Secretaria d'Educació*, de la que depende, a su vez, la *Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa*. A este último estamento está vinculada la *Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics* (SDFPiRP) que es quien se ocupa directa y plenamente de la formación permanente del profesorado de la educación no universitaria.

De las funciones que este último estamento tiene asignadas presentamos aquellas que inciden directamente en la formación permanente del profesorado de educación infantil¹⁶⁹:

- Planificar, ejecutar, si procede, y evaluar los programas de formación, perfeccionamiento y actualización del profesorado de las diferentes áreas y niveles.
- Programar, ejecutar y evaluar los programas de formación en materia de prevención de riesgos laborales del personal docente.
- Proponer convenios para la formación permanente con instituciones universitarias y de otros.
- Formular propuestas, hacer el seguimiento y evaluar los resultados de las licencias retribuidas y otras actuaciones en materia de investigación educativa llevadas a cabo por el profesorado.

A este mismo estamento se hallan vinculados los Servicios Centrales¹⁷⁰ y los Servicios Educativos Territoriales. Como puede observarse en el cuadro Nº 4, el territorio de la comunidad autónoma catalana está organizado por la administración educativa en ocho Servicios Territoriales. En el cuadro se ha recogido también el número de Planes de formación de zona que cada uno de ellos está gestionando y desarrollando en la actualidad¹⁷¹.

SERVICIOS EDUCATIVOS TERRITORIALES	PFZ
Barcelona I: Ciudad	10
Barcelona II: Comarques	15
Baix Llobregat-Anoia	10
Vallès Occidental	7
Girona	9
Lleida	12
Tarragona	6
Terres de l'Ebre	4
TOTAL	73

Cuadro 73. Servicios educativos territoriales

A continuación se presentan los diferentes servicios educativos que, en el actual plan de formación –y a diferencia del anterior-, se pretende que funcionen de una manera integrada. De los diferentes Servicios educativos destacamos, después, los Centros de Recursos Pedagógicos, por entender que son los estamentos clave a través de los cuales se organiza y gestiona la mayoría de la formación permanente que se desarrolla en Cataluña. También se describen aquellos que, de una u otra manera, están relacionados con la formación permanente en el sector de la educación infantil.

¹⁶⁹ Todas sus funciones se encuentran en: http://www10.gencat.net/sac/AppJava/organisme_fitxa.jsp?codi=1778 .

¹⁷⁰ Que son: Servicio de Programación y Evaluación; Servicio de Recursos Pedagógicos; Centro de Documentación y Experimentación en Ciencias y en Tecnología; Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras; y Oficina de Cooperación Educativa y Científica Internacional.

¹⁷¹ Las actividades de formación que está gestionando o prestando ayuda cada servicio territorial tanto en lo que se refiere a las propias de cada una de las zonas como a las interzona pueden ser consultadas en <http://www.xtec.es/formacio/pfz0607/index.htm> .

Después se describen la licencias de estudios, una de las estrategias más interesantes, desde nuestro punto de vista, implementadas por el *Departament d'Educació i Universitats* para estimular la actualización de la formación del profesorado a través de la investigación educativa.

Para acabar este apartado se presentan las actividades de formación permanente del profesorado de educación infantil, desarrolladas en Cataluña en los cursos académicos 2001-02 y 2002-03.

LOS SERVICIOS EDUCATIVOS (INTEGRADOS)

Los servicios educativos¹⁷² son unidades de ayuda que el *Departament d'Educació i Universitats* pone a disposición de los centros y del profesorado para que puedan desarrollar su trabajo de manera más eficiente y mejorar así la calidad de la docencia. Están constituidos por profesionales especializados que desarrollan las funciones indicadas para cada servicio educativo.

Los Servicios educativos¹⁷³ son:

- A. Los centros de recursos pedagógicos (CRP)
- B. Los equipos de asesoramiento i orientación psicopedagógica (EAP)
- C. El centro de Recursos de Lenguas extranjeras (CRLE)
- D. Los profesionales de los campos de aprendizaje (Cda)
- E. El centro de documentación y experimentación en ciencia y tecnología (CDECT)
- F. Los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA)
- G. Los centros de recursos educativos para deficientes motrices.

De acuerdo con las funciones que tienen encomendadas, los servicios educativos, participan activa y directamente en diferentes aspectos de la formación permanente o promueven actividades que acompañan a la formación. Estas son las modalidades de implicación en la formación permanente que pueden desarrollar:

a) Participación directa en la formación. A pesar de que los profesionales de algunos servicios educativos (EAP; LIC; CREDA; y Cda) también imparten formación, hay que señalar que quién tiene más implicación en la formación permanente son los profesionales de los centros de recursos pedagógicos, que son los responsables de la gestión de los Planes de Formación de Zona y colaboran directamente en otras actividades organizadas por los servicios centrales. Incluso en buena parte de las actividades de verano, organizadas por los movimientos de renovación pedagógica, es muy importante la tarea que desempeñan los profesionales de los CRP.

¹⁷² La información sobre estos centros puede consultarse en: <http://www.xtec.cat/serveis/index.htm> .

¹⁷³ Pueden ser consultados en: http://www.gencat.net/educacio/centres/serveis_educatiu.htm .

b) Actividades de acompañamiento de la formación. Los servicios educativos desarrollan, además, acciones de sensibilización y dinamización del profesorado; de ayuda a la innovación y a la investigación; y de difusión de recursos.

c) El nuevo marco de los servicios educativos: la integración de los servicios educativos. Hace tiempo que los profesionales de algunos servicios educativos acostumbran a compartir la visión que cada uno tiene sobre la situación del profesorado y de los centros de la zona. Se trata de convertir esta actividad que hasta ahora se realizaba de forma voluntaria y espontánea en una forma de trabajo normalizada. Lo que se busca, con esta visión compartida, es enriquecer la perspectiva y tener un conocimiento más completo de la dinámica de los centros y de las necesidades del profesorado. Es evidente que esta nueva perspectiva de actuación en los centros puede repercutir positivamente en la planificación de la formación permanente y en otras tareas como, por ejemplo, las de dinamización educativa, de investigación de recursos y de asesoramiento a los centros. El proyecto de los servicios educativos integrados está, actualmente en fase de experimentación.

d) Ayuda a la innovación y a la investigación educativa

Los servicios educativos son centros de difusión de experiencias innovadoras y de buenas prácticas docentes. La promoción de intercambios pedagógicos; de experiencias entre centros docentes; la ayuda a los centros para conseguir que participen en convocatorias de innovación o en proyectos diversos; y la información puntual y exacta de todo aquello que pueda interesar a los centros o al profesorado de la zona son, prácticas usuales por parte de muchos profesionales de los servicios educativos. También hacen llegar información a los interesados sobre investigación educativa y proyectos de licencias de estudio, y estimulan, por último, los grupos de trabajo entre profesorado no universitario y universitario.

En el marco de su zona, los servicios educativos tienen una amplia autonomía en relación a la formación permanente. Pueden organizar cursos y seminarios o grupos de trabajo y colaborar, también, en la formación de verano. Su tarea esta directamente vinculada, por una parte, a los centros educativos, y por a otra, a la zona, de acuerdo con la inspección educativa y la sección de Servicios Educativos y Formación Permanente de los servicios territoriales. De todas maneras, el órgano que marca los objetivos y las finalidades y determina el presupuesto es el Consejo de los Servicios Educativos o, eventualmente, la comisión del Plan de Formación de Zona.

Como ya se ha comentado no se describen todos los servicios educativos, sino tan solo aquellos relacionados, de una u otra manera, con la formación permanente del profesorado de la educación infantil.

A. LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (CRP)¹⁷⁴

Los Centros de Recursos Pedagógicos son unos servicios educativos creados por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, para proporcionar ayuda y seguimiento a las actividades pedagógicas que se desarrollan en los centros educativos y a las tareas docentes del profesorado.

Los centros de recursos pedagógicos actúan en el territorio; su ámbito de actuación es local, subcomarcal o comarcal. En la actualidad existen 72 CRP y 7 extensiones de CRP que se agrupan por delegaciones territoriales y cubren todo el ámbito territorial.

En la ciudad de Barcelona los CRP son fruto de un convenio entre el *Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya* y el Ayuntamiento de Barcelona. Hay un CRP en cada uno de los 10 distritos municipales. Los CRPs están integrados por 215 funcionarios docentes de los cuerpos de maestros y profesores de enseñanza secundaria, conocedores de la realidad educativa, con capacidad para establecer una buena comunicación con el profesorado y dinamizar los centros docentes de su zona. Sus funciones están reguladas por el Decreto 155/1994, de 28 de junio y son:

1. Oferta de recursos, de infraestructura y de servicios a los centros docentes, a los maestros y a los profesores para que dispongan de materiales específicos de las diferentes áreas curriculares, de medios propios de la tecnología educativa y de publicaciones especializadas, con asesoramiento o instrucciones de utilización.
2. Catalogación de los recursos educativos del medio local y comarcal y elaboración de pautas e informaciones complementarias para facilitar el uso el profesorado.
3. Ayuda a las actividades docentes y al intercambio de experiencias educativas, para fomentar la reflexión del profesorado sobre su práctica docente.
4. Coordinación y organización del desarrollo y el seguimiento de las actividades de formación permanente y colaboración en la detección de las necesidades de formación y en la elaboración de propuestas por satisfacerlas.

¹⁷⁴ Esta información ha sido obtenida de <http://www.xtec.net/sgfp/crp/>.

B. LOS EQUIPOS DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (EAP)

Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP)¹⁷⁵ son un servicio de soporte y asesoramiento psicopedagógico y social a los centros educativos y a la comunidad educativa. Los profesionales de los EAP trabajan como un equipo multidisciplinar en su ámbito territorial en la evaluación, el seguimiento y la orientación del alumnado, sobre todo de aquél que tiene necesidades educativas especiales y, también, en el asesoramiento al profesorado de los centros docentes. Actualmente hay 79 EAP, que intervienen directamente, y de forma periódica, en los centros docentes del ámbito territorial propio del *Departament d'Educació i Universitats*.

De las prioridades específicas de los EAP para el curso 2005-06 destacamos aquellas que se relacionan directamente con la formación permanente del profesorado:

- a) Atención al alumnado con necesidades educativas especiales y específicas: evaluación psicopedagógica y social, asesoramiento al profesorado en la planificación de la respuesta educativa, coordinación con los servicios y profesionales del sector y orientación a las familias.
- b) Asesoramiento y colaboración en proyectos y experiencias de inclusión escolar: unidades de soporte a la educación especial, escolaridades compartidas
- c) Asesoramiento a los equipos docentes en la enseñanza-aprendizaje de competencias básicas - lengua oral, comprensión lectora, expresión escrita y razonamiento matemático- y en estrategias de intervención con el alumnado que presenta dificultades en su consecución.
- d) Asesoramiento al profesorado en la prevención de situaciones de riesgo y en la resolución de conflictos.

En lo que se refiere a la formación permanente este servicio ofrece orientación y formación al profesorado, sobre todo, en relación con problemáticas específicas que pueden presentar los alumnos. En este sentido se ponen a disposición del docente, entre otros recursos, toda una serie de guías prácticas que abordan la manera de tratar dichas problemáticas (alergias, síndromes, trastornos de la personalidad, etc.)

C. EL CENTRO DE RECURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS (CRLE)

Este centro¹⁷⁶ tiene asignadas las siguientes funciones¹⁷⁷:

- Creación de un fondo documental, accesible en línea, para facilitar la tarea docente, y la investigación pedagógica.
- Elaboración de material didáctico para los diferentes niveles educativos no universitarios.
- Asesoramiento e información para llevar a cabo cualquier actividad pedagógica relacionada con el alumnado de lengua extranjera.

¹⁷⁵ Más información en: <http://www.xtec.cat/eap/index.htm> .

¹⁷⁶ La información sobre este centro puede consultarse en: <http://www.xtec.cat/crle/index.htm>

¹⁷⁷ Se citan solamente aquellas que inciden, directamente en la formación permanente del profesorado.

- Difusión de información de tipo general de interés para centros y docentes, como por ejemplo cursos, becas o bolsas de viaje.
- Colaboración con otros programas del *Departament d'Educació i Universitats* y con instituciones de otros países.
- Dotación de material didáctico diverso a los centros de recursos pedagógicos (CRPs).

Hay un apartado específico, en la web de este centro, en el que se proporcionan materiales para la formación docente en la enseñanza de la lengua inglesa en el parvulario. En concreto se presentan cuatro artículos –uno en catalán y tres en inglés- que tratan específicamente de este tema.

Un proyecto específico que ha incidido, en los últimos años en la formación del profesorado ha sido el denominado “Proyecto ORATOR¹⁷⁸”. Se ha desarrollado entre los años 1999 y 2004 y pretendía la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en todos los niveles del sistema educativo. En la actualidad se ha extendido el proyecto a los cursos 2005 y 2006.

D. LOS PROFESIONALES DE LOS CAMPOS DE APRENDIZAJE (CDA)

Los campos de aprendizaje (Cda) son servicios educativos del Departamento de Educación que ofrecen al profesorado y a los centros docentes la posibilidad de desarrollar proyectos de trabajo para el estudio y la experimentación en un medio singular de Cataluña.

La estancia de dos a cinco días en un Cda facilita el descubrimiento del medio natural, social e histórico de la comarca donde está situado y hace una especial incidencia en los contenidos de la educación ambiental y de la interpretación del patrimonio. Al mismo tiempo, establece un marco nuevo para la convivencia y la relación entre el profesorado y el alumnado. Los Cda también ofrecen a los centros educativos la posibilidad de desarrollar proyectos específicos de un día de duración, cosa que facilita la participación de los centros docentes próximos a los Cda.

Los Cda se dirigen principalmente a alumnos de Educación Primaria, de Secundaria, de los Ciclos formativos y del Bachillerato de los centros educativos de Cataluña, Aunque, en algunos casos la oferta específica para la educación primaria es adaptable a la educación infantil. En concreto de los 13 Cda que se están ofreciendo en la actualidad hay cinco que se pueden adaptar a las exigencias de la Educación Infantil.

¹⁷⁸ La información específica sobre este proyecto puede consultarse en: <http://www.xtec.cat/crle/orator/3.htm>

E. EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ESPERIMENTACIÓN EN CIENCIAS (CDECT)

El objetivo general del CDECT¹⁷⁹ es mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias. Dicho objetivo se realiza en una doble dirección: Por una parte facilitando el trabajo experimental característico de este campo y por la otra haciendo aportaciones para la incorporación del máximo rigor en los procesos de enseñanza aprendizaje. De los objetivos específicos que persigue se destacan los relacionados con la formación permanente en el sector de la educación infantil:

- Informar al profesorado sobre la documentación y los materiales existentes y ofrecer soporte técnico y didáctico.
- Crear dispositivos, equipos y kits para facilitar la experimentación en las aulas y elaborar los protocolos y las guías didácticas correspondientes.
- Ofrecer cursos de formación al profesorado en relación a los diferentes proyectos temáticos o curriculares.
- Elaborar créditos o unidades de programación y hacer el seguimiento de su aplicación.
- Mantener actualizado un fondo documental, bibliográfico y de revistas científicas.

El Centro ofrece formación permanente específica para la educación infantil aunque, en la mayoría de sus propuestas, la formación es ofrecida conjuntamente con la del profesorado de educación primaria. Los temas de formación giran, en general, alrededor del descubrimiento del entorno natural y el trabajo sobre diferentes tipos de recursos didácticos que, a menudo, se realizan en forma de talleres¹⁸⁰.

LAS LICENCIAS DE ESTUDIOS

Desde el curso 1989-90 el *Departament d'Educació i Universitats* convoca periódicamente un concurso público para la concesión de licencias de estudios retribuidas¹⁸¹ para llevar a cabo trabajos de investigación y estudios directamente relacionados con los puestos de trabajo. Estas convocatorias van destinadas a los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes dependientes del *Departament* y, desde el curso 1997-98, también a los del cuerpo de inspectores al servicio de la administración educativa.

Las licencias retribuidas se sacan a convocatoria pública y los docentes han de presentar su proyecto de investigación sobre un tema concreto de entre los que propone el *Departament*. Por ejemplo, este curso 2005-2006, ha habido dos modalidades de licencias de estudios. La primera centrada en las temáticas prioritarias establecidas por el Plan de formación permanente, esto es:

- a) Escuela inclusiva.
- b) Currículum e innovaciones:
- c) Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

¹⁷⁹ La información sobre este centro puede consultarse en: <http://www.xtec.net/cdec/objectius/objectius.htm>.

¹⁸⁰ Más información sobre la formación puede hallarse en: http://www.xtec.cat/cdec/formacio/pagines/des_prim.htm.

¹⁸¹ Mas información sobre estas licencias puede encontrarse en: <http://www.xtec.net/formacio/llicencies/index.htm>

- d) Mejora personal y desarrollo profesional:
- e) Gestión de los centros y formación para los servicios educativos.

La segunda focalizada sobre la impartición de contenidos curriculares en inglés en Gran Bretaña. Para ejemplificar, este curso 2005-2006 se han concedido 137 licencias retribuidas de un curso de duración para investigar una temática concreta¹⁸².

LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Las actividades de formación que se desarrollan en el marco de los Planes de Formación de Zona suponen, aproximadamente, el 60% del total de actividades de formación permanente desarrolladas por el *Dpt. d'Educació i Universitats*. Los diferentes encargos que hace la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos pedagógicos (SGFPiRP), la atención a necesidades específicas, la colaboración con instituciones diversas y el reconocimiento de actividades organizadas por entidades y colectivos profesionales, configuran un conjunto de formas distintas de gestión de las acciones formativas desde la administración educativa catalana. En este sentido, hay que diferenciar:

a) Programas de formación organizados y gestionados directamente por la SGFPiRP:

La Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos organiza y gestiona directamente algunos programas de formación específicos relacionados básicamente con la adquisición de nuevas funciones en el sistema educativo, la dirección y gestión de centros educativos, la formación de profesorado formador y la formación del profesorado novel y de los nuevos funcionarios. Para algunos de estos programas puede establecer acuerdos con entidades colaboradoras.

b) Propuestas formativas de los servicios y programas del *Departament d'Educació i Universitats*:

Algunos servicios y programas del *Departament d'Educació i Universitats* proporcionan formación al profesorado en aquellos temas que son de su competencia o de su ámbito de actuación. En general el *Dpt.* procura que la mayoría de actividades se ofrezcan a través de los Planes de Formación de Zona.

c) Actividades y programas de formación encargados por la SGFPiRP:

La especialización científica, técnica o didáctica de algunas acciones de formación pide que los correspondientes programas de formación los lleven a cabo asociaciones profesionales, instituciones universitarias¹⁸³ y otras instituciones de características diversas. Se establecen convenios de colaboración de acuerdo con las prioridades fijadas en el Plan Marco y las que periódicamente se puedan acordar.

¹⁸² Los resúmenes de estos proyectos de investigación pueden consultarse en:

<http://www.xtec.net/formacio/licencies/200506/resums0506.pdf>

¹⁸³ Se trata en el apartado específico dedicado a los ICES.

A continuación y para acabar este apartado, se presentan las actividades de formación permanente del profesorado de la educación infantil desarrolladas en los cursos 2001-02 y 2002-03. Los datos se han elaborado en función del ciclo educativo y de la modalidad de formación¹⁸⁴. Los datos referidos a estos cursos pueden verse en los cuadros 74 y 75.

	Ase- soría	Curso	Semi- nario	Confe- rencia	Intercambio experiencias	Grupo trabajo	Jor- nada	Mesa redonda	Total
Edu.Inf. 0-6 años	24	74	9	5	16	14	2	1	145
Guardería 0-3 años	62	42	19	3	1		1	2	130
Parvulario 3-6 años	2	22	12	1					37
Total	88	138	40	9	17	14	3	3	312

Cuadro 74. Tipo de formación según formato.

	Ase- soría	Curso	Semi- nario	Confe- rencia	Intercambio experiencias	Grupo trabajo	Jor- nada	Mesa redonda	Total
Edu.Inf. 0-6 años	26	88	6	1	17	10	2	2	152
Guardería 0-3 años	57	48	34	3	1	2	1		146
Parvulario 3-6 años	1	14	6		1				22
Total	84	150	46	4	19	12	3	2	322

Cuadro 75. Tipo de formación según formato.

Financiación

Como ya se ha apuntado corresponde a la Generalitat de Cataluña la financiación de la formación permanente del profesorado no universitario, sea este de centros educativos públicos, privados o concertados. Esto significa que la administración educativa catalana financia la formación permanente a través de subvenciones y convocatorias de financiación para actividades específicas. En el cuadro 76, puede verse, a modo de ejemplificación, cómo durante el curso 2004-05 la administración educativa concedió a las universidades para el desarrollo de la formación permanente del profesorado no universitario más de dos millones de euros.

¹⁸⁴ Estos datos han sido proporcionados directamente por el Dpt. d'Educació i Universitats.

INSTITUCIÓN	SUBVENCIÓN
Universidad de Barcelona (UB)	628.848,47 €
Universidad Autónoma de Barcelona	725.193,18 €
Universidades de Barcelona; Autónoma de Barcelona; Politécnica de Catalunya; Rovira Virgili de Tarragona; de Lleida; y de Girona, para la realización de actividades de formación permanente en zonas	856.082,00 €
TOTAL	2.210.123,65 €

Cuadro 76. Subvención a los ICEs

Actuaciones que incentivan la participación

El propio documento del plan de formación permanente, actualmente en vigor, establece las actuaciones que hay que desarrollar –alguna de las cuales ya ha sido presentada en este texto- para incentivar la participación del profesorado y mejorar, en general, la calidad del sistema. Estas son:

a) Mejorar la detección de necesidades

La mejora del proceso de detección de necesidades hay que hacerla, por una parte, partiendo de la tarea supervisora y evaluadora de la inspección y recogiendo, de manera sistemática, las necesidades de formación detectadas en relación a los centros y el profesorado. Y por otra, dotando al sistema de personas expertas en este proceso, que ayuden a la inspección; a los responsables de la formación en los centros educativos -jefe de estudios y coordinadores pedagógicos- y, sobre todo, a los profesionales de los centros de recursos pedagógicos que gestionarán posteriormente la formación en el marco de los servicios educativos integrados. Es preciso, además, que el proceso de detección de necesidades sea muy participativo.

b) Impartir la formación en los propios centros educativos

La formación en el propio centro se facilita sólo en aquellos casos en los que haya un compromiso claro por parte del centro -el equipo directivo, el claustro o un grupo significativo de profesorado- para mejorar algún aspecto de la práctica docente o del funcionamiento global del centro. La formación en el centro ha de seguir el lema de *recursos a cambio de compromiso*: el centro presenta un proyecto y el *Departament* le asigna unos recursos¹⁸⁵. La descentralización en la gestión de la formación puede ser uno de los mejores estímulos para los centros de cara a plantearse proyectos de formación coherentes al servicio de planes de mejora del centro.

¹⁸⁵ Los requisitos que debe cumplir el centro han sido ya presentados en el cuadro N° 3.

c) Gestión de la formación a cargo de los servicios educativos:

En la actualidad, algunos aspectos de la gestión de la formación permanente son desarrollados por los centros de recursos pedagógicos conjuntamente con los ICEs y, en determinados programas, con unidades del mismo *Departament*. La progresiva implantación de los servicios educativos integrados, comportará que las funciones que tienen asignadas les permitan desarrollar plenamente la gestión e intervención en todos los aspectos del Plan de Formación de zona, conjuntamente con los otros agentes de la formación permanente:

d) El papel de las secciones de Servicios Educativos y Formación Permanente:

Que están encargados de supervisar la formación que se organiza desde la zona de cada Servicio educativo integrado. Tienen también la función de impulsar la formación al nivel de los servicios territoriales: gestionar aquellas acciones de formación que se crean necesarias para un colectivo más amplio que el de una sola zona de servicio educativo integrado y velar porque la formación se convierta realmente en un recurso para la mejora de la calidad de la docencia.

e) La colaboración de los Institutos de Ciencias de la Educación:

Su papel debe ser fundamentalmente el de reunir a los formadores y darles la formación y los recursos necesarios para que puedan desarrollar una tarea formativa de calidad. Tienen que continuar poniendo en contacto a los formadores con la innovación, la investigación educativa y la formación inicial del profesorado.

f) Mejorar la gestión con herramientas informáticas:

La mayoría de inscripciones en cursos o a otras actividades de formación se realizan a Cataluña mediante aplicaciones informáticas que permiten realizar el trámite desde cualquier punto en el que haya un ordenador. En los cursos telemáticos se ha automatizado también la evaluación en línea y el proceso de certificación de la formación seguida. Esta última fase, sin embargo, no se ha extendido todavía a los cursos presenciales, aunque se cuenta con poder generalizarla próximamente.

Otras entidades ofertantes. Los institutos de ciencias de la educación de las universidades catalanas.

El Plan Marco de Formació Permanente 2005-2010 contempla, de forma destacada, la colaboración con las universidades; en concreto, con los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y con los Departamentos universitarios. Las funciones de los ICE en relación al *Departament d'Educació i Universitats* se pueden estructurar en tres ámbitos:

A) Formación permanente:

Los ICES se ocupaban hasta ahora de la formación de formadores y de gestionar la formación permanente que les encargaba el *Departament*. Ahora se les pide intensificar los esfuerzos en uno de los aspectos clave de la formación permanente: la formación de los formadores, asegurando tanto la capacidad de intervención eficaz -en asesoramientos, cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.-,

como la innovación; la transferencia de los resultados de la investigación; y el trabajo en equipo, entre otros. El desarrollo de esta función se realizará con programas que tengan una duración de 3 o 4 cursos escolares y será revisado periódicamente por comisiones mixtas entre el Departament y los ICEs. Comportará el establecimiento de convenios estables en que se fijarán claramente las aportaciones de cada parte. La gestión de la formación permanente la harán los servicios educativos, los cuales compartirán con los responsables de los ICEs el hecho de atender las demandas de los centros o de la zona; demandas que tendrán que ser analizadas, ponderadas y reformuladas. Esta tarea se desarrollará en el seno de los órganos de los servicios educativos y del Plan de Formación de Zona, de manera compartida entre la inspección, los responsables de formación de los servicios educativos y el ICE.

El Plan Marco prevee que, para desarrollar estas nuevas funciones, habrá dos tipos de personas dedicadas a la formación permanente:

a) Los gestores de la formación: Serán las personas necesarias en cada ICE para dinamizar los equipos de formadores y articular las demandas de formación provenientes de los servicios educativos.

b) Los formadores. Los profesionales de los niveles no universitarios que desarrollen tareas de formación -con reducción de horario de acuerdo con programas específicos- tendrán que mantener una estrecha vinculación con un ICE determinado. Aquí es donde estas personas tienen que encontrar la formación y la ayuda necesaria para poder desarrollar su tarea. La universidad debe garantizar el contacto estrecho con los departamentos y con los núcleos o grupos de investigación. Además, habrá que contar con formadores de la misma universidad. El modelo de encuadre a los ICE debe ser el de un equipo de trabajo mixto formado por profesionales no universitarios – formadores, personas innovadoras...- y profesorado universitario, dedicado sobre todo a la formación inicial y a la investigación educativa.

B) Innovación educativa:

Esta función comporta la participación de los ICEs en todas las jornadas de intercambio de experiencias o de dinamización de zonas que se realicen. Conjuntamente con el servicio de Programas de Innovación y el servicio de Recursos Pedagógicos, habrá que establecer un circuito claro de cómo se recogen, validan y difunden las innovaciones en el sistema educativo. En este aspecto, los ICEs pueden ser un aliado estratégico tanto para la consolidación y validación de las innovaciones, como para su difusión a través de la formación permanente. Igualmente, los ICE tendrán que colaborar en la formación de formadores o del profesorado para la innovación.

C) Investigación educativas:

La apuesta de este Plan de Formación por la investigación educativa es muy clara. Apunta que tiene que ser potenciada con más recursos; que deberán ser asignados, en primer lugar, por el mismo *Departament d'Educació i Universitats*. Los ICEs tienen que aglutinar la investigación educativa y transferir los resultados a la formación permanente. Para esta función, el Departament d'Educació pedirá a los ICEs su concurso para el seguimiento de las personas con licencia de estudios.

La oferta formativa

Lo primero que hay que señalar que la oferta de formación permanente de los ICEs abarca todas las etapas del sistema educativo y que, a menudo, no resulta fácil acceder a la información específica sobre una etapa concreta como la de la educación infantil. Más aun si se tiene en cuenta que ésta es una etapa en la que la mayoría de la formación permanente ofrecida se refiere al ciclo 3-6 años y que, en buena parte de los casos, es una formación que se oferta conjuntamente con la de primaria, sin discriminarla en función de las especificidades de cada etapa.

En general, se puede clasificar la formación permanente ofertada para el profesorado de educación infantil en varias categorías:

- a) Vinculada al Plan de Formación de zona
- b) La oferta propia de formación permanente que puede incluir:
 - Congresos, jornadas y seminarios
 - Conferencias y charlas
 - Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado
 - Proyectos concretos
 - Postgrados, masters y doctorados
 - Otros

Esta es la información que vamos a recopilar de cada uno de los Ices de la Universidades catalanas. A menudo, además, las Web de las que se ha extraído la información dispondrán de *históricos* o *memorias* en los que se puede acceder a la información relativa al formación permanente del profesorado de los últimos años. Hay que apuntar que el volumen de actividades de formación permanente del profesorado es tal que resulta difícil y no demasiado relevante el recogerlas en este informe de contexto. En cada caso se dirige a la dirección específica en la que se encuentran detalladas. En general la información recopilada se refiere al curso 2005-06, aunque, como ya se ha apuntado, se indicará si existe información de actividades anteriores.

En los cuadros Nº 8, 9, 10, 11 y 12 se presenta la relación de actividades de formación permanente del profesorado de educación infantil de los Institutos de ciencias de la educación de las universidades catalanas¹⁸⁶.

¹⁸⁶ No se trabaja el Instituto de ciencias de la educación de la universidad politécnica de Cataluña porque la formación permanente que imparte es toda refería al profesorado de la educación secundaria y de los ciclos formativos.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA¹⁸⁷	
Formación permanente PFZ	http://www.ub.es/ice/formacio/formacio-ips.htm
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	<ul style="list-style-type: none"> • 1as. Jornadas de formadores y formadoras del ICE de la UB: <ul style="list-style-type: none"> - Metodologías y estrategias de intervención - Seguimiento y evaluación de la acción formativa - Negociación de la demanda - Formación y desarrollo profesional de formadores y soporte institucional • Jornada formación de formadores. Programa de educación infantil: la intervención educativa a partir de la escucha activa del niño. • VI jornadas de música: nuevos modelos de aprendizaje musical
Conferencias y charlas	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	<p><u>Formación vía Internet: CLIP ICE. Cursos en línea para el profesorado específicos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos de Internet para trabajar con niños de 3 a 6 años 2. Geometría para educación infantil y primaria <p><u>Transversales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deportes y Valores en edad escolar • La entrevista en el tratamiento de los conflictos • Agotamiento emocional: el riesgo psicosocial en el centro docente. (Síndrome de Burn-out docente) • Creación y manipulación de imagen en Photoshop • Promoción de la autoestima del alumnado y profesorado • Elaborar documentos electrónicos integrando datos y multimedia
Proyectos concretos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Proyecto PAULA es un servicio dirigido al profesorado de todos los niveles educativos para facilitar su tarea educativa en relación a la paz, los derechos humanos y los conflictos. 2. Programa de MÚSICA: El programa de Música tiene una larga trayectoria de trabajo. El año 1994, en que se constituyó como programa y desde entonces ha organizado actividades de formación permanente diversas en la modalidad de cursos, seminarios, jornadas, grupos de trabajo.
Postgrados, masters y doctorados	<p>Postgrado presencial: Profundización en el 1er. ciclo de educación infantil</p> <p>A distancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Máster en Democracia y Educación en Valores • Postgrado en la Práctica de Valores en Contextos Educativos
Otros	Documento: conclusiones de la jornada formación de formadores. Programa de educación infantil La intervención educativa a partir de la escucha activa del niño.
Históricos o memorias anteriores	Existen históricos de la formación Permanente del profesorado de la educación infantil, primaria y secundaria de: 2003-04 / 2004-05 / 2005-06

Cuadro 77. Características del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

(Fuente: elaboración propia)

¹⁸⁷ Para ampliar se puede consultar, <http://www.ub.es/ice/formacio/formacio-2005-06.htm>.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA ¹⁸⁸	
Formación permanente PFZ	Se ofrecen conjuntamente con Primaria: 48 actividades que incluyen: asesoramientos, talleres, cursos, seminarios, grupos de trabajo, encuentros, etc. ¹⁸⁹
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	<ul style="list-style-type: none"> VII Jornadas de educación infantil: <i>Tiempo para crecer</i>.
Conferencias y charlas	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	<u>3 cursos Específicos</u> <ol style="list-style-type: none"> La escucha activa en la comunicación Neuropedagogía y mandalas La adopción internacional <u>8 cursos internivel</u> <ol style="list-style-type: none"> Mundo de mundos: sociedad, escuela y cultura de los principales grupos de inmigrantes en Cataluña seminario de astronomía: herramientas y recursos disponibles en la ciudad para trabajar la astronomía en la escuela el proceso de acogida del alumnado recién llegado didáctica y creación de webquest Internet como herramienta didáctica la psicología al alcance de todo el mundo. Respuestas fáciles a cuestiones complejas seminario de educación física: técnicas de trabajo corporal y relajación (nivel i) conciencia corporal y bienestar personal
Proyectos concretos	
Postgrados, masters y doctorados	<ul style="list-style-type: none"> Master: Educación, Inmigración y Minorías Postgrado: Atención socio-educativa al alumnado de origen inmigrante y minoritario
Otros	Existen equipos de trabajo e innovación vinculados que trabajan temáticas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> El mundo del conocimiento y la cultura la educación emocional y el crecimiento personal La dimensión corporal y artística Uso didáctico de las tic
Históricos o memorias anteriores	Memoria de las actividades de la formación Permanente del profesorado de la educación infantil, primaria y secundaria de: 2002 / 2003 / 2004

Cuadro 78. Características del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona

(Fuente: elaboración propia)

¹⁸⁸ Para ampliar se puede consultar: <http://www.uab.es/ice/>¹⁸⁹ Para ampliar ver: http://antalya.uab.es/ice/portal/activitats/infantil_primaria_0607.pdf

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA¹⁹⁰	
Formación permanente PFZ	http://www.ub.es/ice/formacio/formacio-ips.htm
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	
Conferencias y charlas	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	<p>Ofertan conjuntamente todas las actividades de formación permanente para educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Se han seleccionado aquellas que pueden incidir en la educación infantil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El uso de la lengua catalana a todas las áreas 2. Convivencia a las aulas: la gestión de conflictos/educación emocional (nivel II) 3. Educación de la voz 4. Los masajes y la relación física y afectiva en los niños de 0 a 3 años 5. Elaboración y adaptación de materiales de ciencias experimentales para la educación infantil 6. Estrategias para trabajar la comprensión lectora a todas las áreas
Proyectos concretos	
Postgrados, masters y doctorados	
Otros	
Históricos o memorias anteriores	

Cuadro 79. Características del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona

(Fuente: elaboración propia)

¹⁹⁰ Para más información ver: <http://www.ice.urv.es/>

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA	
Formación permanente PFZ	Se ofertan 108 actividades de formación para las diferentes etapas del sistema educativo ¹⁹¹ . De ellas 42 actividades son interniveles. Las modalidades de formación implicadas son: asesorías, seminarios, cursos, conferencias, encuentros e, intercambios de experiencias.
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	
Conferencias y charlas	Ciclo de conferencias
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	Ofertan conjuntamente todas las actividades de formación permanente para educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Se han seleccionado aquellas que pueden incidir en la educación infantil: <u>Cursos</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las prácticas del aprendizaje y la problemática de la transferencia del conocimiento 2. El alumnado árabe parlante 3. El teatro entra al aula 4. La máquina fotográfica digital: un recurso didáctico 5. La Educación vial 6. Hábitos saludables y habilidades para la vida, programa la aventura de la vida 7. Las lenguas extranjeras al aula: el francés 8. Las lenguas extranjeras al aula: El inglés 9. Las lenguas extranjeras al aula: El alemán 10. Equipo ICE de Matemáticas de Infantil y Primaria 11. Equipo ICE de Educación Intercultural 12. Equipo ICE de Educación Visual y Plástica 13. Equipo ICE Comunidades de aprendizaje 14. Equipo ICE de Educación emocional 15. Equipo ICE de Ciencias Naturales de Infantil y primaria 16. Estrategias discursivas para formadores 17. Seguimiento de las estrategias formativas
Proyectos concretos	
Postgrados, masters y doctorados	
Otros	
Históricos o memorias anteriores	

Cuadro 80. Características del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida

(Fuente: elaboración propia)

¹⁹¹ Las actividades pueden consultarse en http://www.ice.udl.es/upnu/pla05_06.php

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA¹⁹²	
Formación permanente PFZ	Programas de Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos (actualización en las áreas del saber que se imparten, adquisición de nuevos saberes,...). http://www.ice.urv.es/modules.php?name=prof_dep_ens&file=llista_activitats_ice
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	
Conferencias y charlas	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	Cursos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenidos al 0-3 2. El juego psicomotriz, la danza y la expresión corporal a la escuela cuna 3. Importancia de la relación con las familias a la escuela cuna 4. La experimentación a la escuela cuna
Proyectos concretos	
Postgrados, masters y doctorados	
Otros	
Históricos o memorias anteriores	Memoria de las actividades de la formación Permanente del profesorado de la educación infantil, primaria y secundaria de: 2004-05 /2005-06

Cuadro 81. Características del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona

(Fuente: elaboración propia)

¹⁹² Para ampliar se puede consultar: <http://web.udg.es/ice/index.php>

Otras entidades ofertantes. L'institut de formació Pere Tarrès¹⁹³

La Fundació Pere Tarrés, con más de 50 años de existencia, es una organización no lucrativa de acción social y educativa, dedicada a la promoción de la educación en el tiempo libre, el voluntariado, la mejora de la intervención social y el fortalecimiento del tejido asociativo. Estructura sus servicios y programas en cuatro grandes secciones: 1) las escuelas universitarias de trabajo social y educación social. 2) El instituto de formación. 3) Los servicios de colonias de vacaciones. 4) El movimiento de centros de *esplai* (esparcimiento) cristianos.

Una de sus líneas de trabajo, en el Instituto de Formación, se centra en el ocio educativo. Es en el marco de esta línea de trabajo en la que oferta un curso monográfico titulado: monitor en la Escuela Cuna¹⁹⁴. Los objetivos que pretende se centran en la toma de conciencia de la intervención educativa del monitor. Se trata de aportarle herramientas y recursos para apoyar la tarea educativa que desarrolla, y formarlo para que pueda crear espacios y momentos para la educación en el tiempo libre dentro la Escuela Cuna. El curso se dirige a personas que tienen el título de Monitor de actividades de tiempo libre; a Educadores de formación superior (maestras, ciclos formativos...), que se quieran especializar en este campo, También a personas que ya trabajan en una escuela cuna, que quieran ampliar los conocimientos y mejorar su trabajo diario. El curso dura 40 h. y puede hacerse en fines de semana.

Otras entidades ofertantes. Escola d'expressió i psicomotricitat Carme Aymerick¹⁹⁵

Es una escuela de expresión y psicomotricidad que depende de *l'Institut d'Educació* del Ayuntamiento de Barcelona. Tiene una oferta de cursos de verano e invierno que dirige a docentes y formadores del ámbito escolar y extraescolar. Son cursos que los propios asistentes se han de financiar.

Cursos de verano: Cursos de expresión corporal, dramática, teatro, danza, expresión plástica, musical, lingüística; cuidado de la salud: técnicas y métodos corporales; arte-terapia, psicomotricidad; recursos para el desarrollo personal a través de la expresión y la creación y su adaptación a los ámbitos educativos

Cursos de invierno: La *Escola d'Expressió* ofrece durante los fines de semana de los meses de noviembre de 2005 a abril de 2006 una treintena de cursos de expresión corporal y dramática, teatro y danza; expresión plástica, musical y lingüística; prevención de la salud: técnicas y métodos corporales; arte-terapia, psicomotricidad; recursos para el desarrollo personal de la expresión y la creación y su adaptación en los ámbitos educativos.

¹⁹³ Para más información ver: <http://www.peretarres.org/fundacio/index.html>

¹⁹⁴ Para más información ver : <http://www.peretarres.org/formacio/bressol/index.html>

¹⁹⁵ Para más información ver: <http://www.bcn.es/imeb/expressio/>

Ofrece también un curso de postgrado titulado: *Expresión, comunicación, lenguajes e interculturalidad en la práctica socioeducativa: creación de proyectos*.

Otras entidades ofertantes. Rosa Sensat: Movimiento de Renovación Pedagógica¹⁹⁶

Rosa Sensat es una asociación catalana de docentes y educadores que trabajan por la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Es una asociación de base, no lucrativa y no gubernamental. Es el Movimiento de Renovación Pedagógica de Barcelona y es, también, un centro de Servicios Educativos.

En el cuadro Nº 13 se presentan las actividades de formación permanente del profesorado de educación infantil que está desarrollando en la actualidad.

Otras entidades ofertantes. Blanquerna Universitat Ramon Llull¹⁹⁷

Es una universidad privada. En concreto es la Facultad de psicología, ciencias de la educación y del deporte la que organiza actividades formativas para el profesorado no universitario. En el cuadro Nº 14 pueden observarse las actividades formativas que desarrolla.

¹⁹⁶ Para más información ver : <http://www.rosasensat.org/marco.htm>

¹⁹⁷ Para ampliar ver: <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.formaciocontinuada.escolaEstiu>

ROSA SENSAT	
Formación permanente: oferta propia	
Congresos, jornadas y seminarios	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad y calidad en Educación Infantil. Encuentro estatal de educación infantil
Conferencias y charlas	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje inicial de la escritura y la lectura (3-8) • Las escuelas cuna y los parvularios de Reggio Emilia y el pensamiento de Loris Malaguzzi • Aprender en cantar • Títeres para la inserción de extranjeros • La educación de los sentidos a la escuela cuna • El juego de la descubierta (para niños de 6 meses a 2 años) • Autonomía de los niños y actitud del adulto (0-3) • VEO TODO EL MUNDO! Crecer juntos haciendo proyectos • El trabajo por proyectos: la complejidad de la realidad (Infantil y Primaria) • Lánzate a experimentar con la plástica a través de los sentidos (Infantil y Primaria) • El ordenador en el trabajo por proyectos a Infantil y Primaria • Cursos me Convenio con CCOO • Inglés en educación infantil • Guía práctica de estimulación primeriza. Educación infantil (Experiencia del Instituto Lóczy)
Proyectos concretos	<p>La experiencia de LOCZY : GRUPO PIKLER LÓCZY</p> <p>El Grupo Pikler Lóczy se constituye con el objetivo de hacer conocer el pensamiento pedagógico de Emmi Pikler y del Instituto Lóczy de Budapest para la educación de los niños de 0 a 6 años. Fue creado el año 1992 y actualmente difunde los criterios de Lóczy, asumidos e incardinados en nuestra realidad, a través de los cursos de formación permanente para maestros de las escuelas infantiles, y a través de las publicaciones de la Asociación, especialmente la revista <i>Infancia</i> y la colección <i>Temas de Infancia</i>, en lengua catalana y castellana. Ha iniciado hace unos meses un trabajo de reflexión en profundidad en un seminario formato por un pequeño grupo de maestras, que trabajan actualmente en escuelas infantiles 0-3 y que se interesan de manera especial por el pensamiento de Lóczy. Este grupo de trabajo debate y profundiza los principios piklerians y su aplicación concreta a nuestra realidad escolar</p>
Grupos de trabajo	<p>Los grupos de trabajos dedicados a la educación infantil, sea específicamente o conjuntamente otras etapas, que tienen actualmente en marcha son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de los niños y actitudes de los adultos. (Educación infantil y primaria) • Mediaguide. Informática a la escuela. • GIROS. Interculturalidad a la escuela. • Lectura: presión o pasión. • Seminario bibliografía infantil y juvenil. • Las artes al 0-3. (infantil) • Reggio Emilia. (infantil) • Trabajar por proyectos. (infantil y primaria) • Educación en los medios audiovisuales a la escuela. (monográfico) • SIRGA. Lectoescritura con niños con NEE. • Arreglemos-lo. Mediación y transformación de conflictos en la escuela. • Kinesiología. • La salud de los maestros. Salud y trabajo docente • Grupo de maestras jóvenes • Rincones, una manera de organizar el trabajo en la clase. • Coeducación. (monográfico) • Educación de las emociones. (infantil, primaria y secundaria)
Postgrados, masters y doctorados	<p>Postgrado: Herramientas y aplicaciones informáticas en educación (dirigido a profesorado de todas las etapas)</p>
Otros	<p>Departamento de asesoría: Ofrece</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento personalizado y dirigido a los centros e instituciones educativas. • Asesoramiento a bibliotecas escolares • Formación continuada para maestros y otros profesionales del mundo educativo <p>Revista <i>Infancia: Educar de 0 a 6 años</i>¹⁹⁸</p> <p>Documentos: Manifiestos de las cinco últimas escuelas de verano (de la 35 a la 40.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramientos y elaboración de material didáctico. • Organización de charlas, mesas redondas, actividades pedagógicas, narración de cuentos...

Cuadro 82. Características de la Asociación de Maestros Rosa Sensat

(Fuente: elaboración propia)

¹⁹⁸ Para profundizar, consultar: <http://www.revistainfancia.org/>

BLANQUERNA. UNIVERSITAT RAMON LLULL	
Formación Continua	
Cursos sobre temas específicos dedicados al profesorado	<p>Cursos de actualización profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirección de escuelas de 0 a 3 años (5ª edición) <p>Escuela de Verano:</p> <p>Específicos sobre formación permanente del profesorado en educación infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas focalizadas a madres de niños de 0 a 5 años: prevención de trastornos emocionales • Los conflictos dentro del ámbito de la escuela cuna. Son los conflictos un elemento necesario del proceso de aprendizaje? • Es preciso organizarse al parvulario? • Como es preciso orientar los padres de educación infantil • Programa de estimulación primeriza de las inteligencias • Entre tú y yo: Hacemos las paces. Propuestas de convivencia por las aulas de parvulario. • Aprender en leer y escribir jugando con las letras • Juegos preventivos y estimuladores del lenguaje oral para educación infantil • La adquisición y desarrollo del lenguaje dentro de la jornada escolar: propuestas didácticas e intervención • A la escuela Cuentos para "untar pan": un encuentro enigmático. ¿Qué se transmite con los cuentos?" • Los rincones de plástica a la educación infantil • La música a la Escuela Cuna: Una propuesta de trabajo juegos, danzas, canciones e instrumentos a montones • Construimos cuentos musicales • Educación física a infantil para todos y todas • Psicomotricidad, expresión corporal-danza. Recursos y propuestas de trabajo al aula • Psicomotricidad: comunicación y expresión en la intervención educativa • Rítmica Dalcroze y movimiento en la etapa infantil • La relajación infantil • El descubrimiento de uno mismo a través del lenguaje corporal a la etapa 0-6 <p>Ofertan además 38 cursos compartidos para infantil, primaria y secundaria</p>
Postgrados, masters y doctorados	<p>Postgrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación de especialistas en psicomotricidad (11ª Ed.) • Formación de especialistas en la enseñanza de estrategias de aprendizaje • Enseñar y aprender 0-3 años (5ª ed.) • Educación de las artes plásticas • El inglés como lengua extranjera en la educación infantil: debate y práctica educativa

Cuadro 83. Características de la Universitat Ramon Llull.

(Fuente: elaboración propia)

Otras entidades ofertantes. Col·legi de doctors i llicenciats en filosofia i lletres i ciències de Catalunya¹⁹⁹

Es un colegio profesional que tiene una oferta muy amplia de cursos tanto en la sede de Barcelona como en las distintas delegaciones territoriales. Divide la oferta en cursos de verano e invierno pero la mayoría de los cursos son o bien dirigidos a profesorado de la educación secundaria o bien genéricos.

Otras entidades ofertantes. Comisiones obreras (CCOO)²⁰⁰

Organiza a través de la Fundación Paco Puerto organiza el Plan Intersectorial 2006 que ofrece cursos financiados por el consorcio para la Formación Continua y el Fondo Social Europeo para trabajadores en activo. En concreto para el área de educación ofrece los siguientes cursos sin especificar destinatarios:

- Monitor de tiempo de tiempo libre
- Formación vial. Recuperación de puntos
- técnicas de conducción
- director de tiempo de tiempo libre, infantil y juvenil
- el sistema de calificaciones y formación profesional integrada
- formación vial. Recuperación del permiso de conducir
- pedagogía aplicada a la conducción
- formación de formadores (on-line)

Otras entidades ofertantes. Sindicato FETE-UGT (Cataluña)²⁰¹

Este sindicato tiene una amplia oferta de formación permanente que imparte en colaboración con el Col·legi de Doctor i Llicenciats en filosofia i lletres de Catalunya pero todos ellos están dirigidos a la educación primaria y la secundaria. No tiene cursos dirigidos al profesorado de educación infantil.

¹⁹⁹ Para ampliar ver: <http://www.cdlicat.es/>

²⁰⁰ Para ampliar ver: <http://www.ccoo.cat/index2.htm>

²⁰¹ Para ampliar ver: <http://www.feteugt.net/>

Conclusiones

1. Cataluña tiene una historia sostenida de Planes de Formación Permanente del profesorado no universitario. Una de las razones que pueden fundamentar esto es el hecho de que sea la Administración educativa quien se ocupe de generar, impulsar y subvencionar la formación permanente del profesorado no universitario de los centros educativos, sean estos públicos, privados o concertados.
2. De los tres Planes de formación permanente del profesorado presentados;
 - El primero se dedicó sobre todo a proporcionar formación al profesorado para prepararlo para la nueva situación generada por la reforma de la ley de educación (LOGSE).
 - El segundo supuso unos cambios muy importantes tanto en la filosofía como en la estructura de la formación permanente del profesorado no universitario.
 - El tercero profundiza en las líneas marcadas por el anterior (descentralización y participación); corrige problemáticas detectadas en el modelo de gestión de la formación (de vertical a horizontal); abunda y profundiza en la relación con las universidades (ICES); cambia el modelo de relación formativa (de vertical a horizontal); establece líneas temáticas de formación acordes con las realidades actuales.
3. Las nuevas prioridades de la formación permanente en Cataluña se concretan en:
 - a) Escuela inclusiva.
 - b) Currículum e innovaciones:
 - c) Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
 - d) Mejora personal y desarrollo profesional:
 - e) Gestión de los centros y formación para los servicios educativos
4. En el último mes La *Generalitat de Catalunya* ha comenzado a desplegar en Cataluña resoluciones y decretos que despliegan la Ley Orgánica de la Educación -aprobada en este mismo año- en materia de educación infantil. Las condiciones de los centros de educación infantil y las del profesorado que imparte esta etapa educativa están en proceso de cambio.
5. La comunidad autónoma catalana tiene una tradición larga, rica, abundante y diversificada en la educación en general y, especialmente en la formación permanente del profesorado no universitario. Dicha tradición es debida, sobre todo, al importante papel jugado en este ámbito a lo largo de la historia por lo movimientos de renovación pedagógica.
6. La formación permanente del profesorado en Cataluña conforma un sistema muy diverso y complejo debido a las múltiples iniciativas existentes. Los docentes tienen a su alcance un

amplio abanico de posibilidades para acudir a una actividad de formación: sea en el propio centro de trabajo; en la zona donde esté ubicado el centro; en el marco de los servicios territoriales; en actividades de formación propias de un Instituto de Ciencias de la Educación; en postgrados o másters universitarios; en escuelas de verano; y en actividades telemáticas de formación.

7. En la actualidad oferta formativa en Cataluña es valorada por los diferentes protagonistas (docentes, formadores, gestores, etc.) como dispersa, falta de coherencia, a menudo descontextualizada, atomizada en pequeñas actuaciones que tienen muy poca incidencia y sin rigor en la evaluación de su impacto.
8. La *Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics* (SDFPiRP) es el estamento que se ocupa directa y plenamente de la formación permanente del profesorado de la educación no universitaria
9. Uno de los instrumentos más potentes del modelo es el Plan de Formación de Zona (PFZ). Los Planes de Formación de Zona son un recurso de formación al servicio de la mejora de los centros y del profesorado de una zona educativa.
10. El profesorado participa en los PFZ a través del proceso de detección de necesidades, de su representación en la Comisión del PFZ y mediante los movimientos de renovación pedagógica.
11. Las modalidades de formación permanente del profesorado habituales en la comunidad autónoma catalana son, la formación en el propio centro y la formación para el profesorado de diversos centros. La primera está vinculada a proyectos de cambio y mejora y la segunda a actuaciones de dinamización y sensibilización.
12. Los servicios educativos son unidades de ayuda que el *Departament d'Educació i Universitats* pone a disposición de los centros educativos y del profesorado para que puedan desarrollar su trabajo de manera más eficiente y mejorar así la calidad de la docencia. Los centros de recursos pedagógicos son servicios educativos que juegan un papel clave en la formación permanente del profesorado.
13. Corresponde a la Generalitat de Cataluña la financiación de la formación permanente del profesorado no universitario, sea este de centros educativos públicos, privados o concertados. Esto significa que la administración educativa catalana financia la formación permanente a través de subvenciones y convocatorias de financiación para actividades específicas.

14. El Plan Marco de Formación Permanente 2005-2010 contempla, de forma destacada, la colaboración con las universidades; en concreto, con los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y con los Departamentos universitarios.

15. No resulta fácil acceder a información específica sobre la etapa de la educación infantil. Ésta es una etapa en la que la mayoría de la formación permanente ofrecida se refiere al ciclo 3-6 años y, en buena parte de los casos, es una formación que se oferta conjuntamente con la de primaria, sin discriminarla en función de las especificidades de cada etapa.

2.4. Formación permanente en Navarra

Introducción

Características de la Educación infantil

En Navarra la formación permanente se encuentra insertada dentro del Departamento de Innovación y Ordenación Escolar, que forma parte del Departamento de Educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra. Este departamento tiene cinco grandes áreas: la innovación educativa, la ordenación, las nuevas tecnologías, las enseñanzas de la educación especial y la formación permanente del profesorado. La formación permanente del profesorado se lleva a cabo a través cinco Centros de Atención al Profesorado (CAPs), distribuidos por diferentes zonas geográficas: Pamplona, Tafalla, Estella, Tudela y Lekaroz, estos se encuentran a cargo del Director de Innovación y Ordenación Escolar, del Departamento de Educación.

El instrumento básico y fundamental de la formación permanente en esta comunidad, es el Plan de formación del Profesorado, que se conceptualiza como una herramienta básica al servicio de los centros educativos. El Departamento de Educación²⁰² cuenta con unas líneas preferentes para este plan, sin embargo, atiende cuidadosamente a las necesidades formativas del profesorado, que emergen de forma dinámica como resultado de los cambios en el panorama educativo y el entorno social. En esta comunidad, desde dentro de la administración, se considera que las evaluaciones del rendimiento académico, tanto nacionales como internacionales, orientan la necesidad de impulsar desde el Departamento de Educación una nueva línea de trabajo, denominada Proyecto Atlante, cuyo objetivo es mejorar las competencias lingüísticas y matemáticas del alumnado navarro, necesarias para el éxito escolar. Ello obliga a que la oferta formativa sea amplia, variada y sugerente en estos ámbitos. De igual manera, con dicho proyecto se quiere reforzar otro pilar fundamental de la educación; la familia, cuya misión debe resaltarse de manera especial, para conseguir intervenciones educativas coherentes y compartidas entre los contextos escolares y socio-familiares.

También se considera que para que toda esta organización educativa funcione eficazmente, deberá apoyarse en una pieza clave, que son los equipos directivos. Dichos equipos realizan una ardua tarea, a veces poco reconocida, que les obliga a dinamizar acciones con todos los estamentos del ámbito educativo. Se siguen impulsando en esta comunidad los Sistemas de

²⁰² Plan Atlante. Competencias Lingüísticas. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

Gestión de Calidad, término en ocasiones controvertido pero que está permitiendo a los centros docentes funcionar con parámetros claros y compartidos, revisados año tras año en una labor de autoevaluación que permite localizar los aspectos mejorables, y resolverlos de forma rápida. El trabajo cooperativo va dando sus frutos y se amplía el número de quienes valoran positivamente las virtudes de evaluar con el objetivo de mejorar de manera continua.

El último Plan de Formación del Profesorado 2005-2006, contiene una amplia y diversificada oferta formativa como se podrá comprobar en las siguientes páginas de este estudio.

Normativa y regulación

Cuadro 84. Legislación sobre la etapa de educación infantil en Navarra

L.O. Calidad de Educación 10/2002	BOE 24/12/2002	Regulación de la estructura del sistema educativo español
Real Decreto 2438/1994	BOE 26/01/1995	Se regula la enseñanza de la Religión
Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre	BOE 9/09/1991	se establece el currículo de la Educación Infantil
Resolución de 5 de marzo de 1992	BOE 23/03/1992	se establecen [para la Educación Infantil] orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos
Orden de 3 de noviembre de 1993	BOE 11/11/1993	Por la que se establece el currículo del área de "Religión Católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar
II. ADMINISTRACION LOCAL DE NAVARRA. N. 101	Boletín Oficial de Navarra 22/08/1997	Aprobación definitiva Estatutos de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona

Principales retos y objetivos

Retos

A continuación se destacan siete retos que se han formulado como tales a lo largo del estudio de la Comunidad de Navarra. Entre ellos se destacan con carácter importante: La asimilación y consolidación de las **nuevas tecnologías** sobretodo por lo que se refiere a aportar y diversificar diferentes formatos de formación (como es el caso de la formación a distancia), la integración de las **Lenguas** dentro del entorno educativo, tema de especial interés en esta comunidad por lo que respeta a la convivencia del castellano, Euskera e Inglés. La necesidad de poder desarrollar una **identidad** en la etapa de infantil, como etapa educativa. Este reto responde a la excesiva dependencia de la etapa de primaria por lo que se refiere a la asimilación de todo tipo de organización de contenidos, estructuras, espacios y tiempos educativos. La **eficacia** de la formación, centrándose en una clara necesidad por comprobar el impacto de la formación en las prácticas educativas. Para ello sería necesario revisar los planes de formación actuales, sobretodo por lo que se refiere a las competencias. Otro reto importante a destacar es el hecho de vincular cada vez más la formación con la **investigación**, ya que ello facilita que una mayor y sustancial repercusión en todos los sectores que participan de manera directa como indirecta. Ligado con este aspecto de la investigación se presentó como un interrogante el hecho de la inexistente vinculación entre la formación inicial y la permanente. Este hecho reclama un aporte suplementario para establecer proyectos de investigación entre los centros y la Universidad. Otro reto es la **autonomía** de los centros por lo que se refiere al incremento en la competencia de los centros para identificar y generar alternativas a la formación presentada desde los CAPs. Finalmente, destacar de manera particular la incidencia en determinados **contenidos** tales como la metodología de trabajo en el aula, el trabajo en profundidad sobre la inteligencia emocional²⁰³, en especial entre el período de 0-3 años.

Objetivos²⁰⁴

En referencia los objetivos que se formulan expresan la concepción del Departamento de Educación sobre los rasgos principales del modelo de intervención que subyace en el conjunto de propuestas del presente Plan de Formación. A manera de síntesis, se concretan en siete grandes objetivos: a) Desarrollar los Sistemas de Gestión de la Calidad en los Centros y Servicios educativos, b) Fomentar la cultura del trabajo en equipo, que favorezca el autoaprendizaje, la toma de decisiones y acuerdos compartidos y el intercambio de buenas prácticas profesionales, c) Difundir estrategias, metodológicas y organizativas, para la

²⁰³ Goleman, D., (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.

²⁰⁴ <http://www.pnte.cfnavarra.es/caps/>

intervención y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares y ámbitos formativos incidiendo de forma especial en las competencias clave, d) Potenciar el diseño y puesta en práctica de planes de centro que permitan un adecuado tratamiento a la diversidad y mejoren la convivencia, e) Impulsando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares, f) Ofrecer al profesorado una calificación polivalente y flexible que facilite su adaptación a los contenidos innovadores en el ámbito de la Formación Profesional, g) Establecer procedimientos y estrategias para evaluar los procesos de formación permanente con el fin de contrastar su adecuación y su nivel de transferencia a la práctica educativa del profesorado.

*Necesidades del sector y de la comunidad*²⁰⁵

Entre las necesidades del Sector y de la Comunidad se pueden destacar en función de cuatro bloques primordiales:

Oferta de temas transversales	Formación de los equipos directivos, para la realización de diagnósticos adecuados.
Apoyo al Plan de Mejora anual en centros Infantil y Primaria	Sistemas de Gestión de calidad de lo centros

Cuadro 85. Necesidades del Sector y de la Comunidad

Como primera necesidad se encuentra el poder **planificar un proceso formativo que garantice a los equipos directivos de los centros educativos los conocimientos**. Ello se centra, básicamente, en los módulos referentes a la organización de las escuelas, la gestión de los recursos humanos y la gestión de los recursos materiales. Todo ello mediante una modalidad semipresencial, que combine la formación a distancia con las sesiones informativas-formativas, el trabajo personal y en colaboración entre iguales. Finalmente, se propone el desarrollo de un proyecto de dirección, como instrumento práctico de referencia, que sirva como modelo de mejora de la función docente. La segunda necesidad quiere **fomentar los Sistemas de Gestión de Calidad en centros y servicios educativos del Departamento de Educación**, atendiendo a las necesidades formativas derivadas de la aplicación de Sistemas de Gestión de Calidad en los centros educativos de Educación Infantil-Primaria y Educación Secundaria y servicios a los mismos, estableciendo para ambas etapas un Programa que recoja de forma consensuada entre los diferentes Servicios de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. La tercera necesidad viene a **apoyar el plan de mejora, derivado del Proyecto Atlante en los centros de Educación Infantil y Primaria**, cuidando a las necesidades de formación de los centros derivadas de las evaluaciones llevadas a cabo por el Servicio de Inspección en matemáticas, lengua y ciencias. En particular,

²⁰⁵ Plan de Formación del Profesorado del curso actual

respondiendo a las necesidades de formación del profesorado derivadas de planes de mejora en las competencias lectoescritoras del alumnado, las necesidades de formación del profesorado derivadas de una mejora de las competencias en resolución de problemas, las necesidades de formación de los centros derivadas de la elaboración de su plan de lectura de centro, las necesidades de los centros en su tratamiento integrado de las lenguas mediante asesoramientos y módulos de formación. Finalmente, la cuarta necesidad responde al hecho de **potenciar la formación del profesorado en temas transversales**, impulsando la formación en el manejo de estrategias para el desarrollo de la competencia emocional, básica para el desarrollo personal y social, desarrollando la formación en valores a través de una oferta integrada de gestión de la convivencia en los centros, planteando acciones para el desarrollo de la educación afectivo-sexual y finalmente, proponiendo actuaciones en relación al Medio ambiente y la educación.

Organización y estructura de la formación permanente

La cultura de formación

Hay tres elementos que destacan en la cultura de formación en la Comunidad de Navarra y éstos son: Las lenguas, el Plan Atlante y las Escuelas Infantiles Municipales. Por lo que se refiere a los modelos lingüísticos que podemos encontrar son los siguientes: A, G y D. El Modelo G que es, exclusivamente en Castellano, el modelo D en Euskera y el A es la combinación entre los dos, esto afecta a la formación permanente del profesorado, ofreciéndose la opción de las dos lenguas (Euskera y Castellano). Por lo que se refiere al Plan Atlante, promovido desde el Departamento de Educación, se citará y explicará en detalle en los siguientes apartados de este informe, sin embargo comentar que se trata de un Plan que proviene del momento histórico influenciado por los resultados obtenidos con el informe PISA y la adecuación, a la anterior ley de calidad. Actualmente este Plan incide en los dos ciclos de infantil, aunque de manera no todo lo equilibrada que fuera posible, por ejemplo, en lo que hace referencia al número de contenidos ofrecidos. Finalmente, citar como elemento destacado de la cultura de formación permanente el hecho del trabajo realizado por las escuelas infantiles municipales a lo largo de los últimos 25 años, concentrándose de manera exclusiva en el ciclo de 0-3. Esto ha facilitado que la formación en el ciclo 0-3 adquiera una mayor dimensión de partida y que ayude a impulsar, de manera destacable, a los nuevos centros, con la incorporación del 0-3.

Estructuras y articulación de la formación

En Navarra existen dos entidades ofertantes de formación permanente: Los Centros de Atención al Profesorado (CAPs) y las Escuelas Infantiles Municipales de los Ayuntamientos.

Centros de Atención al Profesorado (CAPS)

Desde el Gobierno de Navarra, específicamente, dentro del Departamento de Educación, existe la Dirección de Innovación y Ordenación Escolar, en cuyo contexto, se sitúa la formación permanente del profesorado. Es desde la Formación permanente del profesorado de donde dependen los diferentes CAPs (como se puede reflejar en el gráfico I).

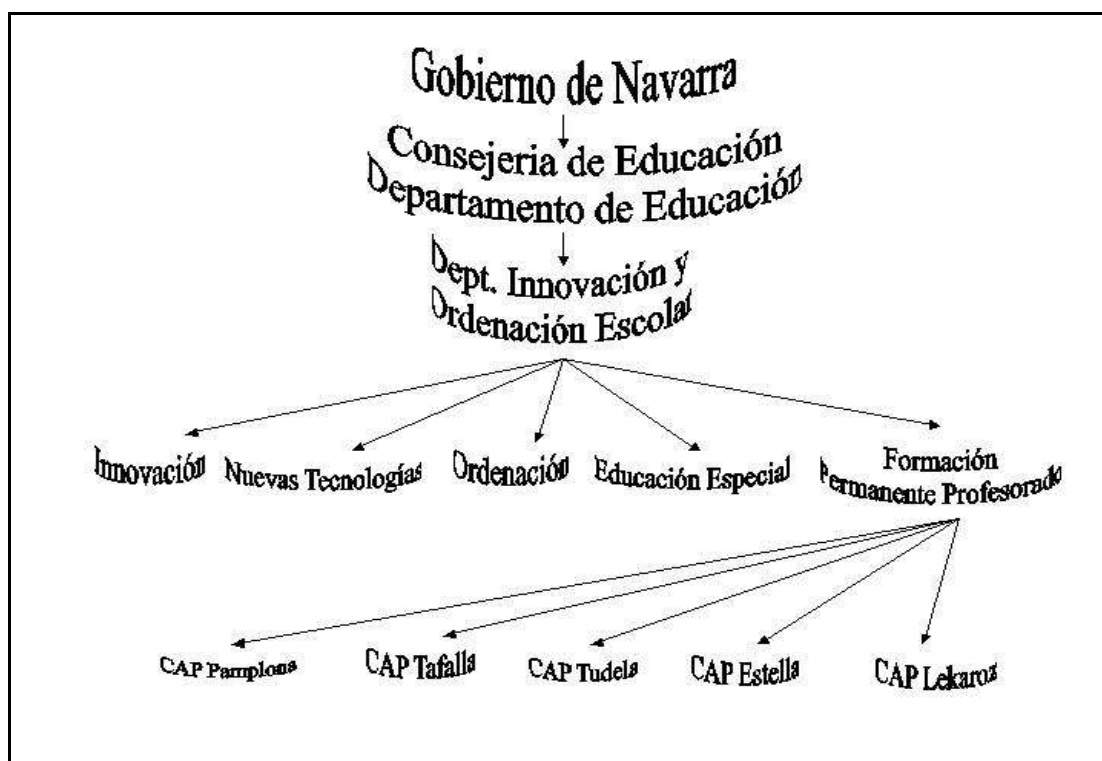


Figura 86. Estructura y Organización del Gobierno de Navarra

A manera de ejemplo podemos decir que, entre las finalidades de los CAPs²⁰⁶ podemos destacar: el atender a la formación del profesorado en activo, tanto de centros públicos como concertados, a través de los Planes de Formación. Facilitar el acceso del profesorado a diferentes recursos de interés educativo. Dar respuesta a las necesidades formativas expresadas tanto en el Plan de Formación elaborado por la Sección de Perfeccionamiento como a las detectadas entre el profesorado. Encaminar la formación del profesorado para que repercuta en la práctica del aula. Promover y apoyar la confrontación de ideas de intercambio de experiencias entre los profesores. Análisis compartido, entre el CAP y los centros, de las necesidades de formación que constituyen la base de las acciones formativas. Negociación y

²⁰⁶ Cap pamplona y Tafalla

consenso de los programas formativos. Necesidad de una planificación a medio plazo. Búsqueda de actividades contextualizadas y en las mejores condiciones de realización. Reconocimiento y uso combinado de dos modelos como fuente del saber didáctico: la experiencia y los conocimientos del profesorado, es decir su propia práctica docente, y los modelos teóricos de referencia, a menudo externos e impartidos por ponentes expertos. Apoyo a la innovación e investigación constantes. Fomento del intercambio de experiencias y de la difusión de materiales entre los profesores de diferentes centros. Continuidad y coherencia de métodos y contenidos de trabajo entre las distintas etapas educativas. Incorporación de la evaluación como un elemento constante de los programas formativos.

Escuelas Infantiles Municipales de los Ayuntamientos

Su estructura depende del Ayuntamiento (Pleno del Ayuntamiento). Dentro del Ayuntamiento hay una presidencia de la Junta del Gobierno del Organismo Autónomo. Esta presidencia designa a un gerente que tiene a su cargo una dirección técnica (pediatría), una dirección de centros y un Trabajador social, diplomado en empresariales. Finalmente, se dispone de otros agentes, implicados más directamente con el funcionamiento del centro como son los educadores, talleristas, auxiliares de cocina y limpieza y los/las cocineros.

Así, se puede observar que la toma de decisiones por lo que afecta a la formación depende de la dirección Técnica que estudia las necesidades de formación de cada centro en particular.

Cada Escuela Municipal se encuentra subdividida, por lo que atiende a su funcionamiento estructural, en cuatro niveles: Lactantes, Caminantes, Medianos y Mayores. Tal y como indica la siguiente tabla II.²⁰⁷

Lactantes	Niños entre 4 y 10 meses	7 niños por educadora
Caminantes	Niños entre 11 y 17 meses	8 niños por educadora
Medianos	Niños entre 18 y 23 meses	12 niños por educadora
Mayores	Niños entre 24 y 32 meses	16 niños por educadora

Figura 87. Estructura interna de las Escuelas Infantiles Municipales

²⁰⁷ Crecer y Aprender jugando. Ayuntamiento de Pamplona. Celebración del 25º Aniverso.

Modelo de formación continua

Teniendo en cuenta la diversidad de situaciones detectadas en los centros, se presenta una oferta de modalidades formativas que den respuesta a las necesidades identificadas previamente y que permiten a cada centro mejorar y profundizar en su propio itinerario formativo.

Los Planes de Formación parten de la existencia en los centros, de los responsables de formación, que dinamizan tanto la creación como la realización del plan de formación en cada centro. Los responsables de formación participan y coadyuvan a la formación de los centros, tomando como punto de partida un análisis de las propias necesidades del centro y orientados en todo momento por los asesores de referencia de los CAPs.

Como se puede apreciar en la Tabla III, la oferta según las diferentes modalidades de formación pública en la comunidad de Navarra es muy amplia y variada, intentando respetar el ritmo y las dinámicas no sólo de los centros y equipos directivos como las de los docentes. Esta variedad en las modalidades de formación da a conocer que la formación no sólo se centra en la realización de cursos ofrecidos por el CAP si no que se centra en dinámicas híbridas de realización y estructuración. Entre la variedad destacamos: Asesoramiento en los Centros, Módulos, Seminarios, Grupos de Trabajo, Cursos de Actualización Científico y Didáctico así como otras modalidades Tabla IV, Seminarios en los centros, sesiones informativas, jornadas, itinerarios, grupos de conversación, proyectos de innovación y seminarios de coordinación.

Según las distintas modalidades cabe destacar algunas puntualizaciones respecto a sus características internas, por ejemplo, todas las modalidades de formación tienen como foco al equipo docente (ya sea del mismo centro o de diferentes centros), solo hay una modalidad, los **Cursos de Actualización Científico y Didáctico**, que tienen como centro de trabajo al profesorado individual, ello se enmarca dentro de la explicación que su objetivo principal es de profundizar en niveles individuales de experiencia docente por lo que se refiere a la relación entre la teoría y la práctica.

Si bien la mayor parte de las modalidades de formación se organizan y realizan en los CAPs, también hay fórmulas donde la formación se ubica en el propio centro docente, como es el caso de los **Seminarios de los centros**, entendiéndose que el objetivo último es la integración de los equipos. Esta fórmula también se adecua a no implicar desplazamientos, a veces importantes, para recibir la formación permanente.

En relación con este punto, es de apreciar una modalidad de formación que tiene como objetivo primordial a las escuelas rurales y, por extensión, a su complejidad. Es por ello que se destaca a los **Seminarios de coordinación**, los cuales intentan paliar las distancias entre los centros, estableciendo el formato que sea más adecuado.

Cuando se habla de la participación de los equipos de centro se entiende dentro los márgenes amplios de variabilidad. Por ejemplo, puede que los equipos de centro participante en una modalidad de formación sea mínimo de 10 miembros, como es el caso de los **módulos** de formación, siendo los que demandan mayor implicación por parte de los docentes de un mismo centro. Sin embargo, en los **grupos de trabajo**, se entiende que el número mínimo de conformación es de tres miembros, siendo esta modalidad la que pone su mayor énfasis en la **autonomía de los centros**.

La mayoría de estas modalidades de formación buscan el poder dar a conocer, entre los miembros de la comunidad educativa, sus propuestas. Ello contribuye a una mayor coherencia en los diferentes planteamientos tanto curriculares como metodológicos de los centros docentes, así destacamos a las modalidades de **Itinerarios, Jornadas, Sesiones Informativas y los Grupos de trabajo**.

Destacar a los **Grupos de Conversación** como aquellos grupos de profesorado que quieren mejorar sus competencias comunicativas en Lenguas Extranjeras. Para ello se organizan en grupos reducidos donde pueden incidir en las nuevas metodologías.

Finalmente, por lo que acontece a la **evaluación** de estas modalidades de formación decir que, en términos generales, se realiza a través de una comisión formada por un asesor del CAP, técnicos de formación y el propio equipo directivo de los centros. Las actividades realizadas pasan a incluirse en la memoria final del centro.

TIPO DE FORMACION	Agentes implicados	Objetivo(s)	Contenido(s)	Organización	Evaluación
Asesoramiento en los Centros	Equipos docentes	Desarrollar contenidos curriculares, evaluación de programaciones didácticas y materiales.	Carácter abierto, se plantean en función del trabajo realizado	Equipos directivos junto con la asesoría del CAP	Asesoría del CAP y los equipos directivos
Módulos	Equipos de Centro, etapa, departamento didáctico y/o ciclo del mismo centro o diferentes centros Mínimo 10 personas	Iniciar dinámicas de trabajo nuevas Profundizar sobre temas nucleares	Contenidos específicos de una área Temas generales de carácter psicopedagógico	Continuidad en forma de Seminario de centro, grupos de trabajo, etc.	El módulo se complementa con una fase de seguimiento del profesorado
Seminarios	Equipos y profesorado en general	Marco de perfeccionamiento	Profundización en temáticas de los propios asistentes. Concreción del trabajo realizado en	Según fases: a) Teórica asesoría externa) b) práctica	Se evaluará en la memoria final, recogiendo la asistencia continuada y activa de los miembros, el material elaborado y las aportaciones individuales
Grupos de trabajo	Equipos docentes de diferente nivel y centro Mínimo 3 personas	Máximo grado de autonomía Ofrecer máxima difusión para otros centros	Inquietudes comunes a los equipos participantes.		Se evaluará en la memoria y la actividad desarrollada. Realizada por: una comisión,(el director y un asesor del Cap,) valorarán los materiales elaborados
Cursos de Actualización Científico y Didáctico	Profesores individuales	Revisar la actividad docente para su posterior adaptación al nivel educativo correspondiente Garantizar la relación entre teoría y práctica	Se centra en el contenido de cada área curricular	No se encuentran ligados a una única área o nivel educativo concreto	

Cuadro 88. Relación entre las modalidades de Formación y estructuración organizativa.

Otras modalidades	Agentes Implicados	Objetivo	Contenido	Organización	Evaluación
Seminarios en Centros	Equipos de centro	Integrar a los equipos de centro Formación común	Aspectos curriculares	Grupos, itinerarios formativos	
Sesiones Informativas	Equipos docentes	Presentar materiales y recursos		Actividades puntuales, corta duración	
Jornadas	Equipos docentes	Presentar experiencias		Conferencias, ponencias o comunicaciones de expertos	
Itinerarios	Equipos del mismo centro	Dar a conocer proyectos de trabajo			
Grupos de conversación	Grupos de profesorado	Mejorar la competencia comunicativas	Lenguas extranjeras	Grupos reducidos	
Proyectos de Innovación	Equipos docentes	Promover la reflexión sobre los procesos didácticos Estimular la actitud investigadora			
Seminarios de Coordinación	Escuelas rurales, centros pequeños	Coordinar actividades de aula		Coordinación de actividades de aula	

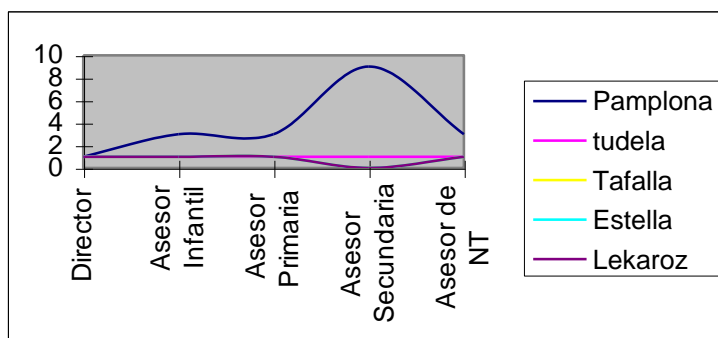
Cuadro 89. Relación entre modalidades adicionales de formación y estructuración organizativa.

Características de la entidad

A lo largo de toda la comunidad de Navarra se encuentran distribuidas cinco entidades públicas de formación del profesorado, los CPPS. Estos centros se encuentran supeditados al Departamento de Educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra. El número de trabajadores de cada uno de los CPPS depende de la localidad en que se encuentren, siendo el de Pamplona el de mayor cobertura, con alrededor de 26 trabajadores (contando el personal de servicios). Como se puede apreciar en la tabla V, la variedad de personal asesor incluye Infantil, Primaria, Secundaria y de Nuevas Tecnologías.

	Director	Asesor Infantil	Asesor Primaria	Asesor Secundaria	Asesor de NT
Pamplona	1	3	3	9	3
Tudela	1	1	1	1	1
Tafalla	1	1	1	0	1
Estella	1	1	1	0	1
Lekaroz	1	1	1	0	1

Cuadro 90. Relación de asesores y CAPs



La oferta formativa

Por lo que hace referencia a la oferta Formativa en la comunidad de Navarra podemos establecer una doble línea. La primera, caracterizada por dirigirse al ciclo 0-3 y la segunda con el, ya referenciado, Plan Atlante, atendiendo, entre otros, al ciclo de 3-6 años.

En esta doble línea se puede apreciar que la oferta formativa del ciclo 0-3 es inferior a la del Plan Atlante, no solo por el número de modalidades formativas si no por el contenido ofertado. Se cree que esto debe aumentar y alcanzar un equilibrio entre los dos ciclos para la futura mejora de la etapa de Infantil 0-6 años. Sin embargo, también hay que puntualizar que no todas

las modalidades anteriormente descritas se ven reflejadas en la tabla VI así, se destacan los Cursos, Seminarios, Módulos, Grupos de Conversación y las Sesiones Informativas.

Según la Tabla VI, la modalidad con mayor oferta formativa en el ciclo de 0-3 años son los **Seminarios**, alcanzando hasta ocho contenidos diferentes. En el ciclo 3-6, son dos las modalidades con mayor número de conceptos y se centran en los **cursos** y los **módulos** con seis contenidos respectivamente. Los grupos de conversación y talleres, responden a la oferta formativa con menor incidencia de cursos actuales en el Plan Atlante, destacando para ello el tratamiento único que se hace de las competencias lingüísticas. En el caso del ciclo de 0-3, son los **cursos**, la modalidad con menor impacto respecto al número de contenidos ofrecidos.

La lectura según el contenido de la Tabla VI, viene por el hecho de ver el desequilibrio existente entre los dos ciclos, por ejemplo, la no presencia de ámbitos como el TIC y la relación escuela-hogar. La presencia se mantiene en los contenidos curriculares (juego simbólico, educación artística, etc.). Esto es significativo, ya que en el caso del ámbito de las TIC, en el ciclo 3-6 se trabaja de manera muy acentuada tanto a nivel de cursos como de módulos. Es importante subrayar la trascendencia que se da a la observación y a los proyectos de investigación en el ciclo 0-3 y que se difumina a lo largo del ciclo 3-6.

Por lo que respeta al ámbito con mayor repercusión en la oferta formativa del ciclo 3-6 es, sin lugar a dudas, las competencias lingüísticas, siendo tratado a nivel de cursos, seminarios, módulos, grupos de conversación y sesiones formativas (es decir, a nivel de todas las modalidades). El ámbito de las competencias matemáticas es el que ocupa el segundo lugar de importancia, por detrás de las competencias lingüísticas.

Por lo que hace referencia a la oferta en función de metodologías, podemos destacar en el ciclo de 0-3 la oferta sobre los “Rincones”, ya que ello ayudará de manera explícita a la organización de los centros. En el ciclo 3-6 no hay un curso específico de metodología, pero se incluye en la dinámica de cada oferta presentada. En este sentido, se observa que la oferta del Plan Atlante se prepara para producir el paso a la Primaria más que el contemplar la etapa 0-6 como un todo continuo.

La duración de los Seminarios del ciclo 0-3 son de entre 35-25 horas, en función de sus respectivos contenidos. Los cursos oscilan entre 10-20 horas. La metodología de los Seminarios se puede agrupar en dos fases: a) Teórica, donde se dan las líneas genéricas por lo que se refieren a los contenidos y b) Práctica donde se pasa a la concreción y realización por parte de los asistentes en sus respectivos centros. La fase teórica se utilizan diversos materiales, como es el caso del análisis de grabaciones, o exposiciones más teóricas por parte del ponente. También se utilizan dinámicas de grupo. Los contenidos se ajustan al ciclo de 0-3 años. Por lo que se refiere a los cursos, decir que la metodología también se centra en

grabaciones previas que ilustran la explicación teórica del ponente así como trabajo en pequeños grupos.

La duración de los Seminarios en el ciclo 3-6 tiende a aumentar respecto al ciclo 0-3 como lo pueden constatar el número de horas de promedio destinados a este fin (35-40 horas). Los módulos de 15-20h, entre los cursos, no hay mucha diferencia si lo comparamos con el ciclo de 0-3, siendo el promedio de 10-35h, los grupos de conversación y talleres son de 35h y las sesiones informativas es de unas 3h. El contenido se ajusta al ciclo de 3-6 años aunque algunos de estos contenidos se aplican a la etapa de Primaria. La metodología utilizada en la formación es muy amplia, y también se tiende a dividir entre teoría y práctica. Igualmente, es importante destacar que hay sesiones no presenciales donde se aprovecha para la práctica de las habilidades, estratégicas y/o contenidos adquiridos a lo largo del transcurso de la formación en los centros educativos. Como aspecto metodológico cabe destacar la utilización de: dinámicas de grupos, exposiciones de los trabajos realizados, los cuales ayudan al profesorado novel a tener un ejemplo de su implementación en el aula. En general, se puede comentar que las dinámicas tienden a ser participativas y buscan la complicitad de los miembros participantes.

Por lo que se refiere a la evaluación, se tiende a buscar el mayor aprovechamiento e integración en la cotidianidad del aula. Así, no hay propuestas de evaluación propias de cada curso o actividad, si no que son aquellas que provienen de la Asesoría organizada desde los equipos directivos de centro en conjunción con el centro de apoyo del profesorado los que, se incluyen en la memoria anual, hasta qué punto el aprovechamiento y la transferencia se ha producido. Como aspectos relevantes que se tienen en cuenta son la producción y elaboración de materiales, las aportaciones individuales de los docentes, y el seguimiento del profesorado que se hace mediante los asesores del CAP.

Oferta Formación Infantil en Navarra

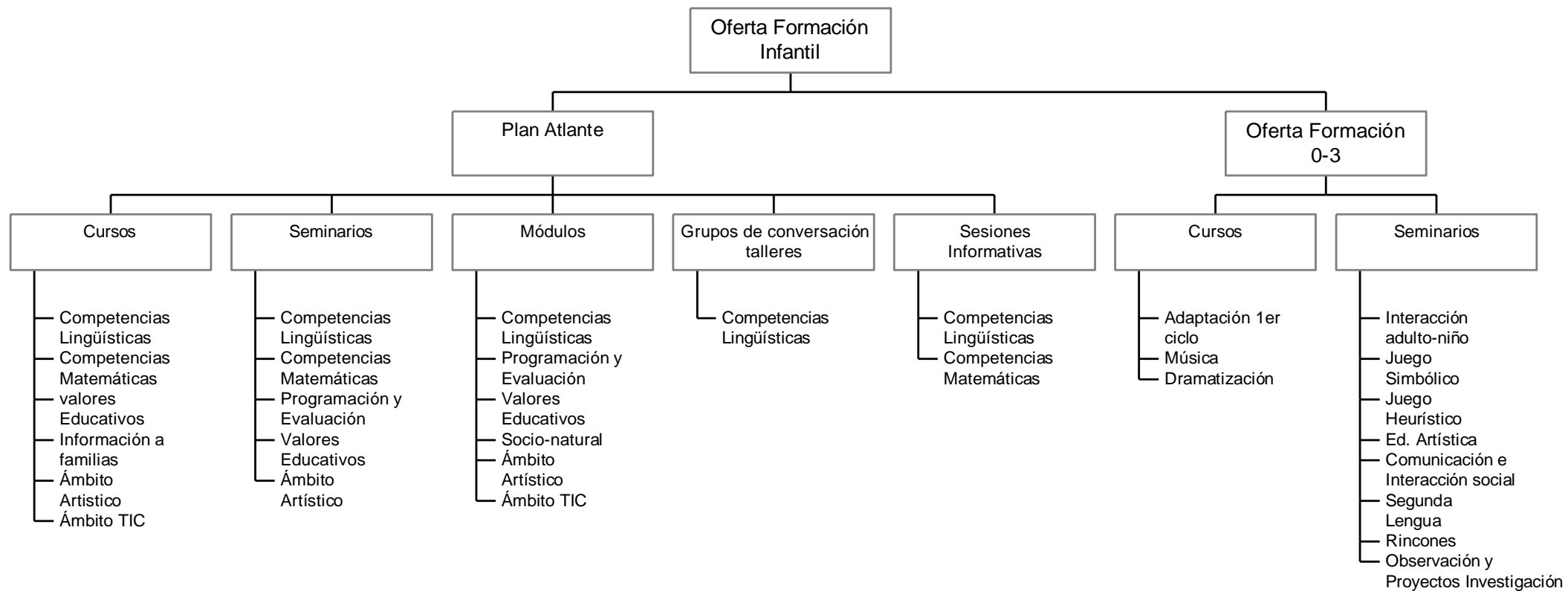


Figura 91. Relación de Oferta en Formación Permanente de los CAPs²⁰⁹

²⁰⁹ <http://hommer.pnte.cfnavarra.es/pf/>

Financiación

La financiación procede, fundamentalmente del gobierno de Navarra, del Departamento de Educación, ya sea a través de los CAPs o en el caso de las escuelas municipales mediante convenios de financiación firmados entre la administración y los Ayuntamientos. Las actividades organizadas por otras instituciones para las que no existe convenio con la entidad organizadora, la administración financia el gasto necesario para asistir a ellas en el porcentaje que se estime adecuado, en función de su interés para la comunidad educativa Navarra y de las disponibilidades presupuestarias. Las dos vías fundamentales de financiación para tales actividades son las Ayudas Individuales y las Licencias por Estudios. Puntualmente, en la provincia de Pamplona, se ofrece financiamiento procedente del Departamento de Salud o del Instituto Navarro para la administración Pública.

Actuaciones que incentivan la participación

Para motivar la participación, podemos destacar los siguientes puntos: vincular la relación con los Ayuntamientos y el Departamento de Educación, Formación online, Obligatoriedad de la formación permanente, promoción personal y motivación a las personas con interés por la formación permanente.

Relación entre los Ayuntamientos y el Departamento de Educación. La formación de los profesores de 0 a 3 es muy diferente, hasta ahora de esto se ocupaban los Ayuntamientos y la administración solo tenía un convenio de financiación. La aprobación del decreto de regulación del período de de 0 a 3, tanto a nivel curricular como organizativo, ha favorecido el desarrollo de esta etapa; Este año también se ha asumido el esquema formativo de los trabajadores de este período, el problema es que estos trabajadores no son trabajadores del centro si no de los ayuntamientos y no en todos los ayuntamientos esto funciona igual, algunos no tienen una propia estructura que haga esto si no que subcontratan empresas. **Formación Online.** La formación online ha sido un elemento motivador, ya la gente estaba, al mismo tiempo, alfabetizándose digitalmente. **Obligatoriedad,** estableciendo un número de horas de formación (por ejemplo en las Escuelas Infantiles Municipales antes era de 35h y en la actualidad se ha pasado a 20h anuales). Finalmente, el hecho de **Otorgar puntos dentro de la Administración.**

Otras entidades ofertantes

Históricamente²¹⁰ la incursión de las Escuelas Municipales empieza hacia la década de los años 1970-80, cuando, desde las asociaciones de vecinos se impulsa la iniciativa de crear unas guarderías infantiles municipales, creándose cinco guarderías infantiles en diferentes barrios de la ciudad. Se destinó al Patronato Municipal de Guarderías Infantiles como órgano de gestión.

En el año 1986 se produce un salto cualitativo relativo a la Formación Permanente del profesorado, es entonces cuando se empieza a trabajar con las escuelas municipales de Regio Emilia (Italia) cuya filosofía se inspiraba en el pedagogo Loris Malaguzzi, lo que influyó definitivamente en la práctica educativa de Pamplona, a través de la creación de una escuela experimental. Esta filosofía educativa, condujo a importantes innovaciones, por ejemplo: el modelo de pareja educativa, el diseño y arquitectura de las escuelas y la importancia de la observación de las experiencias y los procesos de conocimientos de los niños y su documentación audio visual como medio de transmisión y soporte de la formación continua.

A partir del 96 las escuelas pasaron a depender del organismo autónomo Escuela Infantiles Municipales de Pamplona, siendo en la actualidad, 10 centros con diferentes modelos lingüísticos: dos en euskera, siete en castellano y uno bilingüe (castellano- inglés de gestión indirecta)

En la actualidad, las quince escuelas infantiles públicas que hay en Pamplona, diez están gestionadas por el Ayuntamiento de Pamplona y otras cinco por el departamento de Bienestar Social del Gobierno de Navarra. Las escuelas infantiles públicas de la comarca de Pamplona atienden a diez localidades: Ansoáin, Orkoien, Barañáin, Mutilva Baja (valle de Aranguren), Huarte, valle de Egüés, Zizur Mayor, Berriozar, Villava y Ororbia (cendea de Olza).



Gráfico 92. Plano de situación de las diez escuelas municipales de Pamplona: Donibane, Mendebalde, Egunsenti, Mendillori, Hautzarro, Milagrosa, Hellorochapea, Printzeare, Izartegi y Rotxapea.

²¹⁰ Crecer y Aprender jugando. Ayuntamiento de Pamplona. Celebración del 25º Aniverso.

La oferta formativa

"El espacio ambiente bien tratado es un educador más y además no paga Seguridad Social".

Malaguzzi (1920-1994)

La filosofía principal²¹¹ es la necesidad de centrarse en el niño como unidad global en continuo y dinámico desarrollo, que se desenvuelve en un medio humano que va a influir definitivamente en su ser.

Se promovía una gestión democrática integrada por padres-madres, trabajadoras y Administración, y consideraba el trabajo en equipo como fundamental para compartir y aunar los diferentes puntos de vista sobre los niños. En base a ello, proponía que el equipo estuviera integrado por todos los trabajadores, sin distinción del puesto de trabajo que cada uno realizara en la escuela. Se consideraba importante la relación entre la guardería y la familia para unificar fines y objetivos, y potenciar relaciones cooperativas para que, tanto los padres como la escuela, contribuyeran con sus aportaciones a un mayor crecimiento y desarrollo de los niños.

Otra cuestión sobre la que se informaba era la organización pedagógica en los centros, que abarcaba aspectos como: los horarios de los niños, de las trabajadoras, de la propia guardería, la distribución de los niños por sectores, el número de educadoras que había de atender a cada sector (dos para el grupo de Lactantes, otras dos para el de Caminantes y cinco para el grupo de Jardín), y la forma de organizar el trabajo pedagógico por áreas (Área de Lenguaje, Área de Plástica, Área de Sensorial, Área de Psicomotricidad, Área de Dinámica).

La metodología se basa en los proyectos de trabajo. Se puede afirmar que los proyectos de trabajo responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador, abierto, que va tomando los intereses de los niños, sus experiencias y conocimientos previos, provocan aprendizajes significativos, el rol de la educadora es múltiple y complejo es canalizador de las propuestas, organizador de intereses, enriquecedor de puntos de vista previendo recursos y evaluando la propia actividad y los nuevos conocimientos.

Estos proyectos pueden explicar a toda la escuela o algunos de los grupos de niños, su duración varía en el tiempo, pueden ser todo un curso o el tiempo necesario para un proyecto concreto. Así mismo hay proyectos que implican a más de una de clase escuelas, exigiendo una buena coordinación y un buen trabajo en equipo.

²¹¹ Crecer y Aprender jugando. Ayuntamiento de Pamplona. Celebración del 25º Aniverso.

Financiación

Entre las fuentes de financiación se puede afirmar que el dinero destinado a estas escuelas, formaba parte de una partida del presupuesto anual de escuelas municipales de Pamplona, había un apartado para Formación Permanente y se traía a los ponentes, charlas, seminarios, talleres... Cuando era necesario hacer salidas, por ejemplo a Italia, entonces se producían incrementos en la financiación.

Actuaciones que incentivan la participación

Los profesionales que han sido protagonistas de la formación dentro de las Escuelas Municipales consideran que podría incentivar la participación, todos estos elementos: El carácter **obligatorio** de la formación, el realizar formación a nivel personal, que permita el **crecimiento personal**, el trabajo con las propias emociones evitaría que la situación personal de los educadores se trasladara a los niños. El hecho relevante que los profesionales con experiencia de 0 a 3 participaran en la organización de la **formación del profesorado** y de la creación de cualquier nueva propuesta de funcionamiento de la enseñanza de estas edades, esto garantizaría que se respetara la experiencia de los que han estado trabajando durante muchos años dentro de este sector. También se presenta como un elemento imprescindible el hecho de buscar **referentes teóricos de 0 a 3**, estimular y valorar la innovación en este período. Finalmente, destacar que hace falta garantizar las prácticas de los estudiantes universitarios a lo largo del período de 0 a 6, para que cuando lleguen como trabajadores, tengan un mínimo de conocimientos del trabajo en estas edades y no como en este momento, que desconocen el posible trabajo que realizarán en un futuro inmediato dentro de los centros infantiles.

Conclusiones

A lo largo de este estudio, no podemos sino hacernos eco de una frase que se ha ido repitiendo a lo largo de las diferentes reflexiones producidas en este estudio y que se pueden resumir en la siguiente frase: "...El profesorado de educación infantil es quien mejor acepta y participa en la formación..." (Ferrerres 1997; 183). Entre las principales conclusiones que se pueden llegar a extraer del trabajo realizado podemos encontrar las siguientes:

En la comunidad de Navarra existe una larga y fuerte tradición de formación permanente del profesorado, a lo largo de la historia con connotaciones claramente autodidactas, lo que se puso especialmente de manifiesto, con las escuelas municipales y más adelante con la creación de los CEPs y en la actualidad con los Centro Atención al Profesorado (CAPs). Esto se ha hecho

evidente a través de todos los instrumentos de recogida de información al mismo tiempo que mediante la observación, lo cual se complementó con una actitud colaboradora y receptiva a cualquier aspecto que favoreciera la formación del profesorado en Navarra. Fueron diferentes agentes con los cuales se tuvo el placer de contar con sus opiniones y reflexiones sobre el proceso de Formación Permanente en Educación Infantil en Navarra siendo tanto a nivel de profesorado, directores, asesores, sindicatos, etc.

En la actualidad, la entidad de formación más consolidada en este territorio son los CAPs, aunque si bien es cierto, que su actividad formativa se ha centrado en el período de 3 a 6, y solo recientemente, han comenzado a diseñar formación para los profesores del ciclo de 0-3. Continúa habiendo un desequilibrio notable entre la oferta de formación entre el ciclo 0-3 y el ciclo 3-6, reivindicando mayor equidad entre los ciclos, para conseguir fortalecer la etapa de infantil como un todo holístico.

En Navarra existe el Plan de formación de centro, es decir, cada centro tiene la libertad de decidir cuáles son los aspectos en los que desea formar a sus profesionales. Además, al finalizar cada curso académico, se refleja en una memoria, todas aquellas actividades, seminarios, grupos de trabajo, etc. que se han realizado, tanto a nivel individual como a nivel de ciclos o áreas. El Plan de formación de centro se caracteriza por disponer de un esquema formativo organizado, en función de dos grandes líneas: una es la estrategia educativa del Departamento de educación (por ejemplo, el Plan Atlante) y otra son las propias necesidades de los centros.

Muchos participantes distinguen en la formación el hecho de acudir a cursos (puntuales, realizados y organizados desde el CAP), pero al mismo tiempo, defienden la idea de la Innovación - investigación, en conjunción con las prácticas de los estudiantes universitarios de magisterio. Entre las reivindicaciones del colectivo de profesorado con mayor experiencia en la educación infantil, se encuentra la formación como intercambio de experiencias a nivel Internacional, por ejemplo a través de la ejecución de proyectos europeos, en los que participen las escuelas de educación infantil de Navarra.

Aprovechando el momento actual, desde el Gobierno de Navarra, se tiende a aumentar el número de escuelas infantiles públicas, se demanda desde los mismos profesionales con mayor experiencia, el hecho de jugar un papel más decisivo en la organización de la Formación permanente del profesorado novel.

Resulta interesante reclamar un papel más vinculante de la Inspección en el proceso de Formación Permanente del profesorado. Este papel se podría concretar, por ejemplo, con mayor participación en el seguimiento de los cursos y/o seminarios, detección de necesidades de los centros implicados. De igual modo, se demanda una mayor implicación de los sindicatos en la formación, no tanto entendiendo su papel en el mero hecho de duplicar la oferta formativa, pero sí

asesorando a los diferentes agentes y estableciendo los puentes entre las diferentes administraciones y/o estamentos implicados en ello.

En relación con los horarios de formación, se considera que tiene que ser diverso, es decir, contemplar la posibilidad de incluir la formación en el horario lectivo, combinado con una fórmula mixta, que se proponga llevar a cabo en los propios centros y no en la sede del CAP, este último podría reservarse para la formación puntual, por ejemplo, para aquella formación que requiere mayor infraestructura.

Se debería mejorar la oferta en formación permanente a distancia. Teniendo en cuenta la presencia de un asesor en nuevas tecnologías por cada CAP y el hecho de encontrarnos en la Sociedad de la Información, el contenido es muy básico, destacando la presencia de cursos estrictamente tecnológicos reducidos, principalmente, al paquete del Office. Se solicita que se impulse esta formación para garantizar y suprimir barreras geográficas entre los diferentes municipios.

A través del análisis de la información se detectó una fuerte resistencia del profesorado a la ejecución del plan Atlante, por considerarlo excesivamente tecnocrático, cuyos objetivos de ciñen a dos competencias concretas de lenguas y matemáticas, dejando fuera aspectos relativos a la vida emocional de los niños. Los educadores, además de no compartir las líneas teóricas de este plan, consideran que no cuentan con las suficientes competencias básicas para realizarlo.

Sobre la figura del Asesor de formación comentar que se detectó que no está suficientemente valorado, ni reconocido, en tanto que tienen que hacer frente a funciones burocráticas, lo que le impide acudir a los centros con la frecuencia necesaria. Se considera importante reivindicar aún más esta figura, de manera que tengan más apoyo tanto material (condiciones materiales de las instalaciones) y humano, por ejemplo, en este momento los asesores, no disponen de sustitución en el caso de enfermedad.

En Navarra existen varios modelos lingüísticos, el tema de la integración de las lenguas es complejo, pero la convivencia entre los diferentes modelos, es sin lugar a dudas, uno de los elementos culturales más substanciales de esta comunidad.



Capítulo 3:

Resultados del estudio de evaluación de la
Formación Permanente en el sector
de la Educación infantil



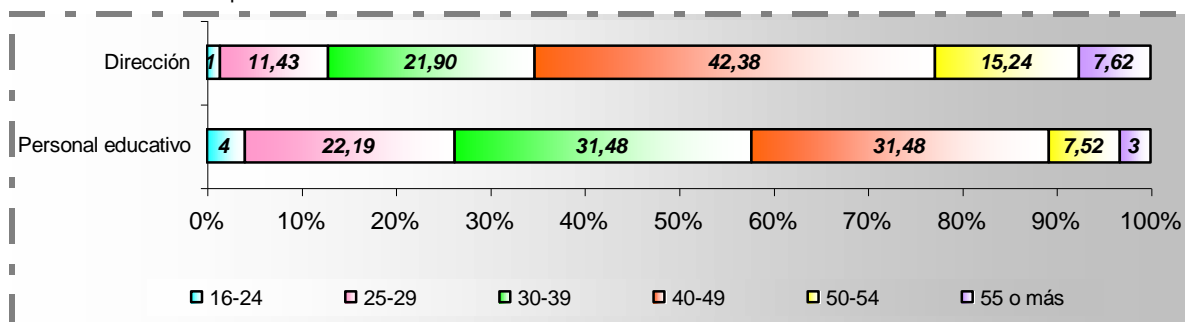
1. Perfil de las personas participantes en formación permanente: características de la muestra objeto de estudio

En este apartado se presentan los datos relativos a la muestra de personal educativo y directivo que ha participado en esta investigación. Se trata de caracterizar a las personas participantes en función de una serie de rasgos que incluyen la edad; el género; la formación y la titulación que poseen; la antigüedad; el ciclo educativo en el que desarrollan sus funciones; el tipo de centro educativo en el que trabajan; el tamaño de dicho centro educativo; la función que desarrollan en él; el tipo de contrato que tienen; y, por último, los cambios experimentados en sus condiciones laborales en los cursos escolares que van del año 2001 al 2004. En tanto que muestra representativa de la población del sector de profesorado y personal directivo del sector de la educación infantil, las características de esta muestra reproducen las de la población.

Edad

En el gráfico 93 puede observarse el porcentaje de personal educativo y directivo que ha participado en este estudio en función de los distintos intervalos de edad. Poco menos de la mitad del personal directivo encuestado está entre 40 y 49 años (42,38%), cuestión que vendría a reforzar la idea de que el acceso a la función directiva requiere una cierta madurez y experiencia. De hecho, si se añaden los porcentajes correspondientes a los intervalos de edad superiores (15,24% y 7,62% correspondientes, respectivamente, a los intervalos de edad de 50-54 y 55 o más años) se observa que un 65,24% de las personas que desarrollan funciones directivas en el sector de la educación infantil, que han contestado el cuestionario, tienen más de 40 años de edad. Los maestros y maestras participantes muestran un perfil de edad un poco diferente. Casi un 63 % se hallan repartidos por igual (31,48) en los intervalos de edad de 30-39 y 40-49 años. Si se añade que el 22,19% del personal educativo participante tiene entre 25 y 29 años, se observa que más del 85% del profesorado participante en esta investigación tiene entre 25 y 49 años.

Gráfico 93. Edad de las personas encuestadas

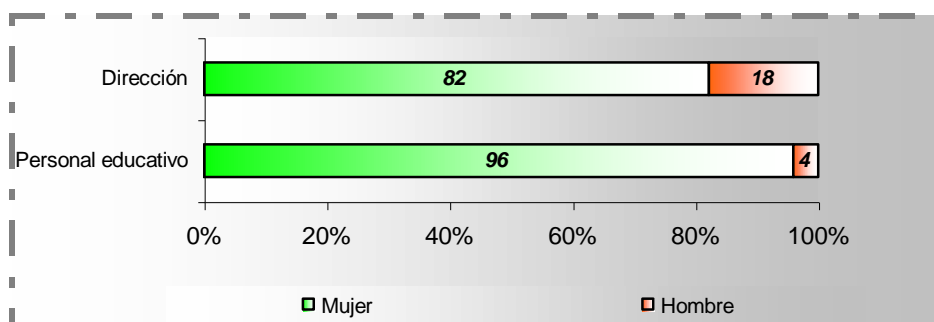


Género

La muestra de personas que han respondido la encuesta, tanto del personal educativo como del directivo, es mayoritariamente de género femenino. El gráfico 94 muestra que un 96% de las maestras encuestadas son mujeres y un 82% son directoras. La idea, planteada por otros estudios previos, de la feminización del sector de la educación infantil se vería inicialmente reforzada por la configuración de la muestra. Se hace necesario comprobarla con los resultados obtenidos en esta investigación.

Cabe señalar que el porcentaje de hombres es más alto en el colectivo de directores que en el de personal educativo, hecho que confirma la tendencia de nuestra sociedad a que los cargos de responsabilidad los desarrollen los hombres, incluso en sectores -como este- altamente feminizados.

Gráfico 94. Género de los encuestados



Formación

En el gráfico 95 se puede observar que casi tres cuartas partes (74,07%) de las personas que han respondido el cuestionario del **profesorado** tienen, como era previsible, una formación de diplomado universitario. Aproximadamente la mitad de ellas afirman tener la diplomatura de educación infantil y la otra mitad se reparte, a partes prácticamente iguales, entre quien afirma poseer la diplomatura de magisterio y la de magisterio en educación primaria.

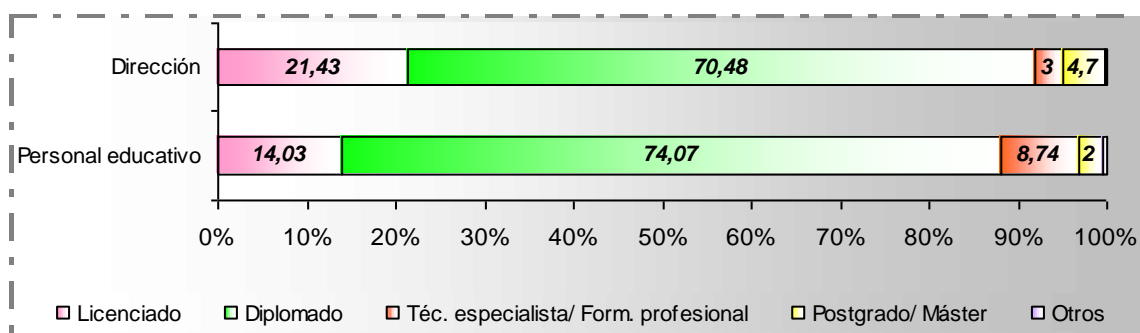
La cuarta parte restante –de las personas que responden el cuestionario del profesorado- reparte su formación entre licenciaturas (14,03%); Técnico especialista/formación profesional (8,74%); y masteres o postgrados (2,6%). Alrededor de la mitad de las personas que afirman tener una licenciatura dicen que es de psicopedagogía (31,8%) o de pedagogía (27,2%) mientras que la otra mitad se distribuye, de manera muy diversificada, entre titulaciones que son, casi en su mayor parte, de facultades de letras y humanidades.

En lo que se refiere al **personal directivo** los porcentajes no varían mucho. Poco más del 70% tiene, también, una diplomatura. Un 36,1% de dicho porcentaje afirma que la diplomatura que posee es la de magisterio en educación infantil; un 19'3% que es la de magisterio y un 10,8%, por último, que es la de magisterio en educación primaria. El resto de personas -del porcentaje que

dicen tener una diplomatura- se reparte de forma muy diversificada entre las diferentes especialidades de la titulación de magisterio (educación especial, física, lenguas extranjeras, etc.) En el caso de la función directiva se incrementan ligeramente –respecto del profesorado- los porcentajes de personas que tienen formación superior y disminuye sensiblemente el porcentaje de quien posee formación profesional o de técnico especialista. Un 21,43% y un 4,7% poseen, respectivamente, licenciaturas y masteres o postgrados mientras que tan solo un 3,1% posee la formación profesional/técnico especialista.

Las licenciaturas que mayoritariamente se afirma tener son las de Pedagogía (17,8%), psicopedagogía (15,6%) y psicología (12,2%). El resto (54,4%) se reparte de forma muy diversificada entre titulaciones que son, casi en su mayor parte, de facultades de letras y humanidades.

Gráfico 95. Formación de las personas encuestadas

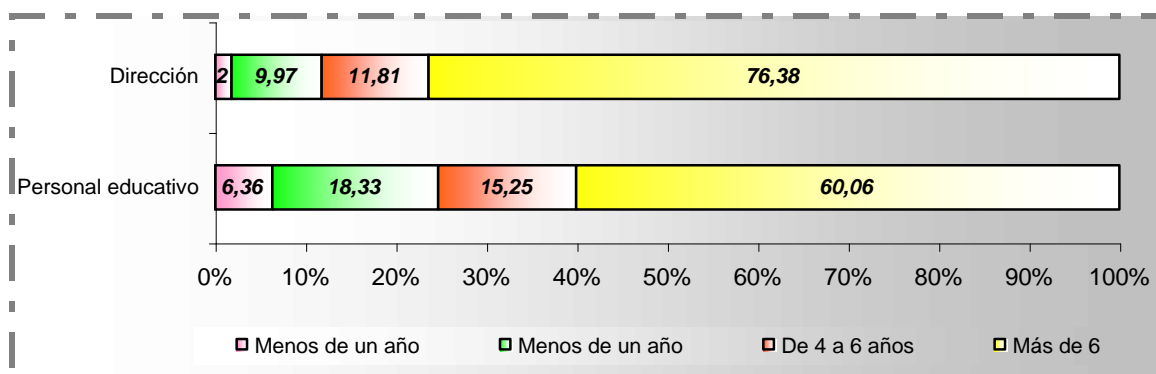


Se observa que entre los ciclos educativos 0-3 y 3-6 hay diferencias respecto al nivel formativo del profesorado. Mientras que en el ciclo 3-6 la mayoría de profesionales tiene la titulación del diplomado en un 79,8%, en el ciclo 0-3 el profesorado tiene titulación de técnico especialista (45,6%) o diplomado (43,1%). Asimismo, el profesorado 3-6 tiene un porcentaje de licenciados superior 15,9% respecto al ciclo 0-3 donde el porcentaje de licenciados es del 6,3%. Estos resultados indican que en los centros educativos que imparten en ciclo 3-6 el nivel formativo del profesorado resulta claramente superior a los centros que imparten el ciclo 0-3. Estas diferencias no se dan de forma destacada si consideramos la titularidad de los centros si no que se trata de un factor vinculado con los ciclos de esta etapa educativa.

Antigüedad

Los datos obtenidos de la muestra parecen indicar que, en el sector de la educación infantil, hay un elevado nivel de estabilidad laboral y esto tanto en lo que se refiere al personal educativo como al personal directivo. El gráfico 96 muestra que más de tres cuartas partes del personal directivo (76,38%) y algo más de la mitad del personal educativo (60,06%) consultado tienen más de 6 años de antigüedad en el desarrollo de sus funciones.

Gráfico 96. Antigüedad del personal consultado



Ciclo educativo

Más de las tres cuartas partes del personal educativo y del personal directivo participante en esta investigación se ubica en el segundo ciclo de educación infantil, correspondiente a la edad de 3-6 años. El cuadro 97 muestra que, con pequeñas variaciones, ambos oscilan alrededor del 80%. A mucha distancia, también en ambos colectivos, le siguen en rango las personas participantes que se ubican en el ciclo 0-3 y en el ciclo 0-6.

La muestra parece reproducir, una vez más en este caso, las características de la población del sector de la educación infantil. En ella se evidencia que el ciclo que parece agrupar a la mayor parte de los profesionales –de la docencia y de la dirección- del sector, es el de 3-6 años.

Cuadro 97. Ciclo educativo en el que trabajan el profesorado y el personal directivo encuestado

Ciclo educativo en el que trabaja	Personal educativo		Dirección	
	N	%	N	%
Educación infantil 1º ciclo 0-3	172	16,04	70	17,16
Educación infantil 2º ciclo 3-6	875	81,62	316	77,45
Educación infantil 1º y 2º ciclo 0-6	25	2,33	22	5,39

Tipo de centro educativo

Con este ítem se trata de conocer las características de los centros educativos en los que desarrollan sus funciones, educativas y directivas, las personas que han participado en la investigación. En concreto las características que se les pedía eran: la titularidad del centro; la ubicación geográfica; el número de maestros y maestras que hay en el centro; y, por último, los ciclos de enseñanza que se imparten en su centro.

En el cuadro 2 pueden verse las características de los centros en los que trabaja el **profesorado** encuestado. Casi la mitad del profesorado (46,46%) desarrollan su actividad docente en centros cuya titularidad es pública autonómica. Hay, a continuación, aproximadamente un 20% del personal encuestado que trabaja en centros de titularidad pública municipal y un porcentaje equivalente en centros privados concertados. En total se puede afirmar que el profesorado de la muestra corresponde en un 71,55% a centros de titularidad pública mientras que solo un 28,45% afirma trabajar en centros privados, sean o no concertados.

En lo que se refiere a la ubicación de estos centros educativos, poco menos de las tres cuartas partes del personal educativo encuestado (70,43%) afirman trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que el porcentaje restante (29,57%) lo hace en entornos geográficos rurales.

Si se atiende al número de maestros y maestras que desarrollan su actividad en la etapa de educación infantil en el centro educativo, se observa que el grupo más numeroso es el del profesorado que dice trabajar en centros educativos que tienen 4-6 y 7-12 docentes dedicados a dicha etapa. En concreto, el porcentaje respectivo es de 33,21 y 38,55. Esto significa que un 71,76 % del profesorado encuestado afirma trabajar en centros que tienen entre 4 y 12 profesores dedicados a la educación infantil.

Si se relaciona el profesorado dedicado a la educación infantil –considerada esta etapa en términos absolutos- con el tamaño del centro y se considera que los centros en que la etapa tiene entre 1 y 3 docentes son pequeños, los que tienen entre 4 y 12 son medianos y los que tienen 13 o más docentes dedicados a esta etapa son grandes, se podría concluir que casi tres cuartas partes del profesorado afirma trabajar en centros educativos medianos, en lo que se refiere al número de docentes que atienden la etapa de educación infantil.

El cuadro 98 muestra, por último, que más de la mitad del profesorado encuestado (58,16%) dice trabajar en centros de educación infantil y primaria. Le sigue poco menos de una cuarta parte del profesorado (22,33%) que afirma desarrollar su actividad en centros educativos en los que se imparte el 2º ciclo 3-6 y, a continuación, el profesorado que trabaja en centros que tienen el 1er. Ciclo 0-3. Con un porcentaje sensiblemente inferior el profesorado que trabaja en centros en los que se imparte exclusivamente la etapa completa 0-6 (4,6%).

Cuadro 98. Tipo de centro donde trabaja el profesorado encuestado

Personal educativo											
Titularidad	N	%	Ubicación	N	%	Nº Maestros/as	N	%	Ciclos de enseñanza	N	%
Público municipal	220	20,52	Rural	306	29,57	1-3	193	18,42	Educación infantil 1º ciclo 0-3	159	14,92
Público provincial	49	4,57	Urbano	729	70,43	4-6	348	33,21	Educación infantil 2º ciclo 3-6	238	22,33
Público autonómico	498	46,46				7-12	404	38,55	Educación infantil 1º y 2º ciclo 0-6	49	4,60
Privado concertado	214	19,96				13-24	93	8,87	Educación infantil y primaria	620	58,16
Privado no concertado	91	8,49				25-48	9	0,86			
						49 o más	1	0,10			

En el cuadro 99 pueden verse las características de los centros en los que trabaja el **personal directivo** encuestado. Poco más de la mitad de dicho personal directivo (53,57%) desarrolla su actividad en centros cuya titularidad es pública autonómica. Hay, a continuación, un 18,10% del personal encuestado que trabaja en centros de titularidad privada concertada y un 16,19% que trabaja en centros de titularidad pública municipal. En total se puede afirmar que el personal directivo de la muestra corresponde en un 72,86% a centros de titularidad pública mientras que solo un 27,14% afirma trabajar en centros privados, sean concertados o no.

En lo que se refiere a la ubicación de estos centros educativos, un 68,38% del personal directivo encuestado afirma trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que un 31,62% lo hace en entornos geográficos rurales.

Si se atiende al número de directores y directoras que desarrollan su actividad en el centro educativo, se observa que el grupo más numeroso es el de quienes dicen trabajar en centros educativos que tienen de 7 a 12 docentes dedicados a la etapa de educación infantil (40,68%). Le siguen en rango los que afirman trabajar en centros que tienen entre 4 y 6 docentes dedicados a dicha etapa (30,02%). Y, a continuación, los que dicen que son entre 1 y 3 los docentes dedicados a esta etapa educativa (21,79%). Esto significa que un 70,7% del personal directivo encuestado afirma trabajar en centros que tienen entre 4 y 12 profesores dedicados a la educación infantil.

Igual que en el caso anterior, se pone en relación el profesorado que se dedica a la educación infantil –considerada esta etapa en términos absolutos– con el tamaño del centro. En este caso es el personal directivo quien indica el número de docentes que, en los centros educativos en que desarrollan su actividad, atienden la etapa de la educación infantil. Si, de la misma manera que en el ítem presentado al personal educativo, se considera que los centros en que la etapa tiene entre 1 y 3 docentes son pequeños, los que tienen entre 4 y 12 son medianos y los que tienen 13 o más docentes dedicados a esta etapa son grandes, se podría concluir que poco menos de las tres cuartas partes del personal directivo afirma trabajar en centros educativos medianos, en lo que se refiere al número de docentes que atienden la etapa de educación infantil.

El cuadro 3 muestra, por último, que más de la mitad del personal directivo encuestado (62,02%) señala que trabaja en centros de educación infantil y primaria. Le sigue a mucha distancia quienes dicen desarrollar su actividad en centros educativos en los que se imparte el 1er. Ciclo 0-3 (16,83%) y, con un porcentaje parecido (15,87%) quienes lo hacen en centros que imparten el 2º ciclo 3-6. Con un porcentaje sensiblemente inferior el personal directivo que trabaja en centros en los en los que se imparte exclusivamente la etapa completa 0-6 (5,29%).

Cuadro 99. Tipo de centro donde trabajan los directores y directoras encuestados

Dirección											
Titularidad	N	%	Ubicación	N	%	Nº Maestros/as	N	%	Ciclos de enseñanza	N	%
Público municipal	68	16,19	Rural	129	31,62	1-3	90	21,79	Educación infantil 1º ciclo 0-3	70	16,83
Público provincial	13	3,10	Urbano	279	68,38	4-6	124	30,02	Educación infantil 2º ciclo 3-6	66	15,87
Público autonómico	225	53,57				7-12	168	40,68	Educación infantil 1º y 2º ciclo 0-6	22	5,29
Privado concertado	76	18,10				13-24	25	6,05	Educación infantil y primaria	258	62,02
Privado no concertado	38	9,05				25-48	6	1,45			
						49 o más	1	0,10			

Si se ponen en relación los datos de ambos colectivos se puede observar que existe un cierto paralelismo en los datos referidos a los tres primeros indicadores; esto es, la titularidad, la ubicación geográfica y el número de docentes del centro educativo en el que, tanto docentes como personal directivo, desarrollan su actividad. No así en los datos relativos a los ciclos de enseñanza que -un y otro colectivo- dicen que hay en los centros educativos en los que están trabajando en la actualidad. Hay un cierto paralelismo en los porcentajes referidos a los centros en los que se imparte simultáneamente educación infantil y primaria; 62,02% del personal directivo y 58,16% del profesorado. Pero un 22,33% (segundo en rango) del profesorado afirma que en su centro se imparte el 2º ciclo 3-6 y un 14,19% (tercero en rango) el 1er. Ciclo 0-3. Por el contrario, un 16,83% (segundo en rango) del personal directivo afirma que en su centro se imparte el 1er. Ciclo 0-3, mientras que un 15,83% (tercero en rango) el 2º ciclo 3-6.

Tamaño del centro educativo

Para averiguar el tamaño del centro educativo en el que desarrolla su actividad el personal educativo y directivo, además de preguntar por el número de maestros como se refleja en el apartado anterior, se pregunto a los participantes de ambos colectivos por el número de grupos clase en cada uno de los ciclos de la etapa de educación infantil. El cuadro 4 presenta los datos más significativos obtenidos de la respuesta a dicho ítem.

Los datos de la muestra vienen a ratificar la configuración de un sector en el que predominan los centros que ofrecen atención al segundo ciclo de la etapa de la educación infantil. El cuadro indica que más de tres cuartas partes del personal educativo (78,45%) y del personal directivo (81,06%) consultado afirman trabajar en centros en los que no existe el 1er. Ciclo de la educación infantil. Esto supone que alrededor de un 20% de ambos colectivos desarrolla su actividad en centros en los que se imparte este ciclo educativo. El cuadro 100 muestra que, con porcentajes prácticamente equiparables, dicho 20% se distribuye en centros educativos que tienen 3, 4, o 2 grupos clase respectivamente. Estos datos resultan congruentes con los descritos en el punto anterior al poner en relación el número de docentes del centro con el tamaño del mismo.

En lo que se refiere al 2º ciclo (3-6) la situación, como resulta lógico, se invierte. Alrededor de un 17% de las personas de ambos colectivos consultadas (7,56% de personal directivo y 15,62% del educativo) afirman que trabajan en un centro de educación infantil que no imparte el 2º ciclo de la etapa. Poco más de un 20% de ambos colectivos señalan que desarrollan su actividad en un centro que tiene 6 grupos clase, de lo que podemos deducir que se tratan de centros medianos de dos líneas; poco menos del 20% de la muestra trabaja en un centro que tiene 3 grupos clase, por lo tanto un centro pequeño de una línea. El porcentaje restante se distribuye –como muestra el cuadro- de forma diversificada. Los datos abonan la idea de que las características de los centros educativos que imparten el 2º ciclo de la etapa de educación infantil son mucho menos homogéneos en lo que se refiere al tamaño que los de los que imparten el 1er. Ciclo.

Cuadro 100. Tamaño del centro educativo en función del número de grupos clase por ciclo

	Dirección		Personal educativo	
	Nº Grupos clase	%	Nº Grupos clase	%
Educación Infantil 1er. ciclo (0-3)	0	78,45	0	81,06
	3	4,12	3	4,25
	4	3,15	4	3,48
	2	2,66	1	2,71
Educación Infantil 2º ciclo (3-6)	6	22,68	6	21,82
	3	19,51	3	19,30
	0	17,56	0	15,62
	1	6,83	2	9,31
	2	5,61	9	6,60
	5	5,37	1	4,95
	4	5,12	4	4,95

Función desarrollada en el centro educativo

El cuadro 101 muestra que el 64,11% del personal educativo consultado desarrolla la función tutora de grupo y el 23,18% la docente. El porcentaje restante se reparte entre la de auxiliar/asistente, coordinación y otras que no se especifican.

Cuadro 101. Función que desarrolla en el centro el personal educativo encuestado

Personal educativo		
Función que desarrolla en el centro	N	%
Coordinador/a	71	6,64
Tutor/a de grupo	686	64,11
Maestro/a o educador/a	248	23,18
Auxiliar/asistente	26	2,43
Otros	39	3,64

El equipo de investigación ha decidido, no obstante considerar este ítem no válido porque los resultados obtenidos inducen a pensar que el ítem no estaba bien planteado en el cuestionario. Los participantes tenían que responder tan solo a una de las opciones de la pregunta y, sin embargo, en muchos casos han respondido a más de una. El equívoco se ha producido porque, en educación infantil, se pueden desarrollar simultáneamente la función tutora y docente.

En lo que se refiere al personal directivo hay que apuntar, en primer lugar, que el cuestionario iba dirigido por igual a personas que ejercen la función directiva, la jefatura de los estudios de educación infantil o la coordinación de dicha etapa. El cuadro 102 indica que más de la mitad de las personas consultadas afirman desarrollar la función directiva; poco más de una cuarta parte la de la coordinación de ciclo; y el resto se distribuye entre otras funciones, que no se especifican, y la jefatura de estudios y la coordinación de la etapa.

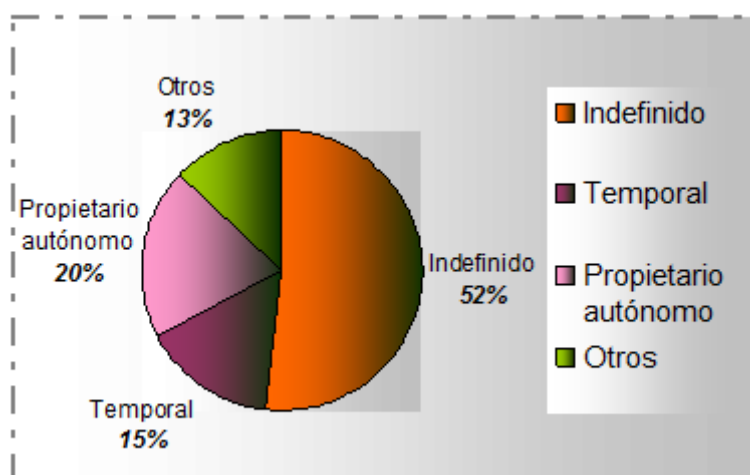
Cuadro 102. Función que desarrolla en el centro el personal directivo encuestado

Dirección		
Función que desarrolla en el centro	N	%
Director/a	218	53,04
Jefe/a de estudios	31	7,54
Coordinador/a de etapa	29	7,06
Coordinador/a de ciclo	118	28,71
Otros	15	3,65

Tipo de contrato

Los datos obtenidos en este ítem ratifican la idea -ya apuntada en relación a la antigüedad del personal educativo y directivo de la educación infantil- de la alta estabilidad laboral existente en este sector profesional. Como se puede observar en el gráfico 103 más de la mitad de los maestros y maestras de la muestra (52%) afirma tener un contrato indefinido. Un 20% dice ser un propietario autónomo y la temporalidad explicitada se cifra en un 13% de la muestra de docentes. Hay que apuntar, por otra parte que este es un ítem semicerrado en el que se podía especificar el contenido de la opción de respuesta otros. Más de la mitad del personal educativo que la especifica lo hace con conceptos como funcionario y como propietario definitivo. Esto supone que el personal educativo que tiene contrato indefinido y aquel que es propietario autónomo pueden llegar a superar el 80% de la muestra.

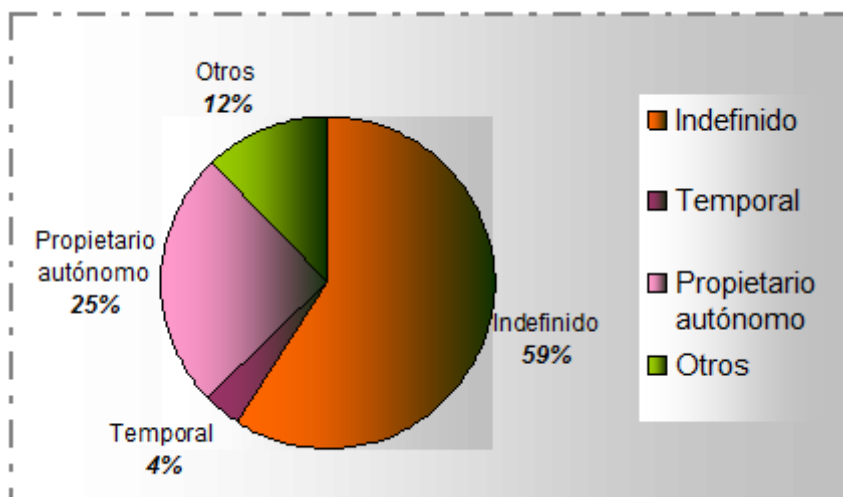
Gráfico 103. Porcentaje de profesorado según el tipo de contrato



En el colectivo de directores y directoras de centros educativos de educación infantil la estabilidad laboral todavía es mayor que en el del personal educativo. Como se puede observar en el gráfico 104 un 59% del personal directivo de la muestra afirma tener un contrato indefinido. Un 25% dice ser un propietario autónomo y la temporalidad explicitada se cifra en el 4% de la muestra del personal directivo.

Igual que en el caso del profesorado, este es un ítem semicerrado en el que se podía especificar el contenido de la opción de respuesta otros. También en este caso más de la mitad del personal directivo que la especifica lo hace con conceptos como funcionario y como propietario definitivo. Esto supone que el personal directivo que tiene contrato indefinido y aquel que es propietario autónomo pueden llegar a superar el 90% de la muestra.

Gráfico 104. Porcentaje de directores y directoras según el tipo de contrato



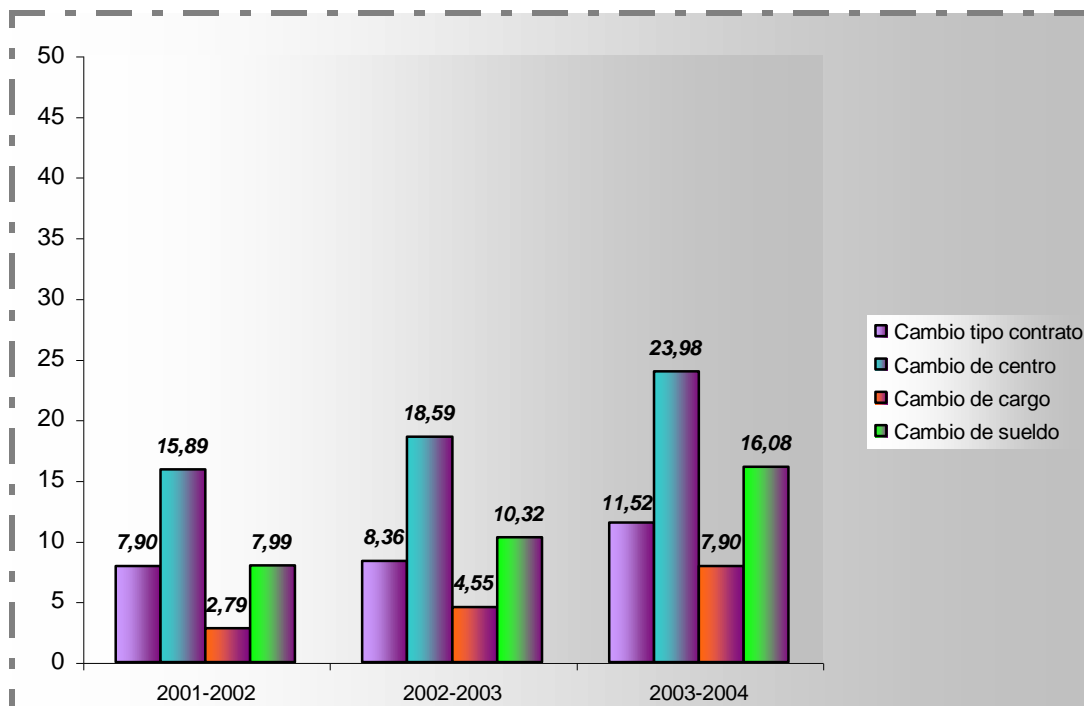
Cambios experimentados en las condiciones laborales en los cursos escolares 2001 a 2004

El gráfico 105 muestra unos datos que amplían, la ya comentada estabilidad laboral del profesorado de la muestra, al tipo de contrato, al centro, al cargo y al sueldo. En los cursos escolares 2001 al 2004 el porcentaje de profesorado que experimenta cambios en alguno de estos conceptos no excede, en ningún caso, el 25%. Aún así se puede afirmar que dicho porcentaje ha ido incrementándose curso a curso en relación a los cuatro conceptos apuntados.

En el periodo citado el porcentaje profesorado de la muestra que experimenta cambios en el tipo de contrato laboral, no excede, en ningún caso, el 12%. El que experimenta cambios de centro en dicho periodo no excede el 24%. Se puede afirmar, asimismo, que el mayor porcentaje de profesorado que experimenta cambios, en los cuatro conceptos apuntados, se da en relación al centro educativo.

En relación al cargo desempeñado, el porcentaje de profesorado que experimenta cambios apuntar que no excede el 8%. Señalar, también, que el menor porcentaje de profesorado que experimenta cambios, en los cuatro conceptos apuntados, se da en relación al cargo desempeñado en el centro educativo. Por último, el tanto por ciento del profesorado que experimenta cambios en el sueldo que percibe en el citado periodo no excede el 17%.

Gráfico 105. Porcentaje de cambios en las condiciones laborales del profesorado

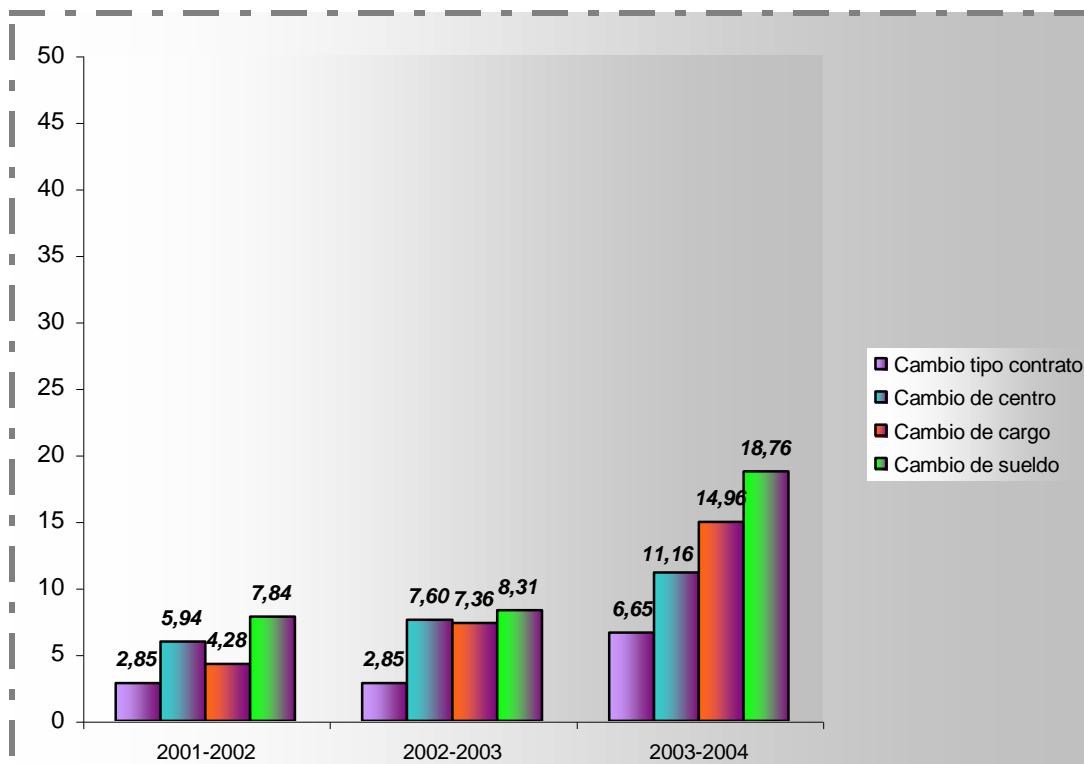


El gráfico 106 muestra unos datos que amplían, la ya comentada estabilidad laboral del personal directivo de la muestra, al tipo de contrato, al centro, al cargo y al sueldo. En los cursos escolares 2001 al 2004 el porcentaje de personal directivo que experimenta cambios en alguno de estos conceptos no excede, en ningún caso, el 19%. Aún así se puede afirmar que, en general, el porcentaje de personal directivo de la muestra que experimenta cambios en relación a los cuatro conceptos apuntados ha ido incrementándose ligeramente curso a curso. Los mayores cambios en dichos porcentajes respecto a todos los conceptos se producen en el curso 2003-04.

En el periodo citado el porcentaje de personal directivo de la muestra que experimenta cambios en el tipo de contrato laboral, no excede el 7%, aunque el incremento en dicho porcentaje se produce en el curso 2003-04.

El tanto por ciento de personal directivo que experimenta cambios de centro en dicho periodo no excede el 12%. El que experimenta cambios en dicho periodo, en relación al cargo desempeñado, no excede el 15% y, por último, el que experimenta cambios, en relación al sueldo que percibe no excede el 19%, aunque se puede afirmar que es en este concepto en el que se produce el mayor porcentaje de personas que experimentan cambios.

Gráfico 106. Porcentaje de cambios en las condiciones laborales del personal directivo



2. Situación de la Formación Permanente

2.1. Alcance

El alcance de la formación se refiere al volumen de participación en la Formación Permanente y a algunos aspectos derivados como la igualdad de oportunidades de acceso y las características personales y de perfil profesional de las personas que asisten a la misma. Se pretende describir y analizar la suficiencia del alcance a través de sus rasgos más destacados, enfatizando los elementos que explican la situación actual.

El **volumen de participación** en las acciones de Formación permanente en el territorio se considera alto o bastante alto. Esto es algo que sucede en todas las comunidades autónomas a excepción de Aragón donde, en algunos casos, se observan niveles bajos de participación. En general, los diferentes entrevistados coinciden en describir el sector de forma positiva en lo que se refiere a esta variable, destacando que la motivación y el entusiasmo del profesorado son mayores que en otras etapas educativas.

Entre comunidades autónomas se apunta que, en Cataluña, son los directivos de los centros educativos los que piensan que el volumen de participación es más alto –porcentaje de participación del 100% -. Por su parte, los expertos o las entidades que ofertan formación lo sitúan alrededor del 75%, con variaciones dentro del propio territorio.

En Navarra el volumen de participación es muy alto ya que, en el caso de los centros públicos que imparten formación en la etapa de 3-6 años, el profesorado está obligado a hacer un mínimo de 20 horas de formación cada curso escolar. Esto supone que el volumen de participación ya está garantizado por la normativa. No sucede así en el resto de comunidades autónomas donde la formación es mayoritariamente voluntaria.

En la comunidad autónoma de Andalucía también se afirma que el volumen de participación es significativo, aunque hay algún directivo que indica que todavía hay poca conciencia sobre la necesidad de formación permanente por parte del profesorado de educación infantil. En general, se comparte la misma idea que en Cataluña y Navarra; se enfatiza la actitud activa del profesorado del sector y el interés por formarse.

Como ya se ha indicado, es la comunidad autónoma de Aragón la que desmarca de esta tendencia ya que -según manifiestan las entidades de formación- el número de participantes en algunas acciones formativas es bajo y, en algunos casos, hay incluso que cancelarlas. Se ha

observado que, en provincias formadas por una capital pequeña pero con abundantes zonas rurales o semi-rurales, los años que hay oposiciones al cuerpo de maestros, el nivel de participación de los profesores en el Centro de Profesorado disminuye, mientras que, por el contrario, aumentan las actividades de trabajo en el propio centro educativo. Existe, además, una tendencia a residir fuera de la población en la se trabaja y eso contribuye también a aumentar las dificultades para participar en cursos presenciales fuera del horario laboral.

El volumen de participación en la formación permanente es, según las personas entrevistadas, suficiente (**nivel de suficiencia**) aunque resulta siempre mejorable a partir de la incidencia de otras variables como pueden ser los ciclos educativos que hay en el centro o la titularidad del mismo. Estos aspectos influyen en el acceso y en la participación en las acciones formativas. Esta información es confirmada por los foros que, en general, ponen en relación el volumen de participación con el volumen y la dirección de la oferta formativa. En las cuatro comunidades autónomas analizadas la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3, por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. A pesar de todo se insiste en que las diferencias de participación son más con la educación primaria que dentro del propio sector de la educación infantil

Indicar que, a diferencia del resto de comunidades, en Navarra se ha producido -según algunos expertos- un descenso en el volumen de participantes, a pesar de que una parte de formación permanente es obligatoria. También en Andalucía algún entrevistado afirma que la participación en la formación permanente ha disminuido en estos últimos años. A pesar de todo, en general se afirma, en esta última comunidad, que el volumen de participación desborda las posibilidades de la oferta y que siempre hay que acabar haciendo *listas de espera*.

La igualdad de oportunidades a la hora de participar en acciones formativas está vinculada con las posibilidades de acceso y, por tanto, con el volumen de la participación. Es, en este sentido, un importante indicador para detectar disfunciones en el sistema. En el caso del presente estudio se puede valorar la igualdad de oportunidades de forma positiva, en general, pero con algunos matices. El factor que más destaca es el que diferencia, en el sector, entre los centros que imparten el ciclo 0-3 y los que se centran en el de 3-6. En los centros que imparten los ciclos 0-3, se considera que las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones laborales son más precarias; las categorías laborales más heterogéneas; y, por último, el horario laboral suele ser más amplio. Este último factor obliga a los educadores a hacer formación en horario nocturno o en fines de semana. En el caso de los centros privados pequeños suele haber más dificultades para hacer formación en el centro, lo que no limita que se realice de forma individual.

A pesar de haber Centros de Apoyo al Profesorado y Centros de Profesores repartidos por todo el territorio, en Andalucía y en Navarra se detectan también posibles desigualdades entre la zona rural y la zona urbana. Se intenta poner remedio a esta desigualdad a través de la formación virtual, que viene a resolver parte del problema.

De todas maneras los foros apuntan que en Navarra la puesta en marcha de los Centros de Atención al Profesorado han supuesto una mejora ya que antes el profesorado de los centros privados o concertados o bien quedaba directamente fuera de la formación o, simplemente, no se priorizaba su asistencia.

En el caso de Aragón también se apuntan diferencias en la igualdad de acceso según los centros ya que –según apunta algún directivo- se da prioridad a los profesionales de escuelas que están trabajando para el ayuntamiento o la diputación.

Las diferencias de participación en la Formación permanente según las características del personal educativo están principalmente relacionadas con los ciclos educativos que imparten los centros – ciclo 0-3 o 3-6-, pero también con la edad de los participantes y con la titularidad de los centros. La edad es un factor clave a la hora de participar en la Formación Continua. El profesorado joven, participa de una forma regular mientras que el profesorado más experimentado realiza, en general, acciones de formación puntuales sobre temas especializados o de actualidad.

Se apunta, también desde los foros, que el tipo de formación que unos y otros demandan es de diferente tipo y da respuesta a necesidades diferentes. Los jóvenes realizan actividades de formación permanente para suplir necesidades formativas no cubiertas por la formación inicial y, también, para obtener puntos en los diversos sistemas de promoción. Mientras que los mayores pueden hacerlo, entre otros factores, por una necesidad de actualización o reciclaje. En general se insiste en que seleccionan más la formación en función de factores como la temática, el formador o la metodología. La falta de experiencia y la inestabilidad laboral también inciden en la participación en la formación permanente.

Un hecho que inhibe durante un periodo de tiempo la participación es la maternidad, que se convierte en un claro factor explicativo dado el elevado porcentaje de profesorado femenino que existe en el sector de la educación infantil. En los foros se afirma que el género es un inhibidor de la participación en la formación dadas las responsabilidades familiares que conlleva la condición de ser mujer.

También se observan diferencias entre el profesorado del ciclo 0-3 y el de 3-6. Hasta hace poco tiempo el primer colectivo ni siquiera disponía de una formación específica para desarrollar sus funciones. En Navarra este año ha sido el primero que se ha ofrecido una formación específicamente dirigida a este colectivo a través de los Centros de Apoyo al Profesorado y lo

mismo sucede en el caso de Aragón. En Andalucía la formación para el colectivo de profesorado del ciclo 0-3 está empezando. En todas las comunidades autónomas la trayectoria de este colectivo ha sido muy parecida. El hecho de ser un ciclo mayoritariamente en manos de centros privados, ha ocasionado que, durante mucho tiempo, estuviera, en lo que se refiere a la formación permanente, en un segundo plano. Sin embargo en estos últimos años se ha producido un auge importante en la participación de este colectivo en dicha formación permanente.

En lo que se refiere a la titularidad de los centros indicar, como elemento clave, una cierta endogamia de algunos colectivos privados que realizan su propia formación. Sobre todo, centros con principios religiosos, que suelen desvincularse de la oferta general, sea la pública, que ofrece la Administración, o la privada que ofrecen determinadas entidades.

El perfil profesional del personal educativo no es un elemento destacable que genere diferencias significativas a la hora de participar en la formación. La categoría profesional no resulta determinante para acceder a la formación sino que hay otros aspectos como la propia motivación, la profesionalidad u otras características del personal educativo ya mencionadas que resultan más determinantes. Se desmarca de esta tendencia la comunidad autónoma de Navarra, donde ciertos colectivos no pueden acceder a la formación si no tienen el título de maestros. Se indica, asimismo, por parte de las entidades que ofertan formación, que las personas que forman parte del equipo directivo y los orientadores escolares tienen ventajas de acceso ya que la formación dirigida a ellos se realiza dentro del horario lectivo. El resto del profesorado, por el contrario, tiene que realizarla fuera de la jornada laboral. En Aragón, por ejemplo, se afirma que el profesorado perteneciente a Equipos directivos o que hacen de Coordinadores de ciclos difícilmente participan en actividades presenciales en el Centro de Recursos Pedagógicos salvo que sea una actividad específicamente dirigida a ellos o que esté relacionada con las TIC.

En los foros se apunta que las comunidades de Aragón, Andalucía y Navarra coinciden en que existen desigualdades de acceso a la formación permanente en función del tipo de contrato del profesorado. En las tres comunidades autónomas se afirma que el profesorado en régimen de interinidad tiene problemas para asistir a la formación ya que, en general, se privilegia a los titulares que tienen la plaza en propiedad. En Navarra se dice que los interinos y el resto de profesionales se han de formar en las universidades. En Aragón que los interinos han de formarse en los sindicatos y en Andalucía, por último, que el profesorado interino no puede formar parte de los grupos de trabajo de los Centros de profesores y que, por tanto, ha de buscar la formación permanente en los sindicatos o en las universidades.

En lo que se refiere a la **conciencia social**, entre los diversos colectivos de profesores, **sobre las diferencias de participación** en la formación permanente hay que señalar que poco a poco esta falta de reconocimiento y cobertura del profesorado, que realiza su labor en el ciclo 0-3, se está paliando y que, cada vez más, se está ofreciendo una formación específicamente dirigida a ellos.

En el caso de Cataluña también se observa que la formación está principalmente destinada a participantes jóvenes poco experimentados mientras que no existe tanta para el colectivo de profesores más experimentados. En lo que se refiere a Aragón y a Andalucía se puede afirmar que existe conciencia de que los educadores de 0-3 años no han tenido prácticamente acceso a la formación permanente a lo largo de los últimos años. Es, precisamente, ahora cuando los ayuntamientos empiezan a establecer convenios y conciertos con los centros educativos que se ocupan de este ciclo y cuando se plantean planes de formación permanente. También se piensa, en ambas comunidades, que los interinos tienen una mayor necesidad de formación que los funcionarios.

Por último, el **acceso a la formación permanente por parte del personal de servicios** está claramente limitado por el hecho de que hay un gran número de centros que tienen externalizado este servicio y, por lo tanto, es otra organización la responsable del servicio y de la formación de sus trabajadores. Se dice que resulta necesario, para ofrecer un servicio de mayor calidad, que el personal comparta el proyecto educativo del centro y se sienta participe del proceso educativo. En el caso de Cataluña alguna entidad de formación ha realizado acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa y en las que el personal de servicios también podía participar. Asimismo, en Navarra un centro manifiesta haber realizado alguna acción de formación en la que el personal de servicios podía participar de forma voluntaria. En cualquier caso, se trata de experiencias aisladas pero que se valoran como muy positivas. Al igual que en las anteriores, también en Andalucía se piensa que el personal de servicios debería hacer formación. En esta comunidad autónoma el personal de servicios tiene acceso a los cursos que organiza el centro educativo.

2.2. Oferta formativa

Se describe la articulación de la oferta formativa entre las diversas entidades que ofrecen formación (sean entidades públicas o privadas), y se presentan las principales características de la misma. Se hace, también, una valoración de estos aspectos y se concretan las principales necesidades de la oferta en relación a los profesionales que intervienen en la Formación permanente y a las acciones necesarias para incentivar una mayor asistencia y participación.

Entidades que ofertan formación

La **articulación de las entidades que ofertan formación** tiene como principal impulsora a la Administración Pública, que es la responsable de la mayor parte de la oferta formativa en las distintas comunidades autónomas; una oferta que se concreta en los diferentes planes de formación. La tendencia más reciente apunta a que la articulación de esta oferta sea coherente con las características del territorio y se adapte, por tanto, a las necesidades concretas de cada centro o zona. En este sentido se ha promovido una formación cada vez más descentralizada en la que los Centros de Apoyo del Profesorado, los Centro de Profesores o los Centros de Recursos Pedagógicos – según corresponda- tengan un mayor protagonismo y, también, en la que se incentive la formación en el propio centro. Se pretende pasar de una oferta focalizada en el profesor a otra más global de centro que beneficie e implique a todo el profesorado.

Se pretende que la detección de necesidades se fundamente en las propias demandas del profesorado, con la idea de generar la mencionada formación en el propio centro. En lo que se refiere a la oferta formativa general dispuesta por la Administración, hay que señalar que para configurar la oferta anual se combinan las líneas estratégicas definidas por la propia Administración Educativa y las demandas y propuestas del profesorado. Se suele articular a través de –según comunidades autónomas- los Centros de Recursos Pedagógicos, los Centros de Apoyo al Profesorado y los Centros de Profesores y Recursos. En todos ellos con la implicación de sus profesionales.

En lo que se refiere a la **articulación de la oferta de la Administración con la de otras entidades de formación**, en la mayoría de comunidades hay firmados convenios, pero en pocos casos se detecta una coordinación real que promueva una oferta complementaria e integrada. Una excepción es el caso de Navarra donde parece ser que se promueve cada día una mayor colaboración entre entidades como el Instituto Navarro para la Administración Pública (INAP) o del Departamento de Euskera: *“la oferta de formación en general es buena y se ofrece primordialmente por el Centro de Apoyo al Profesorado. Este año se está haciendo un esfuerzo por coordinar las diferentes instituciones, por ejemplo con el Departamento de Euskera, se hizo*

recientemente una reunión para organizar e integrar la oferta formativa que hacemos ambos”- manifiesta una representante del Centro de Apoyo al Profesorado.

En las CC.AA. de Cataluña y Aragón existen convenios entre la Administración educativa con los diferentes Institutos de Ciencias de la Educación con los que se pretende generar una oferta formativa complementaria. En el caso de Cataluña se cuenta con la opinión del profesorado para la realización del plan de formación. La oferta formativa se integra dentro del Plan de Zona – que recoge la formación permanente propuesta por la Administración Educativa y la que proponen los Centros de Recursos Pedagógicos. En el caso de Andalucía hay planes regionales que regula un consejo configurado por representantes de los Centros de Profesores, de los Equipos de orientación educativa, varios inspectores y miembros del profesorado de diferentes zonas. Este Consejo es el que propone la oferta de cursos a la Dirección General del Profesorado.

En lo que se refiere a las entidades de tipo privado o a los sindicatos, la coordinación con la oferta general de la administración suele ser menor y se puede afirmar que, en general, planifican la oferta formativa a partir de criterios propios.

A la vista de los datos apuntados, **la articulación de las entidades que ofertan formación** no parece ser **demasiado pertinente** por lo que sería deseable una mejora en la interrelación de las organizaciones que se dedican a esta tarea. En lo que respecta a la tendencia detectada de promover el papel de los Centros de Recursos Pedagógicos (Cataluña); los Centros de Profesores y Recursos (Aragón y Navarra) los Centros de Apoyo al Profesorado y los Centros de Profesores (Andalucía), con una labor centrada en la formación de formadores; el trabajo con los equipos de los centros; la elaboración de proyectos; y, por último, la definición de líneas prioritarias de formación, no todas las opiniones son favorables: *“se ha comenzado a hacer formación en los centros, yo pienso que también se hace mal. La formación en los centros no pasa por llevar a domicilio la formación sino que tiene que ser un compromiso para cambiar alguna cosa y ese compromiso no existe, es la comodidad, que vengan a hacerme el curso”- manifiestan desde una entidad de formación en Cataluña.* En general, se considera que el sistema garantizará, a medio plazo, una mayor adaptación al territorio y una mayor pertinencia en su articulación, al menos, entre los agentes actualmente implicados.

Oferta formativa

La oferta formativa se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes comunidades autónomas. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a las nuevas tecnologías que, según manifiestan los directivos, facilitan el trabajo y mejoran la calidad del servicio. Muchas de las entidades que ofertan formación apuntan a esta temática como una línea formativa prioritaria en estos momentos. Asimismo, son frecuentes las acciones formativas sobre

didáctica de las matemáticas, la lengua y las nuevas metodologías en general. Destacan también aquellas destinadas sobretudo a los directivos, en materia de recursos humanos y competencias relacionales (resolución de conflictos, coordinación, relaciones en el trabajo...).

Por otro lado se encuentran temáticas vinculadas con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales a través de la detección precoz de problemas de aprendizaje. Finalmente destacar que, en el caso de Andalucía y Aragón los directivos manifiestan que los cursos sobre constructivismo constituyen una formación de especial relevancia en los últimos años.

La adecuación de la oferta formativa a las necesidades del sector resulta aceptable de forma global, según concluye, sobretudo, el personal directivo y las entidades que ofertan la formación, ya que, al ser una oferta extensa y diversificada, da lugar a un amplio espectro de posibilidades. Aún así, en el caso de Cataluña y Aragón, varios directivos indican que no hay demasiada formación destinada al colectivo de profesorado de 0-3 años dado que es un sector tradicionalmente menos vinculado a la formación permanente por el hecho de no ser obligatoria. Tal y como apunta un directora: *“yo pienso que, dentro de la oferta formativa que ofrece la Generalitat a través de los centros de recursos, la oferta de 0 a 3 resulta más escasa de lo que nos agradaría, nos encontramos que la oferta para esta edad es poca; es una oferta que aparece enmascarada con la de 3 a 6. Nos ha pasado que nos apuntamos a cursos en los que esperamos que se hable de nuestra etapa y después vemos que no”*. Dado que es un colectivo con especiales necesidades formativas, la comunidad autónoma de Navarra recoge esta demanda intentando abarcar tanto el colectivo 0 a 3 como el 3 a 6 a través de una oferta diferenciada que se ha puesto en marcha hace poco.

Un apunte que realizan los expertos es que, a pesar de haber adecuación a las demandas y al sector, las acciones formativas deberían estar más centradas en la práctica, es decir, conviene que la formación sea lo más aplicada posible. Esto se intenta conseguir a través de la formación en los propios centros.

Todos los elementos implicados en la formación permanente tienen una clara incidencia en la mejora de **la eficacia de la oferta formativa**. Es por eso que un mejor desarrollo, una mayor precisión de las demandas y un énfasis en una planificación contextualizada y en la práctica, mejoraría dichos niveles de eficacia.

En lo que se refiere a la **adecuación de la oferta pública** de formación permanente hay que señalar que, en general, parece haber bastante ajuste a las necesidades de los participantes. En Aragón el Plan de Formación se elabora recogiendo las demandas de la realidad a través de los inspectores y de los asesores de Educación Infantil de los Centros de profesores y Recursos. Esto garantiza la adecuación de la oferta. En Andalucía se opina mayoritariamente que existe adecuación aunque hay quien reclama que la detección de las necesidades de formación se realice de forma más científica y sistematizada.

En los foros se amplían y especifican las valoraciones acerca de la adecuación y suficiencia de la oferta pública de formación permanente. En Aragón y en Andalucía se opina que dicha oferta es adecuada y suficiente y, en esta última comunidad, se valora mucho que aquella se configure a partir de las necesidades expresadas por el profesorado. En Navarra, por el contrario, la oferta se considera insuficiente, sobre todo la existente para el profesorado del ciclo 0-3. Se considera, asimismo, que no resulta adecuada puesto que está poco vinculada a la práctica. En Cataluña, por último, hay opiniones contrastadas entre las personas participantes en los diferentes foros. Hay quien opina que la oferta es amplia y suficiente, y que llega a todos los centros por igual, sean públicos, privados o concertados. Y hay quien piensa, por el contrario, que la oferta resulta insuficiente puesto que la demanda la excede. De hecho se afirma que hay demasiados cursos y pocos asesoramientos cuando en realidad se necesitan más de estos últimos que de los primeros.

Profesionales

Los profesionales que intervienen en la formación permanente tienen perfiles diferentes. Entre los profesionales que ejercen de formadores existen 3 perfiles a destacar; el formador práctico, el formador teórico y el formador especialista. El formador práctico es aquel maestro que imparte formación o aquel asesor infantil que está en comisión de servicios en un centro de recursos ejerciendo también una labor formativa, sobretodo impartiendo formación en los centros. Este tipo de formador se caracteriza por realizar una formación vinculada a la propia práctica profesional y, a menudo, incluye la aportación de innovaciones que se hayan llevado a cabo en algún centro o aula. El formador teórico es aquel vinculado con el mundo universitario que, generalmente, realiza cursos teóricos sobre la educación infantil. Finalmente, el formador especialista suele ser un profesional, de un campo profesional concreto, que aporta una base de contenidos sobre un aspecto específico que resulta también necesario para la formación del profesorado.

En relación con la formación recibida se considera apropiada esta combinación de perfiles formativos en la que se combinan elementos más vinculados con la práctica o con la teoría. En

cualquier caso, un elemento clave, que destacan las diferentes personas entrevistadas, es la necesidad de que el formador tenga buenas habilidades comunicativas y que sepa crear grupo con los participantes en la acción formativa. En este sentido, se considera que, en algunos casos, los expertos teóricos –el profesorado universitario- no adapta suficientemente su discurso a las necesidades del colectivo que ha de formarse.

En relación a la pregunta sobre si existen **suficientes profesionales que estén interviniendo en la formación permanente** en las comunidades de Aragón, Andalucía y Cataluña se manifiesta una cierta falta de recursos humanos. En el caso de Aragón y Andalucía se indica una carencia de asesores, sobretodo en lo que se refiere a cubrir la formación en el centro. Desde las entidades catalanas que ofertan formación se manifiesta también una falta de formadores; sobretodo del propio sector, aunque se ha detectado un aumento de los formadores que trabajan en el ciclo 0 a 3. Expertos en Cataluña indican un cierto desequilibrio en el territorio en referencia a los Institutos de Ciencias de la Educación: *“Se ha de hacer un esfuerzo porque los ICEs pequeños incrementen el número de formadores ya que hay desequilibrios territoriales importantes”*.

La valoración que se hace de los formadores suele ser positiva, sobretodo entre los directivos de centro. Se observa un claro fenómeno de exportación de formadores de Cataluña al resto de comunidades autónomas participantes en el estudio. Este hecho indica que Cataluña es, en este sentido, un referente para el resto de comunidades autónomas.

Los **cambios necesarios sobre los profesionales que intervienen en la formación permanente** se centran en una mejor formación y capacitación para la mejora de su ejercicio profesional; hecho que está en clara relación con la importación de formadores. También se solicita una mayor retribución y reconocimiento de su labor, sobretodo en las comunidades de Cataluña y Aragón. Y finalmente, desde Navarra se considera necesario un cambio en el rol del inspector como impulsor de la formación en los centros. Ya que es la figura comunicadora entre centros y administración sobre las necesidades y la cultura de formación que se respira entre el profesorado, se requiere que preste más atención a este elemento como impulsor de cambio y de mejora de la práctica educativa. En Andalucía se especifica que un mayor nivel de formación no tiene porque significar una mayor capacidad docente y se reclama, en este sentido, que la formación sea impartida por los que viven cotidianamente las problemáticas, es decir, los propios maestros.

Actuaciones que incentivan la participación en la formación permanente

Las entidades de formación y la propia administración educativa realizan toda una serie de **actuaciones para incentivar la asistencia y la participación en la formación permanente**. En el caso del sector de la educación infantil, las principales acciones se realizan a través de los Centros de Profesores, los Centros de Apoyo al Profesorado y los Centros de Recursos Pedagógicos, según corresponda. Estas se centran, principalmente, en hacer difusión directa de la formación a los centros y, también, difusión general a través de la página web de la oferta formativa del plan de formación. Asimismo, se contacta y se visitan los centros para conocer cuáles son sus demandas de formación para la elaboración de nuevos planes incentivando, de esta forma, su participación. En el caso de Navarra se ha creado recientemente una figura denominada *Responsable de Formación* que tiene como labor principal ejercer de promotor del Centro de Apoyo al Profesorado en los diferentes centros educativos, siendo la figura de contacto entre ambas instituciones.

Desde varias entidades que ofertan formación se apunta que, en el caso del sector de la educación infantil, no se hacen demasiadas acciones de incentivación porque, en general, suele ser un colectivo muy participativo y motivado ya que concibe la formación como parte de sus funciones profesionales. En el caso de Cataluña se realizó una campaña específica hace 3 años cuando se observó que las guarderías privadas no participaban en la formación a través de un plan de visitas donde se les explicaba las posibilidades de formación que tenían. Esto incrementó la participación en un 20%. Dado que muchos de los problemas eran de desconocimiento de la oferta y de horario, ambos se vieron paliados ya que la formación pasó a hacerse en horario nocturno.

Como ya se ha indicado, Navarra se desmarca de esta tendencia ya que para el profesorado del ciclo 3-6 debe hacer 20 horas de formación obligatoria al año. Esto según algunas opiniones, ha incidido negativamente en la motivación. Se piensa que, en cierto modo, el profesorado va forzado y eso hace que las acciones para incentivar la asistencia a cursos hayan perdido consistencia. Esta es una opinión corroborada por algunos participantes en los foros de discusión. No es así, en el colectivo de profesorado de 0 a 3 que se muestra muy motivado pero para el cual la formación no es obligatoria.

Otros elementos que promueven la participación son los eventos vinculados a las innovaciones, como la creación de espacios donde se pueda mostrar el trabajo realizado o donde se puedan compartir experiencias.

2.3. Financiación

Se describen las principales fuentes públicas y privadas de financiación de la formación permanente y posteriormente, se hace una valoración de la suficiencia y adecuación de las mismas en función de las necesidades del sector.

Fuentes de financiación

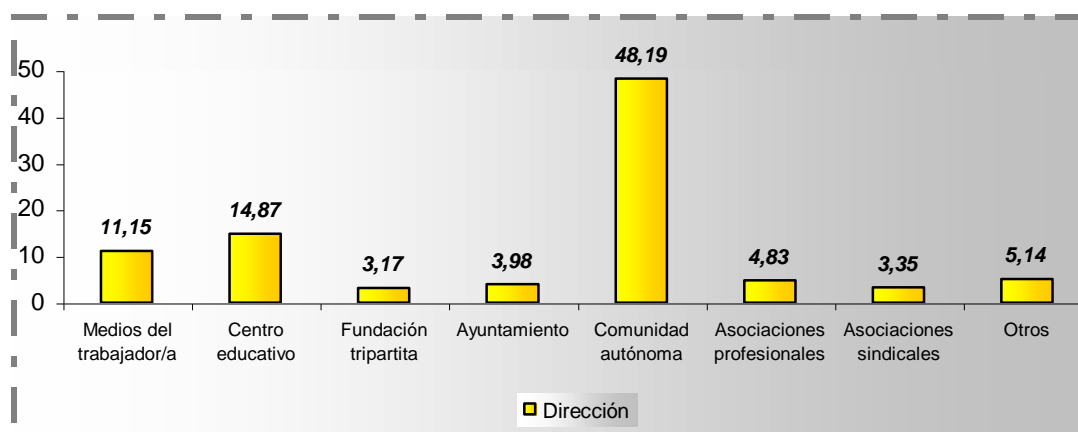
Con este ítem, planteado al personal directivo de los centros educativos, se trata de averiguar el porcentaje de financiación que asignan a cada una de las diferentes fuentes participantes en la oferta de formación permanente.

Hay que señalar en primer lugar que los datos que se presentan en el gráfico 107 presentan unas desviaciones típicas en exceso elevadas, cosa que se ha de interpretar como una dispersión extrema de los porcentajes asignados a cada fuente por las diferentes personas encuestadas. Esto significa que, en la interpretación de los resultados obtenidos, no nos interesa tanto el porcentaje medio asignado a cada fuente, es decir el número concreto, cuanto los rangos asignados a cada fuente y las relaciones entre ellas.

Desde el punto de vista del personal directivo todas las fuentes recogidas en cuestionario aportan su contribución financiera a la formación permanente. Se puede afirmar que las fuentes de financiación de la oferta de formación permanente son, cada una con su contribución específica: la comunidad autónoma; los ayuntamientos; la Fundación Tripartita; las asociaciones profesionales; las asociaciones sindicales; los centros educativos; los medios propios de los y las trabajadoras; y otros.

El gráfico muestra también que quien aporta una mayor contribución financiera a la oferta de formación permanente es, desde el punto de vista del personal directivo, la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras.

Gráfico 107. Porcentaje de financiación según las fuentes



Los datos anteriores son corroborados por las respuestas obtenidas en las entrevistas. La mayoría de las acciones de formación permanente están financiadas por fondos públicos, con un especial protagonismo de los Departamentos o Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas. Pero también participan, en algunos casos, los Ayuntamientos, las Diputaciones o los Patronatos vinculados a estos territorios. Los fondos públicos van destinados, en primera instancia, a la financiación de toda la formación permanente que se realiza a través de los Planes de Formación que elabora y planifica cada comunidad autónoma. En algunos casos parte de estos fondos también van a parar a asociaciones privadas que organizan formación, como, por ejemplo, el caso de la Asociación de Maestros Rosa Sensat en Cataluña: *“Rosa Sensat se alimenta de los canales básicos: por una parte la ayuda que nos dan las administraciones, el Ayuntamiento, la Diputación de Barcelona y por otra, lo que nosotros mismos aportamos”*. En el caso de los Institutos de Ciencias de la Educación la financiación también es pública y proviene del Departamento de Educación, pero se sustenta también gracias a parte del presupuesto que pone a disposición la universidad.

La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad. Según se observa, a partir de lo que explica el personal directivo, los sistemas que utilizan los centros para pagar la formación son diversos. Algunos optan por dedicar parte del presupuesto; otros financian solamente una parte; el resto afirma que es el propio trabajador el que se financia la acción formativa. De todas maneras, en la mayoría de comunidades autónomas, gran parte de la formación permanente que se realiza es pública. Esto significa que la financiación no es un factor que, en general, genere conflicto.

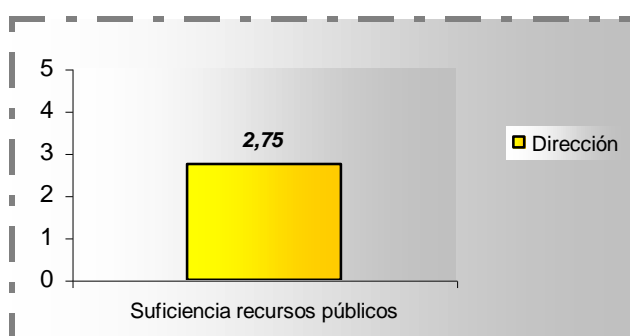
En este modelo, en el que los Centros de Profesores; los Centros de Apoyo al Profesorado y los Centros de Recursos Pedagógicos, tienen un especial protagonismo se da el caso de que puedan gestionar parte del presupuesto para las acciones formativas que ellos mismos propongan, de manera que se puede afirmar que existe una cierta descentralización en la gestión de los fondos públicos destinados a la Formación permanente. En la comunidad de Navarra, por el contrario, todo el presupuesto destinado a la Formación permanente se gestiona desde la Administración.

En lo que se refiere a la **suficiencia y adecuación de la financiación**, en general, las personas entrevistadas manifiestan que suele ser adecuada pero no suficiente. La necesidad de ampliar el presupuesto viene sobretodo por el hecho de que se considera que los formadores están mal retribuidos en su labor. Así lo manifiestan representantes de entidades que ofertan formación en Cataluña y Navarra: *“Lo que paga el gobierno de Navarra a los ponentes me parece muy poco. Si quieres pagar a ponentes que vienen de diferentes sitios, con el dinero que se paga no salen ni de su casa, no les interesa. O sea no es suficiente”*. En este sentido el ICE de la Universidad

Autónoma de Barcelona en Cataluña ha optado por hacer pagar una matrícula simbólica a los asistentes que revierte directamente en el formador para incentivar su labor.

Estos datos entran en una cierta contradicción con las respuestas obtenidas a través del cuestionario del personal directivo de los centros educativos. Como muestra el gráfico 108, la media de puntuación obtenida, al pedir que valoraran de 1 a 5 si consideraban suficientes los recursos aportados a la formación, es de 2,75, con una desviación típica es del 1,18. Esto supone que, aunque se ha producido una cierta dispersión en las puntuaciones a ambos lados de la media, hay un mayor número de personas que consideran los recursos suficientes que las que los consideran insuficientes.

Gráfico 108. Valoración del grado de suficiencia de la financiación con recursos públicos



Esta falta de concordancia entre los datos podría ser explicada si se concluye que lo que sucede es que hay una cierta división de opiniones, entre el personal directivo encuestado y las personas expertas entrevistadas, sobre el grado de suficiencia de los recursos públicos aportados a la formación permanente. Esto explica, por una parte que, en la población –personal directivo de la muestra encuestada–, se obtenga un mínimo grado de suficiencia con alta dispersión de respuesta. Y por otra, lleva a suponer que las personas expertas entrevistadas estarían dentro de aquella parte de la población que considera que los recursos públicos aportados a la formación permanente son insuficientes.

Esta última cuestión viene corroborada por el dato que se aporta a continuación. En general, son las entidades que ofertan formación las que consideran los fondos insuficientes. Como se ha apuntado algunas personas de estas entidades formaron parte de las personas expertas entrevistadas.

En Navarra este fenómeno se extiende también al personal directivo y a algunos expertos pues en los últimos tiempos han sufrido diversos recortes en los presupuestos destinados a educación y, en consecuencia, también en la formación permanente. Este hecho ha creado un cierto malestar entre algunos agentes: *“(...) el presupuesto para todo lo que es educación dentro del gobierno de Navarra ha bajado, el año pasado fue un golpe muy fuerte. Hubo una bajada que, según tengo entendido, fue de alrededor del 40 % en los presupuestos para educación. Esto se nota mucho,*

sobretudo en el nivel de los ponentes, según el asesor que organice el curso de formación se nota muchísimo la diferencia en el nivel del curso”.

Esta misma comunidad autónoma (Navarra) apunta que hay que aumentar los fondos para actividades que conlleven visitas fuera del territorio para conocer otros modelos y propuestas y exportar también sus propias iniciativas y experiencias.

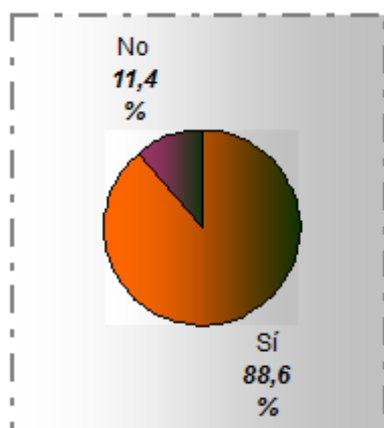
2.4. Cultura de formación

La cultura hace referencia a todos los elementos que caracterizan la actualidad y la tradición de la formación permanente en el territorio. Se explicitan los diferentes elementos que la configuran y sus características. Asimismo se aprecia cómo esta cultura se concreta en una cierta imagen de la formación permanente y se hace una valoración de la misma a partir de las opiniones de los agentes del sector.

Tradición

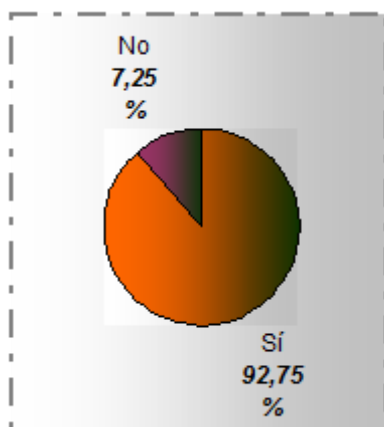
El gráfico 109 muestra que más de tres cuartas partes del personal educativo del sector de la educación infantil (88,6%) consideran que existe una tradición de formación permanente en dicho sector.

Gráfico 109. Porcentaje de tradición de formación permanente en el sector según el personal educativo



Este porcentaje todavía se ve incrementado en el caso del personal directivo del sector. Como muestra el gráfico 110, un 92,75% de dicho personal directivo considera que existe una tradición de formación permanente en el sector de la educación infantil.

Gráfico 110. Porcentaje de tradición de formación permanente en el sector según los directores



En el estudio se considera la hipótesis de que haya diferencias en relación a la existencia de tradición de formación permanente entre las categorías de las principales variables independientes del estudio: comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), ciclos educativos (0-3, 3-6, 0-6), titularidad de los centros (público y privado/concertado) y ubicación de los centros (zona urbana y zona rural). Presentamos los resultados obtenidos en relación a estas hipótesis.

Directivos

Cuadro 111. Tradición de formación permanente (directivos)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Tradición de formación permanente ²¹²	Chi	–	Chi	–	Chi	0,000	Chi	0,153

Significación a nivel 0,05

A partir de las respuestas de los directivos de los centros educativos se detectan diferencias en **la titularidad** al respecto de la existencia de tradición de formación permanente (Ver cuadro 111). Se detecta que respecto a lo esperado, los centros públicos manifiestan una mayor existencia de tradición de formación permanente que los centros privados/concertados.

²¹² Se ha realizado la prueba chi-cuadrado para las variables comunidad autónoma y ciclo educativo. Dado que algunas de las categorías tienen una frecuencia insuficiente, los resultados de la prueba no se pueden dar como válidos.

Personal educativo

Cuadro 112. Tradición de formación permanente (personal educativo)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Tradición de formación permanente	Chi	0,000	Chi	0,000	Chi	0,000	Chi	0,005

Significación a nivel 0,05

Las respuestas del personal educativo indican que hay diferencias entre las diferentes categorías de las variables independientes sobre la existencia de tradición de formación permanente (Ver cuadro 112).

En las **comunidades autónomas** de Cataluña y Navarra hay una tradición de formación permanente mayor de lo esperado, en cambio, en las comunidades de Andalucía y Aragón hay menor tradición de formación de lo esperado. Este factor concuerda, asimismo con el nivel de participación como veremos posteriormente. Destacar que, sobretodo en el caso de Cataluña, existe respecto a las otras comunidades autónomas una larga tradición pedagógica referida a la formación permanente del profesorado²¹³.

Entre los **ciclos educativos** también se dan diferencias respecto a las frecuencias esperadas, mientras el ciclo de 3-6 años muestra un porcentaje de tradición de formación más alto de lo esperado, los ciclos de 0-3 y 0-6 obtienen un porcentaje inferior al esperado. Este factor es debido a que tradicionalmente la oferta formativa ha tenido como principal destinatario el profesorado integrado en el sistema escolar y con vinculación a la educación primaria, sea el caso de los maestros y maestras del ciclo 3-6. El ciclo de 0-3 hasta hace poco tiempo no disponía de una oferta específica y fue considerada durante tiempo una etapa asistencial que no educativa.

La **titularidad** de los centros educativos indica que la tradición de formación permanente resulta mayor en los centros públicos que los privados/concertados, donde se dan unas frecuencias inferiores a las esperadas. Vinculado con lo que mencionábamos anteriormente, los centros 0-3 han sido tradicionalmente privados, hasta que hace unos años se iniciaron diversas políticas sociales para la creación de centros públicos de 0-3 años. Las condiciones personales y laborales de los centros educativos²¹⁴ privados/concertados que suelen ser menos favorables que en los públicos, unido al carácter mayoritariamente privado del ciclo 0-3 explican esta situación.

La **ubicación** de los centros de educación infantil parece indicar también diferencias en relación a la tradición de formación permanente. Así los centros del medio rural muestran un porcentaje de tradición mayor del esperado, siendo el caso contrario en los centros del medio urbano. Este

²¹³ Ver informe Cataluña.

²¹⁴ Factores propios que facilitan/obstaculizan la participación en la formación permanente

resultado se relaciona también con los niveles de participación, siendo más altos en el medio rural, como veremos posteriormente.

Destacan las diferencias entre directivos y profesorado en los resultados obtenidos sobre la existencia de tradición de formación permanente en función de la ubicación de los centros. Por el contrario, en lo referido a la titularidad se coincide en la tendencia que indica una existencia mayor de tradición de formación permanente en los centros públicos respecto a los privados/concertados. La hipótesis queda validada si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por el personal educativo; no es así en el caso de los directivos, cuyos resultados refutan la hipótesis.

Los **foros** desarrollados en las cuatro comunidades autónomas corroboran la existencia general de formación permanente del profesorado en el sector de la educación infantil. En Aragón y en Navarra se insiste en que esto es algo que singulariza al sector y lo diferencia del sector de educación primaria. Por su parte, en Andalucía, se apunta la alta valoración de la formación permanente entre el profesorado del sector vinculada al cambio y a la innovación.

En los foros se discute también sobre la evolución de la formación permanente del profesorado del sector en los últimos cursos escolares. En las cuatro comunidades se considera que ha habido una evolución y se identifican cambios. En general, en todas las comunidades se insiste en los cambios producidos en las temáticas y en los contenidos de la formación permanente. En Aragón, Andalucía y Cataluña se coincide en que han variado las temáticas y los contenidos. En lo que se refiere a las modalidades de formación, se habla del protagonismo asumido por los seminarios, los asesoramientos y los grupos de trabajo. Otro cambio importante identificado en Andalucía es que antes se concebía la formación permanente como cursos aislados sin continuidad ni relación entre ellos, mientras que ahora se piensa como un conjunto de acciones vinculadas a un proyecto de desarrollo profesional o de centro.

La cultura de la formación permanente no tiene un perfil común en las diferentes comunidades autónomas. La cultura es un aspecto muy vinculado a la tradición y a la historia educativa de los diferentes territorios. En este sentido destaca Cataluña con una cultura más definida y con un peso significativo en la tradición de formación permanente. La explicación hay que buscarla, primeramente, en todo el movimiento de renovación pedagógica que tiene sus orígenes en la época de la segunda República y que toma un auge destacado durante los años 60. En este proceso tuvieron un papel muy importante las Escuelas de Verano de Rosa Sensat que importaron modelos pedagógicos innovadores

Dado que las iniciativas del siglo anterior han continuado vigentes, el sector se ha visto nutrido de una larga trayectoria y experiencia que ha calado claramente entre los profesionales de la educación infantil y que ha dado lugar a un reconocimiento también fuera del territorio, tanto por el propio modelo como por la implicación y el valor de sus profesionales. Estos sentimientos e

impresiones son compartidos por el personal directivo, por las entidades que ofertan formación y por los expertos del sector.

Aún así, los expertos puntualizan que, en los últimos tiempos, ha habido una cierta reivindicación por parte del colectivo de 0-3 para que su labor y su identidad sean reconocidas. Su trayectoria, debido a su no obligatoriedad y alta privatización- al menos hasta hace unos años- ha hecho que su relación con la formación permanente haya sido diferente. Así, según los expertos, en las guarderías privadas pequeñas la cultura institucional no acaba de incluir la necesidad de formación y, en general, no se suele realizar formación en el centro.

En el resto de comunidades autónomas se destaca que el sector tiene una actitud muy activa a la hora de hacer formación permanente pero, en general, esta tradición se vincula a un interés particular del profesorado, no se destacan corrientes o valores como sería el caso de la renovación pedagógica en Cataluña. En estos momentos se está intentado cambiar esta cultura más individual de formación por una más colectiva vinculada al centro. *“Hay un cultura de aceptación y asistencia a la formación con una oferta muy amplia para hacerlo. La cultura que queremos promover ahora es que la formación ha de verse coordinada con el centro en el que estés. Si se escoge, por ejemplo, un curso de calidad, este debe estar insertado en la línea de calidad del centro.”* En este sentido, los Centros de Apoyo al Profesorado, los Centros de Profesores y los Centros de Recursos Pedagógicos tienen una labor importante que realizar ya que son los responsables de incidir en la creación de esta nueva cultura en los centros educativos a través de tareas de asesoramiento. Asimismo, se manifiesta que los diferentes formatos de encuentros, jornadas y viajes refuerzan la identidad cultural del sector y en concreto de la formación permanente que se realiza y se promueve en cada territorio. El intercambio ayuda a construir la propia cultura y a definirla.

Los **principales elementos culturales de la formación permanente** están vinculados a todo tipo de encuentros entre los miembros del sector; encuentros en los que se comparten experiencias y se proponen iniciativas para la mejora de la educación infantil. Las escuelas de verano quizá sean el principal exponente, por su larga tradición en los diferentes territorios, pero existen también jornadas y seminarios que se realizan periódicamente. En Cataluña, por ejemplo, la Escuela de Verano de Rosa Sensat. En Navarra, durante el verano, se realizan encuentros de Renovación Pedagógica. Por su parte, en Andalucía, por ejemplificar, se organizan las Escuelas de Verano, que son gestionadas por los Centros de Profesores, los sindicatos y las escuelas; aunque se afirma, en este caso, que están perdiendo fuerza porque se está dando un cierto desgaste entre el profesorado. Destaca la Escuela de Ciencias de la Familia en formación en valores. Por último, en Aragón, los asesores de los Centros de Profesores y Recursos y los representantes de sindicatos mencionan, en general, los grupos de trabajo, los cursos, las jornadas y los seminarios. En Teruel se publica la revista “A tres Bandas”, propia de los Centros de Profesores y Recursos, que se compone con artículos escritos por los docentes de la provincia. No todas las iniciativas vienen

promovidas por las entidades que ofrecen formación o por la administración; también existen iniciativas que provienen de los propios centros

Los foros describen algunos de estos elementos culturales que identifican a la formación permanente. En concreto la relacionan con la necesidad de mejora y de no acomodarse; con la innovación y a la investigación; e insisten, por último, en que la existencia de la cultura de formación permanente en el colectivo de profesorado del sector la singulariza en relación con la educación primaria.

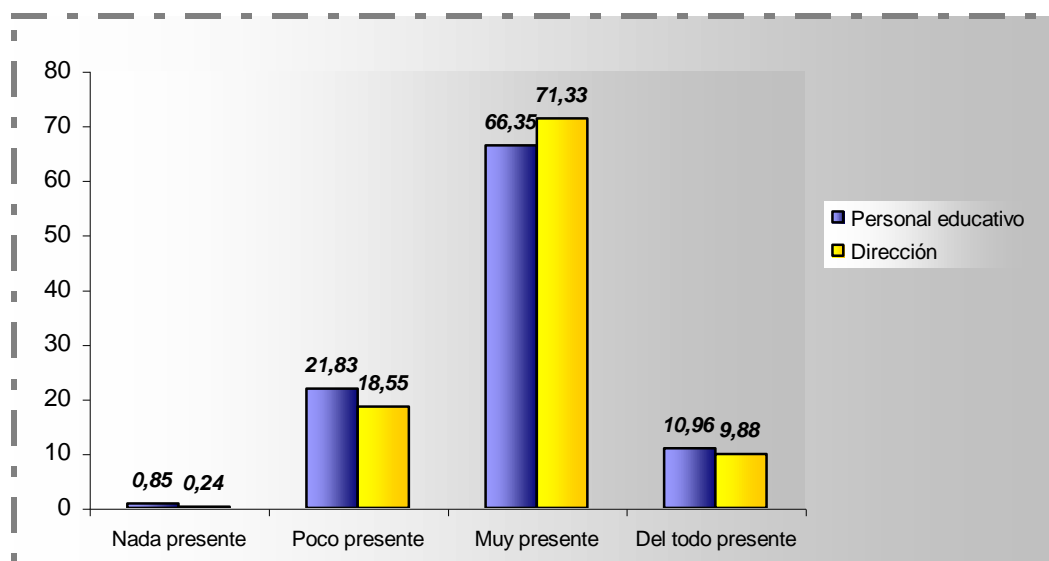
Las personas entrevistadas afirman que, **los elementos culturales a potenciar o a modificar** se centran en potenciar las identidades del ciclo 0 a 3 y de 3 a 6, como etapas diferenciadas con unas necesidades también diferenciadas. “*Se trata de ir creando esta conciencia de que cada centro es diferente y de que ha de responder al entorno donde está ubicado*”. – afirma una experta catalana. Siguiendo esta línea se confía en la idoneidad de la formación adaptada a las necesidades del centro. Ésta necesita promocionarse sobretodo a nivel de 0 a 3 para que realmente la formación permanente se incorpore en la cotidianeidad y en la responsabilidad de los centros. Para esto también son necesarios otros cambios relacionados principalmente con las condiciones laborales, que suelen ser más precarias entre el profesorado de este sector y, además, es necesario un esfuerzo específico de las entidades que ofrecen formación para atender a este grupo de centros.

Para comprobar cómo esta cultura de formación permanente se encarna en los centros educativos se preguntó al personal educativo y directivo sobre el grado de presencia que la formación tiene en los centros.

El gráfico 113 muestra que ambos colectivos dan unas respuestas muy similares. La categoría *muy presente* es valorada por poco menos de las tres cuartas partes del personal encuestado (71,33% personal directivo; 66,35% personal educativo). Le sigue la categoría poco presente con un 21,83% por parte del personal educativo y un 18,55% por parte del personal directivo.

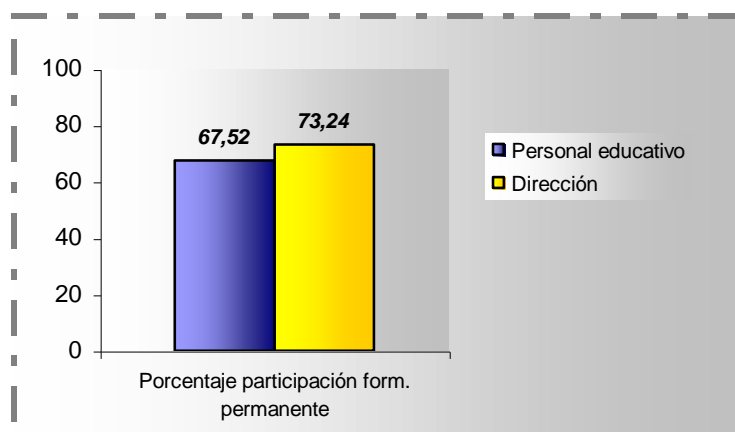
En general se puede afirmar que un 88,1% del profesorado y un 81,1% del personal directivo consideran que la formación permanente esta muy presente o del todo presente en los centros educativos.

Gráfico 113. Porcentaje de presencia de la formación permanente en el centro



Se trata de saber también, cuál consideran que es –tanto el personal educativo como el directivo– el porcentaje de participación del personal educativo en la formación permanente. Estos datos se presentan en el gráfico 114. Lo primero que hay que apuntar, en este sentido, es que la dispersión de respuesta ha sido tal (desviación típica, 2'99) que se hace difícil considerar los valores numéricos de las medias obtenidas. Se puede interpretar que tanto el personal educativo como el directivo consideran que hay una elevada participación del primero en la formación permanente del sector.

Gráfico 114. Porcentaje de participación



La investigación parte del supuesto que el **porcentaje de participación en la formación permanente difiere** entre las categorías de las diferentes variables independientes del estudio- comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad, ubicación- en relación al porcentaje de participación en la formación permanente.