

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 Nº 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.

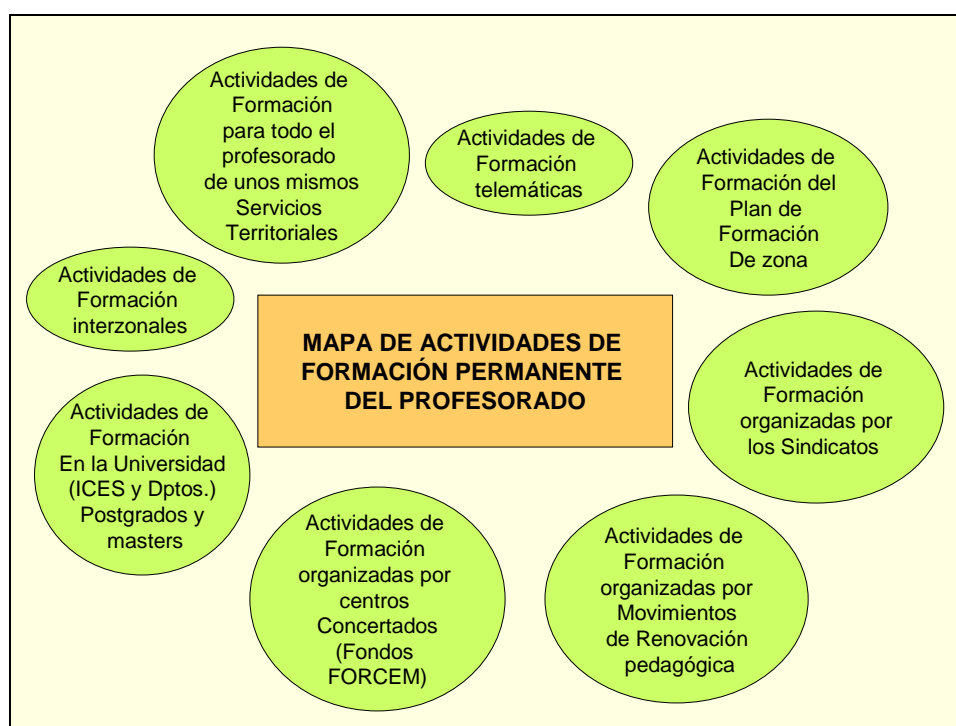


Figura 68. Mapa de actividades de formación del profesorado

(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.

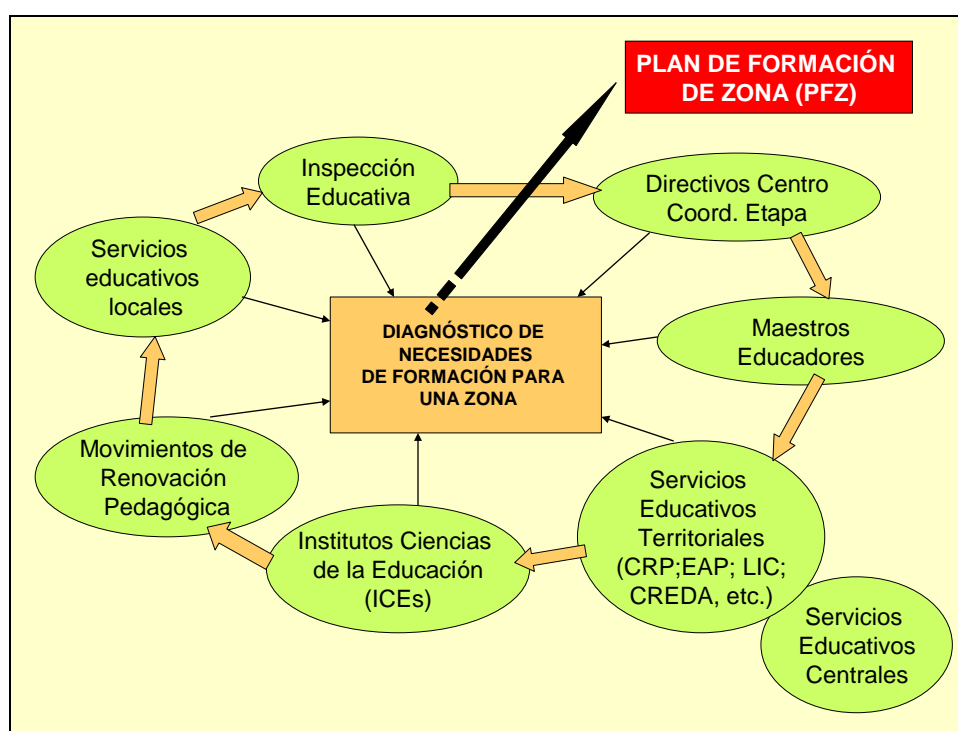


Figura 69. El Plan de Formación de Zona
(Fuente: Elaboración propia)

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 Àrea 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.

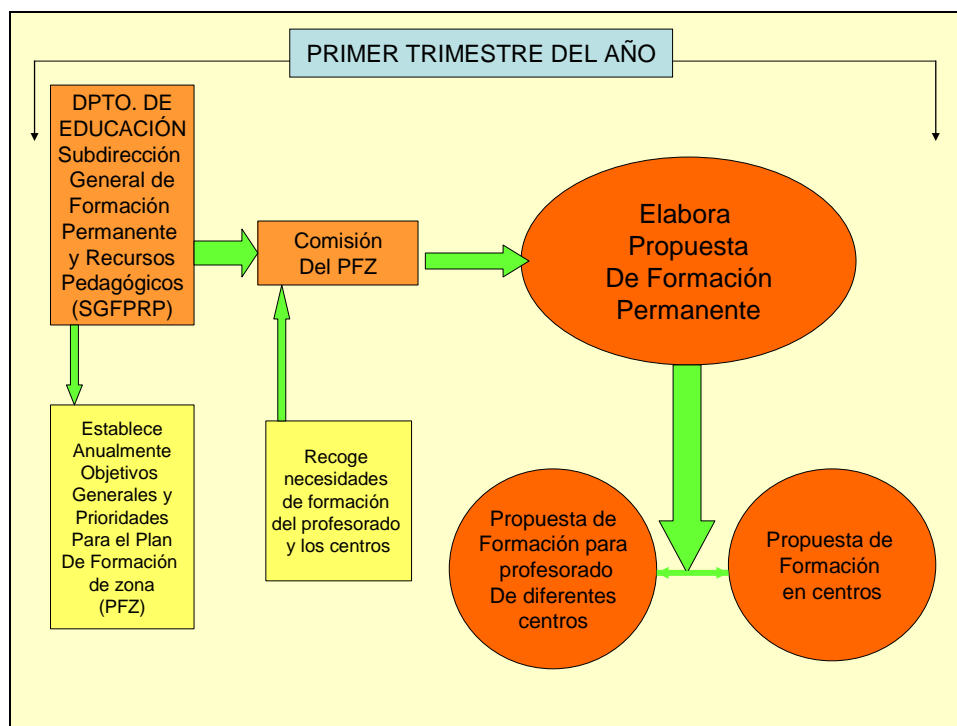


Figura 70. Elaboración del Plan de Formación
(Fuente: Elaboración propia)

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 pedagógicos 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_educatius.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 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 del 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/licencies/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 Nº 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 lces 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 GIRONA ¹⁹²	
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 Fundación 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.blauquerna.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:</p> <p>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 • Asesoramientos y elaboración de material didáctico. • Organización de charlas, mesas redondas, actividades pedagógicas, narración de cuentos... <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>

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** sobretudo 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, sobretudo 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 adquiriera 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.

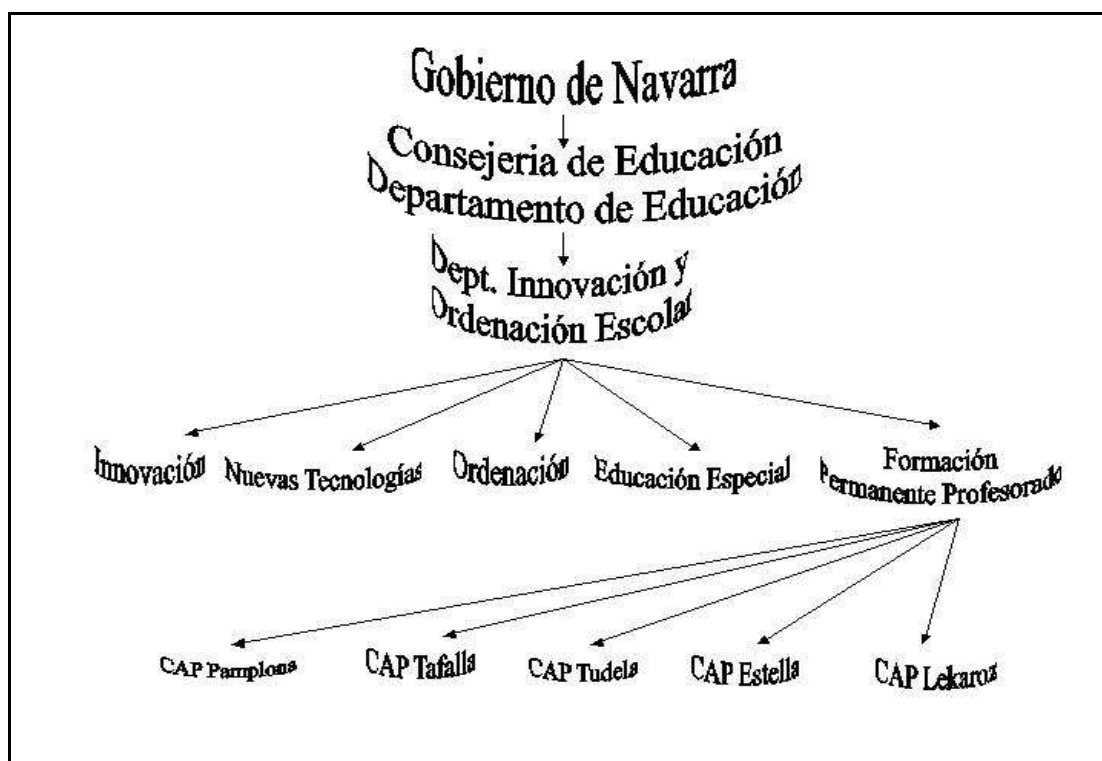


Figura 86. Estructura y Organización del Gobierno de Navarra

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	

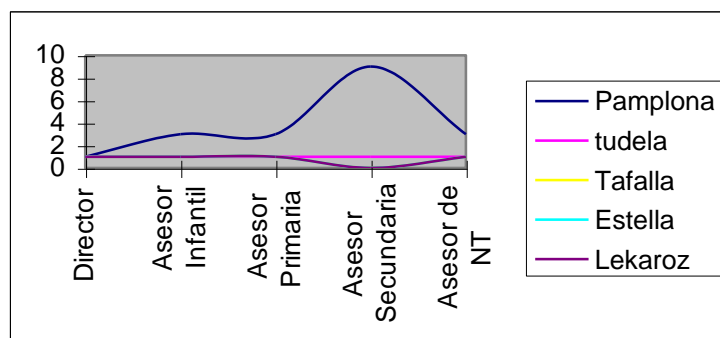
Cuadro 89. Relación entre modalidades adicionales de formación y estructuración organizativa.

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.

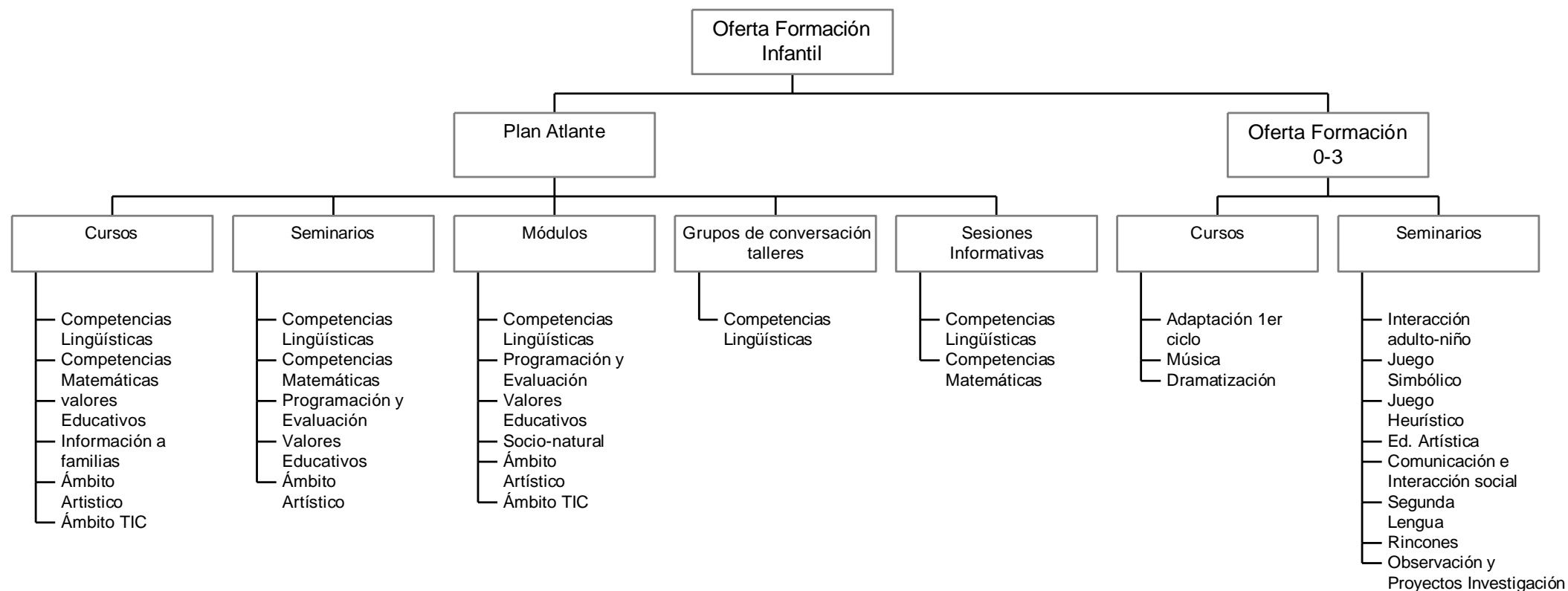
La duración de los Seminarios del ciclo 0-3 son de entre 35-25 horas, en función de sus respectivos contenidos. Los cursos oscilan entre 10-20 horas. La metodología de los Seminarios se puede agrupar en dos fases: a) Teórica, donde se dan las líneas genéricas por lo que se refieren a los contenidos y 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, estrategias 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 CAPs²⁰⁹²⁰⁹ <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 numero 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, Hautzaro, 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 si no 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



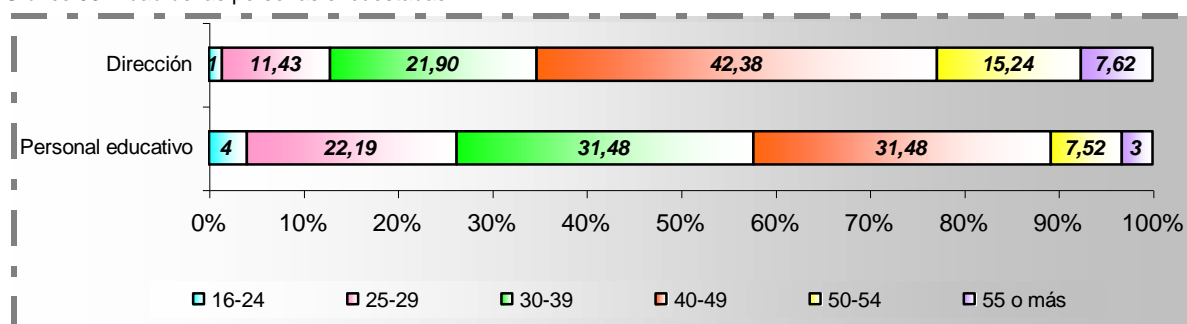
1. Perfil de las personas participantes en formación permanente: características de la muestra objeto de estudio

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

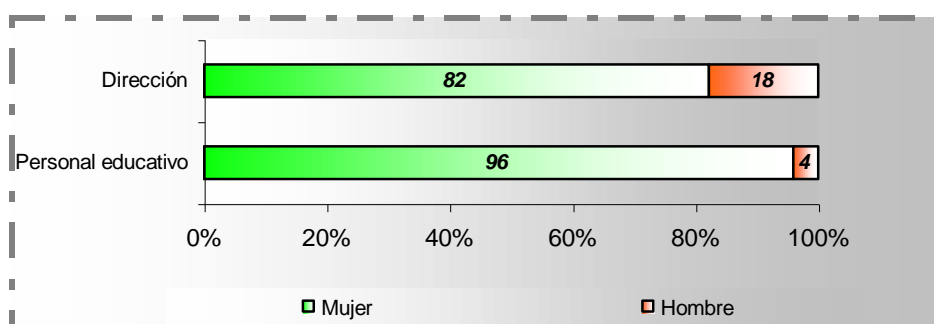


Género

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.

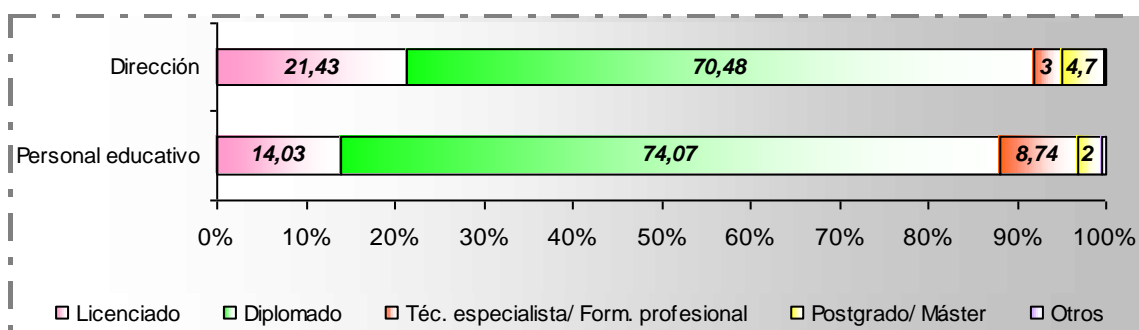
La cuarta parte restante –de las personas que responden el cuestionario del profesorado- reparte su formación entre licenciaturas (14,03%); Técnico especialista/formación profesional (8,74%); y masteres o postgrados (2,6%). Alrededor de la mitad de las personas que afirman tener una licenciatura dicen 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

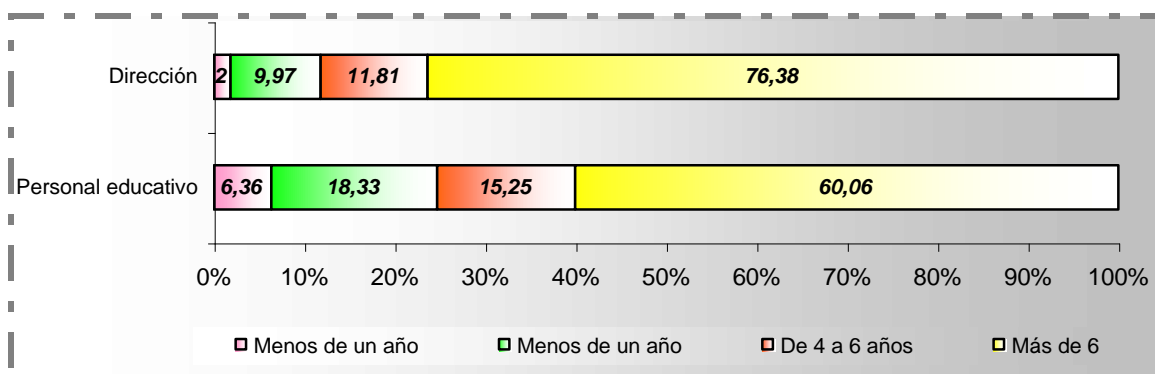


Se observa que entre los ciclos educativos 0-3 y 3-6 hay diferencias respecto al nivel formativo del profesorado. Mientras que en el ciclo 3-6 la mayoría de profesionales tiene la titulación del diplomado en un 79,8%, en el ciclo 0-3 el profesorado tiene titulación de técnico especialista (45,6%) o diplomado (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.

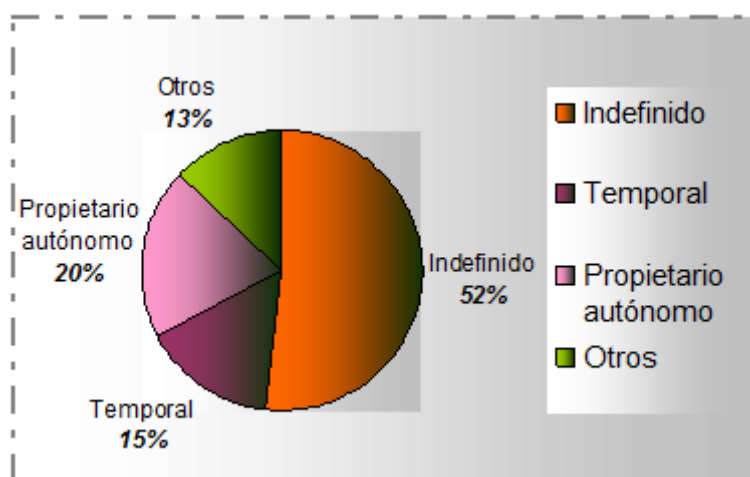
Cuadro 102. Función que desarrolla en el centro el personal directivo encuestado

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.

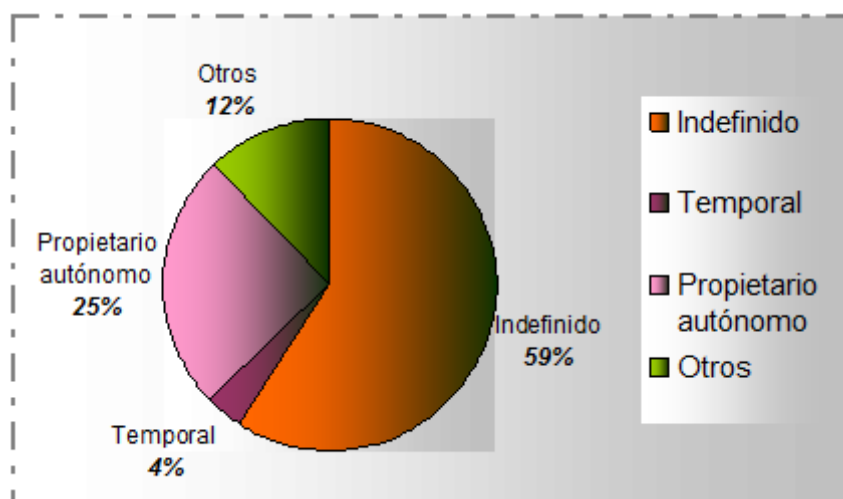
Gráfico 103. Porcentaje de profesorado según el tipo de contrato



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



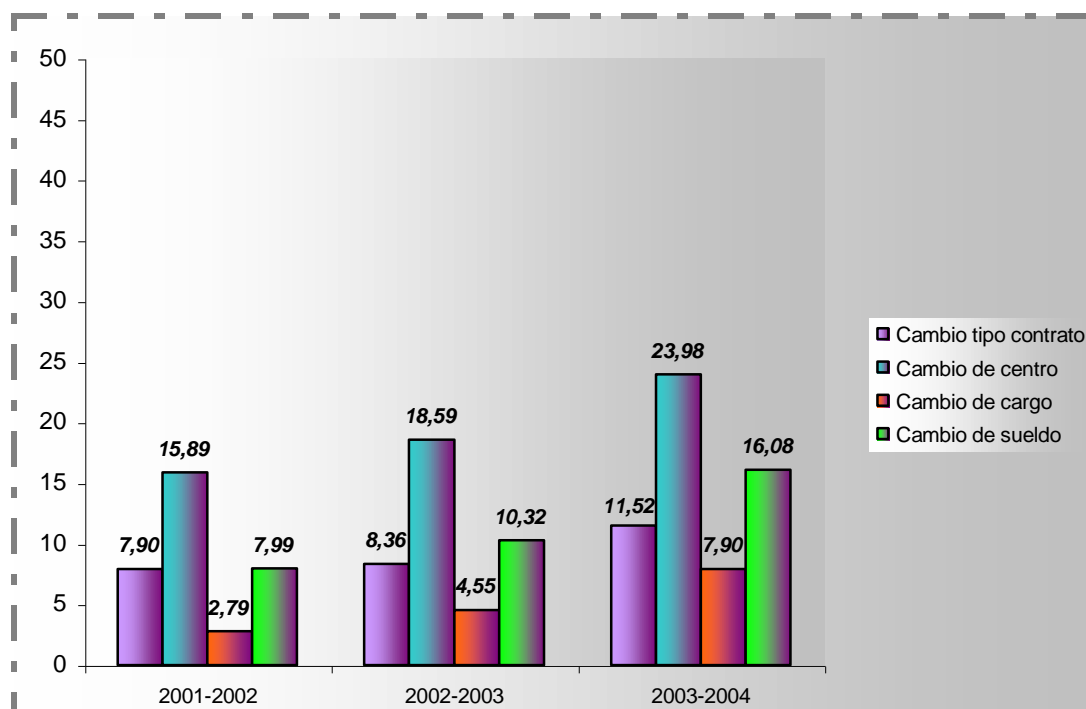
Cambios experimentados en las condiciones laborales en los cursos escolares 2001 a 2004

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

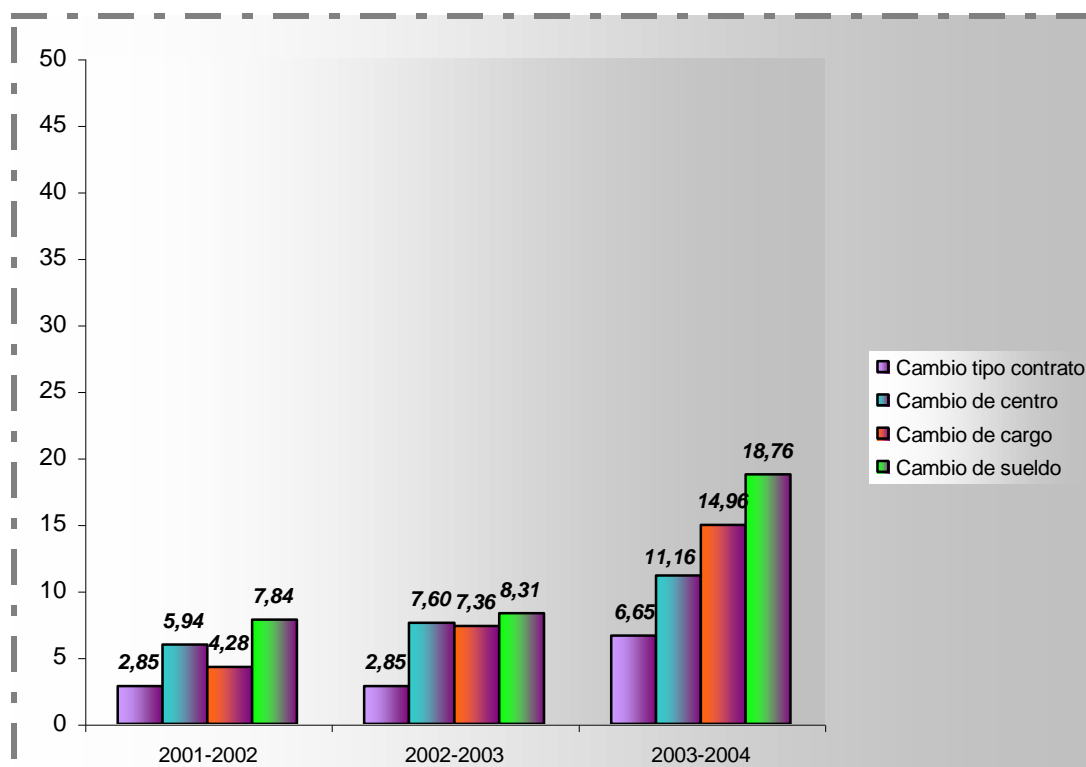


El gráfico 106 muestra unos datos que amplían, la ya comentada estabilidad laboral del personal directivo de la muestra, al tipo de contrato, al centro, al cargo y al sueldo. En los cursos escolares 2001 al 2004 el porcentaje de personal directivo que experimenta cambios en alguno de estos conceptos 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

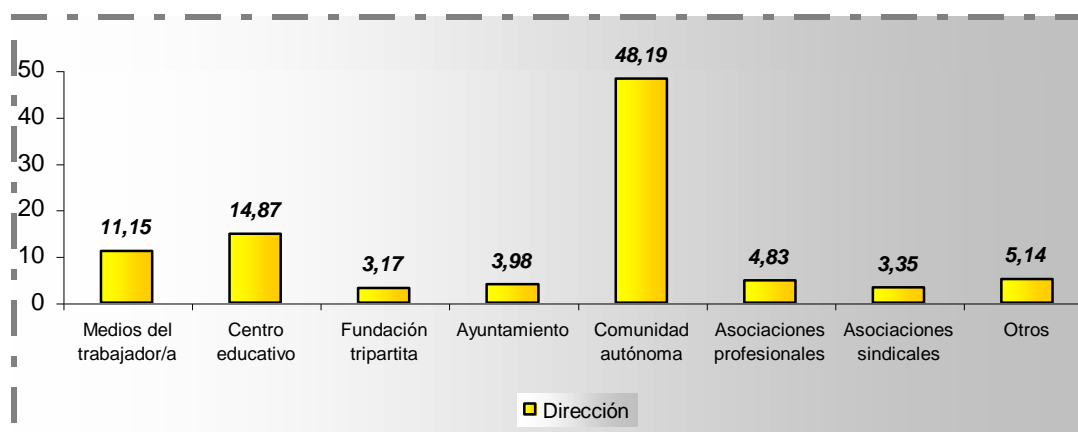
Con este ítem, planteado al personal directivo de los centros educativos, se trata de averiguar el porcentaje de financiación que asignan a cada una de las diferentes fuentes participantes en la oferta de formación permanente.

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.

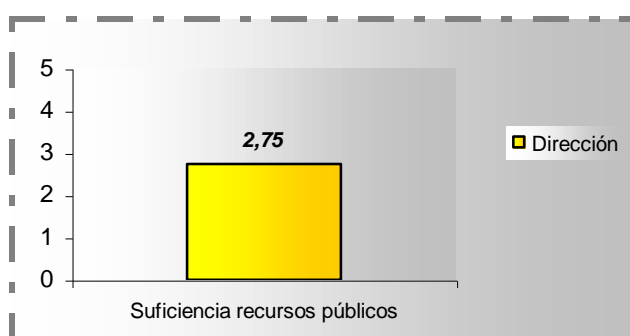
En este modelo, en el que los Centros de Profesores; los Centros de Apoyo al Profesorado y los Centros de Recursos Pedagógicos, tienen un especial protagonismo se da el caso de que puedan gestionar parte del presupuesto para las acciones formativas que ellos mismos propongan, de manera que se puede afirmar 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.

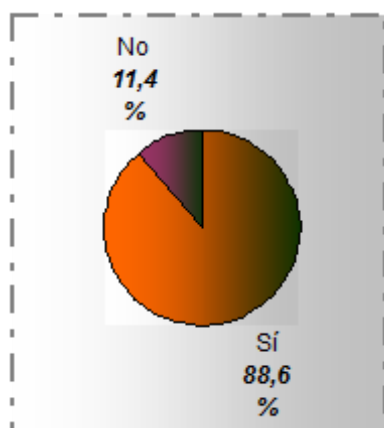
2.4. Cultura de formación

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

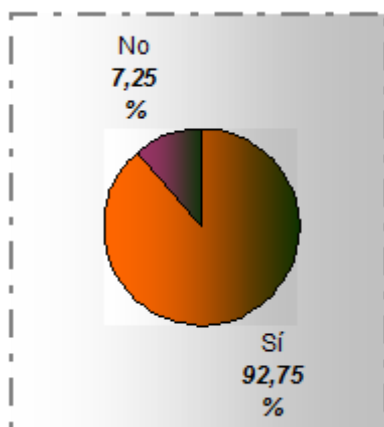
El gráfico 109 muestra que más de tres cuartas partes del personal educativo del sector de la educación infantil (88,6%) consideran que existe una tradición de formación permanente en dicho sector.

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, sobretudo 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.

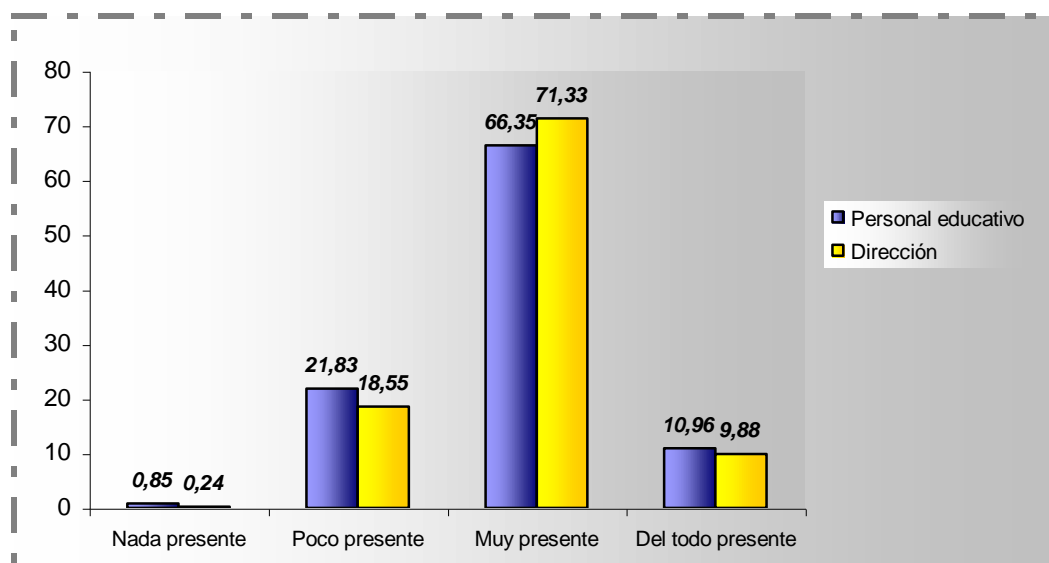
Las personas entrevistadas afirman que, **los elementos culturales a potenciar o a modificar** se centran en potenciar las identidades del ciclo 0 a 3 y de 3 a 6, como etapas diferenciadas con unas necesidades también diferenciadas. *“Se trata de ir creando esta conciencia de que cada centro es diferente 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.

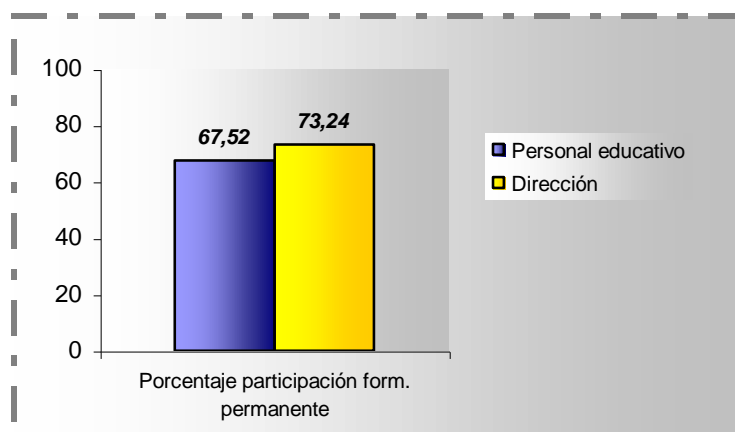
En general se puede afirmar que un 88,1% del profesorado y un 81,1% del personal directivo consideran que la formación permanente esta muy presente o del todo presente en los centros educativos.

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.