Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997
http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
VIII Congreso de Formación del Profesorado
Ávila, 5, 6 y 7 de Junio de 1996

La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial

M. Teresa Colén Riua & Otilia Defis Peix

Resumen

En esta comunicación se describen y analizan las demandas de formación que realizan las maestras y maestros de educación infantil que están en activo y se infieren las necesidades de formación que subyacen en sus demandas en relación a las capacidades y habilidades que se requieren para ser profesionales competentes. Estas necesidades nos proporcionan una información relevante sobre que aspectos de la formación inicial del maestro es preciso potenciar o mejorar.

Palabras Clave

Formación de profesorado, Formación Inicial, Formación Permanente, Educación Infantil.

Abstract

This communication describes and anulyzes the requests for training received from working infants'school teachers. We infer the training needs that lie behind these requests in relation to the abilities and skills necessary for competent professionals. These needs offer useful information concerning which aspects of preparatory training are most in need of improvement.

Keywords

Teacher training, Training needs, In-service training plans

Introducción

El ICE de la Universidad de Barcelona tiene una larga tradición en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil. Se han realizado diferentes planes de intervención a lo largo de los diez últimos años, muchos de ellos en estrecha colaboración con el profesorado de la EUFP. A partir de la implantación de la Reforma en esta etapa y dentro del Plan de Formación de la Generalitat de Cataluña nos planteamos la necesidad de elaborar un programa de formación específico para esta etapa a través del cual pudiéramos dar respuesta a las necesidades que se derivaban de los planteamientos de la Reforma. Para ello organizamos a todos los formadores del ICE en seminarios de trabajo cuyos objetivos eran:

- Comprender cual es la nueva relación entre enseñanza y aprendizaje que establece la Reforma, de acuerdo con los principios psicopedagógicos que la sustentan. Desde el punto de vista del maestro, del niño, de las relaciones de interacción, de la metodología y del enfoque constructivista de esta relación.

- Analizar el currículum oficial (Primer nivel de concreción) y determinar cuales son las novedades, en cuanto a la reorganización curricular, el establecimiento de las áreas en relación a los objetivos generales de etapa, las novedades de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en las diferentes áreas.

- Determinar que nuevas demandas se hacen a los equipos docentes desde la Administración y que comportan la utilización de habilidades nuevas o bien requieren el uso de conocimientos que hasta ahora no eran necesarios.

- Elaborar unas propuestas de formación, acompañadas de material formativo y ejemplificaciones que sirvan para explicar a los profesores de una manera sencilla y muy ligada a su cultura profesional toda una propuesta que estaban recibiendo con un alto grado de ansiedad.

Para realizar estas funciones los formadores contaron con el apoyo de asesores universitarios, de la documentación y bibliografía necesaria y sobre todo con el intercambio constante con los profesores de los centros.

Las intenciones que nos llevaron a crear estos equipos de trabajo no tenían como objetivo elaborar programas de cursos que informaran al profesorado de qué tenían que hacer y cómo hacerlo a partir de ahora, sino de dotarnos de una infraestructura suficiente de formadores bien preparados y de materiales de apoyo que nos permitieran dar una respuesta adecuada a las demandas que nos plantearan los equipos docentes. Nuestra creencia de que las innovaciones y los cambios no se producen a «golpe de decreto», nos llevan a planificar la formación desde la perspectiva etnográfica de partir de la situación real de los profesores y propiciar las innovaciones a partir del análisis de su práctica docente, teniendo en cuenta la dificultad que tienen los profesores de aplicar ideas ajenas y de la necesidad de que asimilen los significados de las nuevas propuestas y se responsabilicen desde una perspectiva profesional de la mejora de la calidad de la educación de sus alumnos. Por otra parte, como señala Gimeno (1992:63), en educación se entiende el cambio en gran medida desde una mentalidad burocrática tradicional, que atribuye al discurso que se difunde una fuerza transformadora de la práctica por la evidencia de sus bondades y por las vías de intervención administrativa. En el mejor de los casos esta política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas-fuerza, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad. Dentro de este marco teórico que orienta nuestra práctica de planificación y desarrollo de planes de formación, nos encontramos inmediatamente ante la necesidad de conocer los diferentes contextos en los que teníamos que intervenir. Para ello se trabajó conjuntamente con los técnicos de zona del ICE que se encargan de llevar a cabo los procesos de detección de necesidades en los 17 planes de actuación de la provincia de Barcelona en los que participamos.

Descripción de las demandas de formación en los últimos tres años

El ICE desarrolla el proceso de detección de demandas de formación a través de las comisiones de los Planes de Actividades de Formación Permanente en Zonas (PAFPZ). Se han diseñado unos instrumentos de detección que intentan potenciar al máximo la reflexión de los equipos docentes para determinar cuales son las necesidades que tienen para llevar a cabo los proyectos que se proponen. El objetivo es contribuir a que los maestros sean los protagonistas de su propia formación. Paralelamente a los instrumentos se han desarrollado unos procesos de detección que implican la participación activa del profesorado en su desarrollo, ya que éstos intervienen desde la negociación de los significados de los conceptos que aparecen en los instrumentos, hasta el vaciado de estos instrumentos, que es contrastado con los representantes de los centros que los han utilizado, y finalmente, cuando se elabora el plan de actividades que ha de dar respuesta a las demandas planteadas se discute con ellos la pertinencia de la propuesta, antes de presentarla a la aprobación de la Subdirección General de Formación del profesorado (Colén, 1995). Esta línea de actuación nos permite presuponer que un alto porcentaje de las necesidades que nos formulan los profesores responden a necesidades reales que experimentan en su práctica docente o que como equipo deducen que necesitarán a partir de los requerimientos que les hace la administración educativa.

Concretamente, en base a las demandas de formación del colectivo de profesionales implicados en la Etapa de Educación Infantil, hemos detectado unas constantes que nos permiten generalizar determinados puntos de partida. En el período anterior a la LOGSE, los planes de formación respondían a unos esquemas bastante permanentes y estabilizados, tanto en relación al tipo de necesidades como a las modalidades de las demandas.

Teniendo en cuenta que los maestros y maestras especializados en las primeras edades se caracterizan, en general, por una cultura activa de perfeccionamiento profesional resulta fiable, por un lado, que sus inquietudes de formación permanente respondieran a unas líneas de reflexión sobre su práctica; y por otro lado, que el análisis y la contrastación de experiencias educativas fueran elementos clave para la comprensión y la interpretación de diferentes actuaciones y, posteriormente, generaran procesos de intervención y mejora de la calidad docente y de desarrollo profesional (Imbernón, 1.994).

Asimismo, hemos constatado que las demandas de formación en muchos casos sobrepasan los límites del profesional que actúa en solitario y que prioriza solamente el dominio de unas técnicas y unos métodos para ser aplicados en el aula; y se sitúan en un estadio que implica una contextualización y unos procesos de análisis y reflexión crítica capaces de dinamizar proyectos de centro y de zona.

A partir de la implantación de la LOGSE se producen una serie de prescripciones curriculares y organizativas que implican necesidades distintas, las cuales se ponen de manifiesto en las demandas de formación que realiza el profesorado.

En primer lugar el profesorado debe conocer el nuevo modelo curricular, las fuentes que lo informan y los puntos de partida de su elaboración que se concretan, entre otros aspectos, en los conceptos de educación, de enseñanza y aprendizaje, características madurativas del desarrollo, y en el desarrollo de las posibles habilidades, destrezas y recursos metodológicos y didácticos más idóneos en cada caso.

Por otro lado, la necesidad de coordinarse con las etapas posteriores para asegurar el desarrollo y la capacitación de los niños y niñas en el marco de un proceso continuo y sin rupturas representa el primer eslabón necesario para la consideración profesional y social del colectivo de profesores y profesoras de la etapa de Educación Infantil. Ello conlleva el diseño de actividades de formación permanente que propicien de trabajo en equipo en los propios centros educativos.

Las coordenadas, pues, que enmarcaron globalmente las necesidades surgidas como consecuencia de la aplicación de la Reforma del Sistema Educativo, se fundamentaron en la visión constructivista del proceso de enseñanza/ aprendizaje -base del currículum-, y en la función del profesorado como agente estimulador en la construcción de nuevos significados. Todo ello a partir de demandas inseridas en los contextos de desarrollo de diferentes comunidades educativas y respetando las peculiaridades

individuales y la diversidad de propuestas y de conocimientos previos. Debemos matizar que los dos ciclos que configuran la Etapa de Educación Infantil, fruto de sus propias características, nos indican algunos elementos diferenciales en las demandas de formación. En esencia podemos decir que la Reforma requiere un nuevo perfil del profesorado de E.I. que se caracterizaría por el dominio de nuevas habilidades en relación a las capacidades de diagnóstico de situaciones del contexto y del alumnado, de planificación de la acción docente a nivel de centro y de aula , así como de la toma de decisiones en el marco de equipos docentes. Este perfil, junto con las prescripciones y novedades a las que ya hemos aludido configuran el núcleo de lo que denominamos necesidades de formación derivadas del Sistema, entorno a las cuales trabajaron nuestros equipos de formadores.

A continuación pasamos a analizar las demandas que formularon los profesores de E.I. y que se organizaron en torno a dos opciones:

1.- Propuestas de actividades de formación realizadas por el ICE, que desarrollaron los equipos de formadores de acuerdo con las necesidades que plantea el S.E., tal como explicábamos anteriormente.

2.- Demandas que elaboraban los propios profesores a partir de las necesidades que ellos y ellas sienten en el desarrollo de su acción docente.

1. Demandas de las propuestas de actividades de FPP derivadas de las necesidades del Sistema:

Ciclo 0-3 años		Ciclo 3-6 años	
Contenidos	% Demandas	Contenidos	% Demandas
Elaboración del PCC	**11**	Elaboración del PCC	**2**
Estructura Curricular	**11**	Estructura Curricular	**2**
Programación de Aula	**17**	Programación de Aula	**23**
Observación y Evaluación	**17**	Evaluación	**21**
Estrategias Organizativas	**5'5**	Aprendizaje Significativo	**2**
Coordinación de Ciclo	**11**	Area I	**19**
Area I	**5'5**	Area II	**7**
Area II	**11**	Area III:	
Area III:		- Lenguaje Plástico	**10**
- Lenguaje Plástico	**5'5**	- Lenguaje Musical	**7**
- Lenguaje Musical	**5'5**	- Lenguaje Verbal	**7**

En relación a las necesidades derivadas del Sistema, en ambos ciclos se aprecia una remarcable incidencia en las demandas referentes a las estructuras de la programación y evaluación. Estos aspectos, curiosamente, habían sido tratados en los cursos básicos de aplicación de la Reforma, lo cual implica ya un primer nivel de conocimiento. Sin embargo, los intereses de los grupos de maestros y maestras giran al entorno de canalizar los contenidos teóricos recibidos hacia las propias realidades escolares, y de diseñar unidades de programación y estrategias de evaluación aptas para ser aplicadas en sus contextos educativos.

Referente a las áreas previstas en el currículum, los lenguajes correspondientes al Area III, que podríamos definir como ámbitos de expresión, son los que se priorizan en relación a otras demandas del campo del lenguaje o la matemática, que en otros momentos representaban el mayor porcentaje de solicitudes.

2. Demandas elaboradas a partir de las necesidades subjetivas del profesorado

Ciclo 0-3 años		Ciclo 3-6 años	
Contenidos	% Demandas	Contenidos	% Demandas
Organización del ambiente	**18**	Organización del ambiente	**10**
Organización del tiempo	**8**	Estrategias de diagnóstico	**7**
Aspectos relacionales y afectivos	**19**	Necesidades Educativas Especiales	**9**
Recursos metodológicos	**18**	Recursos metodológicos	**16**
Educación psicomotriz	**9**	Educación psicomotriz	**34**
Juego	**20**	Producción de textos	**3**
Expresión oral	**8**	Danzas y canciones	**7**
		Música	**7**

En cuanto a las demandas subjetivas del profesorado, en el 1er ciclo de la Etapa, se constatan necesidades relacionadas con los aspectos lúdicos, así como nuevas fórmulas metodológicas y recursos organizativos que permitan optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos ambientales adecuados.

En el 2º ciclo se detecta una notable inflexión en demandas de propuestas de educación psicomotriz y de implicaciones metodológicas capaces de enmarcar la acción pedagógica. La organización del espacio -rincones y talleres- se presenta en la zona alta de las solicitudes, así como los proyectos de trabajo y la detección de disfunciones y estrategias de diagnóstico.

En total hemos analizado un conjunto de más de 100 actividades de formación (cursos, seminarios y asesoramientos a centros) realizados en los últimos 3 cursos dentro del ámbito de actuación del ICE. Algo más del 70% de estas acciones formativas corresponden al ciclo 3-6, y sólo un escaso 30% ha sido realizado por educadores del ciclo 0-3. Este desequilibrio se explica fundamentalmente por la diferente cultura de participación en programas institucionales de FPP que tienen estos colectivos. Las escuelas infantiles en Cataluña hace pocos años que se han incorporado al Departamento de Enseñanza y aunque los colectivos son activos y entusiastas les queda todavía un largo camino profesional que recorrer.

Otro dato interesante que surge del análisis de las demandas lo constituye el hecho que el 60% de éstas corresponden al apartado de las propuestas institucionales, frente al 40% del segundo bloque. Las maestras y maestros que asistieron a las actividades del primer bloque buscaban respuestas a los requerimientos que les hacía la Administración ante los cuales se sentían inseguros, de aquí la gran afuencia a las actividades que orientaban la programación y la evaluación, como criterios generales o a través de áreas concretas, en cambio sienten poco interés por los temas más generales de centro. El segundo bloque de demandas se enmarca básicamente en el ámbito de los recursos y los materiales curriculares. Constituye el tipo de formación que gusta a los maestros al margen de reformas y cambios. En total son más de 2.000 profesores de E.I. que han pasado por este programa formativo.

De la formación permanente a la formación inicial

El perfil identificador de los profesores y profesoras que la escuela necesita hoy y aquí, se compone de un entramado de características personales, conocimientos y habilidades pedagógicas que deben dar cumplimiento a la dinámica social, y ser suficientemente flexibles, abiertas y acomodables a las innovaciones y a los imperativos que se vayan produciendo.

Entre los factores básicos de formación ponemos de relieve:

1º **La dimensión humana**. Los aspectos personales de cualquier profesional del campo de la educación, colaboran significativamente en su eficacia pedagógica y técnica.

2º **La dimensión científica**. El futuro educador debe poseer una sólida formación científica, en relación a los contenidos técnicos que impartirá. El rigor científico faculta las actitudes intelectuales y potencia la inquietud investigadora.

La exigencia de una formación científica cualificada impulsa y permite organizar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en términos de investigación (Landsheere, 1.979).

3º **La dimensión profesional**. La capacidad pedagógica estriba, no tan sólo del dominio de los contenidos intelectuales, sino también de la acción formativa y de la profesionalidad, en el proceso de transmisión de las diversas disciplinas y valores.

Una efectiva capacitación profesional debe conseguir una simbiosis sistemática entre la formación teórica y la formación práctica, a partir de los elementos constitutivos del currículum de formación inicial.

A partir, pues, de las demandas de formación de los maestros y maestras en activo, se constatan unos indicadores de necesidades que, ya sea por su incidencia o por su escasa o nula presencia, nos proporcionan una información útil para ser tenida en cuenta en la etapa de la profesionalización.

Los ámbitos de la fundamentación psicopedagógica y epistemológica de la etapa de Educación Infantil, los procesos de desarrollo de los niños y niñas, así como las pautas educativas que deben tenerse en cuenta para su correcta evolución, son aspectos que ya tienen cubiertos, en principio, unos mínimos en el currículum de formación inicial y, por tanto, no representan una prioridad en las demandas de formación permanente.

Los porcentajes significativos de demandas al entorno de los nuevos diseños de programación y evaluación, constatan la necesidad de una más amplia reflexión teórica y mejores propuestas para la aplicación práctica.

Dentro del cuadro, también, de necesidades patentes los aspectos de organización del ambiente y del trabajo en el aula, así como los métodos y estrategias de trabajo al entorno de un aspecto de conocimiento o un área determinada y los recursos didácticos más adecuados ante la diversidad y las condiciones concretas de un contexto cultural y/o ciclo, son demandas que detectan unas carencias totales -en algunos casos- o parciales del dominio profesional necesario ante realidades prácticas y a la vez complejas. Matizaríamos, sin embargo, que ello no presupone el desconocimiento teórico, pero si que denota la falta de mecanismos para actuar en la práctica e intervenir mediante estrategias educativas idóneas.

Opinamos que de la distribución de créditos del currículum de formación inicial de los educadores, el porcentaje del Prácticum (15´5% en el título de Educación Infantil) sería el ámbito más adecuado para establecer los puentes de conexión entre los aspectos teóricos y el terreno práctico, mediante el trabajo colaborativo y los procesos de comunicación.

A modo de conclusión

De toda la información que hemos ido obteniendo a lo largo de estos tres años, muchos son los niveles de anális is que se pueden establecer, y muchas las reflexiones que surgen y los interrogantes que se nos plantean. Sólo querríamos concluir compartiendo algunas evidencias que hemos encontrado y que creemos que deben ser tenidas en cuenta cuando desarrollamos el currículum formativo de los maestros que salen de nuestras universidades.

- Los maestros necesitan desarrollar estrategias y habilidades que les capaciten para diagnosticar situaciones de partida, planificar secuencias educativas, desarrollarlas y evaluarlas.
- Necesitan entrenarse para trabajar en grupo y adoptar decisiones reflexionadas y consensuadas.
- Necesitan participar en la cultura profesional colaborativa, asumiendo la responsabilidad compartida de las decisiones que se adoptan en el centro y en los equipos docentes de los que forman parte.
- Tienen que iniciar su trayectoria profesional con actitudes abiertas al desarrollo profesional docente continuo, al análisis y la reflexión de su práctica docente y a actitudes favorables a la innovación y el cambio.

Reconduciendo nuestras reflexiones, al margen de unas cifras determinadas, creemos que pueden existir alternativas de coordinación y de funcionamiento interdepartamental dentro de la EUFP, y entre la EUFP y el ICE, con el fin de establecer propuestas de formación que se retroalimenten y den coherencia al desarrollo profesional de los maestros y maestras desde la etapa profesionalizadora hasta la fase del profesorado experimentado.

Referencias bibliográficas

COLEN, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. *Aula de Innovación Educativa* , 44.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992). Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

LANDSHEERE, G. de, (1979).*La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

Dirección de las autoras:

M. TERESA COLÉN RIUA	OTILIA DEFIS PEIX
Universidad de Barcelona	Universidad de Barcelona
I.C.E	I.C.E
	Departamento de Didáctica y Organización Escolar

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

COLÉN RIUA, M. Teresa & DEFIS PEIX, Otilia (1997). La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial.*Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0)*.[Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm].