



Vol. 4 (1), Abril 2015, 193-209

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-07-2014

Fecha de aceptación: 31-03-2015

## La formación permanente del profesorado: clave para construir una escuela infantil de calidad.

## Permanent teacher's training: the key to develop quality childhood education.

Dolores Madrid Vivar

Rocío Pascual Lacal

España

Dolores Madrid Vivar

Rocío Pascual Lacal

España

### Resumen

Sabemos que la educación construye al futuro y, sabemos también, que el profesorado, su principal agente, es, consecuentemente, una pieza clave en la consolidación de una sociedad democrática. En este sentido, el docente no puede saberse formado, sino que ahora más que nunca es indispensable continuar formándonos para el desempeño, por otro lado, cada vez más difícil, de la tarea educativa. Así mismo, la formación es, por supuesto, un deber ineludible de todo profesional ante los cambios que se van produciendo en el seno de su trabajo; en nuestro caso, la escuela infantil.

El concepto de formación ha sido el espejo en el que se ha ido reflejando el proceso de cambios producidos en la educación. Pensamos que la formación se desarrolla dentro de una cultura profesional y en función de un contexto, desarrollo

### Abstract

We are aware of the strong influence that education has on building our future. We also know that the main agents – teachers – are key to the consolidation of a democratic society. In this respect, teachers should never believe to have fulfilled all their training. More than ever before, we must continue our education in order to carry out our increasingly harder duties in the teaching field. Moreover, continuing education is an unavoidable responsibility for every teacher in our current society, given the high amount of changes taking place in education. In our case, this applies to pre-school education.

The concept of training has been the mirror for the process of continuous changes in education. We believe that continuing education for teachers should be developed within a professional culture,

de competencias, procedimientos y estrategias necesarias para apoyar la intervención en las aulas. Un buen modelo de formación debe tener en cuenta el tipo de profesorado y prácticas educativas de cada centro.

La experiencia docente nos enseña que la teoría por sí sola no representa un cambio automático en la práctica, ni siquiera la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, tampoco la aparición de nuevos decretos, ni los modelos de formación traídos por agentes externos para que sean aplicados en el centro. «La transformación debe producirse desde dentro, desde la reflexión, el compromiso y el deseo de cambio para la mejora» (Alarcón, 2012, p. 103).

in accordance with the following elements: its context and the development of the competences, procedures and strategies required to support the teachers' involvement in the classroom. A good model of continuing education must consider the teachers' profile and the educational practices in each school.

Our teaching experience has shown us that theoretical ideas do not automatically achieve changes at a practical level. Not even the use of information and communication technologies, or the new pieces of legislation on educational matters, or the latest training brought by external agents and designed to be implemented in the classroom. «The transformation has to come from within, from our own reflection on these issues, from our commitment and our wish for a change for the better in education» (Alarcón, 2012, p. 103).

**Palabras claves:** Formación permanente, Profesorado, Escuela infantil, Calidad.

**Keywords:** Continuing education, Teachers, Pre-school, Quality.

## Introducción

En este artículo presentamos nuestra visión de lo que entendemos como clave de la construcción de una escuela infantil de calidad y futuro: la formación permanente del docente. Ya que compartiendo la idea que plantea Zabalza respecto a este tema, «la cuestión de la calidad de la Educación Infantil, nos lleva de forma directa a la formación del profesorado» (Zabalza, 2013, p. 49). Sin duda, la calidad de nuestras prácticas educativas pasa por la reflexión sobre ellas y la ilusión por cambiar y mejorar. Es poner en marcha el principio educativo de investigación-acción. Este hecho derivaría de un espíritu crítico y de un saberse en continuo aprendizaje en nuestra profesión.

La formación del profesorado debe estar encaminada a mejorar las prácticas educativas, desde sus realidades concretas y orientadas a una mayor calidad de los aprendizajes del alumnado.

Por tanto, tenemos que poner en marcha procesos formativos que, partiendo del análisis de las prácticas, permitan la reflexión compartida y que propongan alternativas de mejora. Debemos desarrollar procesos de autoevaluación, no solo de objetivos y finalidades, sino también de procesos para establecer líneas de actuación y mejora.

Consideramos esencial propiciar la generación de conocimiento educativo, favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso, dando a conocer y compartiendo experiencias innovadoras entre el profesorado, construyendo redes de aprendizaje y educación entre iguales. Habría que incitar al manejo de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), motivando a que conozcan distintos materiales didácticos y el uso de las redes

que ya existen en los centros del profesorado. También es importante impulsar al manejo y conocimiento de idiomas como una necesidad para la comunicación y el aprendizaje.

Entre los elementos que determinan un adecuado proceso formativo y de desarrollo profesional de los docentes, destaca el de la evaluación de necesidades. Si queremos un programa eficaz de desarrollo tendremos que identificar y priorizar dichas necesidades, tanto en el profesorado como en las instituciones. No bastará con una recopilación sistemática de información, tendremos que llevar a cabo una cuidadosa negociación y un intento para lograr un consenso y un compromiso en situaciones donde los puntos de vista y los intereses no coinciden. Consideramos esencial identificar a priori cuanta información deseamos recoger, qué tipo de información buscamos y con qué rapidez necesitamos los resultados.

El método más cercano a la realidad sería el de una evaluación directa de necesidades a través de un seguimiento, pero es complejo a la vez que costoso. El más utilizado son los estudios en los que se obtienen datos sobre opiniones, actitudes, creencias, preferencias, etc a través de cuestionarios escritos y entrevistas.

Como bien dicen Nieto y Botías (2000), uno de los retos planteados actualmente es lograr que los sistemas de apoyo puedan incidir en ámbitos fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula. Y que puedan hacerlo compartiendo la iniciativa y la responsabilidad con cada centro educativo. En esta línea, los apoyos a la escuela deben ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla al tiempo que facilitan el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas. En definitiva, deben ir dirigidos a lograr la mejora de la educación. Para ello, es necesario definir el modelo de formación adecuado.

## **E**l modelo para una actividad formativa de calidad

Frente a los modelos que confían en que sea exclusivamente la demanda del profesorado la que marque el tipo, la modalidad y los contenidos de las actividades formativas, o aquellos que pretenden transferir los cambios de manera vertical (de la Administración al profesorado o de la teoría a la acción), lo que comienza a impulsarse son modelos de formación que creen aquellas condiciones institucionales, organizativas y de medios materiales y humanos para que emerja y se consolide el desarrollo autónomo del profesorado (Andalucía. Orden de 9 de junio de 2003).

Para ello, es necesario convertir en eje de la formación las habilidades que promuevan el sentido reflexivo, ético y deliberativo de la práctica docente. Esta idea se puede concretar en:

- Aprender a ver y a analizar. Aprender a analizar es aprender a poner en relación los elementos, las variables de una situación, aprender a identificar los mecanismos subyacentes, las lógicas de funcionamiento, las racionalidades de la acción.

- Aprender a hablar y a escuchar. Contar oralmente o por escrito eso que uno ve o hace para que los otros tengan posibilidades de ayuda, exige un aprendizaje específico.
- Aprender a hacer. Es afrontar progresivamente la complejidad y disponer de un marco que permita expresar las dudas y miedos, buscar apoyo o consejo, dar sentido a la experiencia
- Aprender a reflexionar. La reflexión es la fuente de una acción más profesional y de una integración de los diferentes tipos de saber. Para aprender de la experiencia hay que aprender a reflexionar sobre la práctica pero no solamente a posteriori, sino en el momento mismo de la acción.

El perfil idóneo para el docente de Educación Infantil sería una persona bien formada, con amplio bagaje cultural, con una elevada vocación y amor por el mundo de la infancia, entendida desde la perspectiva postmoderna adoptada por Malaguzzi (2001), y con deseos permanentes de seguir aprendiendo y formándose. Como competencias profesionales imprescindibles sería la de saber diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, que atiendan a la diversidad del alumnado y saber apoyar el desarrollo emocional y la construcción de una identidad equilibrada en los niños/as así como potenciar relaciones de cooperación con las familias y continuar formándose a lo largo de su vida profesional. Igualmente se hace imprescindible establecer relaciones con la comunidad educativa, implicándose en proyectos coordinados, para crear sinergias y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Podríamos completar el perfil docente del profesorado de infantil en relación a dos dimensiones en sus competencias: competencias personales y profesionales. A las primeras pertenecen las intrapersonales (autoconcepto, autonomía, autocontrol, autodisciplina, automotivación, autoevaluación, resiliencia...) y las interpersonales (habilidades sociales, empatía, escucha, comunicación...).

Para describir las competencias ideales de un docente en su perfil profesional podemos utilizar el trabajo publicado por Perrenout (2004), que las sintetiza en diez:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a las familias.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Cada una de estas diez competencias profesionales no pueden ni deben desarrollarse de cualquier manera, tienen estrategias, implican profesionalidad,

entrenamiento, aprendizaje, estudio, y en ningún caso, se pueden desarrollar como un ejercicio de “buena voluntad”.

Los principios educativos sobre los que sustentar un adecuado plan de formación los podíamos resumir en los siguientes puntos:

- La formación del profesorado no es un fin en sí mismo (Imbernón, 2004). El centro es el alumnado, ellos son los máximos protagonistas del proceso educativo y por tanto, la formación de los docentes está orientada a mejorar estos procesos.
- Las TIC no pueden convertirse en nuevas herramientas para mantener viejos esquemas educativos. La formación en TIC del profesorado en sus centros educativos deben servir, no solo para integrarlas en la labor educativa, sino para modificar los esquemas educativos con los que trabajamos (Vrasidas, Zembylas & Glass, 2009). El gran reto de la comunidad docente es vencer el estereotipo de la educación como transmisión de conocimiento y el papel tradicional del profesorado y avanzar hacia modelos más abiertos, participativos y en los que los alumnos y alumnas jueguen un papel predominante en la construcción de su propio conocimiento.
- La formación debe estar contextualizada en la práctica docente de cada profesor y profesora. Lo que vive en el día a día es el marco de referencia y la formación tiene que ser capaz de dar respuesta a los problemas concretos que aparecen en su práctica docente (Perrenoud, 2004). De esta manera se tendrá conciencia de que es algo útil y aumentará la motivación para ver en la formación una herramienta necesaria para ser mejores profesionales de la educación.
- La flexibilidad debe estar asegurada. Hablamos de diversidad en nuestros alumnado, pero también hay que atender a la diversidad de los docentes: de disponibilidad de tiempo, de intereses, de motivaciones, de estilos docentes, de niveles educativos, de situaciones educativas, ... Asegurar la formación de los docentes pasa por garantizar una formación personalizada para todos y cada uno de los profesionales de la enseñanza.
- Debe ser una formación continua. La realidad educativa se modifica constantemente y las innovaciones tecnológicas a nuestra disposición evolucionan vertiginosamente. Todos estos cambios requieren una adaptación de las prácticas docentes, que muchas veces exigen una formación en nuevos aspectos o una actualización en otros. La formación no puede limitarse a unos periodos concretos, debe convertirse en una actitud básica en todos los docentes.
- Adaptada a la cultura del centro. Se trata de aprovechar las estructuras, los tiempos y los aspectos organizativos del centro que ya existen y que se consideran adecuados y usarlos para favorecer el proceso de formación. Grandes modificaciones en lo organizativo y más si vienen impuestas desde arriba, pueden generar resistencias innecesarias hacia los aspectos formativos. Tampoco conviene sobrecargar con nuevas reuniones, nuevos grupos o nuevos cargos la ya de por sí saturada vida del centro. La intención es conseguir que la formación se inserte en la realidad actual del centro y encuentre su hueco con la mayor naturalidad posible.

Estos principios se materializan en los planes formativos a través de distintas modalidades de formación. Dentro de las modalidades que podemos encontrar, nos parecen especialmente acertadas la formación en centros y la colaboración entre docentes.

En primer lugar, es la formación en centros la que mejor se adapta a los principios antes señalados. Cuando hablamos de formación en centros no nos referimos sólo al lugar donde se realiza la formación, si no a un concepto de formación vinculada a la práctica docente. La formación en centros no se circunscribe, únicamente a las necesidades individuales, sino que abarca también a las necesidades de los grupos de docentes, promoviendo el aprendizaje cooperativo, la investigación y el trabajo en equipo (García Álvarez, 2004).

Por otro lado, otra fuente de inspiración son todas las corrientes pedagógicas que propugnan la formación entre iguales desde un trabajo colaborativo (Imbernón, 2007). Buscaríamos dotar de plena significación al concepto de grupo de trabajo entendido como una actividad de formación en la que participa un grupo de profesores con plena autonomía grupal, que, apoyándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto claramente definido y elaboran unas conclusiones sobre el mismo. El objetivo principal de esos grupos de trabajo es avanzar en el conocimiento colectivo y, de esta manera, favorecer el aumento del conocimiento individual. La cualidad que debe definirlos es la existencia de una cultura del aprendizaje, según la cual cada uno de los individuos está comprometido en un esfuerzo colectivo por alcanzar altos niveles de comprensión (Rubia, Jorri y Anguita, 2009).

Con todo lo expuesto en este apartado, creemos necesario plantear la cuestión clave sobre cómo entender la formación.

### **La formación: ¿Una necesidad o una obligación?**

El educador del siglo XXI requiere un perfil de un profesional autónomo, flexible, investigador e innovador, que sea capaz de adaptar los currículos a las características del centro y del alumnado con el que desarrolla su tarea y de colaborar con sus colegas y con las familias.

Su intervención antes, durante y después de la puesta en marcha de las secuencias de aprendizaje requieren de habilidades que hagan posible el desarrollo integral del alumnado, para ello es importante:

- Asegurar la creación de un clima seguro y relajado en el centro de Educación Infantil.
- Estar atento a las propuestas e intereses de los niños y niñas.
- Fomentar y motivar a los niños
- Crear un entorno que propicie la acción y la experimentación
- Planificar e implantar proyectos y actividades globalizadas
- Interactuar con los alumnos y ayudarlos a aprender y desarrollarse
- Observar al alumnado y observar la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje

- Intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños y niñas vayan manifestando.

Este perfil profesional se podría concretar en las funciones de orientador del niño/a y la familia, tutor, reflexivo, investigador, organizador, y promotor de la actividad, variedad y cambio escolar.

Para Zabalza (1992), el profesor como “profesional del currículo” implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de “profesional de la enseñanza”, ya que no sólo ha de enseñar su materia o atender a su aula, sino que desarrolla un currículo, es decir, integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es parte. Esta nueva visión le exige, por tanto un nuevo repertorio de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y el trabajo cooperativo.

Por lo pronto, la incorporación de niños y niñas de tres años al segundo ciclo de la Educación Infantil ha revolucionado, en cierta manera, la organización del aula y del trabajo de los profesionales de esta etapa, que tienen que tratar con niños y niñas escasamente socializados, vivos y dinámicos, a los que le cuesta mucho centrar su atención en las actividades, atender instrucciones, aceptar las reglas básicas, mantenerse dentro de procesos prolongados, etc. Todos estos aspectos se convierten en contenidos del aprendizaje en el primer curso del ciclo. El instrumento fundamental de que dispone el maestro o la maestra es su propia presencia y el disponer de un espacio físico especialmente enriquecido y estimulante.

Vemos que, aunque las funciones de la profesionalidad docente y sus exigencias es aplicable a todos los niveles del sistema educativo, las competencias del profesorado de Educación Infantil poseen perfiles propios. Además, la vertiginosidad de los cambios sociales, culturales y económicos que se vienen produciendo, sobre todo, en los últimos años hace que el profesorado tenga que asumir papeles no considerados hasta ahora, a fin de poder atender a las demandas de una sociedad compleja y en permanente evolución.

Como bien muestra Imbernón (2004) para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida del futuro ha de dejar de ser un lugar exclusivo en el que se aprende únicamente lo que es básico: las cuatro reglas, los valores más elementales, la socialización humana, un oficio... Ya que cada vez más (y ésta es una de las grandes diferencias con épocas anteriores) comparte el poder de la transmisión de conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes informáticas y telemáticas, mayor cultura social, educación no formal... y la institución educativa necesita de estas instancias de socialización para educar a los niños y para asumir que ella es también una manifestación de la vida en toda su complejidad.

En este contexto de intensos, ambigüos y complejos cambios tiene lugar el proceso de socialización de los niños, precisamente en la etapa más permeable de su desarrollo. En consecuencia, como señala Pérez Gomez:

La tarea educativa de la escuela requiere la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para facilitar la adaptación a los cambios, favorecer la integración social y, al mismo tiempo, facilitar el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto (Pérez Gómez, 2000, p.134).

En este marco, la investigación-acción se convierte en el mejor aliado de los maestros y maestras para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretas sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El perfil actual del maestro investigador sería el que:

- Reflexiona sobre la práctica docente.
- Busca relacionar la práctica con la teoría e investiga para mejorar su tarea.
- Intenta comprender en profundidad la situación que investiga.
- Trabaja en colaboración con colegas, familia y expertos.
- Se plantea preguntas relevantes
- Busca información selectiva para fundamentar su trabajo.
- Utiliza los medios e instrumentos adecuados para la recogida de datos.
- Indaga los aspectos y variables ocultas del problema que investiga.
- Selecciona, organiza, analiza y valora la información.
- Comparte sus conocimientos.
- Lleva a cabo propuestas de acción como un supuesto de mejora de la práctica.
- Fundamenta sólidamente sus afirmaciones.

Los Centros del Profesorado desempeñan un papel relevante, constituyéndose en espacios que dinamizan, asesoran y favorecen las iniciativas de formación en grupos de trabajo del profesorado de su zona, los acompañan en la formulación, desarrollo y evaluación de sus proyectos, facilitan información y recursos para la realización de estas actividades, las articulan e integran como parte destacada de su plan de acción, difunden sus logros o resultados y promueven la organización de estos grupos en redes través de las que se pueda producir un intercambio enriquecedor de conocimiento y experiencias (Andalucía, Orden de 6 de septiembre 2002). Podríamos contemplar tres modalidades diferentes de actuación según el ámbito de implementación:

- Proyectos impulsados por un centro educativo en los que se pretendan transformaciones de la cultura pedagógica y organizativa del mismo.
- Proyectos de colectivos de profesores de un área o nivel (de uno o varios centros) en los que se someta a experimentación un enfoque didáctico específico.
- Proyectos de profesores de diferentes centros, áreas o niveles que comparten un enfoque pedagógico y didáctico general (Art. 6.1, Andalucía, Orden de 9 de junio de 2003). Este tipo de proyectos estarían en la línea del «Equipo de

Educación Infantil del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona», al que se refiere Antón (2013) en un interesante artículo sobre la formación de los profesionales en la etapa de educación infantil.

Es evidente que los grupos docentes del mismo centro pueden convertirse en grupos de trabajo estables con necesidades compartidas derivadas de una misma realidad, y en este enclave es donde es importante incidir. Este marco es el idóneo para la reflexión, autoevaluación y la acción de los docentes sobre su propia práctica y es, además, el medio ideal para la formación permanente del profesorado y, como consecuencia, para la mejora de la calidad educativa. Es la idea defendida por Antón cuando afirma que:

Cuando se trabaja en un centro concreto, con una realidad concreta de alumnado y familias, es cuando todo lo aprendido se pone en juego y hay que contextualizarlo (...). Hay que saber dónde se está, pero también de dónde se viene y hacia dónde se va como institución. Es aquí, donde toman todo su sentido, los proyectos compartidos, la idea educativa que los guía y la libertad que se necesita para poder desarrollarlos. (Ibídem, p.24).

No obstante, la inestabilidad de la plantilla de algunos centros educativos dificulta enormemente esta tarea. Por lo que, también podrán constituirse grupos de trabajo con docentes de distintos centros que comparten necesidad e inquietudes.

Esta modalidad de formación –docentes de un mismo centro educativo– facilita el análisis crítico de la realidad, lo que les permitirá profundizar en sus prácticas educativas ante el contexto que los engloba. Por lo tanto, el centro educativo es, sin lugar a dudas, el espacio donde emanan las necesidades de formación ligadas al contexto más próximo, y donde los principios de protagonismo, autonomía y funcionalidad cobran un sentido pleno. Es, precisamente, en los centros (en el quehacer diario), donde surgen las dificultades concretas y tangibles a las que los profesores nos enfrentamos en primera persona y es, justamente ahí, donde deben surgir también las soluciones dialogadas y concretas para paliarlas.

Nuestra propuesta de principios que han de llevar implícito cualquier plan de autoevaluación y mejora de las prácticas educativas, debería:

- Derivado de un proceso sistemático de autoevaluación y diagnóstico.
- Realista y vinculado a las necesidades sentidas y expresadas por las personas implicadas.
- Concreto y sencillo en su planteamiento.
- Planificado en un proyecto articulado.
- Con responsabilidades fijadas, sin olvidar que se estructura en un marco de colaboración.
- Con un seguimiento que verifica los logros de las actuaciones.
- Con el punto de vista puesto en su integración en la vida institucional.

Como afirma Imbernón «la formación permanente del profesorado es una tarea compleja que requiere propuestas complejas y a menudo arriesgadas; aunque ya sabemos que muchas veces, más que estudiar el contexto, se opta por copiar recetas más o menos validadas que generan prácticas uniforme» (Imbernón, 2014, p.185).

Siguiendo el pensamiento del autor, para una formación permanente de calidad al servicio de la transformación educativa y social es necesario una serie de condicionantes:

- «Hay que involucrar a los maestros y maestras en las políticas y los programas de formación.
- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimiento y experiencias que tienen los maestros y maestras en las escuelas. Hay que partir de saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación, en la reflexión y en modelos indagativos.
- Los acompañamientos en la formación (asesores, formadores...) deben tener un perfil prácticoreflexivo que ayude a diagnosticar obstáculos para que los docentes los salven (no expertos infalibles que solucionen los problemas de otros).
- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad» (Ibídem, 2014, p.186)

De esta manera, la formación de los docentes en los centros educativos tiene que ser entendida como una iniciativa asociada al proyecto educativo y, como tal, debe incluirse en el plan de formación del mismo, aglutinando las demandas del colectivo de profesionales para la búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del centro a través de tareas específicas que logren la consecución de las metas propuestas fruto de un análisis y reflexión conjunta.

Pero, ¿cuál es nuestra realidad?

## **L**a formación permanente en Andalucía

El Decreto 93/2013, en su artículo 15, expone que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería competente en materia de educación a través del que se establecen las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los centros docentes sostenidos con

fondos públicos, de las asesorías de formación, del personal docente de los equipos de orientación educativa y de la inspección educativa.

Las iniciativas y medidas políticas en materia de formación, no son recientes en nuestra Comunidad, sino que vienen poniéndose en marcha ya desde los años ochenta, creándose los Centros del Profesorado como instituciones estables de formación, innovación e intercambio de experiencias entre el profesorado en el año 1986, para más tarde, en el año 1992, poner en marcha el Primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado como apoyo a la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) de 2007 con la finalidad de dar respuesta a la formación de los profesionales de la educación, consolida una estructura organizativa recogida en artículo 20, en el que especifica que el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, organizado en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión. Y previamente en el artículo 19 establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

Con objeto de reforzar la conexión entre la formación del profesorado y las necesidades de los centros la LEA, en su artículo 127.1 establece que el plan de formación del profesorado formará parte del proyecto educativo de los centros. Dicho plan será elaborado a partir del diagnóstico de necesidades de formación del profesorado del centro y del resultado de las evaluaciones realizadas.

El Decreto 93/2013 redunda en esta idea en su artículo 10.3 al exponer que las acciones formativas estarán basadas preferentemente en el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros, a través de metodologías, de investigación y acción con implicación directa de todos los participantes en ellas. Por ello, en su artículo 56, referencia a los centros docentes y las aulas como el ámbito ordinario para el desarrollo de las actividades de formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado en Andalucía se desarrolla mediante las siguientes estrategias:

- Acciones formativas que respondan a las necesidades de formación detectadas por los centros, a través de sus planes de formación, derivadas de los procesos de evaluación que se realicen, y a aquellas otras que respondan a líneas de actuación prioritarias de la Consejería competente en materia de educación.
- Intervención coordinada de la inspección educativa, los centros del profesorado y los equipos de orientación educativa, en el ámbito de sus respectivas competencias, en las zonas educativas y en los centros docentes para impulsar, asesorar y colaborar en el desarrollo de los planes de formación del profesorado de éstos.
- Apoyo a la autoformación y a las iniciativas individuales de formación del profesorado en temáticas relacionadas con las líneas estratégicas de la Consejería competente en materia de educación.

- Actualización científica, tecnológica y artística del profesorado de formación profesional y de enseñanzas artísticas en un entorno profesional real, mediante estancias formativas en empresas, talleres o instituciones artísticas.
- Impulso, asesoramiento y colaboración con los centros docentes en el desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a mejorar la realidad educativa de los mismos y de otras experiencias educativas de reconocido prestigio.
- Promoción y apoyo del intercambio de conocimientos y buenas prácticas, a través de la participación en programas de formación, intercambios y visitas nacionales e internacionales, así como de programas de renovación pedagógica y de investigación, innovación y experimentación educativa en los centros docentes.
- Promoción de la colaboración con las universidades y con otras instituciones públicas o privadas. Promoción del acceso del profesorado a estudios y titulaciones universitarios que redunden en una mejora de la práctica educativa.
- Desarrollo de acciones formativas diseñadas específicamente para la capacitación en el desempeño de puestos de carácter bilingüe, puestos relacionados con la enseñanza semipresencial y a distancia y otros puestos de trabajo docentes.
- Potenciación de la creación de redes de profesorado como medio de desarrollo de trabajo colaborativo, de intercambio del conocimiento y difusión de buenas prácticas y de coordinación.
- Apoyo a las iniciativas de innovación educativa que emanen de los centros como consecuencia de la reflexión de sus Claustros de Profesorado.

Todas estas acciones están encaminadas a la formación del profesorado como elemento fundamental que pueda dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo indispensable para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. Si hablamos de calidad educativa y de formar un alumnado competente para la sociedad que le ha tocado vivir solo podremos conseguirlo si contamos con un profesorado igualmente formado y competente.

En el siguiente apartado recogemos nuestra propuesta.

## **C**oordinación institucional como base de la investigación en Educación Infantil

La investigación productiva en Educación Infantil ha unido los esfuerzos de teóricos, investigadores y prácticos interesados en la mejora de la etapa. Por ello parece necesario buscar canales de comunicación y trabajo colaborativo entre especialistas de las distintas instituciones (centros educativos, universidades, asociaciones, centro de profesores....) para implicar teoría y práctica en el conocimiento de la Educación

Infantil. La cooperación podría hacer que los problemas de investigación fueran más útiles, las metodologías de investigación más ajustadas, los resultados interpretados en los supuestos teóricos, la práctica avalada por los resultados empíricos; en definitiva, elaborar propuestas más eficaces a los diferentes agentes sociales. Por otra parte, la investigación especializada. Por ello, sería conveniente:

- Atender a la demanda de formación desde cualquier punto crítico de la Educación Infantil. Acercándonos a la realidad en primera persona para conocer y valorar dichas demandas.
- Dinamizar el funcionamiento de grupos de trabajo como medio idóneo para el aprendizaje y resolución de dificultades profesionales.
- Promover el uso de bibliografías, programas informáticos, acceso a páginas web, a bases de datos educativas (ISOC, EBSCO HOST, PSYCINFO, TESEO, DIALNET...) como fuente de conocimiento renovado que sirva para la reflexión posterior.
- Promover las ayudas económicas necesarias para el óptimo funcionamiento de tales grupos de trabajo.
- Asistencia técnica de expertos externos en los centros.
- Facilitar encuentros y contactos entre grupos e instituciones que promuevan el intercambio de experiencias y necesidades, en general, y relacionadas con la atención a la diversidad.
- Propiciar el intercambio de información práctica y materiales a través de encuentros, jornadas y/o espacios en internet. Llevar a los centros experiencias prácticas diversas de diferentes profesionales (y no sólo de la educación).
- Coordinar el proceso de asesoramiento con todos los estamentos educativos que, de alguna manera, inciden sobre el alumnado.
- Facilitar el uso ágil de las nuevas tecnologías de la información y acceso al conocimiento.
- Proponer nuevos cambios de organización de espacios y tiempos dentro del aula que se adecuen a las necesidades educativas de todo el alumnado.
- Promover el desarrollo de redes de colectivos profesionales, así como la difusión del conocimiento generado por ellos. También la constitución de redes de colectivos interprofesionales con el mismo fin.
- Informar sobre cursos, jornadas, convocatorias oficiales y extraoficiales, posibilidades de agrupamientos, temas prioritarios, disponibilidad de recursos formativos, etc.
- Difundir cuestiones relacionadas con todo lo educativo: últimas investigaciones en el campo de la educación infantil, nueva legislación vigente en este campo, nuevas prácticas pedagógicas y metodológicas, guías de recursos didácticos, etc.
- Implicar a los centros y al profesorado en la mejora de los procesos educativos y no solos informarles de los resultados de la investigación. El profesorado debe ser asesorado y apoyado para que pueda diseñar "buenas prácticas" y metodologías de investigación-acción para las que tienen que estar preparados,

haciéndose preguntas y propuestas de mejora, y evaluando los resultados de sus proyectos educativos.

- Construir indicadores que permitan controlar e informar sobre la accesibilidad y calidad de todos los servicios que atienden a los niños y niñas menores de seis años, incluyendo el uso y las preferencias familiares.
- Estudiar longitudinalmente las relaciones entre características, programa de calidad y resultados infantiles y familiares.
- Crear revista de innovación, evaluación e investigación en Andalucía sobre Educación Infantil que promueva la publicación de los trabajos de esta etapa y extender, en definitiva, el Plan de Atención Integral y de Calidad a la Primera Infancia que desarrolle el objetivo seis del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-16 que explicita que hay que garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes caracterizada por la formación en valores, la atención a la diversidad, el avance en la igualdad de oportunidades, la interculturalidad, el respeto a las minorías, la promoción de la equidad y la compensación de desigualdades, favoreciendo, mediante un atención continuada, el desarrollo de las potencialidades de la infancia desde los primeros años de vida.

## **R**eflexiones finales

El concepto de formación ha sido el espejo en el que se ha ido reflejando el proceso de cambios producidos en la educación. Pensamos que la formación se desarrolla dentro de una cultura profesional y en función de un contexto, desarrollando competencias, procedimientos y estrategias necesarias para apoyar la intervención en las aulas. Según Vaello (2009), la necesidad de una triple preparación: psicológica, pedagógica y logística o la consideración del aprendizaje como un proceso continuo de construcción y reconstrucción consciente e inconsciente del entramado de representaciones emocionales (Pérez Gómez, 2011). Estas reflexiones nos llevan a pensar en que un buen modelo de formación debe tener en cuenta el tipo de profesorado y prácticas educativas de cada centro.

El planteamiento de formación continua que defendemos en este artículo, viene a resumirse en una de las conclusiones del Consejo de la Unión Europea, sobre formación eficaz de los docentes: «Los programas de formación de docentes, tanto si están destinados a los futuros docentes antes de que comiencen sus vidas profesionales o a los docentes en activo en el contexto del desarrollo profesional permanente, deben ser suficientemente flexibles para dar respuesta a las mutaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Deben apoyarse en la propia experiencia de los docentes y tratar de estimular metodologías interdisciplinarias y colaborativas para que los centros educativos y los docentes consideren como parte de su tarea trabajar en cooperación (...)» (Consejo de la Unión Europea, 20 de mayo de 2014, p.22).

Por último, consideramos esencial la formación ya que promueve el conocimiento, las habilidades y las actitudes del profesorado, mejora y transforma la cultura profesional. Todo lo cual redundará en los resultados escolares y en la calidad de la educación.

## R referencias bibliográficas

- Alarcón, A. (2012). La formación del profesorado: una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 97-104.
- Andalucía. Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de junio de 2003, nº 121, pp. 14170-14178.
- Andalucía. Orden de 6 de septiembre 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 8 de octubre de 2002, nº 118, 19495-19497.
- Andalucía. Decreto 93/2013, de 27 de agosto de 2013, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 30 de agosto de 2013, nº 120. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- Andalucía. Ley de Educación de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 26 de diciembre de 2007, nº 252, pp.5-35.
- Antón, M. (2013). La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2 (1), 18-26. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>
- Consejo Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 14 de junio de 2014, 22-25.
- García Álvarez, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2004) (coord.): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013-2016). *II Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.

- Pérez Gómez, A.I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2011) Aprender a educar (se): Una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 52-55.
- Perrenout, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rubia, B.; Jorri, I. y Anguita, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. En J. De Pablos (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp.191-214). Málaga: Aljibe.
- Vaello, J. (2009). *El profesorado socio-emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vrasidas, C.; Zembylas, M.; & Glass, G. (ed.) (2009). *ICT for Education, Development & Social Justice*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Zabalza, M.A. (1992). *Currículum y territorio: aportaciones del ambiente al desarrollo curricular en las escuelas*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zabalza, M.A. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2 (1), 47-69.

Artículo concluido el 27 de julio de 2014

Pascual-Lacal, R. y Madrid-Vivar, D. (2015). La formación permanente del profesorado: clave para construir una escuela infantil de calidad. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 193-209.

Disponible en <http://www.reladei.net>

***Dolores Madrid Vivar***

Universidad de Málaga  
España

***Mail: lmadrid@uma.es***



Doctora en Psicopedagogía. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigadora principal del Grupo de Investigación “Educación Infantil y Formación de Educadores” (HUM-205) de las universidades andaluzas. Líneas de investigación: Educación Infantil, Creatividad, Formación de Educadores y Organización Escolar.

***Rocío Pascual Lacal***

Centro del Profesorado de Málaga  
España

***Mail: mrocio.pascual.edu@juntadeandalucia.es***



Licenciada en Psicología. Miembro Grupo de Investigación “Educación Infantil y Formación de educadores” (HUM-205). Principal línea de investigación: métodos de lectura en Educación Infantil. Asesora de Formación de Educación Infantil del Centro del Profesorado de Málaga.