

A FORMACIÓN INICIAL E PERMANENTE DOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA

R. Lois Ferradás Blanco
Universidade de Santiago de Compostela

M^a. Lourdes Taboada Fernández
CEFOCOP de Santiago de Compostela

Este traballo pretende analizar como se está realizando actualmente a formación dos profesores de Educación Infantil (de agora en diante E.I.) en Galicia. Primeiramente abórdase a formación inicial, establecendo o concepto, os presupostos pedagóxicos da educación infantil e as competencias que debe posuír o profesor de E.I., poñendo isto en relación co resultado do proceso de reforma dos planos de estudos das Escolas U. de Maxisterio de Galicia. En segundo lugar, trátase da formación permanente do profesorado de E.I. en exercicio, establecendo o concepto de formación permanente e describindo o modelo de Centro de Formación Continuada de Profesores (CEFOCOP), xunto cos campos de formación e modalidades formativas sobre as que traballan estas institucións.

I. A FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

1.1. Concepto e Importancia

A formación do profesorado representa un dos elementos fundamentais a través dos cales a Didáctica intervéñe e contribúe a mellorar a cualidade do ensino. Así, xa De la Orden (1979, p. 243) cualificaba á formación do profesorado como “núcleo crítico da ciencia pedagóxica”, salientando deste xeito a importancia que ten no campo da educación. Da mesma opinión é Gimeno (1982, p. 77) cando sinala a importancia da formación do profesorado con respecto aos intentos de renovación ou cambio da educación. Desde o seu punto de vista representa unha das pedras angulares imprescindibles de calquera intento de renovación do sistema educativo. Incluso o Ministerio de Educación y Ciencia, máis recentemente (1987, pp. 165-166), coincide en destacar “a formación do profesorado como un dos obxectivos prioritarios da reforma educativa”, xa que “existe unha coincidencia xeneralizada en que o factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de cualidade radica no profesorado”.

Non é obxectivo deste traballo discutir o concepto de **formación do profesorado**, polo que asumimos sen máis a formulación, amplamente aceptada, que do mesmo fai C. Marcelo (1989, p. 30) cando afirma: “formación do profesorado é o proceso sistemático e organizado mediante o cal os profesores -en formación ou en exercicio- se implican individual ou colectivamente nun proceso formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicia a adquisición de coñecementos, destrezas e disposicións que contribúan ao desenvolvemento da súa competencia profesional”. Entre outros aspectos de interese nesta definición compre destacar o establecemento da súa finalidade como “desenvolvemento da competencia profesional” que consiste na adquisición de coñecementos de

distinto tipo (“coñecementos”, “destrezas” e “disposicións”). Aclarar e explicitar en que consiste a competencia profesional dos profesores resulta de crucial importancia antes de iniciar calquera plano formativo ou de analizar o seu valor. O mesmo autor (Marcelo, 1989, pp. 31-36) formula os oito principios máis apropiados para o desenvolvemento da formación do profesor, que segundo el serían os seguintes:

1. A formación do profesorado debe ser concibida como un continuo.
2. Integración entre a formación do profesorado respecto dos contidos propiamente académicos e disciplinares e a formación pedagóxica dos profesores.
3. Integración teoría-práctica.
4. Isomorfismo entre formación recibida e tipo de educación que deberá desenvolver.
5. A formación dos profesores é un fenómeno social e dinámico.
6. Individualización.
7. Supervisión.

Resulta de especial transcendencia a consideración do cuarto principio, é dicir o de que a formación recibida polos profesores se corresponda coa educación que deberá desenvolver. Esta concepción coincide coa de Ferry (1991, p. 52), quen tamén entende a formación como “un proceso de desenvolvemento individual tendente a adquirir ou perfeccionar capacidades”, sinalando como unha das súas dimensións que se trata dunha “formación de formadores”, e afirmando que debe existir necesariamente un *isomorfismo* entre a formación de profesores e a súa práctica profesional. A continuación pretendemos aproximarnos aos compoñentes das competencias profesionais dos profesores de E.I.

1.2. Presupostos pedagóxicos da Educación Infantil

A Educación Infantil (0-6 anos) constitúese, segundo a LOGSE, como a primeira etapa das ensinanzas de réxime xeral do sistema educativo español. A citada Lei no seu artigo 8 establece que a E.I. contribuirá a desenvolver nos nenos as seguintes capacidades:

- a) Coñecer o seu propio corpo e as súas posibilidades de acción.
- b) Relacionarse cos demais a través de distintas formas de expresión e de comunicación.
- c) Observar e explorar o seu contorno natural, familiar e social.
- d) Adquirir progresivamente unha autonomía nas actividades habituais.

Na proposta de obxectivos e contidos articulados nas tres áreas ou “ámbitos de experiencia” nas que se explicitan e organizan as citadas capacidades, formúlase un modelo orientado cara a un neno real, dotado de corporeidade e sentimentos; un neno histórico, nun ambiente físico e social, dotado de cultura, de linguaxes; un neno ambiente,... De acordo con esta infancia real, historicamente determinada, a escola infantil debe garantirle ao neno que concorre a ela o *dereito á diversidade e á igualdade de oportunidades*. A escola infantil deberá identificar e promover procesos que combinen dialecticamente a afectividade e a intelixencia, adoptando un estilo experiencial que proporcione contidos e métodos relacionados tanto coas necesidades e intereses reais dos usuarios como coas estruturas cognitivas das diversas áreas formativas, asegurando os procesos de socialización e os de primeira alfabetización do neno.

Para Zabalza (1989) son estes os grandes horizontes da Escola Infantil: a) o fortalecemento do ego infantil; b) o enriquecemento experiencial; c) a estimulación cognitiva; e d) a alfabetización cultural. Noutro lugar este autor (Zabalza, 1987, p. 66) opta por un modelo de educación infantil que denomina “psicodidáctico”, segundo o cal

“a escola recupera a dobre función de *socialización obxectiva* (adquisición de habilidades, formas de pensamento, valores, etc.) e de *realización persoal* (resolución individualizada das necesidades de cada alumno, desenvolvemento creativo e relativamente autónomo do neno). É dicir, retómase a idea do currículo coas súas bases de sistematización e desenvolvemento cognitivo, pero amplíase o seu ámbito ata dar cabida nel ao traballo expresivo, á iniciativa persoal de cada alumno, ao seu mundo emocional-afectivo”.

Nesta perspectiva a escola infantil distanciarase tanto das pedagogías puerocéntricas (porque a converterían en improvisada, casual, descoidada) como das pedagogías puerocéntricas (por puramente transmisivas e reproductivas). A escola infantil favorecerá a *continuidade lonxitudinal* coa escola primaria e a *continuidade transversal* referida á familia e á realidade extraescolar.

1.3 Competencias do profesor de Educación Infantil

Quixeramos neste apartado contribuír ao establecemento dun cadro de competencias nas que deberá ser formado o profesor de E.I. Antes de nada compre dicir que existe un amplo consenso entre os autores que trataron o tema, reducíndose as diferencias entre eles á organización, á maior ou menor explicitación ou ao énfase nuns ou noutros elementos,... Así Gimeno (1982, p. 91) establece doce elementos fundamentais do currículo da formación que virían cubrir as súas necesidades formativas nas competencias máis importantes: nivel de coñecementos suficientes; sensibilización perante a psicoloxía do neno; capacitación en diversas metodoloxías; comprensión e goberno das relacións interpersoais na aula e no centro escolar; programación a curto, medio e longo prazo no centro escolar; conexión dos contidos coa psicoloxía do alumno e as peculiaridades do medio; Selección, capacidade de uso e confección de medios técnicos apropiados para o ensino; capacidade de diagnóstico e avaliación do alumno, da súa aprendizaxe e das variables que condicionan esta aprendizaxe; capacidade para integrar a escola no medio extraescolar; organización da aula e do contorno nas áreas da súa competencia; desenvolverse no marco das tarefas administrativas.

Pola súa parte, Shulman (1986) suxire que as decisións acerca do ensino dependen do coñecemento sobre: preparación e presentación de planos de instrucción; avaliación; recoñecemento das diferencias individuais; coñecementos culturais; dirección; sistemas e procedementos educativos.

Con grandes coincidencias cos anteriores S. Veenman (1988, p. 48) afirma que os campos de formación do profesorado, as áreas nas que debe centrarse necesariamente o desenvolvemento das súas competencias son: observación; diagnóstico de habilidades do estudante, das dificultades da aprendizaxe, das condicións ambientais e dos programas de instrucción; planificación programas a curto e longo prazo; administración de espazo, tempo e recursos, da instrucción, dos estudantes; comunicación con compañeiros, pais e outras persoas; avaliación de logros e conducta do estudante e de programas de instrucción.

No marco das propostas da Reforma educativa do Ministerio de Educación y Ciencia (1989, pp. 97-98) defínese a función do educador no centro de educación infantil como absolutamente crucial e entre os seus trazos ou cometidos destácanse os seguintes: crear un clima seguro e relaxado; estar atento ás propostas e intereses dos nenos para fomentalos e motivalos; crear un contorno que propicie a experimentación; planificar e implantar proxectos e actividades globalizados; interactuar con alumnos e axudarlles a aprender e a desenvolverse; observarlos e observar a marcha do proceso de ensino-aprendizaxe; intervir nese proceso, modificando o que sexa necesario segundo os progresos e dificultades.

Considerando as aportacións anteriores e dun xeito especial as de Spodek e Saracho (1990, pp. 30-36), aínda que este asunto merece reflexións máis demoradas, ofrecemos un esbozo de marco global para a formación de profesores de Educación Infantil. Este profesor está constantemente tomando decisións instantáneas ou reflexionadas acerca do neno, dos obxectivos, das actividades e materiais. Estas decisións forman parte de catro roles básicos:

- a) *Diagnóstico*. Os profesores necesitan apreciar as capacidades e necesidades dos nenos para planear os pasos axeitados para o éxito na aprendizaxe.
- b) *Deseño do currículo*. Os profesores deseñan e desenvolven currículos para os nenos utilizando as súas teorías e capacidades prácticas na E.I., considerando tamén as demandas sociais.
- c) *Organización e dirección do ensino-aprendizaxe*. Os profesores organizan as actividades e recursos máis axeitados para alcanzar os obxectivos educativos. Facilitan a aprendizaxe mediante a creación dun ambiente que ofrezca experiencias de aprendizaxe axeitadas e de interese para os nenos.
- d) *Orientación e guía*. Os profesores interactúan continuamente cos nenos e, ademais da instrucción, proporciónanlles coidado, axuda afectiva e guía, axudándolles, ademais, a aprender habilidades sociais.

Estes roles inclúen coñecementos teóricos, habilidades prácticas ou procedementais e actitudes, como se reflexa na **TÁBOA 1** (ver **ANEXO**).

1.4. A reforma da formación inicial dos Mestres de Educación Infantil en Galicia.

A reforma da formación inicial dos profesores de educación infantil estivo inmersa no proceso xeral de reforma dos planos de estudos da universidade española. En relación coa formación inicial destes profesores parécenos que deben destacarse os seguintes trazos:

1.4.1. Mantemento do mesmo nivel e ámbito formativo para os mestres de Educación Infantil e os de Educación Primaria.

Cunha gran cantidade (arredor dun 20%) de contidos comúns, que se reflicten no seguinte cadro.

MATERIAS COMUNS A TODOS OS TITULOS DE MESTRE	
1. Bases Psicopedagógicas da Educación Especial	(80 horas)
2. Didáctica Xeral.....	(80 horas)
3. Organización do Centro Escolar.....	(40 horas)
4. Psicoloxía da Educación e do Desenvolvemento na Idade Escolar.....	(80 horas)
5. Socioloxía da Educación	(40 horas)
6. Teorías e Institucións Contemporáneas de Educación	(40 horas)
7. Novas Tecnoloxías Aplicadas á Educación.....	(40 horas)

Resulta do máximo interese manter esta cultura común, ao mesmo tempo que se dá resposta á necesidade de formación específica para a educación dos primeiros anos ou para a ensinanza de certas áreas que requiren preparación especial, como a Educación Física, Educación Musical e Lingua Estranxeira, xa desde os primeiros niveis da Educación Primaria.

1.4.2. Priorización da atención á diversidade.

Este é un dos obxectivos da Reforma. Preténdese que todos os mestres de calquera especialidade ou etapa teñan coñecementos sobre suxeitos con necesidades educativas especiais e poidan participar en programas de integración destes suxeitos en clases normais. A novidade máis importante a este respecto é a incorporación da Educación Especial como materia común a todos os títulos.

1.4.3. Aumento da formación didáctica dos profesores.

Nos planos de estudos anteriores tiñan un forte peso as materias centradas na formación cultural e científica dos futuros mestres, como Lingua, Matemáticas, Idiomas, etc. que debían cursar todos os estudantes. Nos actuais planos de Mestres de Educación Infantil predominan as materias de estudio do desenvolvemento infantil e de didáctica das distintas áreas, como se pode comprobar no seguinte cadro.

MATERIAS TRONCAIS PARA MESTRE DE EDUCACIÓN INFANTIL	
1. Coñecemento do Medio Natural e a súa Didáctica.....	(60 horas)
2. Desenvolvemento da Expresión Musical e a súa Didáctica	(60 horas)
3. Desenvolvemento da Expresión Plástica e a súa Didáctica.....	(60 horas)
4. Desenvolvemento de Habilidades Lingüísticas e a súa Didáctica.....	(120 horas)
5. Desenvolvemento do Pensamento Matemático e a súa Didáctica	(60 horas)
6. Desenvolvemento Psicomotor.....	(60 horas)
7. Literatura Infantil	(40 horas)
8. Practicum	(320 horas)

Nos planos de estudos da Universidade de Santiago (Escolas U. de Maxisterio de Santiago e de Lugo) este aspecto foi reforzado coa introducción das seguintes materias obrigatorias, que se indican a continuación.

MATERIAS OBRIGATORIAS (DE CONTIDO DIDÁCTICO E EVOLUTIVO) PARA OS MESTRES DE EDUCACIÓN INFANTIL (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO)	
1. Sistemas Contemporáneos de Educación Infantil	(40 horas)
2. Psicoloxía da Educación e do Desenvolvemento na Idade Infantil	(60 horas)
3. Didáctica da Educación Infantil	(60 horas)
4. Didáctica da Expresión Musical II	(40 horas)
5. Didáctica da Expresión Plástica II	(40 horas)
6. Didáctica da Matemática II	(40 horas)

Esta tendencia non se observa nos planos de estudos da Universidade de Vigo (Escolas U. de Maxisterio de Pontevedra e Ourense), xa homologados, nin no da Universidade da Coruña.

1.4.4. Aumento da formación práctica.

O decreto que regula a elaboración dos planos de estudos das universidades establece que os estudantes non poderán ter máis de 15 horas de clases teóricas á semana. Para o seu cumprimento, nos planos de estudio especificábase que unha importante parte do contido de todas as materias (que varía dun 25 a un 75 %) han de ser créditos prácticos.

Sen embargo, existe entre nós un costume fortemente arraigado de centrar a formación nos contidos conceptuais das materias, de forma que os nosos alumnos chegan a “saber” moitas cousas acerca dos nenos e da escola, pero non teñen a oportunidade de aprender a “facer” escola, porque a formación que se lles imparte está fragmentada, é puramente transmisiva, e dela están ausentes os contidos procedementais e vinculados á práctica. Quizais explique en parte esta realidade o feito de que sexan moi poucos os profesores de Maxisterio que tiveran experiencia profesional en colexios de Infantil ou Primaria. Isto, unido ao tamaño grande dos grupos de estudantes, ás dificultades para a súa subdivisión, ás características de locais e equipamentos dispoñibles, etc. fainos supoñer que os cambios respecto da formación práctica serán lentos e tardarán en ser percibidos.

Especialmente relacionado con este aspecto en xeral coa vinculación teoría-práctica está a organización do Prácticum, como conxunto integrado de experiencias de iniciación á docencia. Ata agora en todas as Escolas de Galicia consistía nun único período de 12 semanas do terceiro curso que, no mellor dos casos, reducíase a unhas “Prácticas de Ensinanza” ou “aplicación” de coñecementos teóricos previamente aprendidos. Coa reforma preténdese que se convertan sobre todo en “Prácticas de Aprendizaxe”, laboratorio ou campo de indagación, de descubrimento de problemas. Por isto, nas Escolas da Universidade de Santiago organízanse en tres períodos progresivos desde o primeiro ano. Na Universidade de Vigo sitúanse en 2º e 3º cursos.

1.4.5. Mantemento da diplomatura e da diferenza entre Mestres e Profesores de Secundaria.

Hai uns anos houbo en España un amplo debate sobre a conveniencia de igualar a duración da formación de todos os profesores, ampliando a formación dos mestres a 4 ou 5 anos. A conveniencia desta modificación de cara á realidade do ensino e ao establecemento dunha carreira docente aberta foi recoñecida tanto polo goberno como polos pais e polas organizacións profesionais e sindicais dos profesores, pero razóns económicas determinaron que as cousas

quedaran como están. Quizais máis importante que a mesma duración (similar á de moitos países de Europa) é o enfoque da formación, pouco orientada ao dominio das competencias propias da profesión, e o feito de que os estudos de Maxisterio formen parte dunha rede universitaria secundaria, á que poden acceder tamén os estudantes que non teñan superado a proba de acceso ás facultades.

En conxunto, a pesar das serias dificultades mencionadas, cremos que os planos reformados constitúen un marco aceptable de traballo, similares aos de institucións equivalentes de outros países, xa que neles están presentes as materias básicas. No caso da Universidade de Santiago esta foi unha das especialidades que menos sufriu os efectos das típicas loitas polo reparto de campos de influencia, aínda que en xeral este fose un elemento fundamental do proceso. Sen embargo cremos que faltou nos centros unha reflexión e discusión previa acerca das competencias que para o seu traballo cotián deberá dominar o futuro profesor. Coa parte do artigo que remata aquí queremos aportar elementos de interese para o desenvolvemento dos contidos e da orientación das distintas materias.

II. A FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

2.1. O concepto de Formación Permanente do Profesorado.

O primeiro que se encontra ao revisar a bibliografía sobre a formación de profesores en exercicio é cunha serie de conceptos como, por exemplo "perfeccionamento do profesorado", "formación permanente", "formación en servizo", "formación continuada", "desenvolvemento profesional", "recicla xe",... que, como sinala Marcelo (1989), empréganse como intercambiabes, aínda que moitas veces responden a concepcións diferentes que conviría precisar, pero isto non é obxecto deste traballo. Nesta ocasión referímonos á formación que realizan os profesores con posterioridade á súa diplomatura e durante o seu período activo, tal e como entenden o "desenvolvemento profesional dos profesores" Marcelo (1989) e M. de Miguel (1993). De acordo con esta concepción, que, como xa sinalamos, ten como finalidade mellorar as competencias docentes e implica procesos que orixinan cambios na forma de pensar, vulgar e, sobre todo, de actuar, as innovacións e modificacións que os profesores introduzan na súa práctica diaria son os indicadores da eficacia da formación en servizo. Por iso, a innovación e o desenvolvemento profesional son conceptos que dificilmente se poden separar.

2.2. O modelo dos CEFOCOPSS como estrutura da Formación Permanente do Profesorado.

Os Centros de Profesores como estrutura de formación do profesorado, que en Galicia comezaron a funcionar, no curso 1992-93, é un modelo de formación controvertido, e a súa eficacia non sempre ten a mesma valoración.

2.2.1. Necesidades ás que responden.

Destacaremos neste apartado dúas ideas que, ao noso xuízo, xustifican e dan sentido á existencia dos CEFOCOPs.

Por unha parte, a formación permanente debe consolidarse como un marco de desenvolvemento profesional, como unha estrutura de apoio ao profesor na resolución dos problemas encontrados durante o desenvolvemento da súa tarefa docente (Montero, 1985).

Ademais, eses problemas, que deben interpretarse como necesidades formativas do profesorado, son basicamente de dous tipos: os que configuran as necesidades formativas orixinadas pola evolución mesma dos sistemas educativos (por exemplo, as demandas presentadas pola Reforma do Sistema Educativo no que se refire á adaptación aos novos ciclos e ás novas orientacións curriculares), e os que configuran as necesidades formativas "sentidas" polos profesores e que xorden do desenvolvemento cotián da súa tarefa. Estas necesidades de dous tipos complementáanse e incluso coinciden ás veces.

2.2.2. Singularidade.

Os CEFOCOPs aparecen como unha alternativa a toda a formación anterior que, aínda que con diversos enfoques e institucións implicadas, como Inspección, UNED, ICEs das Universidades, caracterizouse, segundo Montero (1985), desde 1957 a 1983, polo seu carácter esencialmente dirixista. Constitúen un intento de superar a idea da intervención formativa como un traballo *sobre* os centros e os profesores por parte dos xestores e asesores externos en beneficio dunha concepción colaborativa de traballo *con* os centros e os profesores (Escudero, 1990).

En opinión de Escudero (1990), este modelo presenta un reto aos administradores escolares e aos supervisores para que substitúan ideas como as de *autoridade, manipulación e control*, por outras como *liderato, facilitación, colaboración e comunicación*. Tamén constitúe un reto aos profesores para que exerciten o seu dereito profesional a reflexionar criticamente sobre as súas propias prácticas e as condicións e circunstancias nas que traballan e se comprometan con outros educadores nos procesos de mellora escolar.

Os CEFOCOPs, en síntese, caracterízanse por intentar implicar ao conxunto do profesorado, a partir da reflexión sobre a súa práctica, nun proceso colaborativo de desenvolvemento profesional. Non é co cambio *da* escola, senón o cambio *desde* a escola o que se pretende.

2.2.3. O modelo de profesor e de centro que lle dá sentido.

Creemos que todo modelo de formación de profesores debe desenvolverse en relación cun modelo de profesor e de centro.

O modelo de profesor ao que responde esta concepción formativa caracterízase:

- En Primeiro lugar, por asumir a esixencia da súa propia formación continuada, sobre a base da avaliación e da reflexión, ao longo da súa vida profesional, o que supón admitir que o profesor debe avaliarse a si mesmo e identificar as súas necesidades formativas.
- En segundo lugar, pola súa autonomía profesional no marco dun equipo de profesores, o que supón que o profesor é un profesional que fai do currículo un espacio problemático que reclama unha toma de decisión reflexiva e colaborativa sobre os diferentes elementos que o estruturan e sobre as condicións institucionais que condicionan o seu desenvolvemento.
- En terceiro lugar, pola súa condición investigadora, o que supón que para ese profesor os currículos non son senón hipóteses a experimentar na súa propia práctica (Stenhouse, 1984). Desta forma estaríamos perante unha concepción do traballo docente como un proxecto de investigación-acción (Elliot, 1989) e do profesor como investigador.

O modelo de centro que dá sentido a esta forma de traballo ven caracterizado pola súa condición colaborativa, entendida, seguindo a Escudero (1990), coma a expresión dunha cultura escolar que se compromete a ir promovendo no seu seo actividades encamiñadas a dotar á institución escolar dunha visión compartida de onde está, a onde quere ir e cales son as concepcións e principios que quere promover. Neste suposto, a planificación conxunta non como ritual, senón como un proceso efectivo, a observación mutua entre os profesores, a formación recíproca, o falar de forma regular e sistemática sobre procesos de ensino-aprendizaxe, etc., son actividades plenamente incorporadas ao quefacer habitual da escola e dos seus profesionais.

2.2.4. Os obxectivos que persigue.

En sintonía coa concepción anterior de que “a colaboración é un proceso de apertura e participación”, á hora de establecer os obxectivos dun CEFOCOP deberase tratar de compaxinar as necesidades e expectativas do profesorado da zona coas prioridades do sistema educativo formuladas pola Administración, saben que ambas son frecuentemente complementarias.

Pódese dicir que os obxectivos xerais recollidos no Plan de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia (1990, p. 18), expresan xustamente esta afinidade. Estes obxectivos están formulados da seguinte forma:

- Mellorar a competencia profesional do profesorado, creando actitudes de apertura á investigación, á experimentación e á innovación educativas, necesarias para dar respostas aos cambios operados na sociedade e ás transformacións que van xurdindo no sistema educativo, atendendo fundamentalmente ás peculiaridades da Comunidade de referencia.
- Ofrecer un marco referencial do perfeccionamento do profesorado que responda ás demandas e necesidades do profesorado, ás necesidades dimanadas do novo deseño curricular e ás iniciativas da Administración Educativa Galega.

2.3. Campos de formación e modalidades formativas.

2.3.1. Os campos de formación.

Os campos de formación, de intervención, son os grandes eixes en torno aos que se concretan tanto as necesidades xurdidas do profesorado como as presentadas pola Administración

Educativa, e serían para cada nivel educativo os seguintes: Especialización, Actualización pedagóxico-didáctica, Apoio á práctica docente, Renovación pedagóxica, Investigación-Experimentación, Organización e xestión, Cualificación dos asesores en formación, Elaboración de recursos didácticos, Deseño do Proxecto Educativo de Centro, e Deseño do Proxecto Curricular de Centro.

2.3.2. *As modalidades formativas.*

Cada unha delas supón unha forma de organizar as tarefas de formación das condicións metodolóxicas máis favorables, para que poidan desenvolverse os procesos de aprendizaxe máis axeitados en orde a lograr a apropiación das posibilidades formativas dos contidos que se traballen (Gimeno, 1988). As modalidades máis específicas para o traballo dos CEFOCOPs recollidas dos documentos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria reflíctense na **TABOA 2** (ver **ANEXO**).

2.4. **Algunhas consideracións sobre o traballo desenvolvido nos CEFOCOPs.**

Establecidos xa neste traballo o concepto de formación do profesorado, o modelo de profesor e de centro que a Reforma require, as competencias do profesor de E.I., os campos e modalidades de formación a través dos cales se artella a oferta formativa nos CEFOCOPs, exporemos brevemente, para rematar, algunhas consideracións que se poden extraer do traballo desenvolvido nesta primeira etapa.

Consideramos que o modelo de CEFOCOP para a formación permanente do profesorado de E.I. é unha estrutura axeitada, aínda que mellorable. Para isto, sería necesario ampliar o número dos existentes actualmente en Galicia, xa que a amplitude do territorio e do número de profesores adscritos a cada un deles é tan grande que, por veces, imposibilita desenvolver axeitadamente as súas funcións e satisfacer as demandas, en suma, acadar os obxectivos de formación propios do modelo.

Polo que respecta ás modalidades de formación, os profesorado participa en maior número en cursos, xornadas e encontros, é dicir, as que van dirixidas ao profesor individual e que moitas veces, por que non recoñecelo, unha forma de acreditar as horas de formación necesarias para o recoñecemento dos sexenios.

Así e todo, tamén se observa un aumento do número de profesores que se decantan por modalidades de formación como os Seminarios Permanentes e os Proxectos de Formación en Centros, que, ao noso entender, representan unha oferta formativa moi rica polo que supoñen de reflexión e coñecemento compartido entre os profesores e de adopción de proxectos de traballo colaborativos.

En canto ás demandas de formación que fai o profesorado de E.I., estas están orientadas fundamentalmente ao que Spodek e Saracho denominan "Deseño do currículo", dirixidas ás disciplinas curriculares e á súa didáctica: expresión plástica, lecto-escritura, psicomotricidade, música, ...

Podemos decir, en resume, que contamos cun modelo de formación que nos parece axeitado, aínda que deberá profundizar e progresar na dirección da formación colaborativa e en centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA (1990):** *Plan de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios*. Santiago de Compostela.
- DE LA ORDEN, A. (1979):** "Enseñanza Superior de la Pedagogía y formación del profesorado. La experiencia Española". En ESCOLANO, A. (Comp.): *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca. ICE de la Universidad de Salamanca, 1979, pp. 243-252.
- DE MIGUEL, M. (1993):** "La innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes". En PEREZ PEREZ, R. (Comp.): *Profesionalización docente y Reforma Educativa*. Gijón. Centro Asociado de la UNED de Asturias.
- ELLIOT, J. (1989):** *Investigación-Acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J. (1990):** "El centro como lugar de cambio educativo". *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 1989-221.
- FERRY, G. (1991):** *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982):** "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B." *Revista de Educación*, 269, pp. 77-99.
- GIMENO SACRISTÁN (1988):** *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- MARCELO, C. (1989):** *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987):** *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- MONTERO, L. (1985):** *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Santiago.
- SHULMAN, L.S. (1986):** "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SPODEK, B. y SARACHO, O.N. (1990):** *Early Childhood Teacher Preparation*. New York, Teacher College Press.
- STENHOUSE, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- VEENVAMAN, S. (1988):** "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial". En VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea. pp. 39-68.
- ZABALZA, M. (1987):** *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M. (1989):** "Preescolar na Casa, un plan en expansión" *Comunidad Escolar*, 20 de Septiembre, p. 9.

ANEXO: TABOA 1

ROL	CONECEMENTOS TEÓRICOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Diagnóstico	Desenvolvemento infantil. Técnicas de medición.	Apreciación das etapas evolutivas. Recollida, análise e interpretación de datos. Coñecemento de capacidades individuais, habilidades, intereses e comportamentos. Utilización de escalas sociométricas, técnicas de observación, entrevistas.	Atención ás diferenzas individuais.
Deseño do currículo	Teoría do currículo. Teoría do desenvolvemento infantil. Coñecemento das áreas do currículo.	Selección dos contidos, da perspectiva e da secuencia. Adaptación do contido ás diferenzas individuais. Coñecemento de diversos métodos de ensino. Selección de materiais. Planeación de obxectivos a longo e a curto prazo.	Valores da comunidade e da cultura envolvente. Ideoloxía dos profesores. Grupos deprivados social ou culturalmente. Estilos de ensino.
Organización e dirección do ensino-aprendizaxe	Desenvolvemento infantil. Psicoloxía da aprendizaxe. Teoría do currículo. Métodos de avaliación.	Creación dun ambiente educativo estimulante. Planeación e realización de actividades de aprendizaxe. Orientación do comportamento dos nenos na realización das tarefas educativas. Establecemento de rutinas de traballo. Presentación dos temas. Subministro de medios educativos. Ofrecemento dun amplo abano de alternativas de aprendizaxe. Planificación e realización de transicións. Traballo con outros adultos na clase. Selección e avaliación de materiais, recursos e equipamentos. Autoavaliación. Avaliación de profesores e programas.	Estilo de comportamento. Estilo de ensino. Conciencia das diferenzas individuais en estilos cognitivos, intereses e necesidades.
Orientación e guía	Desenvolvemento infantil. Psicoloxía infantil. Psicoloxía da aprendizaxe. Socioloxía. Antropoloxía. Filosofía.	Creación dun ambiente que anime aos nenos a explorar e descubrir. Axuda aos nenos a tomar decisións. Promoción do desenvolvemento da creatividade e da autonomía dos nenos. Manifestación da súa personalidade dunha forma auténtica. Búsqueda dos propios valores educativos.	Valores e prioridades dos profesores. Aceptación das diferenzas individuais. Subministro de calor e apoio emocional. Presentación un sentido de confianza e seguridade.

ANEXO: TABOA 2

MODALIDADE	CONCEPTO	OBXECTIVOS	CONTIDOS	PAPEL DO CEFOCOP
Cursos de actualización científica e didáctica	Accións de cara ao profesorado individual, descontextualizado do seu centro. Desenvolvemento dun programa secuencial sobre un tema específico, cun alto grao de concreción práctica, a cargo de un ou varios profesores.	Actualizar ao profesorado en modelos didácticos teórico-prácticos; adquirir destrezas e recursos metodolóxicos que melloren a práctica docente; servir de plataforma para a constitución de futuros grupos de traballo.	Modelos curriculares (didácticos e organizativos) explicando tanto o marco que os sustenta e lexítima como a metodoloxía que pode operativizalo; actualización respecto aos avances propios das respectivas áreas de coñecemento.	Atender ás demandas que xorden do profesorado ponderando o seu interese, proxección e ámbito territorial ou de especialidade sobre o que incide; propoñer outras actividades que complementen das demandas do profesorado en exercicio; suxerir ou seleccionar aos profesores invitados; velar pola cualidade científica e didáctica do traballo proposto e desenvolvido; facer o seguimento da reflexión conseguinte e da posta en práctica do aprendido durante a primeira fase máis teórica; coordinar a posta en común e a redacción dunha memoria final sobre o traballo desenvolvido.
Seminarios Permanentes e Grupos de Traballo	Xorden a iniciativa propia dun conxunto de profesores que, con vontade de estabilidade de contar ocasional ou regularmente co apoio dun especialista, sinalan un aspecto concreto a traballar, preparan as actividades e materiais necesarios, contrastan o realizado e dano a coñecer.	Potenciar a reflexión de grupo sobre os novos modelos didácticos; ela borrar conxuntamente materiais de aula.	Xeralmente referidos a unha disciplina, ou a unha ou máis áreas de coñecemento afíns, ocupándose da actualización metodolóxica, da adaptación curricular e do deseño, experimentación e divulgación de materiais didácticos.	Informar á comisión encargada de conceder a financiación sobre a valoración que merece o proxecto desde unha perspectiva científico-didáctica; apoio aos profesores desde esta mesma perspectiva, e facilitación dos recursos instrumentais e documentais durante o desenvolvemento do proxecto; avaliación dunha memoria final; difusión do informe e/ou dos materiais que, no seu caso foran elaborados.
Obradoiros didácticos e Bancos de recursos	Igual ao anterior. Situados no ámbito da tecnoloxía educativa.	Igual que o anterior. Creación-elaboración de recursos didácticos con vontade de xeneralización.	Igual que o anterior.	O mesmo CEFOCOP convertese nun Centro de Recursos de neta orientación curricular.
Proxectos de formación do profesorado en centros	Actividades promovidas polos claustros ou varios profesores do mesmo colexio (aínda que poidan confluír ademais algúns profesores de outros centros).	Adopción dun modelo curricular aberto, convertendo o centro na primeira instancia de formación e innovación; integrar nun proxecto de traballo común ao máximo número de profesores para favorecer o intercambio de experiencias e reflexionar co-laborativamente sobre a propia práctica educativa.	Elaboración de Proxectos Educativos e Curriculares de Centros; fundamentación dunha toma de decisións colaborativa sobre aspectos de carácter organizativo e institucional; o mesmo sobre as adaptacións curriculares, tanto de carácter interdisciplinar e in terminal como especificamente disciplinar; elección de materiais didácticos.	O mesmo que na segunda modalidade. No período inicial do desenvolvemento do proxecto pode ofrecer un asesoramento máis directo e incluso de coordinación.

ANEXO: TABOA 2
(Continuación)

MODALIDADE	CONCEPTO	OBXECTIVOS	CONTIDOS	PAPEL DO CEFOCOP
Encontros, Xornadas, Conferencias, Congresos	Permíten reunir a profesores diversos nun período curto de tempo, ofrecendo sobre o tema ou temas obxecto da convocatoria unha información rápida e especializada como resultado, preferentemente, do intercambio horizontal das condicións propias dos seminarios permanentes, os grupos de traballo, os obradoiros didácticos, os proxectos de centro e o traballo de profesores illados; no seu caso, divulgación dunha información propia de especialistas.	Divulgar experiencias contrastadas; propiciar os contactos de profesores e o intercambio de experiencias e materiais; divulgar os avances da investigación no currículo, nas didácticas específicas ou nas diversas áreas de coñecemento.	Os mesmos que das modalidades anteriores.	O mesmo que para a primeira modalidade. Cunha especial atención ás condicións de financiación e infraestrutura, así como á publicación e infraestructura, que deberá transcender o ámbito territorial do CEFOCOP, podendo converterse nunha actividade conxunta destes centros formativos.
Asesoramento directo	Accións puntuais e heteroxéneas, de cara ao profesor individual ou a un grupo non estable de profesores, que se producen de forma imprevisible e que poden referirse a todos os ámbitos susceptibles de formación.	Dependen de quen fai a demanda, sobre que e para que a fai. Facer ver ao profesor que non está só no seu proceso de autoformación.	Todos os das modalidades anteriores, e outros, sobre todo, de natureza informativa.	Ofrecer unha información rápida e axeitada á demanda presentada, ben asumindo a responsabilidade de elaborar e proporcionar directamente a resposta, ben relacionando ao solicitante co especialista máis axeitado.