

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CATALUÑA. ANÁLISIS DE LOS REFERENTES LEGALES

Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models

BEATRIZ JARAUTA, MARÍA TERESA COLÉN, BLANCA BARREDO Y ZOIA BOZU
Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66407

Fecha de recepción: 21/06/2013 • Fecha de aceptación: 22/01/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Beatriz Jarauta Borrasca. Email: bjarauta@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en Cataluña, tomando como eje de análisis los referentes legales publicados en las últimas décadas. El texto hace una revisión de los Planes Marco de Formación Permanente promulgados desde 1989 hasta la actualidad y analiza detenidamente los cambios que se han producido en algunas de las dimensiones más importantes de la formación permanente del profesorado. **MÉTODO.** Para ello hemos recurrido a un enfoque cualitativo de investigación y la estrategia fundamental de recogida de datos ha sido el análisis documental de los referentes legales mencionados y de otros documentos adicionales. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los resultados de este estudio se dirigen a resituar los referentes legales en los contextos educativos y sociales en los que se promulgaron, a la vez que mostrar los puntos comunes y divergentes existentes entre ellos y una justificación de los cambios y evolución de la propia formación docente. Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la existencia de una elevada preocupación por la formación permanente del profesorado en territorio catalán, tangible por la profusión de trabajos existentes sobre la temática. A su vez, el estudio señala aquellos aspectos dilemáticos que, en la actualidad, requieren de una atención preferente.

Palabras clave: *Formación permanente del profesorado, Planes de formación permanente, Referentes legales.*

Introducción

Describir y analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en Cataluña no es una tarea sencilla. Las últimas décadas, concretamente las dos últimas, se han nutrido de una amalgama creciente y variada de estudios, investigaciones, experiencias y propuestas sobre la temática. Hasta la década de los noventa, el malestar por la falta de preocupación de las administraciones educativas por la formación docente y la escasa bibliografía existente eran cuestiones generalizadas. No obstante, a partir de la aprobación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), el panorama cambió diametralmente. La publicación de los planes marco de formación permanente del profesorado, el aumento de los recursos destinados a la formación docente y el cambio de expectativas profesionales que aportaba la LOGSE provocaron que la situación cambiara y se desarrollaran nuevos modelos, teorías y prácticas de formación más contextualizadas a la realidad del profesorado de Cataluña.

A partir de esos momentos, la formación permanente del profesorado empieza a recibir una amplia definición legal que, en años sucesivos, ha ido concretándose en la práctica. En Cataluña, los *Planes Marco de Formación Permanente del Profesorado* han establecido las prioridades de la formación y han ofrecido orientaciones sobre los modelos educativos y de gestión de la formación, sobre el perfil de los formadores/as, sobre la relación entre formación, innovación e investigación y sobre otras muchas cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional docente.

El objetivo de este artículo es presentar un análisis¹ de la evolución de los referentes legales de la formación permanente del profesorado. En adelante, pretendemos revisar la normativa desde el *Plan Marco de Formación Permanente 1989-1996* hasta el *Plan Marco 2005-2010*, prorrogado hasta la actualidad. Los resultados de este estudio incluyen una interpretación de la evolución de la formación permanente del profesorado en

Cataluña a la vez que una justificación de aquellos cambios y propuestas que cabría incorporar en aras a mejorarla.

Antecedentes

En el año 1989, la Generalitat de Catalunya promulgó el *Primer Plan de Formación Permanente del Profesorado*. Lo hizo en un contexto complejo de Reforma y con el pretexto de acompañar las transformaciones que, para la educación formal, preveía la LOGSE. El *Primer Plan Marco* partía de un contexto favorable en el que la formación permanente del profesorado era impulsada por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades catalanas, movimientos de maestros, colegios profesionales y asociaciones de profesores. Como referentes ineludibles, no se pueden pasar por alto las Escuelas de Verano (de una asistencia masiva hasta la segunda mitad de los ochenta) y los ICE de las universidades que, además de organizar un número importante de actividades formativas, facilitaban la conexión de la formación permanente del profesorado con la investigación educativa y universitaria.

El *Primer Plan de Formación Permanente* para la implantación de la Reforma (1989-1996) se sustentó en los principios de territorialización de la formación y atención a las necesidades de formación de los centros y equipos docentes tras la promulgación de la LOGSE. El plan recogía la historia y los modelos que se estaban desarrollando en esos momentos en Cataluña, fruto de la iniciativa de los ICE de las universidades catalanas y de los Movimientos de Renovación Pedagógica (planes unitarios, escuelas de verano) o de la propia Administración (FOPIS o Programas de Formación Permanente Institucional²). Este primer plan abordaba el reto, planteado después en la LOGSE, de considerar la formación como un derecho y un deber del profesorado. Como derecho, obligaba a la Administración educativa a proporcionar una oferta formativa suficiente como para cumplir con el deber que

conllevarla. Esta nueva regulación de la ley obligaba al Departament d'Ensenyament, al igual que al resto de comunidades autónomas del estado español, a responsabilizarse de los *Planes de Formación del Profesorado*. Se inicia así una nueva etapa donde modelos de gestión, modelos de intervención y modalidades formativas, así como procesos de detección de necesidades, de planificación de la formación y de evaluación empiezan a elaborarse y desarrollarse, tanto desde el punto de vista teórico (Benedito, 1991; Imbernon, 1994; Marcelo, 1989, 1994) como con iniciativas prácticas y programas innovadores, a menudo de carácter experimental.

El *Segundo Plan de Formación*, previsto para cubrir el periodo 1996-2001, pretendía contribuir a la calidad de la enseñanza, mejorar la gestión de la formación e implicar al profesorado en la formación. Contó con una mayor duración que su predecesor ya que, en la práctica, se prolongó hasta el 2003. De este segundo plan, Imbernon (2011) destaca el proceso de consulta pública iniciado por la Administración. De este modo, propuestas sugeridas por personas e instituciones implicadas en la formación permanente del profesorado, fueron aceptadas y finalmente incluidas en el nuevo plan. El *Segundo Plan de Formación* se caracterizó por la consolidación del modelo de gestión anterior, dando un gran protagonismo a los ICE de las universidades catalanas, la ampliación de modalidades de carácter colaborativo y la consolidación de la cultura de formación en los centros.

El *Tercer Plan Marco de Formación Permanente*, y último, iniciado en el 2005 tras un cambio de gobierno, se ha caracterizado por la dotación de un mayor protagonismo a los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) en la gestión territorial de la formación. El sistema organizativo de la formación deja de depender de los ICE y pasa a ser competencia de los Servicios Educativos Integrados (SEI)³. Se trata de un nuevo modelo organizativo "descentralizado" que integra todos los servicios educativos que actúan en una zona determinada. El objetivo de esta nueva organización

es la coordinación de todos los recursos y servicios que interactúan en una misma zona y el establecimiento de sinergias que rentabilicen las tareas (Colén y Giné, 2006).

A la espera de un nuevo plan marco que regule la formación del profesorado durante los próximos años, el Departament d'Ensenyament ha aprobado las líneas de formación prioritarias para el curso 2012-2013. En este sentido, la formación del profesorado en Cataluña, por el momento, se organiza y funciona bajo los principios de orientación, organización e intervención derivados del tercer plan marco.

Metodología y desarrollo de la investigación

Esta investigación responde a un enfoque cualitativo y la estrategia fundamental de recogida de datos ha sido el análisis documental. Los referentes legales objeto de estudio, han sido (1) el *Plan Marco de Formación Permanente 1989-1996*, (2) el *Plan de Formación Permanente 1996-2001* y (3) el *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado 2005-2010*. Cabe señalar que otros documentos adicionales han sido también analizados con el fin de obtener información complementaria y profundizar en el alcance real y práctico de los referentes legales anteriormente citados. En este sentido, es oportuno señalar como otros referentes consultados, documentos e informes de seguimiento elaborados por el ICE de la Universidad de Barcelona, publicaciones que contienen las instrucciones para el despliegue de los Planes de Formación de Zona e informes de evaluación y artículos académicos y de opinión.

Para proceder al análisis de los planes de formación, diseñamos un instrumento de valoración que contaba con vectores cualitativos, metacategorías y categorías. El instrumento se diseñó de manera deductiva tomando ideas de un trabajo de investigación previo realizado por una de las investigadoras del equipo (Colén, 2005). En el

contexto del presente estudio, los vectores cualitativos han sido pensados como grandes núcleos temáticos que recogen un conjunto de metacategorías con ciertas similitudes estructurales y teóricas. Y como hiciera Colén (Colén, 2005) en su estudio, hicimos coincidir estos núcleos temáticos con los sistemas constitutivos de la formación permanente del profesorado: *sistema*

de orientación, sistema de organización, sistema de intervención y sistema de evaluación.

A continuación, reproducimos parcialmente el instrumento de análisis utilizado en la investigación y una definición y/o clarificación de aquellos elementos que lo constituyen (ver tabla 1).

TABLA 1. Instrumento de análisis

Vectores cualitativos	Metacategorías	Categorías
Sistema de orientación Principios sobre el perfil profesional y modelo de formación que establecen el tipo de profesor/a que espera el sistema educativo	Ámbito de actuación Extensión del plan de formación y destinatarios	Destinatarios: tipología de escuelas (CEIP, IES, centros públicos o privados, etc.) Ámbito educativo: etapa educativa, ciclo, especialidad, etc. Ámbito territorial: planteamientos generales (subdirección de formación), zonas educativas, centros educativos
	Modelos de formación permanente Patrón o plan que determina el diseño del programa de formación y otros aspectos como la metodología y evaluación de la formación, el rol del formador/a y de los destinatarios/os de la formación, tipos de aprendizaje, etc.	Modelo académico-técnico Modelo orientado a la práctica reflexiva
	Objetivos de formación Finalidades y retos de los planes de formación permanente	Centrado en el individuo Centrado en la escuela
	Programas de formación Programas priorizados en los Planes de Formación	Formación en áreas curriculares/didácticas específicas Formación en competencias transversales Mejora de los equipos docentes Otros
Sistema de organización Estructura organizativa de la formación y criterios que orientan los procesos de gestión de los planes de formación	Niveles de gestión Instancias encargadas de la gestión de los Planes de Formación (planificación, ejecución, evaluación)	Nivel de Subdirección General de Formación y Desarrollo del Personal Docente Nivel de Delegación Territorial Nivel de Servicios Educativos Nivel de centro educativo Otros (ICE, programas del Departamento de Educación u otras instituciones)
	Instituciones de formación Centros e instituciones encargadas de llevar a cabo la formación	Movimientos de Renovación Pedagógica, Universidades, ICEs, Colegios profesionales, escuelas de verano

TABLA 1. Instrumento de análisis (cont.)

Vectores cualitativos	Metacategoría	Categorías		
Sistema de intervención de la formación permanente del profesorado Conjunto de acciones que componen la planificación de las acciones formativas	Detección y análisis de las necesidades de formación Evaluación diagnóstica de las necesidades e intereses formativos del profesorado	Enfoque (técnico, práctico)		
		Agentes que intervienen en el proceso		
		Proceso		
		Instrumentos		
		Temporización		
	Modalidades de formación Modo de organizar la formación en función de diferentes aspectos: duración, número de participantes, contenido, objetivo que se persigue, función del formador o formadora, ámbito de la formación, etc.	Según la existencia y función del formador/a	Autoformación Heteroformación	
		Según a quién se dirige	Individual Equipos docentes	
		Sistema de evaluación Modo de organizar y desarrollar la evaluación de la formación en todos sus niveles	Evaluación del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado	Enfoque
				Agentes
	Instrumentos			
	Proceso			
	Evaluación de los Planes de Formación de Zona	Evaluación de los Planes de Formación de Zona	Resultados	
			Seguimiento de las actividades de los PFZ	
Evaluación final de los PFZ				
Evaluación de las modalidades de formación	Evaluación de las modalidades de formación	Enfoque		
		Agentes		
		Instrumentos		
		Proceso Resultados		
Reconocimiento institucional de la formación	Reconocimiento institucional de la formación	Reconocimiento, incentivos, procesos de promoción, etc.		

Resultados

Una vez explicitados el objeto y metodología de investigación, procedemos a mostrar los cambios experimentados a nivel normativo en la formación permanente del profesorado de Cataluña durante el periodo 1989-2012.

Primer periodo: formación para la Reforma Educativa

El *Primer Plan de Formación Permanente* (1989-1995) recoge, en sus intenciones, ideas procedentes de las corrientes y movimientos que inundaron las teorías y discursos sobre la formación del profesorado en la década de los

noventa. Incluía terminología actualizada y daba paso a una nueva concepción del profesor como práctico reflexivo y agente activo en la teorización de su práctica (Schön, 1983). Como recoge el correspondiente texto normativo, la formación permanente debía dirigirse a:

“incrementar la facultad de análisis y de reflexión de los profesores para conseguir un conocimiento reflexivo más profundo de su profesión y en el que la práctica estuviera basada en una teoría pensada con detenimiento” (DEGC, 1989: 5).

El primer plan marco, pese a pretender introducir un nuevo modelo de formación, presentaba algunas inconsistencias. Por un lado, partía de una concepción de oficio docente como práctica reflexiva pero, por otro lado, sus objetivos y programas se mostraban todavía impregnados de una racionalidad técnica. Especificaciones presentes en el texto legal como “Aplicar” o “controlar los efectos de cambio”, u objetivos como “Facilitar una formación básica en relación a los nuevos contenidos curriculares, estrategias metodológicas y recursos didácticos” o “Facilitar la adquisición de especialidades a los profesionales de los diferentes niveles educativos, priorizando aquellas que se desprenden de la nueva ordenación del sistema” (DEGC:,28), refuerzan esta interpretación. Por su parte, los programas de formación, distribuidos entonces en seis bloques, no respondían tanto a las necesidades del profesorado sino que, en esencia, fueron “pensados específicamente para dar a cada maestro o

profesor los elementos básicos para que, a partir de su formación y práctica, pudieran aplicar la Reforma” (DEGC, 1989, 44) (ver cuadro 1).

Durante los primeros años de implementación de la Reforma, la formación permanente del profesorado se centró en aspectos generales de psicología del alumnado, en programación según el nuevo Diseño Curricular Base (DCB) y en la aplicación de nuevas tecnologías. Se ofreció también formación para la creación y consolidación de las nuevas especializaciones docentes derivadas de la Reforma Educativa. Surgieron nuevos modelos y modalidades de formación, pero lo hicieron en un momento en el que predominaba una extraña separación entre teoría y práctica y en el que las prioridades de la Administración se imponían como contenidos prioritarios de la formación (Imbernon, 2011) El modelo de formación predominante continuaba siendo el de “entrenamiento”. En el fondo, se pretendía que los maestros y maestras aplicaran a su realidad cotidiana un conocimiento básico y técnico (principios derivados de la LOGSE) que procedía prioritariamente de la Administración.

Segundo y Tercer Plan Marco. De la calidad de la enseñanza a una formación para el ejercicio de una práctica docente reflexiva

Con el *Segundo Plan Marco (1996-2001)*, los objetivos de la formación cambiaron sustancialmente. Una vez iniciada la formación para la implementación de la Reforma, interesaba incrementar

CUADRO 1. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 89-95 (DEGC, 1989, 43-53bis)

BLOQUE A. Programas de formación básica para la Reforma: Currículum, Metodología y Evaluación
BLOQUE B. Programas de formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos
BLOQUE C. Programas de especialización de acuerdo con las necesidades del sistema
BLOQUE D. Programas de formación en los centros
BLOQUE E. Programas para el ejercicio de otras funciones
BLOQUE F. Programas de ayudas individuales para postgrados, diplomaturas, licenciaturas y otros proyectos de estudios

CUADRO 2. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 96-97/2000-2001 (DEGC, 1997, 28-34) (cont.)

BLOQUE A. Programas de preparación para el nuevo sistema educativo
BLOQUE B. Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos
BLOQUE C. Programas de especialización y de cualificación profesional
BLOQUE D. Formación para la innovación en centros educativos
BLOQUE E. Formación para el ejercicio de funciones específicas
BLOQUE F. Ayudas individuales para la formación y de soporte a la investigación educativa individuales para postgrados, diplomaturas, licenciaturas y otros proyectos de estudios

la calidad de la enseñanza. Por ello, el Segundo Plan opta por una formación teórico-práctica que buscaba la actualización de conocimientos para la adquisición de nuevas capacidades a través de seis programas de formación. (ver cuadro 2).

Con el *Segundo Plan* adoptaron mayor protagonismo las modalidades de formación en los centros y de asesoramiento en torno al desarrollo de innovaciones en las escuelas y en las aulas. Se refuerza también la formación vinculada a la investigación educativa. Para ello se crearon nuevas modalidades dentro del plan: asesoramiento a centros y grupos de trabajo y de investigación. Se trataba del inicio de una formación orientada a una práctica reflexiva, aunque todavía anclada en enfoques tecnológicos, en la que prevalecía una elevada dependencia hacia la figura del formador, quien actuaba como un experto infalible. Muchos de los centros encargaban a un asesor el suministro de formación de carácter informativo, de oferta de propuestas o de resolución de problemas concretos y era el asesor quien decidía lo que había que cambiar y las acciones concretas que debían seguirse (Imbernon, 2011). Por ello, antes que una modalidad de asesoramiento se trataba más bien de una modalidad de curso a centro. Frente a la formación individual, esta modalidad tiene la ventaja de que el profesorado de un mismo centro comparte conocimiento, construye significados compartidos. Sin embargo, pocas escuelas iniciaron el cambio de cultura profesional, de las

tradicionales culturas individualistas o balcanizadas (Hargreaves, 1996) a las culturas colaborativas, y por ello, estas formaciones fueron percibidas básicamente como ayudas por parte de un experto externo al centro.

Esta tendencia pretende superarse con la promulgación del *Tercer Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (2005-2010)*, que consideraba que:

“la formación permanente es eficaz solo cuando cuenta con la implicación de los protagonistas, cuando se parte del pensamiento del profesorado, cuando se considera que la formación debe seguir modelos profesionales que inviten a compartir experiencias y a trabajar conjuntamente en una dinámica de reflexión y cambio, cuando se considere a los profesores como personas que tienen, también, una vertiente emocional con un elevado contenido de implicación y de compromiso en su tarea profesional” (DEGC, 2005: 6).

En este plan se considera al maestro y al profesor como un profesional capaz de tomar decisiones justificadas y fundamentadas, y se concibe el plan de formación como una respuesta ajustada a las necesidades de formación que plantean los centros educativos y los equipos docentes. Para ello se establecen cinco ámbitos de actuación o programas de formación:

CUADRO 3. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 2005-2010

-
1. Escuela inclusiva
 2. Áreas curriculares (innovaciones)
 3. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas y en los centros
 4. Mejora personal y desarrollo profesional de los docentes y profesionales de los SEZ
 5. Gestión de Centros y SEZ
-

Por lo que se desprende del análisis realizado sobre el texto, una de las grandes aportaciones del tercer plan fue intentar superar el modelo técnico de formación que había predominado en etapas anteriores y desarrollar una formación para el ejercicio de una práctica docente reflexiva. En concreto, se buscaba implicar al profesorado en la formación a través del desarrollo de proyectos de innovación contextualizados a la realidad de los centros e instaurar en el profesorado el hábito de la reflexión en su actividad cotidiana. El asesoramiento en los centros se convierte en el modelo de formación por excelencia (45 horas distribuidas en tres años). Y los centros educativos, como unidades que aprenden, se ven abocados a diseñar e implementar complejos planes estratégicos de formación basados en el análisis de las instituciones educativas, del contexto, de la comunidad y de las competencias profesionales del profesorado. Los centros realizan los Planes de Formación de Centro y Planes de Innovación y Mejora. Para poder acceder a los asesoramientos, los centros deben haber diseñado previamente su plan de formación de centro.

En definitiva, las orientaciones del tercer plan marco pretendían favorecer el trabajo colaborativo, una propuesta educativa de centro cohesionada y compartida y la mejora continua del centro.

En este terreno especialmente interesante es el "Informe de evaluación del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado 2005-2010" de la Subdirección General de Formación

y Desarrollo del Personal Docente (Generalitat de Catalunya, 2010). El citado informe, que recoge la opinión de diversas personas y estamentos implicados en la formación, valora el modelo de la práctica reflexiva como una de las aportaciones más importantes del tercer plan, sobre todo cuando se dirige a equipos de profesores interesados en poner en práctica acciones didácticas innovadoras, y especialmente a través de la modalidad formativa de asesoramiento en los centros. El informe se detiene también ante algunas dificultades detectadas en el desarrollo y consolidación del modelo, de entre las cuales destacan las siguientes:

- a) La formación reflexiva requiere de un tiempo prolongado y de unos recursos no siempre previstos y disponibles desde la Administración.
- b) Se trata de un enfoque de gran complejidad que requiere de un trabajo complementario a la actividad docente y de la dedicación de más horas de formación que cualquier otro tipo de modelo, motivo por el cual no ha sido fácilmente aceptado por parte de algunos docentes.
- c) Algunos profesores consideran que en los últimos años la formación se ha basado en exceso en la propia metodología reflexiva, relegando a un segundo lugar los aspectos concretos del área sobre los cuales se debía reflexionar.
- d) Y finalmente, se constata en los formadores y formadoras una falta de dominio en la metodología de la práctica reflexiva.

La organización de la formación desde los tres Planes Marco de Formación

En Cataluña, a diferencia de lo que sucede en el resto del estado español, no existen los Centros de Profesores⁴. En el estado español, la creación de centros de profesores representó prácticamente la supresión de la participación de las instancias universitarias en la gestión de la formación. El hecho de no optar por este sistema, hace de Cataluña un caso excepcional.

Desde el *Primer Plan Marco*, se diseñó una estructura de gestión que respondía a criterios de territorialización y descentralización. El modelo adoptado apostaba por mantener la colaboración institucional de los ICE de las universidades y de otras entidades con una trayectoria significativa en la formación del profesorado. El plan tomaba como modelo organizativo los Planes Unitarios de Zona que, desde la década de los ochenta, coordinaban y sistematizaban las actividades de formación permanente en un determinado ámbito territorial. Los Planes Unitarios de Zona presentaban la peculiaridad de organizar actividades de formación que recogían las prioridades fijadas por la Administración y las demandas de formación detectadas en los centros docentes.

A lo largo del *Primer Plan Marco*, los Planes Unitarios de Zona fueron sustituidos por los PAFPZ (Planes de Actividades de Formación Permanente en Zona) que, en una primera fase, respetaban en su totalidad la estructura y funcionamiento de los Planes Unitarios. Los Planes de Formación de Zona recogían la totalidad de los programas pertenecientes al Bloque B del *Primer Plan Marco de Formación*, básicamente programas de formación para la mejora de la práctica docente y para la adquisición de nuevos conocimientos. Es oportuno señalar en este nivel de análisis, que durante el primer y segundo plan de formación, y por explícito encargo del Departament d'Ensenyament, los ICE de las universidades asumieron la gestión de los Planes de Formación de Zona. En concreto,

participaban en las comisiones, organizaban las actividades de formación y planificaban el seguimiento y evaluación de las actividades formativas. Por su parte, entidades como los MRP y colegios profesionales, el propio Departament d'Ensenyament, con la Subdirecció General de Formació Permanente y Recursos Pedagògics, y algunos servicios y programas propios del Departament participaban activamente en la organización de otros programas y actividades de formación. En todo este panorama, los Centros de Recursos Pedagògics funcionaban únicamente como unidades de refuerzo y fomento de la formación.

El *Segundo Plan Marco* reafirma los PFZ (Planes de Formación de Zona) como modalidad prioritaria en la organización de la formación y confirma la asignación de uno de ellos en cada ámbito zonal de actuación de un Centro de Recursos Pedagògics (CRP). Se da continuidad a la política de formación seguida hasta el momento y el nuevo plan consolida la presencia de los ICE en la organización y gestión de la formación. Participan también el Departament d'Ensenyament, Movimientos de Renovación Pedagògica (MRP) y Colegios Profesionales (prioritariamente las Escuelas de Verano) e instituciones especializadas y empresas, sobretudo para la formación profesional. El circuito de gestión adoptaba las siguientes características:

- Los centros docentes recogían en los proyectos de centro las prioridades de formación y su concreción programática. Los centros participaban activamente en la detección de necesidades específicas de formación de la zona y en la evaluación de las actividades de formación.
- Cada PFZ era elaborado por una comisión presidida por un inspector/a y en la que participaban representantes de los centros educativos públicos y privados concertados de todos los niveles educativos, un representante del ICE que organizaba la formación en la zona, un representante de la delegación territorial a la

que pertenecía la zona, un representante del CRP que actuaba como secretario, y también representantes de otras instituciones o programas que participaban en el Plan de Formación de Zona.

- La Subdirección General de Formación Permanente, como órgano central de planificación, seguimiento y evaluación, establecía anualmente los criterios generales para la programación de los PFZ y determinaba las pautas organizativas y de evaluación necesarias para el buen desarrollo del conjunto de los PFZ.

Desde las propuestas emanadas del Segundo Plan, todo apuntaba a la adopción de un modelo de gestión basado en la descentralización de la formación. Pero, en realidad, el modelo organizativo era de territorialización. Ni los recursos económicos ni los ámbitos de decisión estaban descentralizados. Se trataba de una descentralización exclusivamente funcional y territorial (Colén, 2011). Las actividades se aproximaban físicamente al lugar de trabajo del profesorado pero todos los procesos y decisiones estaban excesivamente normatizados, aspecto que contribuía, en ocasiones, a producir un desajuste entre las actividades de formación y las necesidades y demandas de determinados colectivos de profesores (Colén, 2005).

Tras un cambio de gobierno en el 2004, cambia de forma sustancial el sistema de formación del profesorado en Cataluña. En aras a lograr una mayor descentralización de la formación, el Departament d'Educació cede la gestión territorial a los CRP. En este sentido, cambian las responsabilidades asignadas a los Servicios Educativos Integrados. De una función de refuerzo y motivación de la formación, los CRP pasan a desempeñar un papel activo en la detección de necesidades y en la coordinación, gestión y organización de la ejecución y el seguimiento de las actividades de formación permanente de zona. En este terreno, los ICE abandonan tareas específicas de gestión de la formación y asumen las funciones de asesoramiento a los CRP, formación

de formadores, motivación de espacios de investigación, gestión de encargos específicos del Departament d'Educació y el diseño de una propuesta de formación propia. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y los colegios profesionales se configuran únicamente como instituciones de formación. En función de lo dicho, surge un nuevo circuito de gestión que acaba con el modelo mixto de gestión que tanto caracterizaba a Cataluña:

- Los centros escolares elaboran un plan de formación de centro que supone un recurso para la gestión de la autonomía de los centros. Las demandas de cada centro se articulan con las de los centros pertenecientes a una misma zona, dando lugar a modalidades de formación centradas en los centros docentes y a acciones formativas compartidas entre docentes pertenecientes a una misma zona.
- Los Servicios Educativos Integrados (SEI) asumen plenamente la gestión e intervienen en todos los aspectos del Plan de Formación de Zona: (1) detección de necesidades de los centros y del profesorado de la zona, (2) recogida de las demandas de los centros, (3) canalización de esas demandas y gestión de las actividades y (4) evaluación de las actividades y formulación de propuestas de mejora.
- Además de las actividades de formación desplegadas en el marco de los Planes de Formación de Zona (aproximadamente un 60%), la Subdirección de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos (SFPRP) organiza y gestiona otros programas de formación relacionados con la aparición de nuevas funciones en el sistema educativo, la dirección y gestión de centros educativos, la formación de profesorado formador y la formación del profesorado novel y de los nuevos funcionarios/as. Para el desarrollo de tales programas, la SFPRP establece acuerdos con entidades colaboradoras.

- Las escuelas de verano, con una larga tradición en Cataluña, se mantienen y siguen siendo organizadas por los MRP y colegios profesionales.

El tercer plan promulga un modelo descentralizado de formación. Pero lo primero que se constata al analizar la evolución práctica del modelo, es que la formación del profesorado ha discurrido por vías diferentes a las pretendidas desde los referentes legales. La falta de concreción y regulación de las funciones de los SEI en la formación del profesorado ha conducido de nuevo a un modelo de formación centralizado, cuya unidad central es la Subdirección General de Formación y Desarrollo del Personal Docente del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Conclusiones

Un análisis de los sucesivos Planes Marco de Formación plantea que los modelos de formación basados en la acumulación de conocimientos han sido progresivamente sustituidos por modelos más sensibles con los contextos profesionales y dirigidos a dotar al profesorado de competencias para desarrollar nuevos proyectos de acción en las escuelas. Las transformaciones en cuanto a las modalidades de formación apuntan hacia la misma dirección. Algunas modalidades, predominantes durante una larga etapa, han pasado a ser consideradas secundarias en la formación del profesorado. Atrás quedan los cursos de formación externos que adolecían de una fuerte descontextualización y lejanía respecto a los intereses y necesidades del profesorado. Según los últimos Planes Marcos de Formación, es necesario reforzar modalidades más participativas como la formación en los centros, talleres y grupos de trabajo. En definitiva, modalidades estrechamente vinculadas a las escuelas, con formatos temporales extensivos, en las que el protagonismo recaiga en el grupo en formación.

Esta es la lectura formal de los planes, pero cuando analizamos los “Criterios e Instrucciones del Plan de Formación”, que publica cada año el Departament d'Ensenyament, vemos que estos objetivos no se despliegan con esa intencionalidad. La formación del profesorado sigue estando dirigida por expertos externos, en caso contrario no se acredita. Los proyectos de innovación no responden a respuestas singulares de los centros a sus entornos, sino a diseños preestablecidos en los servicios centrales a los que se pueden acoger los centros. La formación en práctica reflexiva ha reproducido las modalidades de formación en cascada, que ya se demostraron ineficaces en la formación para la implantación de la Reforma, en el primer plan. Ha cambiado el discurso, no tanto la práctica.

Existe también por parte de la administración una elevada preocupación por institucionalizar los procesos de formación permanente del profesorado (profusión de legislación, creación y regulación de nuevas estructuras de gestión y organización, control de entidades externas a la administración central, etc.) (Imbernon, 2011) El análisis llevado a cabo sobre los referentes legales nos hace considerar que en Cataluña han predominado los programas de formación creados por el Departament d'Educació para dar respuesta a las prioridades fijadas por la administración. Gran parte de estos programas se han presentado como prioritarios y obligatorios desde los planes de formación. Esta tendencia, iniciada en el periodo de la Reforma Educativa de los noventa, ha pervivido en los sucesivos planes y ha supuesto una restricción para la autonomía de los centros y del profesorado en la elección y diseño de la formación. La autonomía del profesorado se queda en los grandes enunciados, no llega a las escuelas.

Para superar esta tendencia, es necesario invertir esfuerzos y recursos para reforzar la formación en los centros mediante el fomento de grupos de trabajo y asesoramiento y otorgar al profesorado mayor autonomía en la gestión y control de su formación. En lugar de acciones

puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, la formación ha de estar vinculada a un proyecto común de escuela y potenciar la reflexión colegiada sobre la propia praxis (García Gómez, 2003).

Por otro lado, la centralización de la formación en los Servicios Educativos Integrados (SEI) sugerida por el Tercer Plan Marco está resultando ser una propuesta de difícil articulación. La creación de los Servicios Educativos Integrados irremediablemente ha obligado a reformular la formación permanente del profesorado en el marco de una nueva orientación estratégica. Sin embargo, el peso de la tradición de trabajo autónomo de los CRP, EAP y ELIC (ahora componentes de los SEI) se presenta como una rémora para el logro de un funcionamiento integral de los Servicios Educativos. Aunque las nuevas funciones de cada uno de estos servicios empiezan a estar reguladas, es necesario trabajar para que los SEI actúen como verdaderas unidades integradas, cuyos servicios tengan una visión de conjunto compartida y alcancen a construir nuevas formas y procesos de trabajo colaborativo.

El Tercer Plan Marco constituyó una auténtica reforma de la formación permanente del

profesorado de Cataluña, pero quizá una reforma demasiado radical, basada más en objetivos políticos que en una superación real de las dificultades que tenía el sistema de formación. Es una reforma que cambia sobre todo el sistema de organización de la formación. Propugna cambios en el sistema de orientación, tal como hemos analizado, pero no elabora los procedimientos adecuados ni se establecen los recursos necesarios para que se modifique el sistema de intervención. Consigue convertir la formación permanente del profesorado en un sistema cerrado. Todo el proceso se realiza en el ámbito del Departament d'Ensenyament, incluida la evaluación en todos los niveles.

El otro gran problema que asume la formación permanente hoy, y que comparte con el sistema educativo, es la falta de recursos, consecuencia de la pertinaz crisis económica que sufrimos. En los tres últimos años, la formación se realiza a coste cero. Significa que todos los efectivos del Departament d'Educació disponibles, tanto en los SEI como en los servicios centrales, como en los ICE, dedican una parte importante de su jornada laboral a tareas de formación que no reciben financiación y que difícilmente pueden desarrollarse de una manera efectiva y con el alcance previsto.

Notas

¹ Estudio desarrollado con ayuda de ARCE (Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona), periodo 2012-2013.

² La Formación Permanente Institucional (FOPI) fue una experiencia iniciada en Cataluña que pretendía mejorar de manera coordinada la formación inicial y permanente del profesorado. Constituyó un acuerdo entre las entonces Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y el Servicio de Formación Permanente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. Se estableció un acuerdo mediante el cual los estudiantes en prácticas y las escuelas de toda una población trabajaban de manera conjunta y la formación se organizaba mediante seminarios temáticos a los que acudían maestros de todas las escuelas. Los seminarios de FOPI se realizaban un día a la semana, en horario escolar. Durante esos seminarios, estudiantes de Magisterio en prácticas sustituían a los maestros en el aula. Los seminarios se iniciaban a finales de octubre. Previamente, y durante un mes, los estudiantes en prácticas trabajaban junto al maestro para conocer las características de su aula, del alumnado y de su programación, de tal manera que después podían hacerse cargo del aula un día a la semana y durante todo el curso escolar.

³ En Cataluña, los Servicios Educativos Integrados están constituidos por los *Centros de Recursos Pedagógicos (CRP)*, los *Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)* y los *Equipos de Asesoramiento en Lengua y Cohesión Social (ELIC)*.

⁴ En 1984 aparecen los Centros de Profesores en el Estado Español (Decreto 2112/84, de 14 de noviembre (BOE 24-XI-84)). Su creación supuso un cambio radical en el modelo de formación permanente del profesorado. De estar organizada principalmente desde los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades pasó a territorializarse y a gestionarse desde centros constituidos por profesores y profesoras procedentes de escuelas e institutos. La única zona del estado español donde los ICEs continuaron vinculados a tareas de formación permanente fue en Cataluña.

Referencias bibliográficas

- Benedito, V. (coord.) (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barcelona: ICE-UB.
- Colén Riau, M. T. (2005). *Los procesos de detección de necesidades formativas del profesorado de primaria. Concepciones de los agentes que intervienen en un Plan de Formación de Zona*. Tesis doctoral inédita. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- Colén Riau, M. T. (2011). La formació permanent del professorat a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de zona. En C. Buisán, I. Echebarria y M. Martínez, *Reflexions sobre l'educació i el professorat* (pp. 79-90). Barcelona: ICE.
- Colén, M. T., y Giné, N. (2006). Reflexions entorn la formació de formadors i formadores a Catalunya, *Temps d'Educació*, 30, 105-126.
- García Gómez, S. (2003). Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes, *Bordón*, 55 (2), 205-215.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989). *Pla de Formació Permanent 89-95*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1996). *Pla de Formació Permanent 1996-2001*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació Educativa.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2005). *Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2010). *Informe d'avaluació del pla marc de formació permanente del professorat 2005-2010*. Barcelona: Servei de Comunicació i publicacions.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata
- Imbernon, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2011). La formación permanente a Catalunya. Com anem? *Guix*, 371, 31-35.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB (2ª edición).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Abstract

Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models

INTRODUCTION. The objective of this article is to set out and analyse the development of the teacher training plan in Catalonia, taking as the core of its analysis the legal models issued published in the last few decades. The paper reviews the teacher education frame work plans enacted from 1989 to the present and analyses in detail the changes that have taken place in some of the most important aspects of teachers' life long education. **METHOD.** We have used a qualitative approach in our research and our fundamental data collection strategy has been the documentary analysis of the legal models mentioned and of other additional documents. **RESULTS AND DISCUSSION.** The results of this study are aimed at resituating the legal models in the educational and social contexts in which they were enacted, at the same time as showing the common and differing points between them, along with an account of changes and development in own teacher education. The findings of our research reveal a high level of interest in teachers' lifelong training across Catalonia, evident in the profusion of work which exists in the field. At the same time, our study identifies those problematic features which currently require a preferential attention.

Keywords: *Teacher training plan, Lifelong learning strategies, Legal models.*

Résumé

La formation permanente des enseignants en Catalogne. Un analyse des références juridiques

INTRODUCTION. Cet article vise à décrire et analyser l'évolution de la formation permanente des enseignants en Catalogne, en prenant comme axe une analyse des références juridiques publiés au cours des dernières décennies. Le texte est une révision des plans cadres de la formation permanente ('Planes Marco de Formación Permanente'), émis des 1989 à nos jours, et analyse en détail les changements qui ont eu lieu dans certains des aspects les plus importants de la formation permanente des enseignants. **MÉTHODE.** À ce propos, nous avons utilisé une méthode de recherche qualitative et la stratégie fondamentale de collecte des données a été l'analyse documentaire des références juridiques mentionnées et des autres documents complémentaires. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les résultats de cette étude sont dirigés à repositionner les références juridiques dans des contextes éducatifs et sociaux dans lesquels elles ont été émises, ainsi que montrer les points communs et divergents, la justification des changements et l'évolution de la formation des enseignants. Les résultats de cette étude démontrent l'existence d'une grande préoccupation pour la formation des enseignants en Catalogne, tangible par la profusion des travaux existants sur le sujet. Finalement, l'étude souligne les dilemmes qui nécessitent actuellement d'une attention prioritaire.

Mots clés: *Formation des enseignants, Plans de formation permanente, Références juridiques.*

Perfil profesional de las autoras

Beatriz Jarauta Borrasca (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía, es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en el ámbito educativo.

Correo electrónico de contacto: bjarauta@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Edificio de Levante. Paseo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona

María Teresa Colén Riau

Doctora en Pedagogía, es profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación actuales son la formación inicial y permanente del profesorado, la formación de formadores y la innovación pedagógica. Es autora de diversas publicaciones centradas en el ámbito de la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: mcolen@ub.edu

Blanca Barredo

Licenciada en Derecho y Filología Románica y máster en Formación de Formadores, es profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB) y responsable de los programas de convivencia, tutoría, inclusión y organización en centros educativos del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB.

Correo electrónico de contacto: blancabarredo@ub.edu

Zoia Bozu

Doctora en Pedagogía, es profesora contratada posdoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Desarrolla sus trabajos de investigación en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Es autora de diversos artículos y publicaciones de divulgación científica acerca de la temática de la docencia universitaria.

Correo electrónico de contacto: zoiabozu@ub.edu