



**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
PROGRAMA DE DOCTORAT
INNOVACIÓ I SISTEMA EDUCATIU**

**Valoració de la Formació Professional per
part dels agents implicats:
alumnat, tutors a les empreses i
professorat.**

Tesi doctoral presentada per PERE PERIS MORANCHO

Per a l'obtenció del títol de doctor.

Direcció: DR. JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Octubre de 2006

**A Xavier Gimeno Soria, el meu
company, per acompanyar-me i
compartir la vida diària.**

Agraïments

El desenvolupament d'aquesta tesi ha estat possible gràcies al suport que he rebut de les persones¹ que m'han aconsellat i animat en tot moment, a les quals voldria agrair les seves aportacions i el seu ajut desinteressat.

En primer lloc, vull expressar el meu agraïment al doctor José Tejada Fernández, director de la tesi doctoral, per animar-me a desenvolupar aquest treball, per les sessions de discussió i debat que m'han servit d'orientació i guia i pel suport que en tot moment he rebut en les diferents fases de l'elaboració de la tesi. Gràcies per la seva confiança i estímul des del principi fins al final.

Tot seguit, vull donar les gràcies a totes les persones que han col·laborat com a informants. A l'alumnat dels CFGS d'Educació Infantil i d'Integració Social de les promocions 1999-2000 a 2004-2005, per la seva col·laboració en els qüestionaris, i especialment, a l'Anna, la Vanessa G., la Carme, la Vanessa C. i el Sergi, per haver dedicat el seu temps a l'entrevista. A les tutores d'empresa de les escoles bressol municipals, a les de les llars d'infants de la Generalitat de Catalunya i a les de les llars d'infants privades de Terrassa i Sabadell. A les tutores i tutors de centres escolars, centres especials de treball i ocupacionals, centres d'educació especial i residències que atenen persones amb dificultats físiques o psíquiques; centres d'atenció i rehabilitació de persones drogodependents; centres de dia i residències de salut mental; centres que atenen persones sense sostre i sense recursos; centres de formació ocupacional i inserció laboral; residències i centres de dia per a la gent gran; centres de suport a la dona; centres d'escolarització compartida; centres de dia, d'oci i temps lliure, i serveis de suport a la infància de Terrassa i Sabadell, principalment, i d'altres poblacions de la comarca del Vallès Occidental. A tots i totes, el meu agraïment per haver contestat el qüestionari i, especialment, a la Bel, l'Eugènia, la Conxi, la Carme, la Marta i l'Ester, que, a més a més, van trobar un temps per a l'entrevista. A totes les professores i professors que han impartit docència en el període 1999-2005 a l'IES Montserrat Roig i que han participat responent el qüestionari, i especialment, a la Núria, la Lourdes, la Lucía i la Susanna, que també han col·laborat en l'entrevista.

Mereixen un reconeixement especial les persones que m'han ofert suport específic en diferents apartats del treball: la Mercè Peris, el Joan Carles Ledesma i la Pilar Ferragut, pel seu suport amb les dades; la Hilda Weisman, pels suggeriments fets sobre el guió de l'entrevista; la Marta Domínguez i la Laura Arnau, per l'ajut a l'hora de transcriure les entrevistes, i l'Ana Peris, per les correccions del treball.

Moltes altres persones, grups i entitats m'han donat suport de diferents maneres al llarg d'aquest treball i, per això, els vull manifestar el meu agraïment:

- Als components del Grup CIFO, del Departament de Pedagogia Aplicada, pel suport que m'han donat, amb suggeriments i aportacions que m'han estat de molta utilitat al llarg de tot el procés d'elaboració del treball.

¹ Al llarg d'aquest treball, cada cop que apareguin les paraules *alumne*, *tutor*, *professor*, *companys*, etc., s'entén que es fa referència a tots dos sexes o gèneres.

- A les persones del Departament de Pedagogia Aplicada i de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, que s'han interessat pel treball i m'han ofert el seu suport, especialment a la Direcció i Secretaria del Departament, que m'han facilitat recursos per a la transcripció de les entrevistes.
- A les persones de l'IES Montserrat Roig que m'han donat suport en tot moment: companyes de departament, professorat, alumnat, equip directiu i, especialment, el personal de consergeria i secretaria, que m'han facilitat la comunicació amb els exalumnes i els centres de treball.
- A entitats de la ciutat de Terrassa com el Patronat Municipal d'Educació, el Consell de la FP, Foment i la Cambra de Comerç, que m'han donat recolzament quan l'he necessitat.
- Al Departament d'Educació, que m'ha facilitat una llicència sense sou que m'ha proporcionat temps per dedicar-me a aquest treball.

I, finalment, dono les gràcies a en Xavier Gimeno, per mantenir-se al marge del treball, però escoltar-me i donar-me suport quan ho he necessitat.

Fer aquest treball ha estat una decisió personal fruit de tot un camí de molts anys en el qual he trobat persones que han estat referents per a la meva formació i moltes altres persones que m'han ofert el seu suport afectiu. En aquesta segona part, voldria mostrar el meu agraïment a totes elles, especialment:

- A en Josep Peris, el meu pare, per haver-me animat a formar-me en el coneixement i pels seus dubtes; a la Lola Morancho, la meva mare, pel seu esperit d'activitat incansable, i a l'Antonio Peris, el meu tiet, per la valoració de la formació i del progrés.
- A l'Adalberto Ferrández, per aportar-me la didàctica com a eina de reflexió de la tasca docent i per presentar-me i acompanyar-me a la primera classe com a professor a la UAB; a en José Tejada, per introduir-me en els processos d'investigació, innovació i noves tecnologies, i a l'Esteve Pont, per apropar-me a la formació ocupacional i professional.
- A la Neus Sanmartí i al David Barba, per plantejar el pla de pràctiques experimental i ajudar-me a aprendre la importància dels processos.
- A tots els companys i companyes amb els quals he treballat en els diferents centres del Vallès Occidental, que m'han acollit, ensenyat i acompanyat, i especialment a la Montse, en Xavier, la Dolors, la Maite, la Cuca, la Lluïsa, la Paloma, en Joan, l'Hermínia, la Núria, la Lourdes, la Lucía, la Susanna i la Sunsi.
- A la meva família, la biològica: Josep, Àngels, Quima, Manolo, Marta, Mercè i Josep, i l'adquirida i triada: Cecília, Bartomeu, Anna, Irene, Eduard, M.^a José, Xavier, Clara, Irene, Pau, Laura, Xavier, Alba, Joel, Maria, Josep, Marcel, Andreu, Alberto, Peru, Ángeles, Toni, Anna, Albert, Wigberto, David, Joan, Montserrat, Lol, Rossi, Ferra, Pepita, Antonio, Alfredo, Hilda, Domingo, Rosario, Pilar, Miguela i altres que en aquest moments no tinc tan presents, però que hi són o hi han estat. Tots plegats m'han donat molta vida.
- Als components del grup del Màster en Psicoteràpia Analítica Grupal, que sempre em van animar a fer la tesi, i també al fisioterapeuta que em va fer creure que sóc perfectament capaç de fer el que em proposi.

ÍNDEX

ÍNDIX

0 INTRODUCCIÓ GENERAL	25
0.1. Motivació de l'estudi	27
0.2. Justificació de l'estudi	29
0.3 Objectius	31
0.4. Estructura de l'estudi	32
I PRIMERA PART: MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL DE REFERÈNCIA	37
CAPÍTOL I : LA FORMACIÓ PROFESSIONAL	37
1.1. Introducció	39
1.2. Estructura general de la Formació Professional	40
1.2.1. Context normatiu	40
1.2.2. La Formació Professional en el sistema educatiu	41
1.2.3. Finalitat de la Formació Professional Específica	44
1.2.4. Els camps professionals	46
1.2.5. El currículum	47
1.2.6. Les administracions educatives	49
1.2.7. Els agents implicats en la formació	51
1.3. El disseny curricular en la Formació Professional Específica	54
1.3.1. Aproximació conceptual	54
1.3.2. El model curricular de la Formació Professional Específica	57
1.3.3. Desenvolupament curricular al centre educatiu	61
1.4. Reflexionant sobre la Formació Professional	66
1.5. Síntesi	72
CAPÍTOL II: LES COMPETÈNCIES EN FORMACIÓ PROFESSIONAL	75
2. 1. Introducció	77
2.2. Conceptualització	78
2.2.1. Terminologia	78
2.2.2. Algunes definicions	79
2.2.3. Caracterització de les competències	82
2.3. Tipologia de competències	85
2.3.1. Competències professionals	87
2.3.2. Competències generals, transversals i clau	88
2.3.3. Competències des d'un enfocament holístic	90
2. 4. La Formació Professional basada en competències	93
2.4.1. Consideracions per a la formació basada en competències	94
2.4.2. Procés d'establiment del programa formatiu basat en competències	97
2.5. Les competències en el nostre estudi	103
2.5.1. El context i la professió	103
2.5.2. Les competències	103
2.5.3. La formació i l'ocupació en el context de la professió	108
2.5.4. Els agents implicats en la formació	109
2.6. Síntesi	111
CAPÍTOL III: EL FORMADOR EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL	113
3.1. Introducció	115
3.2 El formador	115
3.3. Rols, funcions, tasques i competències del formador	119
3.3.1. Rols, funcions i tasques del formador	119
3.3.2. Competències del formador	129
3.4. Els formadors en la Formació Professional inicial	134
3.4.1. El professorat de Formació Professional	137
3.4.2. El professor tutor al centre educatiu	141
3.4.3. El tutor a l'empresa	146
3.4.4. La relació entre els actors de la formació	152
3.5. Síntesi	159

II. SEGONA PART: MARC APLICAT	161
CAPÍTOL IV : DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	161
4.1. Introducció	163
4.2. Metodologia	163
4.3. Variables de l'estudi	165
4.4. Població i mostra	167
4.4.1. Caracterització del cas: contextualització de la institució	167
4.4.2. Caracterització del cas: contextualització dels estudis que es pretén analitzar	172
4.4.3. Concreció de la mostra	178
4.5. Instruments de recollida d'informació	183
4.5.1. Qüestionari	183
4.5.2. Entrevista	188
4.5.3. Procés de validació dels instruments	191
4.6. La credibilitat de l'estudi	193
4.7. Síntesi	195
CAPÍTOL V: RESULTATS	197
5.1. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL	197
Introducció	199
5.1.1. Variables d'identificació	201
5.1.1.1. Variables personals	202
5.1.1.2. Variables formatives del sector de l'alumnat	204
5.1.1.3. Variables formatives del sector dels tutors d'empresa	207
5.1.1.4. Variables formatives del sector del professorat	208
5.1.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat	209
5.1.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa	212
5.1.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat	215
5.1.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants	217
5.1.2. Variables relacionades amb els continguts del CF d'educació infantil	219
5.1.2.1. Competències professionals de l'educador infantil	219
5.1.2.2. Capacitats clau de l'educador infantil	222
5.1.3. Anàlisi dels continguts del CF d'ed. infantil segons el tipus d'informant	229
5.1.3.1. Competències professionals de l'educador infantil	229
5.1.3.2. Capacitats clau de l'educador infantil	235
5.1.4. Variables relacionades amb les funcions dels formadors	246
5.1.4.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils	246
5.1.5. Anàlisi de les funcions dels formadors segons el tipus d'informant	257
5.1.5.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils	257
5.1.6. Anàlisi d'altres aspectes considerats a l'entrevista i no inclosos en el qüestionari	285
5.2. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE LA INTEGRACIÓ SOCIAL	299
Introducció	301
5.2.1. Variables d'identificació	303
5.2.1.1 Variables personals	304
5.2.1.2 Variables formatives del sector de l'alumnat	306
5.2.1.3 Variables formatives del sector dels tutors d'empresa	309
5.2.1.4 Variables formatives del sector del professorat	310
5.2.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat	311
5.2.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa	314
5.2.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat	318
5.2.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants	321
5.2.2. Variables relacionades amb els continguts del CF d'integració social	323
5.2.2.1. Competències professionals de l'integrador social	323
5.2.2.2. Capacitats clau de l'integrador social	325
5.2.3 Anàlisi dels continguts del CF d'int. social segons el tipus d'informant	333
5.2.3.1. Competències professionals de l'integrador social	333

5.2.3.2.. Capacitats clau de l'integrador social	339
5.2.4. Variables relacionades amb les funcions dels formadors	348
5.2.4.1. Funcions dels formadors d'integradors socials	348
5.2.5. Anàlisi de les funcions dels formadors segons el tipus d'informant	360
5.2.5.1. Funcions dels formadors d'integradors socials	360
5.2.6. Anàlisi d'altres aspectes considerats a l'entrevista i no inclosos al qüestionari.	390
CAPÍTOL VI: CONCLUSIONS	405
6. Conclusions	407
6.1. Conclusions específiques Educació Infantil	407
6.1.1. Competències professionals	407
6.1.2. Capacitats clau	408
6.1.3. Funció docent o d'intervenció educativa	410
6.1.4. Funció orientadora/assessora	411
6.1.5. Funció organitzativa i de gestió	411
6.1.6. Funció avaluadora	412
6.1.7. Funció innovadora	412
6.1.8. Aspectes generals sobre els continguts	413
6.1.9. Relació teoria-pràctica	413
6.1.10. La formació en centres de treball (FCT)	414
6.1.11. La Formació Professional	414
6.1.12. Alumnat, professorat i tutors desitjables per al CFGS d'Educació Infantil.	415
6.1.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari.....	415
6.2. Conclusions específiques Integració Social	416
6.2.1. Competències professionals	416
6.2.2. Capacitats clau	416
6.2.3. Funció docent o d'intervenció educativa	417
6.2.4. Funció orientadora/assessora	418
6.2.5. Funció organitzativa i de gestió	419
6.2.6. Funció avaluadora	419
6.2.7. Funció innovadora	420
6.2.8. Aspectes generals sobre els continguts	421
6.2.9. Relació teoria-pràctica	421
6.2.10. La formació en centres de treball (FCT)	421
6.2.11. La Formació Professional	422
6.2.12. Alumnat, professorat i tutors en centres de treball desitjables per al CFGS d'Integració Social	422
6.2.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari.....	422
6.3. Quadre resum de les conclusions	423
CAPÍTOL VII : PROPOSTES	427
7. Propostes	429
7.1. Propostes dirigides al plantejament formatiu general	429
7.2. Propostes dirigides al plantejament formatiu en els centres educatius	430
7.3. Propostes dirigides al plantejament formatiu als centres de treball	431
CAPÍTOL VIII : LÍMITS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	433
8.1. Límits de l'estudi	435
8.2. Noves línies d'investigació	436
Referències bibliogràfiques	439
ANNEX.....	CD
Qüestionaris: Model per a l'alumnat tutors i professorat	CD
Entrevistes: Guió d'entrevista i buidat de les mateixes	CD
Població: alumnat, tutors d'empresa i professorat	CD

ÍNDEX DE TAULES

ÍNDEX DE FIGURES

0 INTRODUCCIÓ GENERAL

Figura 0.1: El procés de la investigació.....	35
---	----

CAPÍTOL I: LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

Figura 1.1: La formació professional en l'àmbit del sistema educatiu.....	43
Figura 1.2: Elements relacionats amb el camp professional.....	46
Figura 1.3: El currículum en els cicles formatius de Formació Professional.....	48
Figura 1.4 : Administracions, context social i entorn productiu. Relació amb la planificació i desenvolupament de la formació als cicles formatius.....	51
Figura 1.5: Agents implicats en la Formació Professional Específica.....	53
Figura 1.6: Tres eixos i dues fases del currículum.....	57
Figura 1.7: Àmbits implicats en el model curricular.....	59
Figura 1.8: Nivells de concreció del currículum (Pont, 1996: 146).....	60
Figura 1.9: Objectius i continguts i crèdits del cicle formatiu.....	62
Figura 1.10: Elements que cal tenir presents en la planificació i desenvolupament del currículum al centre.....	63
Figura 1.11: La programació dels crèdits.....	64

CAPÍTOL II: LES COMPETÈNCIES EN FORMACIÓ PROFESSIONAL

Figura 2.1: Aspectes conceptuals de l'estudi referits a les competències.....	81
Figura 2.2: Caracterització de les competències (Ferrández, 1997: 3).....	82
Figura 2.3: Les tres categories de competències clau Programa DeSeCo (OCDE, 2001).....	90
Figura 2.4: Visió holística de les competències a partir d'Echeverría (2002: 11).....	91
Figura 2.5: Model explicatiu de la competència professional (Tejada i Navío, 2003).....	92
Figura 2.6: Configuració actual de la professionalitat a partir d'Echeverría (2002: 6).....	98
Figura 2.7: Elements configuradors d'un Sistema Nacional de Competències (Tejada, 2006).....	102
Figura 2.8: Les competències en el nostre estudi.....	110

CAPÍTOL III: EL FORMADOR EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL

Figura 3.1: Rols generals del formador (Buckley i Caple, 1991: 228), pres de Bennett (1988).....	120
Figura 3.2 : Els àmbits i les funcions del formador (a partir del Grup CIFO, 1999: 132).....	122
Figura 3.3: Els actors de la formació.....	136
Figura 3.4: Moments, llocs i estratègies per a la reflexió entre centre educatiu i centre de treball, entre aspectes teòrics i pràctics (a partir de Peris, 2001: 40-41).....	156

CAPÍTOL IV : DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Figura 4.1: Cicle del mostreig a partir de Fox (1981), citat per Torrado (2004: 239).....	167
Figura 4.2: Instruments de recollida d'informació.....	183

ÍNDEX DE GRÀFICS

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.1. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL

Gràfic 5.1.1: Distribució dels informants. CFGS Educació Infantil.....	201
Gràfic 5.1.2: Forma de recollir la informació. CFGS Educació Infantil.....	201
Gràfic 5.1.3: Distribució de l'edat: CFGS Educació Infantil.....	202
Gràfic 5.1.4: Distribució dels informants per edats. CFGS Educació Infantil.....	202
Gràfic 5.1.5: Gènere dels informants. CFGS Educació Infantil.....	203
Gràfic 5.1.6: Gènere dels informants per sectors. CFGS Educació Infantil.....	203
Gràfic 5.1.7: Temps transcorregut des de la finalització dels estudis de l'alumnat informant. CFGS Educació Infantil.....	204
Gràfic 5.1.8: Centre on l'alumnat ha realitzat la formació. CFGS Educació Infantil.....	204
Gràfic 5.1.9: Quantitat de centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). CFGS Educació Infantil.....	205
Gràfic 5.1.10: Distribució dels centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). Sectors: públic/privat. CFGS Educació Infantil.....	205
Gràfic 5.1.11: Continuació d'estudis de l'alumnat que ha realitzat la formació. CFGS Educació Infantil.....	206

Gràfic 5.1.12: Tipus d'estudis que realitza l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Educació Infantil.....	206
Gràfic 5.1.13: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Educació Infantil.....	206
Gràfic 5.1.14: Titulació de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.....	207
Gràfic 5.1.15: Hores de formació contínua de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.....	207
Gràfic 5.1.16: Titulació del professorat. CFGS Educació Infantil.....	208
Gràfic 5.1.17: Hores de formació del professorat. CFGS Educació Infantil.....	208
Gràfic 5.1.18: Experiència professional dels exalumnes en centres públics. CFGS Educació Infantil.....	209
Gràfic 5.1.19: Experiència professional dels exalumnes en centres privats. CFGS Educació Infantil.....	209
Gràfic 5.1.20: Activitat laboral actual en centres públics. CFGS Educació Infantil.....	210
Gràfic 5.1.21: Activitat laboral actual en centres privats. CFGS Educació Infantil.....	210
Gràfic 5.1.22: Sector en el qual desenvolupen l'activitat professional per a la qual s'han format: públic/privat. CFGS Educació Infantil.....	210
Gràfic 5.1.23: Centre i zona on desenvolupen la professió: sector públic. CFGS Educació Infantil.....	211
Gràfic 5.1.24: Centre i zona on desenvolupen la professió: sector privat. CFGS Educació Infantil.....	211
Gràfic 5.1.25: Altres activitats a destacar realitzades actualment. CFGS Educació Infantil.....	211
Gràfic 5.1.26: Experiència de les tutores d'empresa en l'educació infantil. Sector públic. CFGS Educació Infantil.....	212
Gràfic 5.1.27: Experiència de les tutores d'empresa en l'educació infantil. Sector privat. CFGS Educació Infantil.....	212
Gràfic 5.1.28: Funció als centres on han treballat. Sector públic. CFGS Educació Infantil.....	213
Gràfic 5.1.29: Funció als centres on han treballat. Sector privat. CFGS Educació Infantil.....	213
Gràfic 5.1.30: Tipus de centre i sector en què desenvolupen la professió de les tutores d'empresa: CFGS Educació Infantil.....	213
Gràfic 5.1.31: Antiguitat al centre on desenvolupen la professió de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.....	214
Gràfic 5.1.32: Lloc de treball actual de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.....	214
Gràfic 5.1.33: Anys de docència en el CFGS Educació Infantil. CFGS Educació Infantil.....	215
Gràfic 5.1.34: Anys de docència en la Formació Professional. CFGS Educació Infantil.....	215
Gràfic 5.1.35: Nombre de centres on han impartit docència en el CFGS Educació Infantil.....	215
Gràfic 5.1.36: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector públic). CFGS Educació Infantil.....	216
Gràfic 5.1.37: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector privat). CFGS Educació Infantil.....	216
Gràfic 5.1.38: Les competències professionals de l'educador infantil: realització i importància.....	220
Gràfic 5.1.39: La capacitat de resolució de problemes de l'educador infantil: realització i importància.....	222
Gràfic 5.1.40: La capacitat d'organització del treball de l'educador infantil: realització i importància.....	223
Gràfic 5.1.41: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització i importància.....	224
Gràfic 5.1.42: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització i importància.....	224
Gràfic 5.1.43: La capacitat d'autonomia de l'educador infantil: realització i importància.....	225
Gràfic 5.1.44: La capacitat de relació interpersonal de l'educador infantil: realització i importància.....	226
Gràfic 5.1.45: La capacitat d'iniciativa de l'educador infantil: realització i importància.....	226
Gràfic 5.1.46: Les competències professionals de l'educador infantil: realització.....	230
Gràfic 5.1.47: Les competències professionals de l'educador infantil: importància.....	231
Gràfic 5.1.48: La capacitat d'organització en el treball de l'educador infantil: importància.....	236
Gràfic 5.1.49: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització.....	237
Gràfic 5.1.50: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització.....	238
Gràfic 5.1.51: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	247

Gràfic 5.1.52: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	249
Gràfic 5.1.53: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	252
Gràfic 5.1.54: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	253
Gràfic 5.1.55: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	255
Gràfic 5.1.56: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització.....	258
Gràfic 5.1.57: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: importància.....	260
Gràfic 5.1.58: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització.....	265
Gràfic 5.1.59: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: importància.....	267
Gràfic 5.1.60: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització.....	271
Gràfic 5.1.61: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: importància.....	273
Gràfic 5.1.62: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: importància.....	278
Gràfic 5.1.63: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització.....	281

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.2. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE LA INTEGRACIÓ SOCIAL

Gràfic 5.2.1: Distribució dels informants. CFGS Integració social.....	303
Gràfic 5.2.2: Forma de recollir la informació. CFGS Integració Social.....	303
Gràfic 5.2.3: Distribució d'edats: CFGS Integració Social.....	304
Gràfic 5.2.4: Distribució dels informants per edats. CFGS Integració Social.....	304
Gràfic 5.2.5: Gènere dels informants: CFGS Integració Social.....	305
Gràfic 5.2.6: Gènere dels informants per sectors. CFGS Integració Social.....	305
Gràfic 5.2.7: Temps transcorregut des de la finalització dels estudis de l'alumnat informant. CFGS Integració Social.....	306
Gràfic 5.2.8: Quantitat de centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). CFGS Integració Social.....	307
Gràfic 5.2.9: Distribució dels centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). Sectors: públic/privat. CFGS Integració Social.....	307
Gràfic 5.2.10: Continuació d'estudis de l'alumnat que ha realitzat la formació. CFGS Integració Social.....	308
Gràfic 5.2.11: Tipus d'estudis que realitza l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Integració Social.....	308
Gràfic 5.2.12: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.....	308
Gràfic 5.2.13: Titulació dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.....	309
Gràfic 5.2.14: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.....	309
Gràfic 5.2.15: Titulació del professorat. CFGS Integració Social.....	310
Gràfic 5.2.16: Hores de formació del professorat. CFGS Integració Social.....	310
Gràfic 5.2.17: Experiència professional dels exalumnes en centres públics. CFGS Integració Social.....	311
Gràfic 5.2.18: Experiència professional dels exalumnes en centres privats. CFGS Integració Social.....	311
Gràfic 5.2.19: Activitat laboral actual en centres públics. CFGS Integració Social.....	312
Gràfic 5.2.20: Activitat laboral actual en centres privats. CFGS Integració Social.....	312
Gràfic 5.2.21: Sector en el qual desenvolupen l'activitat professional per a la qual s'han format: públic/privat. CFGS Integració Social.....	313
Gràfic 5.2.22: Altres activitats a destacar realitzades actualment. CFGS Integració Social.....	313
Gràfic 5.2.23: Experiència dels tutors d'empresa en l'àmbit social. Sector públic. CFGS Integració Social.....	314
Gràfic 5.2.24: Experiència dels tutors d'empresa en l'àmbit social. Sector privat. CFGS Integració Social.....	314
Gràfic 5.2.25: Funció als centres on han treballat. Sector públic. CFGS Integració Social.....	315
Gràfic 5.2.26: Funció als centres on han treballat. Sector privat. CFGS Integració Social.....	315

Gràfic 5.2.27: Tipus de centre i sector en què desenvolupen la professió els tutors d'empresa: CFGS Integració Social.....	316
Gràfic 5.2.28: Àmbit en el qual desenvolupa la professió el tutor d'empresa. CFGS Integració Social.....	316
Gràfic 5.2.29: Antiguitat al centre on desenvolupen la professió els tutors d'empresa. CFGS Integració Social.....	317
Gràfic 5.2.30: Lloc de treball actual dels tutors d'empresa. CFGS Integració social.....	317
Gràfic 5.2.31: Anys de docència en el CFGS Integració Social. CFGS Integració Social.....	318
Gràfic 5.2.32: Anys de docència en la Formació Professional. CFGS Integració Social.....	318
Gràfic 5.2.33: Nombre de centres on han impartit docència en el CFGS Integració Social.....	319
Gràfic 5.2.34: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector públic). CFGS Integració Social.....	320
Gràfic 5.2.35: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector privat). CFGS Integració Social.....	320
Gràfic 5.2.36: Les competències professionals de l'integrador social: realització i importància.....	324
Gràfic 5.2.37: La capacitat de resolució de problemes de l'integrador social: realització i importància.....	326
Gràfic 5.2.38: La capacitat d'organització del treball de l'integrador social: realització i importància.....	326
Gràfic 5.2.39: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'integrador social: realització i importància.....	327
Gràfic 5.2.40: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització i importància....	328
Gràfic 5.2.41: La capacitat d'autonomia de l'integrador social: realització i importància.....	329
Gràfic 5.2.42: La capacitat de relació interpersonal de l'integrador social: realització i importància.....	329
Gràfic 5.2.43: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: realització i importància.....	330
Gràfic 5.2.44: Les competències professionals de l'integrador social: realització.....	334
Gràfic 5.2.45: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització.....	340
Gràfic 5.2.46: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: importància.....	342
Gràfic 5.2.47: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	349
Gràfic 5.2.48: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	352
Gràfic 5.2.49: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	354
Gràfic 5.2.50: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	356
Gràfic 5.2.51: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	358
Gràfic 5.2.52: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització.....	361
Gràfic 5.2.53: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: importància.....	363
Gràfic 5.2.54: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització.....	367
Gràfic 5.2.55: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: importància.....	369
Gràfic 5.2.56: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització.....	375
Gràfic 5.2.57: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: importància.....	376
Gràfic 5.2.58: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització.....	380
Gràfic 5.2.59: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: importància.....	381
Gràfic 5.2.60: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: importància.....	386

ÍNDIX DE QUADRES

CAPÍTOL II: LES COMPETÈNCIES EN FORMACIÓ PROFESSIONAL

Quadre 2.1: El terme competències en diverses llengües de la Unió Europea (Levy-Leboyer 2003:11)	78
Quadre 2.2: Continguts i descripció de les competències a partir de Bunk, (1994:10).	85
Quadre 2.3: Formació tradicional i formació per a l'empleabilitat (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001: 72).	94
Quadre 2.4: Mòduls i unitats de competència.	100
Quadre 2.5: Model metodològic (Tejada, 2006).	101
Quadre 2.6: Competències professionals CFGS Educació Infantil.	104
Quadre 2.7: Competències Professionals CFGS Integració Social.	105

CAPÍTOL III: EL FORMADOR EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL

Quadre 3.1: L'adquisició de competències que permetin al formador desenvolupar la seva funció i alguns principis per formar els formadors. A partir de Dupont i Reis (1991: 28-30)	131
Quadre 3.2: La funció i formació del professorat en l'ensenyament per a la comprensió. Diferents perspectives. Adaptació (Pérez Gómez, 1995: 398-429).	135
Quadre 3.3: Tasques que suposa la preparació de la FCT de l'alumnat de cicles formatius (a partir de "Normativa de les Pràctiques i les estades a les empreses" Departament d'Ensenyament, 1996: 74)	143
Quadre 3.4: Tutor o tutora de pràctiques professionals (FCT). A partir de Departament d'Educació Subdirecció General de Planificació i Organització de la Formació Professional (2006).	144
Quadre 3.5: Les tasques del professor tutor (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000:79).	145
Quadre 3.6: A partir de Fehling (1989: 51): L'instructor a l'empresa.	146
Quadre 3.7: Estructura dels cursos de formació de tutors de pràctiques a l'empresa.	147
Quadre 3.8: Funcions del tutor d'empresa (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000: 87).	149
Quadre 3.9: Informació sobre la FCT i la gestió d'aquesta a través del Programa E+E. A partir de la informació del Departament d'Educació –Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent– i del Consell General de Cambres de Catalunya. Disponible a: http://www.eebid.net/cambrescat.htm (consulta, 03-06-06).	150
Quadre 3.10: Orientacions per al tutor d'empresa (a partir del Consell de la FP de Terrassa. Grup de treball Formació en Centres de Treball i Tutors d'Empresa, 2004).	151
Quadre 3.11: Diferents maneres de combinar les situacions d'aprenentatge al centre educatiu i als centres de treball, segons l'objectiu (Departament d'Ensenyament, 1996: 70, a partir de Pospel, 1989)	154
Quadre 3.12: Beneficis recíprocs de la cooperació educació-empresa (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000: 41, basat en IRDAC, 1994).	155
Quadre 3.13: Jornades Professionals: una experiència formativa (elaboració pròpia).	158

CAPÍTOL IV : DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Quadre 4.1: Dimensions i variables del qüestionari.	166
Quadre 4.2: Dimensions i variables del guió d'entrevista.	166

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.1. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL

Quadre 5.1.1: Competències educador infantil: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	221
Quadre 5.1.2: Competències educador infantil: síntesi (tots els informants).	221
Quadre 5.1.3: Capacitats clau educador infantil: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	227
Quadre 5.1.4: Capacitats clau educador infantil: síntesi (tots els informants).	228
Quadre 5.1.5: Competències educador infantil: síntesi (segons el tipus d' informant).	232
Quadre 5.1.6: Competències principals de l'educador infantil com a professional, segons els informants entrevistats.	234
Quadre 5.1.7: Capacitats clau educador infantil: síntesi (segons el tipus d' informant).	240

Quadre 5.1.8: Capacitats clau principals de l'educador infantil com a professional, segons els informants entrevistats.	244
Quadre 5.1.9: Reflexions generals sobre els continguts treballat i per cobrir, segons els informants entrevistats.	245
Quadre 5.1.10: Funció docent o d'intervenció educativa: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	248
Quadre 5.1.11: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (tots els informants).	248
Quadre 5.1.12: Funció orientadora/assessora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	250
Quadre 5.1.13: Funció orientadora/assessora: síntesi (tots els informants).	251
Quadre 5.1.14: Funció organitzativa i de gestió: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	253
Quadre 5.1.15: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (tots els informants).	253
Quadre 5.1.16: Funció avaluadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	254
Quadre 5.1.17: Funció avaluadora: síntesi (tots els informants).	254
Quadre 5.1.18: Funció innovadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	256
Quadre 5.1.19: Funció innovadora: síntesi (tots els informants).	256
Quadre 5.1.20: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (segons el tipus d'informant). ...	261
Quadre 5.1.21: Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.	264
Quadre 5.1.22: Funció orientadora/assessora: síntesi (segons el tipus d'informant).	268
Quadre 5.1.23: Aspectes a destacar en la funció orientadora / assessora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.	270
Quadre 5.1.24: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (segons el tipus d'informant).	274
Quadre 5.1.25: Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.	276
Quadre 5.1.26: Funció avaluadora: síntesi (segons el tipus d'informant).	278
Quadre 5.1.27: Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.	280
Quadre 5.1.28: Funció innovadora: síntesi (segons el tipus d'informant).	282
Quadre 5.1.29: Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.	284
Quadre 5.1.30: Aspectes a destacar en la relació teoria-pràctica segons el relat dels informants entrevistats.	286
Quadre 5.1.31: Aspectes a destacar en la formació en centres de treball segons el relat dels informants entrevistats.	289
Quadre 5.1.32: Aspectes a destacar en la formació professional en general i el CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats.	291
Quadre 5.1.33: Aspectes a destacar en relació al professorat, alumnat i tutors en els centres de treball "ideals" per al CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats.	293
Quadre 5.1.34: Aportacions de l'entrevista segons el relat dels informants entrevistats.	294
Quadre 5.1.35: Aportacions fetes per l'alumnat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	297
Quadre 5.1.36: Aportacions fetes per les tutores informants a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	298
Quadre 5.1.37: Aportacions fetes pel professorat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	298

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.2. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE LA INTEGRACIÓ SOCIAL

Quadre 5.2.1: Competències integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	325
Quadre 5.2.2: Competències integrador social: síntesi (tots els informants).	325
Quadre 5.2.3: Capacitats clau integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	331
Quadre 5.2.4: Capacitats clau integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	332
Quadre 5.2.5: Capacitats clau educador infantil: síntesi (tots els informants).	332

Quadre 5.2.6: Competències integrador social: síntesi (segons el tipus d' informant).....	336
Quadre 5.2.7: Competències principals de l'integrador social com a professional segons els informants entrevistats.	338
Quadre 5.2.8: Capacitats clau integrador social: síntesi (segons el tipus d' informant).	343
Quadre 5.2.9: Capacitats clau principals de l'integrador social com a professional segons els informants entrevistats.	346
Quadre 5.2.10: Reflexions generals sobre els continguts treballat i per cobrir, segons el relat dels informants entrevistats.	347
Quadre 5.2.11: Funció docent o d'intervenció educativa: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	351
Quadre 5.2.12: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (tots els informants).	351
Quadre 5.2.13: Funció orientadora/assessora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	353
Quadre 5.2.14: Funció orientadora/assessora: síntesi (tots els informants).	353
Quadre 5.2.15: Funció organitzativa i de gestió: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	355
Quadre 5.2.16: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (tots els informants).	355
Quadre 5.2.17: Funció avaluadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	357
Quadre 5.2.18: Funció avaluadora: síntesi (tots els informants).	357
Quadre 5.2.19: Funció innovadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).	359
Quadre 5.2.20: Funció innovadora: síntesi (tots els informants).	359
Quadre 5.2.21: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (segons el tipus d' informant).	364
Quadre 5.2.22: Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.	366
Quadre 5.2.23: Funció orientadora/assessora: síntesi (segons el tipus d' informant).	371
Quadre 5.2.24: Aspectes a destacar en la funció orientadora / assessora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.	373
Quadre 5.2.25: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (segons el tipus d' informant).	378
Quadre 5.2.26: Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.	379
Quadre 5.2.27: Funció avaluadora: síntesi (segons el tipus d' informant).	382
Quadre 5.2.28: Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.	384
Quadre 5.2.29: Funció innovadora: síntesi (segons el tipus d' informant).	387
Quadre 5.2.30: Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.	389
Quadre 5.2.31: Aspectes a destacar en la relació teoria-pràctica segons el relat dels informants entrevistats.	390
Quadre 5.2.32: Aspectes a destacar en la formació en centres de treball segons el relat dels informants entrevistats.	393
Quadre 5.2.33: Aspectes a destacar en la formació professional en general i el CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats.	395
Quadre 5.2.34: Aspectes a destacar en relació al professorat, alumnat i tutors en els centres de treball " ideals" per al CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats.	397
Quadre 5.2.35: Aportacions de l'entrevista segons el relat dels informants entrevistats.	398
Quadre 5.2.36: Aportacions fetes per l'alumnat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	401
Quadre 5.2.37: Aportacions fetes per les tutores informants a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	401
Quadre 5.2.38: Aportacions fetes pel professorat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.	402
CAPÍTOL VI: CONCLUSIONS	
Quadre 6.1: Conclusions competències professionals i capacitats clau.....	423
Quadre 6.2: Conclusions funció docent, funció orientadora/assessora, funció organitzativa i de gestió, funció avaluadora i funció innovadora.	424

Quadre 6.3: Conclusions aspectes del contingut; relació teoria pràctica; la formació en el treball; la formació professional; alumne, professorat i tutor desitjable; i observacions dels informants.	425
--	-----

ÍNDEX DE TAULES

CAPÍTOL IV : DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Taula 4.1: Ensenyaments impartits, alumnat i professorat, i formació i població en què se centra l'estudi	168
Taula 4.2: Professorat que ha impartit docència al CFGS d'Educació Infantil i al CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.....	179
Taula 4.3: Alumnat titulat en el CFGS d'Educació Infantil i el CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.....	179
Taula 4.4: Tutors d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Educació Infantil i del CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 (per a més detalls vegeu les taules 4.5 i 4.6).....	180
Taula 4.5: Tutores d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Educació Infantil en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.	181
Taula 4.6: Tutors d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Integració Social en el període 2000-2001 a 2004-2005 i mostra seleccionada.	182
Taula 4.7: Variables i indicadors dels qüestionaris per a la identificació dels informants.	185
Taula 4.8: Variables i indicadors dels qüestionaris per a la valoració dels continguts formatius. ...	186
Taula 4.9: Variables i indicadors dels qüestionaris per a la valoració de les funcions dels formadors.	187
Taula 4.10: Variables i indicadors de l'entrevista.	190

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.1. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL

Taula 5.1.1: Perfil dels informants del CFGS Educació Infantil.	218
Taula 5.1.2: Les competències professionals de l'educador infantil: realització i importància.	219
Taula 5.1.3: La capacitat de resolució de problemes de l'educador infantil: realització i importància.....	222
Taula 5.1.4: La capacitat d'organització del treball de l'educador infantil: realització i importància.....	223
Taula 5.1.5: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització i importància.....	223
Taula 5.1.6: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització i importància.	224
Taula 5.1.7: La capacitat d'autonomia de l'educador infantil: realització i importància.....	225
Taula 5.1.8: La capacitat de relació interpersonal de l'educador infantil: realització i importància.....	226
Taula 5.1.9: La capacitat d'iniciativa de l'educador infantil: realització i importància.....	226
Taula 5.1.10: Les competències professionals de l'educador infantil: realització.	229
Taula 5.1.11: Les competències professionals de l'educador infantil: importància.	231
Taula 5.1.12: La capacitat d'organització en el treball de l'educador infantil: importància.....	235
Taula 5.1.13: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització.	237
Taula 5.1.14: La capacitat de treball en rquip de l'educador infantil: realització.....	238
Taula 5.1.15: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	247
Taula 5.1.16: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	249
Taula 5.1.17: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	251
Taula 5.1.18: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	253
Taula 5.1.19: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.....	255
Taula 5.1.20: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització.....	258
Taula 5.1.21: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: importància.....	260

Taula 5.1.22: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització.....	265
Taula 5.1.23: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: importància.....	267
Taula 5.1.24: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització.....	271
Taula 5.1.25: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: importància.....	273
Taula 5.1.26: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: importància.....	277
Taula 5.1.27: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització.....	281

CAPÍTOL V: RESULTATS

5.2. RESULTATS RELATIUS A L'ÀMBIT DE LA INTEGRACIÓ SOCIAL

Taula 5.2.1: Perfil dels Informants del CFGS Integració Social.....	322
Taula 5.2.2: Les competències professionals de l'integrador social: realització i importància.....	324
Taula 5.2.3: La capacitat de resolució de problemes de l'integrador social: realització i importància.....	325
Taula 5.2.4: La capacitat d'organització del treball de l'integrador social: realització i importància.....	326
Taula 5.2.5: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'integrador social: realització i importància.....	327
Taula 5.2.6: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització i importància.....	328
Taula 5.2.7: La capacitat d'autonomia de l'integrador social: realització i importància.....	328
Taula 5.2.8: La capacitat de relació interpersonal de l'integrador social: realització i importància.....	329
Taula 5.2.9: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: realització i importància.....	330
Taula 5.2.10: Les competències professionals de l'integrador social: realització.....	334
Taula 5.2.11: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització.....	340
Taula 5.2.12: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: importància.....	342
Taula 5.2.13: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	349
Taula 5.2.14: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	352
Taula 5.2.15: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	354
Taula 5.2.16: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	356
Taula 5.2.17: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.....	358
Taula 5.2.18: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització.....	361
Taula 5.2.19: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: importància.....	363
Taula 5.2.20: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització.....	367
Taula 5.2.21: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: importància.....	369
Taula 5.2.22: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització.....	374
Taula 5.2.23: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: importància.....	376
Taula 5.2.24.: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització.....	380
Taula 5.2.25: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: importància.....	381
Taula 5.2.26: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: importància.....	385

0 INTRODUCCIÓ GENERAL

- 0.1. Motivació de l'estudi**
- 0.2. Justificació de l'estudi**
- 0.3. Objectius**
- 0.4. Estructura de l'estudi**

0 INTRODUCCIÓ GENERAL

0.1. Motivació de l'estudi

Des de fa temps la **Formació de Professionals** ha estat un dels nostres **àmbits d'interès** com a professor de cicles formatius de formació professional en diferents instituts d'ensenyament secundari, com a participant en iniciatives locals i com a professor col·laborador amb el Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Com a professor de cicles formatius de Formació Professional, hem tingut oportunitat de **conèixer** la situació de la **Formació Professional** en la relació diària amb la formació al centre educatiu, exercint com a docent, tutor, cap de departament i coordinador de Formació Professional. L'exercici de les tasques de coordinador de Formació Professional¹ ens ha permès mantenir una relació de proximitat amb la formació en l'entorn laboral de la professió, estant en contacte amb tutors del centre educatiu, tutors de les empreses, alumnat en formació i exalumnes que exerceixen com a professionals.

Participar en iniciatives locals, com ara el programa Joves Emprenedors, organitzat per Foment de Terrassa², ens va facilitar la tasca de promocionar l'autoocupació dels estudiants de cicles formatius de Formació Professional. Ser membre del Consell de la Formació Professional de Terrassa³, com a representant d'un centre de formació professional públic, ens ha permès participar en un projecte comú amb representants de col·lectius empresarials, de centres de formació professional de diversos àmbits, de sindicats i de departaments municipals. Coordinar l'àmbit "Serveis Educatius 0-3" en el marc de la iniciativa Terrassa Projecte Educatiu de Ciutat⁴ (TPEC) ens ha posat en situació de reflexionar, de realitzar estudis de necessitats i de fer propostes conjuntes amb professionals i usuaris d'un dels àmbits laborals en els quals formem: l'educació infantil.

L'activitat docent al Departament de Pedagogia Aplicada ens ha fet apropar-nos a l'àmbit de la **Formació Professional des d'una perspectiva més àmplia** i amb un perfil més **proper a la investigació**. Voldríem il·lustrar aquest fet amb algunes referències, com són la participació en les Jornades d'Innovació Educativa a

¹ Coordinador/a de formació professional. (Full de disposicions i actes administratius del Departament d'educació núm. 1060).

Òrgan de coordinació unipersonal nomenat pel director o la directora a proposta del cap o la cap d'estudis de qui depèn, amb funcions:

. Vetllar per l'adequació de les accions dels tutors de pràctiques professionals.

. Cooperar en l'apreciació de les necessitats de formació professional de l'àmbit territorial on s'ubica l'institut, d'acord amb la planificació, els criteris i els programes del Departament d'Educació.

. Relacionar-se amb les administracions locals, les institucions públiques o privades i les empreses de l'àrea d'influència.

² <http://www.terrassa.org/ajuntament/foment/index.htm> (consulta 12-01-2006)

³ <http://www.terrassa.org/consellfp/> (consulta 12-01-2006)

⁴ <http://www.terrassa.org/educacio/tpec/educacio03/index.htm> (consulta 12-01-2006)

Catalunya⁵, que ens van permetre divulgar una experiència i participar en una investigació; en el segon i quart Congreso Internacional de Formación para el Trabajo⁶ (grup CIFO), on vam poder aportar reflexions i experiències de la pràctica professional; en les Sisenes Jornades del Fòrum Europeu d'administradors de l'educació a Catalunya⁷, amb una aportació sobre la relació teoria-pràctica en la formació; la realització del treball de recerca⁸, que ens va permetre elaborar instruments per a la recerca en formació professional, i la col·laboració en la revista *Fòrum*⁹, amb una descripció de l'estructura de la Formació Professional.

Les **circumstàncies i fets** que hem esmentat, entre altres, **ens han portat sovint a reflexionar sobre la Formació Professional** i, més concretament, sobre la Formació Professional a través de la qual es preparen professionals per treballar amb persones i on l'educació, sovint, serà la finalitat i l'eina.

⁵ PERIS, P. (1994). *Cultura i Profesió* a *Experiències d'innovació educativa núm.4* (p.37-42). Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament d'Ensenyament i UB. Barcelona.

⁶ <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/Comunicaci%F3n%20Jornadas%20%20CIFO05.doc>

⁷ PERIS, P. (2001) Revista Fòrum Europeu d'administradors de l'educació a Catalunya, *La nova formació professional: estratègies per a la reflexió teoria-pràctica*, núm. 23 (p 40-41).

⁸ PERIS, P. (2002) *Instruments d'avaluació de la percepció de la formació professional per part del professorat, tutors d'empresa i alumnat que ha realitzat la formació*. Inèdit

⁹ PERIS, P. (2003) Revista Fòrum-Graó, *L'estructura dels cicles formatius*, núm. 1 (p. 6-12).

0.2. Justificació de l'estudi

L'estudi que presentem fa referència a la Formació Professional inicial¹⁰, que capacita la persona formada per a l'exercici d'una professió. La **reflexió sobre la formació** es basarà en la **valoració del professorat** en el centre educatiu, dels **tutors** de formació dels centres de treball, en l'**empresa**, i de l'**alumnat** ja format. El context pedagògic, àmbit de coneixement de la formació, serà el marc que ens permetrà aprofundir en la pràctica i en l'anàlisi teòrica de la formació professional.

La **fonamentació i justificació** de l'estudi es fan des de diferents **àmbits**. En primer lloc, contemplarem l'àmbit **normatiu**, analitzant les diferents lleis i disposicions vigents referides a la formació professional. La Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu (LOGSE) diu: “la formació professional en l'àmbit del sistema educatiu té com a finalitat la preparació de l'alumnat per a l'activitat en un camp professional” (article 30, punt 2). La Llei Orgànica de les Qualificacions i de la Formació Professional (article 3, punts 1 i 3) destaca que cal “capacitar per a l'exercici d'activitats professionals per tal de satisfer tant les necessitats individuals com les dels sistemes productius i d'ocupació”, i que s'ha de promoure una oferta formativa de qualitat, “actualitzada i adequada als diferents destinataris”. Amb aquest estudi pretenem **reflexionar sobre la preparació de l'alumnat**, recollint informació sobre la visió que en tenen els agents implicats, i aportar elements per a una formació més ajustada a les necessitats manifestades.

El Tractat de la Unió Europea¹¹ (CE) planteja en l'objectiu estratègic “Qualitat de la Formació Professional” l’“avaluació de l'oferta i dels resultats de la formació professional per tenir la certesa que resulta adequada a la demanda de les empreses i dels individus”; així mateix, precisa que la qualitat de la formació és el resultat d'un conjunt d'actuacions entre les quals destaquen “l'**avaluació de resultats, el desenvolupament dels continguts i l'organització de la formació**” (apartat 3: “Contingut”). El mateix tractat, en l'objectiu estratègic “Desenvolupament de l'aprenentatge a Europa” apunta en la clau núm. 2, per desenvolupar un aprenentatge eficaç i de major qualitat, que cal millorar la qualitat de l'aprenentatge per tal de “trobar un equilibri just entre la formació teòrica y la formació a l'empresa”. Podem continuar observant en aquests plantejaments **interès i preocupació per una avaluació que aporti informació sobre els resultats de la formació i la necessitat de contemplar la relació entre la formació al centre educatiu i la formació al centre de treball**, aspectes que s'aborden en l'estudi que presentem.

¹⁰ “La formació professional està constituïda per tres sistemes o modalitats de formació: la formació professional inicial, la formació professional ocupacional i la formació contínua, que es completen amb la formació i la qualificació professional que s'adquireix en el desenvolupament del lloc de treball i l'experiència professional”. (Consell Català de la Formació Professional (2002) “Criteris directores del pla general de formació professional a Catalunya”)

¹¹ <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/s19002.htm> i <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11030.htm> (consulta 14-01-2006)

Els *Criteris directors del pla general de formació professional a Catalunya*¹² apunten els objectius bàsics de la formació professional a Catalunya, dels quals destaquem, per una banda, el d'actualitzar els continguts amb actualització de les **competències dels formadors** i, per una altra, el de garantir la **vinculació** de la formació professionalitzadora **amb l'empresa**, “avaluant l'adequació de la demanda de qualificació i l'oferta formativa”. Com podem veure, aquests objectius estan directament relacionats amb l'estudi.

En segon lloc, plantegem la **fonamentació des de l'àmbit de la formació**, considerant d'una banda el formador i d'una altra les competències professionals.

Entenem com a formadors en la Formació Professional tant el **professorat**, que vetlla, al centre educatiu, per una formació integral de l'alumnat al qual forma en unes matèries específiques d'una professió, com el professional, **tutor** de l'alumnat a l'**empresa**, amb més o menys formació pedagògica, que forma i educa durant el desenvolupament de les pràctiques, ja que procura que l'alumne o alumna adquireixi unes capacitats i unes destreses, però també transmet unes actituds i una disposició determinades envers la professió. “El professional de la formació no tindrà unes capacitats i competències genuïnes i totalment diferents a qualsevol altre professional del camp pedagògic; però tindrà unes capacitats i competències específiques, nascudes de la diferencialitat de l'àmbit professional al que es dedica: la formació” (Ferrández, 1996a: 183). Es tracta d'una formació que entenem com “planificació contínua del pensament i l'acció” i on la tasca del formador és “construir escenaris que facin possible i gratificant l'aprenentatge” (Medina, 2005: 321).

Les **competències professionals es conceptualitzen com a capacitació** en el sentit que expressa Tejada (1999: 23) en la primera síntesi “competència es refereix a les funcions, tasques i rols d'un professional per desenvolupar adequada i idòniament el seu lloc de treball, que són resultat d'un procés de capacitació i qualificació”. En aquest estudi ens voldríem ocupar de les competències del formador de formació professional i de les **competències professionals de la persona formada**.

Considerem que les competències del formador es manifesten en les **funcions del formador**, mentre que les competències de l'aprenent es manifesten en la formació i desenvolupament de les competències i capacitats clau pròpies de la professió per a la qual es formen els professionals –educadors infantils i integradors socials, en aquest cas– i que queden establertes en el plantejament i desenvolupament curricular de cada cicle formatiu de Formació Professional.

Les **funcions del formador**, les **competències professionals** i les **capacitats clau** són els **elements fonamentals** per a l'anàlisi i la reflexió en el nostre **estudi**, tot i que altres aspectes relacionats amb la formació i avaluació de la Formació Professional també puguin ser del nostre interès.

¹² Consell Català de la Formació Professional

0.3. Objectius

Fetes les consideracions anteriors, passem a plantejar els **objectius de la investigació**, que ens ajudaran a **emmarcar i delimitar** el nostre propòsit. La posterior revisió del marc teòric, la descripció i l'anàlisi de la informació obtinguda ens portaran a l'elaboració i presentació de resultats acompanyats de conclusions i propostes. Considerem que la funció dels objectius és facilitar l'orientació del desenvolupament de la investigació, i alhora, entenem que els objectius també són condicionats d'aquesta.

Les intencions es concreten en un seguit d'objectius que ens han de guiar en les diferents fases del procés d'aquesta investigació.

En primer lloc, definim els objectius generals:

1. **Analitzar la formació** d'educadors infantils i integradors socials **des de la perspectiva del professorat** del centre educatiu, dels **tutors** centre de treball i de l'**alumnat** que ha finalitzat la formació.
2. **Formular propostes** concretes **per a la formació de professionals** de l'àmbit de l'educació infantil i de la integració social **sobre la base de l'anàlisi** de la situació **de la formació**.

El procés investigador que ens portarà a la consecució d'aquests dos plantejaments generals implica aconseguir altres objectius específics, que ens ajudaran a emmarcar des de la revisió teòrica els resultats i propostes, i que a continuació plantegem:

3. Analitzar les diferents **concepcions de competències** professionals i **capacitats** per tal de fer una proposta en l'àmbit de l'educació infantil i la integració social.
4. Caracteritzar la **figura del formador** de Formació Professional des de la perspectiva les **funcions que desenvolupa** per tal d'aportar elements per a la reflexió.
5. Aportar elements d'**anàlisi** sobre la **Formació Professional** a través dels cicles formatius.
6. **Identificar elements bàsics en la formació** de l'educador infantil i de l'integrador social per tal d'aportar-los per a la reflexió.
7. **Aportar elements de reflexió** basats en la formació al centre educatiu i la formació en centres de treball
8. Plantejar **propostes de millora en els estudis analitzats** sobre la base dels resultats obtinguts.

1.4. Estructura de l'estudi

La presentació de l'estudi està organitzada en tres parts. **La primera part està** per a aquest estudi i consta de tres capítols. **La segona part consta de dos capítols i comprèn el marc aplicat**, descriu el disseny i el desenvolupament de la investigació i sintetitza els resultats. **La tercera part està dedicada a les conclusions, les propostes i als límits de l'estudi i noves línies d'investigació**, i està formada per dos capítols.

El **primer capítol** tracta de **l'estructura i el disseny de la Formació Professional**. En aquest capítol es vol posar de manifest l'organització de la Formació Professional específica en l'àmbit del sistema educatiu. Primerament, descrivim i analitzem el context normatiu, els camps professionals generadors del currículum formatiu, el paper de les diferents administracions educatives i els agents implicats en la formació. Seguidament, fem un recorregut per diferents visions conceptuals sobre el currículum i, per acabar, descrivim el model i el desenvolupament curricular proposat per a la Formació Professional específica.

El **segon capítol** ofereix una visió de **les competències en la Formació Professional**. Hi abordem diferents concepcions, característiques i tipologies de competència professional. Descrivim diferents concepcions i terminologies, presentem una reflexió sobre l'enfocament formatiu basat en les competències i, per acabar, presentem les competències en el nostre estudi.

En el **tercer capítol** es tracta del tema del **formador de Formació Professional inicial**. Hi desenvolupem diferents perspectives de la figura del formador, els rols, les funcions, les tasques i les competències que li són pròpies, i abordem la tipologia diferencial dels formadors en la Formació Professional inicial, però destacant la importància dels aspectes comuns i la relació com a estratègia per assumir-los.

El **quart capítol** tracta sobre el **disseny i el desenvolupament de la investigació**. Hi explicitem l'opció metodològica concretada en l'estudi del cas que presentem. Fem un recorregut pels diferents elements que s'han considerat en la investigació, des de la caracterització del cas fins als instruments utilitzats en la recollida d'informació, passant per les variables que s'han considerat en el qüestionari i en el guió d'entrevista.

El **cinquè capítol** descriu els **resultats obtinguts a partir dels qüestionaris i les entrevistes**. Els resultats els presentem seguint l'estructura de les variables plantejades en el qüestionari: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius i variables relacionades amb les funcions dels formadors. En el cas del segon i tercer grups de variables, els resultats es presenten analitzats de forma global –tots els informants– i de manera diferenciada segons el tipus d'informants, i ambdós casos es complementen les dades quantitatives obtingudes en els qüestionaris amb les dades qualitatives obtingudes en l'entrevista. En l'últim apartat del capítol es recullen les dades obtingudes en l'entrevista que no tenen una correspondència directa amb les obtingudes en el qüestionari. En aquest

capítol, les dades es presenten segregades en els dos cicles formatius sotmesos a estudi.

En el **sisè capítol** es presenten les **conclusions de la investigació**. En primer lloc, es presenten les conclusions del cicle formatiu d'Educació Infantil i, en segon lloc, les del cicle formatiu d'Integració Social. L'estructura i l'ordre de presentació són els mateixos que se segueixen en la descripció dels resultats, ja que les conclusions són conseqüència dels resultats obtinguts: primerament trobem les competències i capacitats clau; a continuació, les funcions del formador i, seguidament, aspectes generals de la formació, la relació teoria-pràctica i la valoració de la Formació Professional, entre altres.

El **setè capítol** el dediquem a la presentació de les **propostes** estructurades en tres àmbits: les dirigides al plantejament formatiu general, les dirigides al plantejament formatiu al centre educatiu i les dirigides al plantejament formatiu als centres de treball.

Finalment en el vuitè capítol destaquem els **límits de l'estudi i de noves línies d'investigació**. Presentem primerament algunes limitacions i aspectes a millorar tot i que considerem que hem pogut aconseguir els objectius pretesos en aquesta investigació, en segon lloc apuntem noves línies per a possibles investigacions futures.

A continuació, i un cop descrita l'estructura de l'informe d'investigació, volem presentar el **procés de la investigació**, que podem sintetitzar de forma esquemàtica en la figura 01, en la qual intentem destacar les diferents fases del procés.

El punt de partida ha estat la **tria del tema**, que en aquest cas és els cicles formatius de Formació Professional. Seguidament, s'ha definit el problema, que s'ha concretat en l'anàlisi de la formació.

Identificat el **problema** o preocupació, hem desenvolupat l'**estudi del marc teòric i contextual** de referència, bàsicament fent recerca i revisió de la literatura. Paral·lelament, hem anat configurant els **possibles agents implicats** en la investigació.

Arribat aquest punt, vam considerar l'oportunitat de **plantejar la investigació com un estudi de cas**, que es va concretar en l'Institut d'Ensenyament Secundari Montserrat Roig de Terrassa i en la família professional Serveis Socioculturals i a la Comunitat. L'estudi és retrospectiu i comprèn des de l'any 1990 fins a l'any 1995.

Un cop triat els cas, ens plantegem la **formulació d'objectius** generals i específics de l'estudi. Seguidament, i de manera paral·lela, revisem els **instruments de recollida d'informació**, caracteritzem el cas, recollim informació i concretem la **mostra**.

Disposem del **qüestionari i el guió d'entrevista, elaborat i validat**, i de la mostra. Lliurem els qüestionaris, com a instrument de recollida d'informació, a les persones que formen part de l'estudi i esperem un quant temps per recollir la informació. L'**anàlisi de les dades quantitatives** resultants ens ofereix

informació que utilitzem per **reelaborar alguns aspectes de l'entrevista** per tal que en el procés de l'entrevista pugem obtenir dades qualitatives que ens ajudin a interpretar les quantitatives obtingudes. Tot seguit, **realitzem l'entrevista** a les persones seleccionades entre la mostra dels informants, fent que tots els sectors hi estiguin representats.

Recollides i analitzades les dades que ens han proporcionat les **entrevistes**, **les relacionem amb les obtingudes a través del qüestionari**, per tal d'obtenir uns **resultats** finals que són els que ens han permès elaborar les **conclusions** de l'estudi.

Del plantejament del problema que ens ha portat a l'anàlisi d'una situació concreta i a l'estudi conceptual d'aquesta, hem obtingut les conclusions. Ara ens plantejem unes **propostes** que permetin fer efectius els objectius centrals de la investigació. Per altra banda, les conclusions i les propostes ens han de portar al replantejament del problema i a la millora de la situació a través de la comunicació d'aquestes **a la comunitat científica i als protagonistes de la investigació**: els agents implicats en la formació.

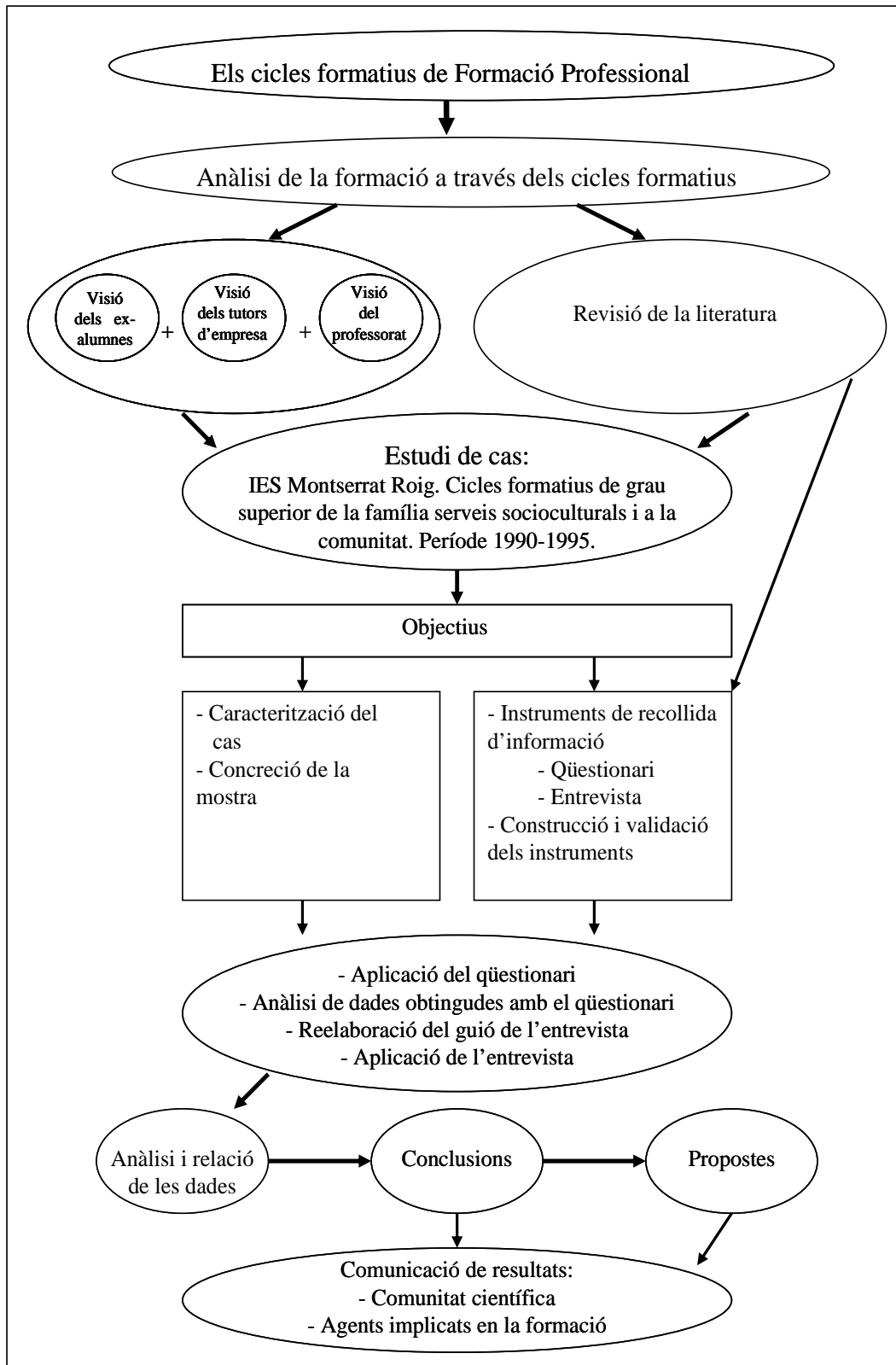


Figura: 0.1: El procés de la investigació

I PRIMERA PART

MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL DE REFERÈNCIA

CAPÍTOL I

La Formació Professional

1.1. Introducció

1.2. Estructura general de la Formació Professional

- 1.2.1. Context normatiu
- 1.2.2. La Formació Professional en el sistema educatiu
- 1.2.3. Finalitat de la Formació Professional Específica
- 1.2.4. Els camps professionals
- 1.2.5. El currículum
- 1.2.6. Les administracions educatives
- 1.2.7. Els agents implicats en la formació

1.3. El disseny curricular en la Formació Professional Específica

- 1.3.1. Aproximació conceptual
- 1.3.2. El model curricular de la Formació Professional Específica
- 1.3.3. Desenvolupament curricular al centre educatiu

1.4. La Formació Professional en el context de l'estudi

1.5. Síntesi

1. 1. Introducció

Actualment l'entorn laboral canvia de manera àgil per adaptar-se a les necessitats del mercat, i l'entorn educatiu ha d'anar responenent a aquests canvis. En aquest sentit, Majó, (1999: 87) apunta: “La renovació dels coneixements ha estat, al llarg de la vida, el motor de progrés social, i la preparació de les persones per adquirir aquests coneixements, un dels elements clau del funcionament de la societat.” La formació, i en el cas que ens ocupa, la Formació Professional Específica, ha de ser l'instrument clau per cobrir les necessitats d'una societat canviant.

En aquest capítol presentem, en primer lloc, l'estructura general de la Formació Professional i, en segon lloc, el disseny curricular en la Formació Professional Específica.

Comencen revisant el context legal que ens aporta el marc general que regula actualment la Formació Professional. A continuació, descrivim la Formació Professional Específica en l'àmbit de la formació reglada, destacant el lloc que ocupa dins el Sistema Educatiu i les diferents vies d'accés a la formació a través dels cicles formatius de Formació Professional Específica.

Les finalitats de la Formació Professional les hem tractat mitjançant una anàlisi basada en la documentació que les diferents administracions educatives han generat. En aquesta documentació es pot observar preocupació en tres aspectes concrets: la incorporació dels joves a la vida activa, la formació permanent i l'adaptació als canvis tecnològics i socials. També s'hi aprecia una preocupació per la integració de les tres modalitats o subsistemes de formació, així com per temes tan actuals com l'aprenentatge al llarg de la vida i la mobilitat dels treballadors.

També reflexionem sobre els camps professionals i les activitats econòmiques, que seran la font i la base per conformar els perfils professionals que determinaran els títols de Formació Professional.

A continuació, destaquem la importància del currículum formatiu establert a partir del perfil professional específic concretat en les competències pròpies de cada professió, i apuntem el procediment d'elaboració del currículum que contempli els elements principals: objectius generals, continguts, mòduls i crèdits.

Respecte al paper de les administracions educatives responsables de la Formació Professional, destaquem l'Administració de l'Estat, l'Autonòmica i la del Centre educatiu com a responsables principals, però també fem referència a la Unió Europea i a l'Administració Local, la primera com a marc de referència i la segona com a Administració complementària en alguns àmbits de la Formació Professional.

Amb la referència als principals agents implicats en la Formació Professional Específica (l'alumnat, el professorat del centre educatiu i els professionals tutors al centre de treball), tanquem la primera part d'aquest apartat, referida a l'estructura general de la Formació Professional.

En la segona part fem, en primer lloc, una aproximació al concepte de currículum, descrivint genèricament els principals autors que han desenvolupat el concepte aportant reflexions sobre el disseny i el desenvolupament d'aquest.

Continuem fent una reflexió sobre el model curricular de la Formació Professional Específica, contemplat des de la proposta de les administracions educatives. En aquesta reflexió entenem que el model curricular ha de poder adaptar-se a les necessitats sociolaborals, tenint presents tots els àmbits que tenen relació amb la professió, així com la necessitat de concretar el currículum en funció del context proper de la professió i de la formació.

Per acabar, fem una descripció detallada d'una proposta de desenvolupament curricular al centre educatiu, contemplant consideracions i elements que cal tenir presents, i la relació i seqüència d'aquests.

1.2. Estructura general de la Formació Professional

1.2.1. Context normatiu

Les administracions educatives tenen el repte de cercar la manera de donar resposta a la situació canviant de l'entorn sociolaboral, i en aquest sentit podem contemplar accions que regulen i adapten les directrius de la formació i la qualificació a les situacions i necessitats del sistema educatiu, productiu i social.

En la Llei Orgànica 1/1990, de 3 de octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) es manifesta, entre altres, aquesta preocupació des del preàmbul: "la reforma haurà de ser un procés continu, una permanent posada en pràctica de les innovacions i dels mitjans que permetin a l'educació assolir finalitats que la societat li encomana". Aquesta preocupació també es fa evident en el capítol IV, de la Formació Professional (articles 30-35); en els articles 18, 19 i 25, corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria i al Batxillerat, i en l'article 51, de la formació de persones adultes. La LOGSE planteja la consecució d'objectius tan fonamentals com l'ampliació de l'educació bàsica, que s'estén fins als setze anys, edat mínima legal d'incorporació al treball, en condicions d'obligatorietat i gratuïtat. Amb la reordenació del sistema educatiu, establint en el seu règim general les etapes d'educació infantil, educació primària, educació secundària (que comprendrà l'Educació Secundària Obligatòria, el Batxillerat i la Formació Professional de Grau Mitjà), formació professional de grau superior i educació universitària, s'estableix la prestació a tots els espanyols d'un ensenyament secundari, la reforma profunda de la formació professional i la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El sistema educatiu està constituït pels ensenyaments no universitaris i s'estructura en ensenyaments de règim general i ensenyaments de règim especial. Els ensenyaments de règim general s'ordenen de la manera següent: educació infantil, educació primària i educació secundària, que, al seu torn, està formada

per l'Educació Secundària Obligatoria, el Batxillerat i la **Formació Professional Específica**. A més d'aquests ensenyaments, es contemplen l'educació especial, l'educació de persones adultes, la compensació de les desigualtats en l'educació i la qualitat de l'ensenyament.

La Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional, que no deroga l'anterior, sinó que la complementa, plantejant i contemplant noves situacions socials i professionals, "té com a objecte l'ordenació d'un sistema integral de formació professional, qualificacions i acreditació, que respongui amb eficàcia i transparència a les demandes socials i econòmiques a través de les diverses modalitats formatives" (article 1). Aquesta nova llei vol integrar les diferents modalitats formatives servint-se del Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional, al qual s'atorga la finalitat de "garantir l'eficàcia de les accions incloses en ell mateix i la seva adequació permanent a les necessitats del mercat de treball" (article 16).

Finalment, en el Reial decret 362/2004, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional específica, la Formació Professional, dins de l'àmbit del sistema educatiu, contempla la qualificació d'una forma més ampla i diversa, incloent "els ensenyaments propis de la formació professional inicial, les accions d'inserció i reinserció laborals dels treballadors, així com les orientades a la formació contínua a les empreses, que permetin l'adquisició i actualització permanent de les competències professionals" (article 1). Aquesta norma, tot i que manté bàsicament l'estructura de les anteriors, aporta elements, com el que ja hem destacat, sobre les diferents possibilitats d'obtenir la qualificació, i d'altres que exposem a "Finalitat de la Formació Professional Específica".

1.2.2. La Formació Professional en el sistema educatiu

L'estudi que presentem està estretament vinculat amb la formació inicial i, per aquesta raó, ens centrarem més en aquesta que en la formació ocupacional i la formació contínua, tot i que entenem que estan incloses dins del sistema de Formació Professional, com queda expressat en la LOGSE: "La formació professional comprendrà el conjunt d'ensenyaments que, dins del sistema educatiu i regulats per aquesta llei, capacitin per a l'acompliment qualificat de les distintes professions. Inclourà també aquelles altres accions que, dirigides a la formació contínua a les empreses i a la inserció i reinserció laboral dels treballadors, es desenvolupin en la formació professional ocupacional que es regularà per la seva normativa específica. Les administracions públiques garantirán la coordinació de totes dues ofertes de formació professional" (article 30.1).

Entenem que el plantejament de partida de l'actual formació professional l'hem de buscar en la LOGSE, que planteja una reforma significativa d'aquesta: "és el marc de referència general dels canvis en l'ordenació de la formació professional" (Casal, Colomé i Comas, 2003: 60). Per això, ens basarem en aquesta llei a l'hora de plantejar la Formació Professional dins el sistema educatiu, tot i que anirem fent les consideracions pertinents en funció de noves lleis que, com ja hem vist,

plantegen novetats en la Formació Professional, però mantenen l'estructura general de la llei existent.

El disseny i desenvolupament de la Formació Professional s'estructura e dos nivells: la Formació Professional de Base i la Formació Professional Específica.

La Formació Professional de Base s'entén com un conjunt de coneixements, aptituds i capacitats bàsiques, relacionades amb un nombre ampli de professions, que adquireix tot l'alumnat i que queda integrada en la formació general que s'ofereix en l'ensenyament secundari obligatori i en el batxillerat. Es una formació que forma part del tronc educatiu general de l'ensenyament secundari, incloent la dimensió pràctica i professionalitzadora de les matèries clàssiques i un major contacte entre els centres educatius i el món laboral, que és objecte d'estudi últim i també recurs pedagògic, com planteja Rueda, (1990: 38). Aquesta formació es pot concretar, també, en l'educació tecnològica general i específica dels ensenyaments de l'etapa obligatòria i en les modalitats de batxillerat que, dins de les matèries optatives, poden oferir un crèdit d'estada a l'empresa amb una finalitat orientadora envers les diferents professions. Serveixi d'exemple el Decret 82/1996, de 5 de març (DOGC núm. 2181 de 13.3.1996), que preveu les ordenacions dels estudis de batxillerat a la comunitat autònoma de Catalunya i que, en l'article 16.4, estableix que "entre les matèries optatives del centre s'haurà d'oferir una estada a l'empresa. Aquesta estada tindrà una durada d'unes 70 hores."

La Formació Professional Específica es defineix com un conjunt d'habilitats i capacitats relatives a una professió, i proporciona una formació inicial que permet a les persones en formació dur a terme una activitat qualificada en un camp professional concret. Segons expressa Rueda, (1990: 39), ha de ser "el pont entre el centre educatiu i l'empresa o, en general, l'activitat professional" i "ha de ser concretada en estreta col·laboració amb el món productiu" i també desenvolupada amb la cooperació d'aquest a través de la formació en centres de treball.

La definició expressada en el Reial decret 362/2004, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional específica es concreta com exposem a continuació: "La Formació Professional Específica comprèn el conjunt d'accions formatives que, en l'àmbit del sistema educatiu, capaciten per l'acompliment qualificat de diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa a la vida social, cultural i econòmica" (article 1). Podem veure la importància de la connexió entre l'àmbit formatiu i el laboral, destacant la formació inicial i altres accions que permetin actualitzar les competències professionals a través d'accions relacionades amb la reinserció i la formació contínua.

La Formació Professional Específica s'organitzarà en Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM), als quals s'accedeix un cop cursat l'ensenyament secundari obligatori, i en Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS), als quals s'accedeix després de superar els estudis de Batxillerat. A tots dos tipus de cicles es pot accedir, també, mitjançant una prova d'accés en la qual l'alumne acrediti que posseeix la maduresa, coneixements i capacitats requerits en el camp professional del seu interès.

Els CFGM ofereixen una formació terminal de caràcter professionalitzador que capacita per a l'exercici com a treballador qualificat que coneix i usa adequadament els instruments i les tècniques relacionats amb la seva professió, i permeten obtenir la titulació de **tècnic**. Amb els CFGS s'obté la titulació de **tècnic superior**, que capacita per a la planificació de la realització del propi treball, així com per programar i coordinar la feina d'altres i responsabilitzar-se'n, tenint una visió de conjunt del sistema en el qual es treballa i dels diferents elements que el componen.

Els cicles formatius de Formació Professional Específica compren dos nuclis formatius, un que es desenvolupa al centre escolar o educatiu i un altre que es desenvolupa als centres de treball o empreses. La durada dels cicles formatius és específica en cada cas, ja que tenen adjudicades unes hores de formació, en funció de l'amplitud de la formació, i es poden cursar en un període d'un any o de dos anys.

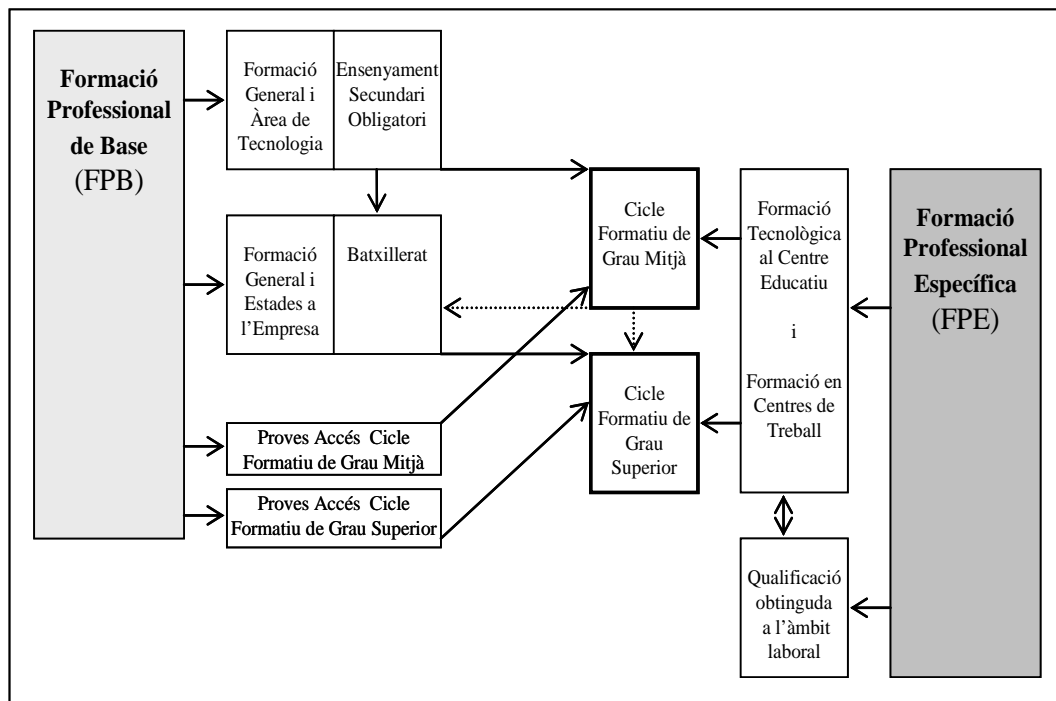


Figura 1.1: La formació professional en l'àmbit del sistema educatiu.

A la figura 1.1, se'ns mostra de forma esquemàtica com s'articulen la Formació Professional de Base i la Formació Professional Específica, els continguts de cadascuna i l'organització d'aquestes en els diferents períodes formatius.

1.2.3. Finalitat de la Formació Professional Específica

En el preàmbul de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, trobem tres aspectes clau:

- a) “L’aspiració social per obtenir una educació de més qualitat i de millor abast en funció de les exigències formatives de l’entorn social i productiu.
- b) La progressiva integració de la nostra societat en el marc comunitari des del punt de vista de la competitivitat i lliure circulació de les persones, en la dimensió formativa.
- c) Els canvis constants i accelerats des del punt de vista social, econòmic, tecnològic i organitzatiu que fan necessària una formació bàsica mes llarga i més adaptada a aquests canvis” (Departament d’Ensenyament, *Guia didàctica dels cicles formatius*, 1996: 5).

Respecte de la Formació Professional Específica, apunta que “facilitarà la incorporació dels joves a la vida activa, contribuirà a la formació permanent dels ciutadans i atindrà les demandes de qualificació del sistema productiu” (LOGSE, article 30.5).

Interpretant la llei, podem deduir que la Formació Professional té una triple finalitat: en primer lloc, aconseguir una formació inicial dels qui la cursin, que els permeti dur a terme una activitat qualificada en un camp laboral; en segon lloc, afavorir que les persones s’adaptin als canvis tecnològics, econòmics, culturals i d’organització social a través de la formació permanent i puguin així esdevenir competitives, no tan sols a nivell regional o estatal, sinó també dins un marc ampli com és el comunitari; en tercer lloc, adaptar-se a les necessitats de formació del mercat de treball i als requeriments dels àmbits que intervenen en el mercat de treball i la realitat econòmica de cada àmbit territorial. Entenem que aquestes finalitats es poden aconseguir des de les diferents modalitats de formació: la reglada, l’ocupacional i la permanent. Podem trobar exemples en aquest sentit, com en el cas del *Mapa escolar de Catalunya*, on es manifesta que “des d’una perspectiva integral, la formació professional es configura com una oferta coordinada entre els tres subsistemes o modalitats de formació: la formació reglada, la formació ocupacional i la formació contínua” (1998: 25).

Pel que fa a les finalitats, la nova proposta de llei de formació professional i de les qualificacions parla d’aconseguir un sistema de formació professional “que respongui amb eficàcia i transparència a les demandes socials i econòmiques a través de les diferents modalitats formatives”; per altra banda, contempla la necessitat de “formació al llarg de tota la vida” en funció de les necessitats personals i professionals i, per acabar, apunta la necessitat d’accions formatives “programades i desenvolupades en el marc del Sistema Nacional de Qualificacions i de Formació Professional, en coordinació amb les polítiques actives d’ocupació i de foment de la lliure circulació dels treballadors” (Llei orgànica 5/2002, article 1).

En els criteris directores del Pla General de Formació Professional a Catalunya, en l’apartat d’objectius i principis, es parla de garantir un sistema de Formació

Professional de qualitat, adaptat a les necessitats de formació del mercat de treball i a la promoció professional de les persones, per tal d'aconseguir, entre altres objectius, la cohesió social, la competència i la progressió personal de l'individu.

Pel que fa a les finalitats de la Formació Professional Específica expressades en el Reial decret 362/2004, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional específica, en l'article 2 s'apunta el següent: "Els ensenyaments de promoció professional que porten a títols de tècnic i de tècnic superior, tindran per finalitat:

- a) Adquirir competència professional característica de cada títol i de les qualificacions que l'integren, i capacitar per a l'exercici de les activitats professionals inherents a aquelles.
- b) Comprendre l'organització i característiques del sector productiu corresponent, així com la realitat socioeconòmica del territori de cada administració en la qual s'ubiqui l'activitat d'aquest sector, de forma que aquests ensenyaments responguin sempre a les necessitats de l'entorn.
- c) Adquirir les competències lingüístiques específiques i necessàries per a l'exercici professional en idiomes de països de la Unió Europea.
- d) Adquirir la competència requerida per a l'ús i aprofitament de les tecnologies de la informació y la comunicació.
- e) Adquirir les competències per integrar-se en equips de treball i els coneixements i habilitats necessaris en matèria de prevenció de riscos laborals, d'acord amb les normes vigents.
- f) conèixer les oportunitats d'aprenentatge i els mecanismes d'accés a l'ocupació o a la reinserció laboral, conformement a les expectatives personals i professionals, així com la legislació laboral bàsica i els drets i deures que es deriven de les relacions laborals.
- g) Fomentar l'esperit emprenedor i proporcionar la formació necessària per a l'acompliment d'activitats per compte propi i empresarials, en especial en empreses d'economia social.
- h) Fomentar la formació al llarg de la vida i motivar futurs aprenentatges a través de les vies formatives que s'adaptin a les situacions personals i professionals dels ciutadans."

Actualment podem dir que la preocupació pel que respecta a la Formació Professional se centra en les tres finalitats ja comentades: incorporació dels joves a la vida activa, formació permanent i adaptació als canvis tecnològics i socials, fent un èmfasi especial en la integració de les tres modalitats o subsistemes de formació. S'incorporen aspectes d'actualitat, com ara la formació i capacitat d'aprendre al llarg de tota la vida, la lliure circulació dels treballadors, la qualitat, l'eficàcia i les demandes socials i econòmiques, l'adequació a l'entorn socioproductiu, les competències lingüístiques dins d'un entorn europeu, la competència en tecnologies de la informació i comunicació, el manteniment d'un esperit emprenedor i les competències de treball en equip i de prevenció de riscos laborals.

1.2.4. Els camps professionals

Entenem que a les diferents activitats econòmiques se'ls pot assignar un camp de coneixement professional, i que les persones que les desenvolupen necessiten estar formades en aquests camps per tal d'obtenir una major qualitat i garantia de la pròpia activitat. La via establerta per la Llei d'Educació és la Formació Professional Específica, que “comprenderà un conjunt de cicles formatius amb una organització modular, de durada variable, constituïts per àrees de coneixement teoricopràctiques en funció dels camps professionals diversos” (LOGSE, article 30.4). Estem plantejant la necessitat de qualificació de les persones que han de desenvolupar les diferents activitats econòmiques, i de la definició de perfils professionals que generen els títols en els diferents camps professionals, entesos com “les ocupacions del mateix nivell susceptibles de ser desenvolupades mitjançant una professió i una formació addicional del lloc de treball” (Echeverría, 1993: 302)

El sistema econòmic inclou els diferents sectors econòmics o productius que alhora desenvolupen activitats econòmiques pròpies i amb certes característiques comunes, a les quals, com ja hem dit, s'assigna un camp de coneixement professional que ens facilitarà la definició de perfils professionals diversos que generaran diferents titulacions.

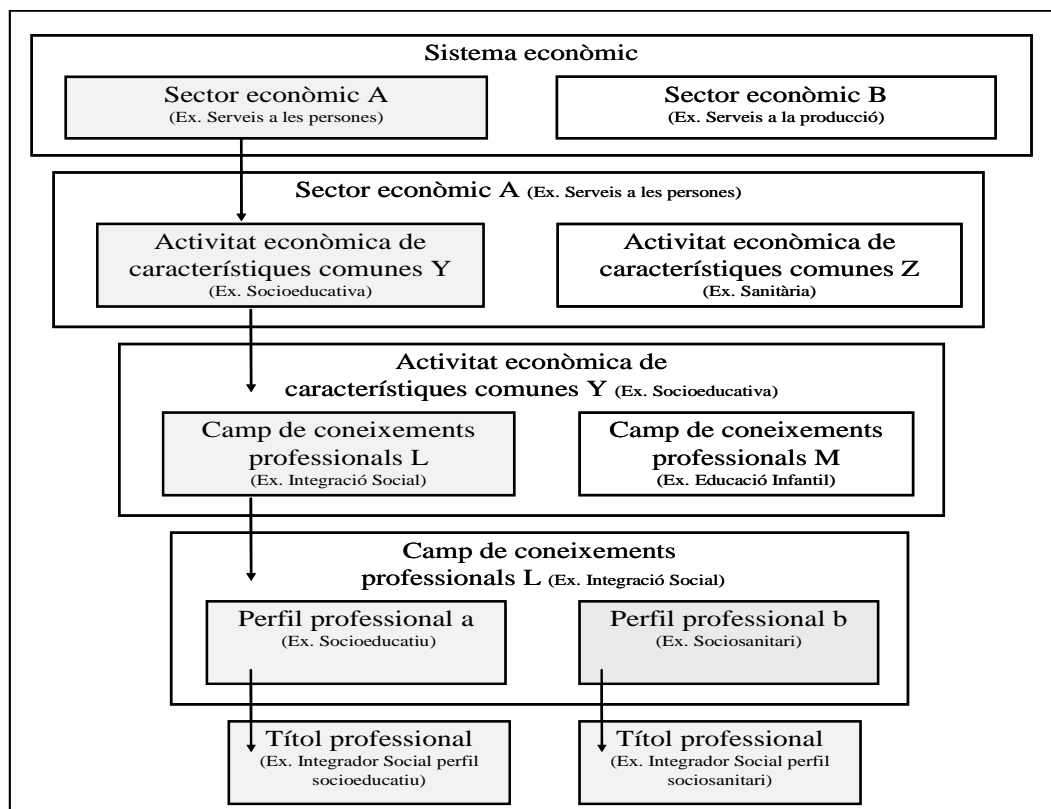


Figura 1.2: Elements relacionats amb el camp professional.

Per tal de donar resposta a la missió que se li ha encomanat –formar l’alumnat per a l’exercici professional i donar resposta a les necessitats socials–, la Formació Professional ha de partir dels estudis sectorials que tracten d’obtenir la informació necessària per identificar les necessitats de qualificació a través d’una anàlisi

prospectiva, adequada a les ocupacions emergents en cada sector, i així facilitar la informació per establir on i sobre quins àmbits cal Formació Professional.

L'objectiu d'aquests estudis "és definir els perfils professionals que siguin vàlids per a tot el territori de l'estat i que, alhora, puguin ser objecte d'anàlisi comparativa a nivell de la Comunitat Europea" (Echeverría, 1993: 315).

En la figura 1.2, es pretén recollir els elements relacionats amb el camp professional i la seva necessària influència en els perfils professionals.

Els diferents camps de coneixement professional vindran determinats per les necessitats de cada sector en les diferents èpoques, circumstància que els caracteritza com a canviants. Des de la perspectiva de la formació, això implica que aquesta ha de ser capaç d'adaptar-se als canvis.

1.2.5. El currículum

El currículum s'entendrà com es planteja en la LOGSE: "el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels cicles, etapes... que regulen la pràctica docent" (article 4).

El disseny curricular, segons la *Guia didàctica dels cicles formatius*, és un conjunt de prescripcions elaborades per l'administració educativa amb l'objectiu d'orientar el professorat i garantir l'ensenyament d'uns continguts bàsics.

Pont, (1996: 145) sosté que els ensenyaments professionals es caracteritzen per dues qüestions inicials: "Per una banda, per una gènesi curricular arrelada en les demandes detectades en el món laboral, i per altra, per la necessitat de concretar el currículum en funció d'un territori i un centre educatiu. La primera afecta les administracions educatives i la segona incideix directament en el professorat i els centres."

D'acord amb el que s'estableix en l'article 10.2 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional, "les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, podran ampliar els continguts dels corresponents títols de formació professional. A aquest efecte, establiran el currículum corresponent a cada títol".

En l'article 6.1 del Reial decret 362/2004, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional específica, s'estableix que tots els cicles formatius de Formació Professional Específica inclouran la formació pràctica als centres de treball, que formarà part del currículum formatiu i no tindrà caràcter laboral. "Formaran part del mòdul de formació en centres de treball aquelles capacitats que han de ser completades en un entorn real de treball" (article 6.2). L'adaptació a l'entorn socioproductiu s'aborda en l'article 13 de la manera següent: "Les administracions educatives tindran en compte, en establir el currículum de cada cicle formatiu, la realitat socioeconòmica del territori de la seva competència, així com les perspectives de desenvolupament econòmic i social, amb la finalitat que els ensenyaments responguin en tot moment a les necessitats de qualificació dels sectors socioproductius del seu entorn" (article 13.1).

Els cicles formatius inicien el procés de constitució a partir de la identificació dels sectors productius i de les seves activitats, i a partir d'aquestes s'identifiquen les tasques associades i les capacitats i coneixements que es requereixen per executar-les correctament. L'agrupació de tasques, capacitats i coneixements que hi estan relacionats delimiten un perfil professional. Un cop determinats els perfils professionals i estudiats els continguts formatius, es defineixen els cicles formatius, establint els objectius generals del cicle i els continguts.

El currículum dels cicles formatius també el podem entendre en un nivell de planificació més ampli per poder clarificar la procedència dels objectius i continguts. En aquest sentit es fa necessari parlar de l'estructura dels cicles formatius que han estat generats a partir dels perfils professionals.

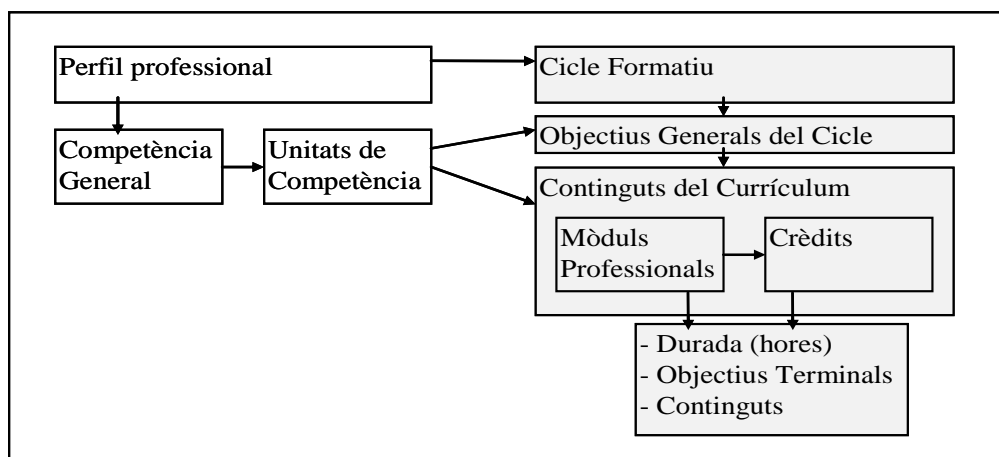


Figura 1.3: El currículum en els cicles formatius de Formació Professional

Cada cicle formatiu es pot organitzar en mòduls professionals que responen a unitats de competència i que poden estar compostos d'un o de diversos crèdits formatius. Els mòduls o crèdits els podríem considerar unitats formatives estructurades amb objectius terminalss expressats en termes de capacitats i continguts, amb un temps establert per desenvolupar-los. El seu desenvolupament es pot dur a terme al centre educatiu o al centre de treball. La qualificació professional en la titulació corresponent s'obtindrà mitjançant la superació dels mòduls o crèdits establerts en el currículum de cada cicle formatiu i, en alguns casos, també mitjançant l'acreditació de les competències establertes en la titulació.

A la figura 1.3, s'ha representat de manera esquemàtica l'estructura del currículum dels cicles formatius i la relació amb el perfil professional corresponent.

L'acreditació de les competències pròpies del perfil professional es pot obtenir, com apuntàvem, per tres vies complementàries: a través de la formació en un centre educatiu; a través de la formació en un centre de treball i a través de l'experiència laboral.

Afegirem el paper de l'Estat en allò que respecta a aspectes bàsics del currículum: "El Govern de l'Estat fixarà, en relació amb els objectius expressats en termes de capacitats, continguts i criteris d'avaluació del currículum, els aspectes bàsics que constituïran els ensenyaments mínims, amb la finalitat de garantir una formació comuna de tots els alumnes i la validesa dels títols corresponents." (LOGSE,

article 4.2). Posteriorment, el Reial decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals planteja, en l'article 8.2, precisions sobre els mínims formatius per acreditar la formació establerta en els mòduls formatius: "El mòdul formatiu constitueix la unitat mínima de formació professional acreditable per establir els ensenyaments que condueixen a l'obtenció dels títols de formació professional i als certificats de professionalitat."

1.2.6. Les administracions educatives

Les administracions educatives les hem d'entendre a cinc nivells: l'europeu, l'estatal, l'autonòmic, el local i el del centre educatiu. Els nivells europeu i local estan prenent un protagonisme cada cop més important en les decisions respecte de la Formació Professional, tot i que les responsabilitats en aquest aspecte continuen residint en les administracions estatals i autonòmiques, i en el centre educatiu.

En l'article 150 del Tractat de la Unió Europea (UE) s'estableix el següent: "la Comunitat desenvoluparà una política de formació professional que reforci i completi les actuacions dels estats membres, respectant plenament la responsabilitat d'aquests pel que fa al contingut i l'organització de la dita formació" (article 150.1).

L'Administració de l'Estat estableix les titulacions dels diferents cicles formatius i els ensenyaments mínims d'aquestes per tal que siguin equiparables en tot el territori: "El Govern, després de consultar les Comunitats Autònomes, establirà els títols corresponents als estudis de formació professional, així com els ensenyaments mínims de cada un" (LOGSE, article 35.1).

Vistes les necessitats socials expressades pels sectors econòmics i productius, l'Estat fa una proposta de titulació. La nova Llei de les Qualificacions ho expressa de manera següent: "L'Administració General de l'Estat [...] determinarà els títols i certificats de professionalitat, que constituïran les ofertes de formació professional referides al Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals" (Llei 5/2002, article 10.1).

La convalidació de la formació adquirida en els diferents sistemes de Formació Professional i l'equiparació amb els sistemes de formació professional reglats també correspon a l'Administració de l'Estat. La llei ho recull de la manera següent: "El Govern de l'Estat regularà les correspondències o convalidacions entre els coneixements adquirits en la formació professional ocupacional i en la pràctica laboral, i els ensenyaments de formació professional a què es refereix aquesta llei" (LOGSE, disposició addicional 4.6).

És responsabilitat de l'Administració estatal, a través dels organismes corresponents, regular i coordinar la Formació Professional adquirida en qualsevol dels tres subsistemes de formació: l'Institut Nacional de Qualificacions, creat pel Reial decret 375/1999, de 5 de març, és l'òrgan tècnic de recolzament al Consell General de la Formació Professional, responsable de definir, elaborar i mantenir actualitzat el Catàleg General de Qualificacions Professionals i el corresponent Catàleg Modular de Formació Professional. (article 5.3 Llei Orgànica 5/2002).

El Reial decret 362/2004, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general de la Formació Professional Específica, expressa en l'article 7.2 que "el Govern, després de la consulta al Consell General de la Formació Professional, determinarà l'estructura i el contingut del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i aprovarà les que escaigui incloure-hi, ordenades per nivell de qualificació, tenint en compte en tot cas els criteris de la Unió Europea".

Les Comunitats Autònomes estableixen, a partir dels ensenyaments mínims, el disseny del currículum dels cicles formatius que, tenint en compte les necessitats socials o productives, considerin convenient desenvolupar en el seu àmbit territorial, adequant la formació a la demanda. Així ho estableix la mateixa llei: "Aquests ensenyaments mínims permetran l'adequació d'aquests a les característiques socioeconòmiques de les distintes Comunitats Autònomes" (LOGSE, article 35.1).

"Les administracions educatives competents establiran el currículum dels diferents nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu, del qual formaran part, en tot cas, els ensenyaments mínims" (LOGSE, article 4.3). "Les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, podran ampliar els continguts dels corresponents títols de formació professional." (article 10.2 de la Llei orgànica 5/2002 de les qualificacions i de la formació professional)

Les Comunitats Autònomes assumeixen la planificació i el desenvolupament de la formació per cobrir les necessitats detectades, establint la col·laboració amb els agents econòmics i socials i realitzant una distribució curricular ajustada al context concret.

Els centres educatius són els encarregats de planificar i desenvolupar les accions formatives de cada cicle formatiu, plantejant la formació en el centre i coordinant la formació en centres de treball. D'aquesta manera s'estableix una estreta col·laboració amb l'entorn productiu o de serveis i s'ajusta la formació al context laboral específic en què s'inserirà l'alumnat format. La llei disposa, en aquest sentit, que "el currículum dels ensenyaments de formació professional específica inclourà una fase de formació pràctica als centres de treball" (LOGSE, article 34.2).

Els centres educatius disposen d'una quantitat d'hores determinada en la titulació del cicle formatiu per poder ajustar la formació a les necessitats del context de l'alumnat i del món productiu o de serveis.

Les administracions educatives responsables de la Formació Professional, la de l'Estat, l'Autonòmica i la del centre educatiu, són les administracions a les quals les lleis fan referència d'una manera explícita, però les lleis també apunten la importància de contemplar, per una banda, la Unió Europea, especialment pel que fa a competència lingüística (article 10 del Reial decret 362/2004), i per altra banda, les administracions locals, quan s'especifica la necessitat de tenir presents els contextos propers on es realitza la formació. A les lleis d'educació es posa de manifest de manera explícita la proposta d'establir una estreta col·laboració amb els agents implicats en la formació, que inclouen l'àmbit local, l'àmbit productiu i de serveis i els agents socials, com expressa la mateixa llei quan diu: "En el disseny i planificació de la formació professional específica es fomentarà la

participació dels agents socials. La seva programació tindrà en compte l'entorn socioeconòmic dels centres docents en què s'hagin d'impartir, així com les necessitats i possibilitats del seu desenvolupament.” (LOGSE, article 34.1) També la Llei de les Qualificacions (Llei orgànica 5/2002, de les qualificacions i de la formació professional) fa referència, en l'article 12, a l'administració local en les accions a desenvolupar per oferir formació a grups amb especials dificultats d'integració laboral: “[...] les administracions públiques, especialment l'administració local, en l'àmbit de les seves respectives competències, adaptaran les ofertes formatives a les necessitats específiques dels joves amb fracàs escolar, discapacitats, minories ètniques, aturats de llarga durada i, en general, persones amb risc d'exclusió social” (article 12.1).

Queda palès que les diferents administracions i l'entorn on es desenvolupa la formació, contemplant tots els àmbits d'aquest, tenen una influència determinant tant en l'establiment de titulacions com en la planificació i en el desenvolupament de la formació. La figura 1.4, recull aquesta relació.

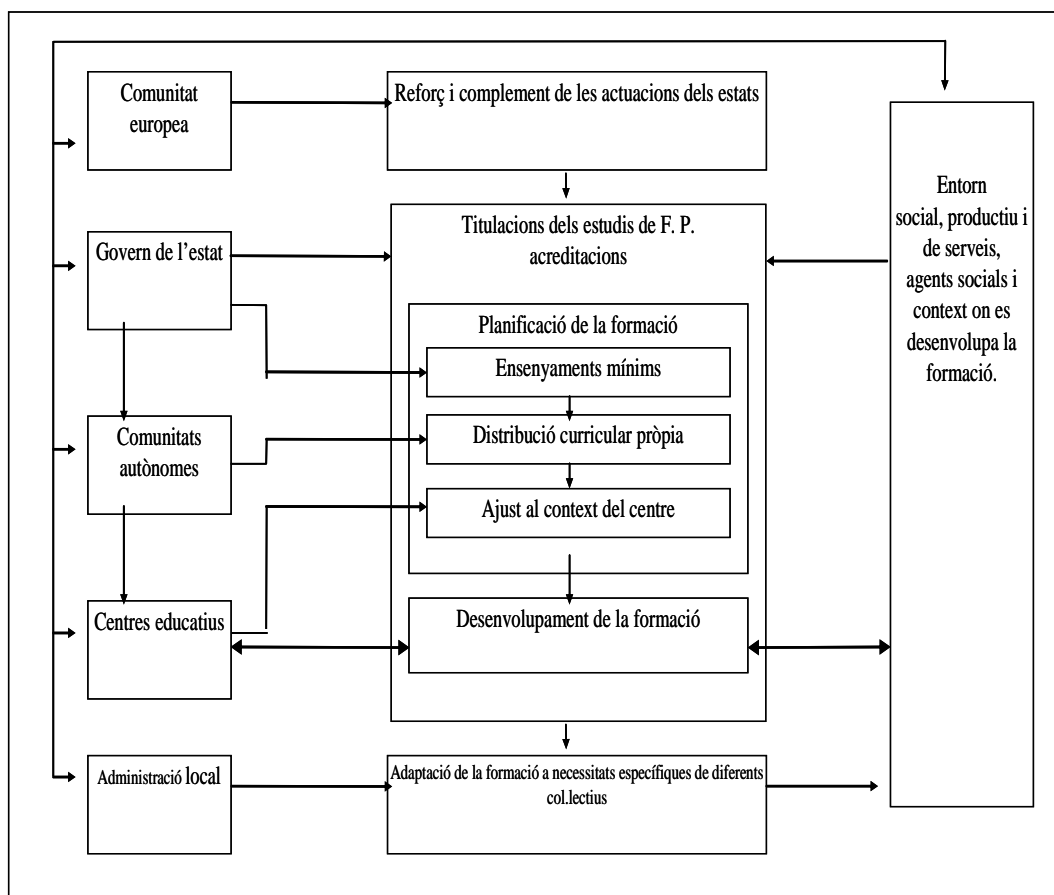


Figura 1.4 : Administracions, context social i entorn productiu. Relació amb la planificació i desenvolupament de la formació als cicles formatius.

1.2.7. Els agents implicats en la formació

Si entenem que l'alumnat que es forma i els formadors que es responsabilitzen de la formació són els agents implicats en la formació, tant els uns com els altres són l'origen i el motor d'aquesta i sense ells no tindria sentit. Quan parlem de *formadors* hem de considerar els que intervenen des del centre educatiu, que seran

principalment professorat al qual “s’exigiran els mateixos requisits que per a l’educació secundària. En determinades àrees o matèries es consideraran altres titulacions que hi estiguin relacionades” (LOGSE, article 33.1). La Llei orgànica 5/2002 de les qualificacions i de la formació professional, parlant del professorat d’ensenyament secundari i dels tècnics de Formació Professional, afegeix: “[...] podran desenvolupar funcions en els altres àmbits de la formació professional regulada en aquesta llei, d’acord amb el seu perfil acadèmic i professional i amb el que a aquest efecte determinin les administracions competents” (disposició addicional primera).

En àrees o matèries determinades, “es podrà contractar, com a professors especialistes, atenent a la seva qualificació i les necessitats del sistema, professionals que desenvolupin la seva activitat en l’àmbit laboral” (LOGSE, article 33.2). Aquest mateix sentit el conserva la llei 5/2002 en la disposició addicional segona. Per tant, veiem que en el centre educatiu poden conviure professorat provinent de l’àmbit acadèmic, amb coneixements professionals, i professorat provinent de l’àmbit laboral amb formació acadèmica.

Entendrem que són formadors, també, les persones que tutoritzen la formació pràctica de l’alumnat als centres de treball. En aquest sentit, podem veure que llei preveu que “les administracions educatives han d’arbitrar els mitjans necessaris per incorporar les empreses i institucions al desenvolupament d’aquests ensenyaments” (LOGSE article 34.2).

La coordinació entre el professorat que desenvolupa la formació des del centre educatiu i els professionals que tutoritzen la formació als centre de treball és fonamental per garantir una formació de qualitat de l’alumnat. Per això s’han establert el tutor de l’alumne al centre i el tutor de l’alumne a l’empresa, figures que garanteixen la relació que hem esmentat, ja que una de les seves funcions és establir el pla de treball de l’alumne a l’empresa o servei on realitza la formació pràctica.

L’alumnat és el tercer agent al voltant del qual gira la formació. Els alumnes accedeixen a la formació amb una formació de base, determinada en les titulacions dels cicles, desenvolupen una formació específica i obtenen una titulació que els permet inserir-se en l’àmbit laboral i també els ofereix la possibilitat d’accedir a estudis relacionats amb l’àmbit de la professió escollida.

Hi ha dues vies d’accés als cicles formatius de Formació Professional Específica. La primera, com a continuïtat dels estudis generals o de base, és l’accés als cicles de grau mitjà amb el títol de graduat en Educació Secundària, i als cicles de grau superior, estant en possessió del títol de batxillerat. La segona via d’accés és la resolució de la prova d’accés específica per a cada grup de professions, diferenciada segons que es vulgui cursar un cicle de grau mitjà o un cicle de grau superior. Mitjançant la prova d’accés als cicles formatius s’acredita la formació de base equiparable al graduat en Educació Secundària o al Batxillerat, segons el nivell de formació que requereixi el cicle formatiu. Aquesta prova obre la possibilitat d’obtenir formació i titulació a persones que provenen de l’àmbit laboral i que, per la raó que sigui, no disposen d’una acreditació de la formació de base requerida per a l’accés a la Formació Professional Específica.

Hem de considerar una tercera via d'acreditació de la Formació Professional que combina la formació inicial amb l'acreditació de formació obtinguda en altres subsistemes de Formació Professional o per experiència laboral.



Figura 1.5: Agents implicats en la Formació Professional Específica

Hem comentat la importància de la relació entre el professorat del centre educatiu i els professionals tutors al centre de treball. De la mateixa manera, hem de considerar que és imprescindible el diàleg i la reflexió de l'alumnat en formació amb el professorat del centre educatiu i amb els tutors del centre de treball. D'aquesta manera s'establiran relacions significatives entre la teoria i la pràctica, alhora que la formació de l'alumnat s'ajustarà a la realitat laboral, amb la qual cosa s'obtindrà una major satisfacció de tots els agents implicats en la formació i un índex d'inserció laboral més elevat.

1.3. El disseny curricular en la Formació Professional Específica

1.3.1. Aproximació conceptual

En el concepte de currículum podem trobar des de la referència concreta sobre què s'ha d'ensenyar fins a visions més àmplies que es referiran, també, a per a què s'ha d'ensenyar. A l'hora de parlar de currículum cal revisar el concepte de didàctica. En aquest sentit, considerem que el treball de Torre, (1993: 133-182) pot aportar coneixement per clarificar tots dos conceptes i la relació entre ells. A tall d'exemple, podem citar: "Així, si la Didàctica s'ha caracteritzat tradicionalment per la seva orientació tecnològica i normativa, podríem referir al currículum els qualificatius d'intencional i prescriptiu" Torre, (1993: 140).

Podem trobar que la manera d'entendre el currículum és diversa i que una concepció o altra depèn dels supòsits de partida entesos com el concepte de persona, les teories de l'educació i les polítiques educatives que el sustenten.

- Delimitar i triar algunes concepcions de currículum no és una tasca senzilla, però es fa necessària per fer el treball més operatiu. Tot i això, som conscients de la vessant limitadora d'aquesta. A continuació, pretenem oferir, de manera una mica simplificada, algunes concepcions de currículum que ens permetin, més endavant, arribar a una síntesi que pugui orientar el lector.

Així doncs, primerament ens referirem a les aportacions de Gimeno Sacristán, que és un autor que ha investigat i publicat sobre aquest tema i que podem trobar referenciat en qualsevol de les publicacions que parlen de currículum, de les quals hem triat un fragment que pot il·lustrar què s'entén per currículum: "Els problemes bàsics que agrupa el tractament del currículum depenen de l'orientació de què sigui objecte, però podríem resumir-los al voltant de les següents grans qüestions: Gimeno Sacristán, (1995: 143-144)

- Quins objectius desitja perseguir l'ensenyament en els diferents nivells?
- Què s'ha d'ensenyar, o quins valors, actituds i coneixements estan implicats en els objectius?
- Qui està legitimat per participar en les decisions del contingut de l'escolarització?
- Per què s'ha d'ensenyar el que s'ensenyava deixant de banda moltes altres coses? Es tracta de la justificació del contingut.
- Tots els objectius han de ser per a tot l'alumnat o solament per a alguns?
- Qui té millor accés a les formes legítimes de coneixement?
- A quins interessos serveixen aquests coneixements?
- Quins processos incideixen i transformen les necessitats preses fins que es converteixen en pràctica real?
- Com es transmet la cultura escolar a les aules i com hauria de fer-se?

- Com s'han d'interrelacionar els continguts seleccionats oferint un conjunt coherent per a l'alumnat?
- Amb quins recursos metodològics o amb quins materials cal ensenyar?
- Quina organització de grups, professorat, temps i espais convé adoptar?
- Qui ha de definir i controlar què és èxit i fracàs en l'ensenyament?
- Com es pot saber si ha tingut o no èxit l'ensenyament i quines conseqüències tenen sobre aquestes formes d'avaluació dominants?
- Com es poden canviar les pràctiques escolars relacionades amb aquests temes?

Podem veure que plantejar-se preguntes sobre el currículum vol dir ocupar-se de temes com ara la justificació, articulació, realització i comprovació del projecte educatiu que es concretarà a través de l'activitat i els continguts de l'ensenyament. La sistematització de problemes i solucions a què donen lloc aquests interrogants són preocupacions didàctiques, organitzatives, socials, polítiques i filosòfiques.

Trobar les respostes adequades, ajustades i de valor universal a cadascun d'aquests interrogants és difícil. Per això pot ser més interessant establir el discurs sobre la configuració, disseny i desenvolupament pràctic del projecte educatiu i cultural del centre educatiu. D'aquesta manera podrem integrar el discurs pedagògic des de les idees i valors que ens són propers, que ens ajudaran a concretar i a aconseguir els continguts i els mitjans, i també els elements necessaris per comprovar-ne la consecució.

També hem recollit l'aportació de Coll, (1996) en el sentit que el Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori va ser una referència important en el disseny curricular proposat en la reforma del sistema educatiu. Referint-se al currículum, diu: "En el currículum es concreten, i agafen forma, una sèrie de principis de diversa índole –ideològics, pedagògics, psicopedagògics– que, presos en el seu conjunt, mostren l'orientació general del sistema educatiu. Elaborar un disseny curricular suposa, entre altres coses, traduir aquests principis en normes d'acció, en prescripcions educatives, amb la finalitat d'elaborar un instrument útil i eficaç per a la pràctica pedagògica.

El currículum és una baula que se situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció, entre el que es prescriu i el que realment passa a les aules." (Coll, 1986: 9)

Referenciem la concepció de currículum defensada per Torres, (1991) que el situa en un procés tecnològic, però que en defensa una visió globalitzada en el seu desenvolupament i que el defineix com "la selecció i planificació d'uns determinats objectius d'ordre intel·lectual, afectiu, físic, social i moral, valuosos individualment i socialment, així com l'elaboració i desenvolupament d'un eficaç procés d'ensenyament-aprenentatge que el faci possible". Torres, (1991: 80-81)

Autors que pel seu treball sobre el tema no podem ignorar, que no citem per qüestions d'espai i de temps, i que es troben referenciats a la bibliografia són: Escudero, (1981); Stenhouse, (1984); Fernández Huerta, (1985); Rodríguez Diéguez, (1985); Gimeno Sacristán, J. (1985); Coll, (1986); Zabalza, (1987); Elliot, (1990); Ferrández, (1990); Ferrández, Gairín, i Tejada, (1990); Santos Guerra, (1990); Torres, (1991); Gimeno Sacristán, i Pérez Gómez, (1995), i Tejada (2005). Citem aquests autors com a referència per poder trobar més informació sobre el tema i, per tant, per poder aprofundir-hi. A continuació, citarem uns altres autors que en els seus treballs han realitzat una revisió en profunditat sobre el tema i que pot ser útil consultar. Es tracta de: Pérez Pérez, (1994); Román, i Díez, (1989); Torre, (1993), i Tejada (2005). Aquests autors recullen un ampli ventall de concepcions del que s'entén per currículum. L'últim, a més, fa una extensa comparació entre currículum i didàctica. Finalment l'autora Ferrada, (2001) en fa una revisió, però recull únicament els autors situats en perspectives crítiques.

Per acabar, recollim com el Disseny Curricular Base, proposat pel Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), es refereix àmpliament al concepte de currículum: "En l'actualitat l'oferta i oportunitats educatives es compendien en la noció de currículum, que comprèn tot allò que el mitjà escolar ofereix a l'alumne com a possibilitat d'aprendre: no sols conceptes, sinó també principis, procediments i actituds; i que comprèn, a més, tant els mitjans a través dels quals l'escola proporciona aquestes oportunitats com aquells pels quals avalua els processos mateixos d'ensenyament i aprenentatge." (MEC,1989: 7)

"D'una manera més específica, en el mateix document el defineixen com: "el projecte que determina els objectius de l'educació escolar, és a dir, els aspectes del desenvolupament i la incorporació a la cultura que l'escola tracta de promoure i proposa en un pla d'acció adequat per a la consecució d'aquests objectius.

"El currículum inclou tant el projecte com la posada en pràctica. Aquesta proposta curricular diferencia dues fases, reservant el terme de *disseny del currículum* per al projecte que recull les intencions i el pla d'acció, i el de *desenvolupament del currículum* per al procés de posar-lo en pràctica. Aquestes dues fases tenen una enorme relació entre si, ja que la informació obtinguda de l'aplicació del currículum ha de servir per anar modificant el disseny, ajustant-lo progressivament a les condicions reals." DCB, (1989: 21).

En síntesi, podem dir que parlar de *disseny curricular* és clarificar quines són les intencions educatives, definir el projecte d'acció amb els seus components clarificats i fets explícits, que tot disseny respon a una concepció de l'educació i es concreta en un model d'intervenció educativa.

Acollint-nos al model holístic del currículum de Torre, (1993: 145), podem considerar tres eixos fonamentals en l'estructura del currículum: *reflexió, estratègia i acció*.

En la reflexió trobarem els diferents paradigmes des dels quals podem plantejar el currículum, les seves fonts, teories, funcions, principis i conceptualització.

L'estratègia comprèn els nivells del currículum, les modalitats, el disseny i els elements.

L'acció, per acabar, té a veure amb la implementació, el context, els subjectes, els materials i el tipus de currículum.

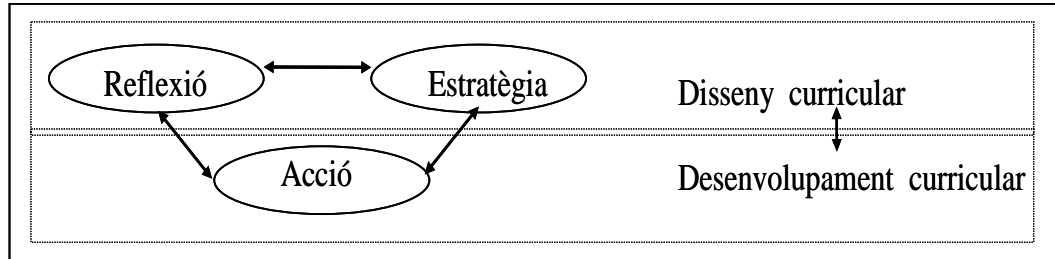


Figura 1.6: Tres eixos i dues fases del currículum.

Com podem veure, la reflexió i l'estratègia formen part del disseny i l'acció del desenvolupament; ara bé, s'ha d'entendre que els tres eixos tenen una relació d'estreta comunicació i que les dues fases definides anteriorment: disseny i desenvolupament, han de retroalimentar-se d'una manera àgil per tal d'ajustar-se a la situació educativa concreta i modificar el disseny en funció del desenvolupament i, a la inversa, obtenint la millor eficàcia en l'acció educativa.

1.3.2. El model curricular de la Formació Professional Específica

El model de Formació Professional proposat per les administracions educatives vol ser una proposta formativa que es pugui adaptar a les necessitats d'una societat, d'una economia i d'un mercat de treball canviant.

La Formació Professional ha de poder fer front a les demandes procedents de diferents àmbits, alhora que aquests han de permetre el desenvolupament de la formació que s'ajusta a les necessitats detectades.

Destacarem els àmbits que ens aporten informació sobre les necessitats i com des de l'àmbit educatiu s'hi pot donar resposta, prenent com a referent els documents del Departament d'Ensenyament (1996) i Portillo, i Martínez, (1991).

En primer lloc, considerarem l'àmbit **tecnològic i laboral**, entenent que els avenços científics provoquen canvis en la producció i organització de la producció i del mercat laboral. Aquest fet fa que sigui necessari establir estratègies que permetin adaptar-nos al canvi.

Destacarem també l'àmbit **social i econòmic**, on ens trobem amb la dificultat de preveure les noves formes productives i els nous sectors econòmics, amb les reestructuracions del mercat de treball i els canvis en la relació productiva. A tot això afegirem la necessitat de personal qualificat.

S'ha de contemplar també la formació des de l'àmbit de la **Unió Europea**, però sense perjudici de possibilitar una formació adaptada al context productiu i de l'alumnat en formació. Per una banda, cal que hi hagi una correspondència de

titulacions, que incloguin referències compartides per tal de permetre l'homologació a nivell europeu. D'aquesta manera es pot facilitar la mobilitat i afavorir les possibilitats de les persones formades d'accedir a un lloc de treball en el context de la Unió Europea. Per altra banda, cal facilitar l'adaptació de la formació a un sector productiu determinat en un entorn concret, i alhora al context i la situació del centre educatiu que desenvolupa la formació d'un alumnat específic amb un professorat concret.

L'àmbit formatiu i educatiu, com ja hem apuntat, és l'àmbit encarregat de donar resposta a les necessitats generades, i per tal que això sigui possible, serà necessari que aquest contempli unes determinades característiques entre les quals podem citar:

a) **Adaptació àgil als canvis tecnològics, socials i econòmics** que s'estan produint, de manera que la formació que estan rebent els aprenents sigui actual i vàlida per al sector productiu o de serveis en què es formen. Estem parlant d'uns programes amb els continguts actualitzats. No hem d'oblidar la importància d'establir uns **nivells formatius equiparables dins l'àmbit de la Unió Europea** i que, alhora, puguin donar resposta en un context proper a les figures professionals existents i a les que puguin anar sorgint.

b) També hem de considerar l'**adaptació des del punt de vista de l'actualització de les estratègies formatives**. Ens referim a la capacitat d'implementar metodologies innovadores adaptades a les necessitats socials del moment, de l'entorn formatiu i productiu i de l'alumnat que accedeix a la formació des de l'activitat laboral o que compatibilitza ambdues.

c) **Corresponsabilització entre els diferents agents** que estan en relació amb la professió, sigui en la formació o desenvolupament d'aquesta, participant d'alguna forma en la prospecció, planificació i desenvolupament de la formació i en el que afecta l'ocupació de les persones formades, per tal que la formació que s'ofereixi als futurs professionals sigui ajustada a les necessitats i demandes sociolaborals. Ens estem referint a trobar la manera que, de diferents formes, els **col·lectius empresarials**, els **agents socials**, els **centres educatius** i els **col·lectius professionals** puguin corresponsabilitzar-se de les titulacions professionals necessàries, dels perfils professionals per desenvolupar-les, de la formació necessària per capacitar els futurs treballadors, del compromís de reconeixement i consideració de la professió i de la garantia d'unes condicions laborals que puguin satisfer les expectatives de tots els implicats en la professió.

No volem deixar de banda la corresponsabilització dels aprenents pel que fa a participar en les decisions i assumir les responsabilitats envers la seva pròpia formació.

d) **Especificació en la formació**, que es concreta en un camp professional determinat. Pensem que la formació de base ja s'ha adquirit anteriorment; per tant, es tracta de facilitar una **formació específica dins un camp professional** de manera que formem persones coneixedores d'aquest i capaces de desenvolupar la professió en els diferents llocs de treball. Desenvolupar la formació en aquest sentit permet centrar-se a conèixer el camp laboral en profunditat, pel que fa als processos, conceptes i actituds, ja que tota la formació gira al voltant de la

professió. Al centre educatiu i al centre de treball també es propicia un ambient formatiu professionalitzador i es pot obtenir una persona formada en un temps relativament curt.

e) **Diversificació.** Dins de cada camp professional es generen ocupacions diverses; per tant, cal que la formació, alhora que específica, sigui polivalent, incidint en la importància de les “**capacitats professionals tecnicotransformatores**: capacitat de resolució de problemes, d’organització del treball, de responsabilitzar-se sobre el treball, de treballar de forma autònoma, de relació interpersonal i de tenir iniciativa en el treball” Pont, (1996: 156). Les persones formades des d’aquesta perspectiva estaran capacitades per adaptar-se a les diferents professions que puguin anar sorgint en el seu camp professional amb una senzilla formació tècnica adaptada al nou lloc de treball generat.

A la figura següent se sintetitza el model de Formació Professional que desenvolupa una formació ajustada a les necessitats detectades i amb la implicació dels diferents àmbits.

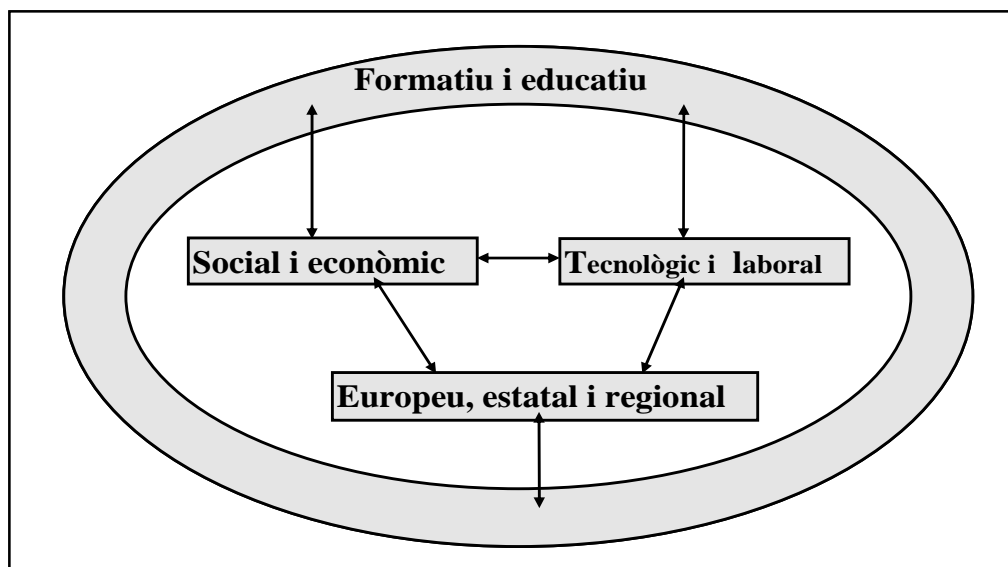


Figura 1.7: Àmbits implicats en el model curricular.

Una característica del model curricular ha de ser la possibilitat d’adaptació a les necessitats de formació i la implicació dels diferents àmbits relacionats amb la professió.

“**L’entorn és el destinatari** del producte de les accions formatives.” Pont, (1996: 143) Partint d’aquest principi, que posa de manifest quina és la finalitat de les accions educatives i la importància, sobretot en la Formació Professional, de recollir les demandes de l’entorn per tal de poder-les satisfer.

Com es pot establir aquest diàleg entre les administracions, centres educatius i l’entorn és el que a continuació plantejarem, basant-nos en maneres de fer que han estat descrites per persones que han escrit sobre aquesta temàtica.

En primer lloc, ens referirem a l’anàlisi sectorial definint-lo com: “caracterització d’un sector o subsector de l’activitat econòmica i productiva des de quatre dimensions: l’economia del sector, les tecnologies i organització productiva,

l'estructura de les qualificacions i les ocupacions i la formació en el sector" (MEC 1992: 77 a; Echeverría 1993: 315).

Seguint Echeverría (1993), veiem que l'inici o la primera font d'informació per al disseny de la formació professional són els estudis sectorials a través dels quals s'obté la informació necessària per identificar les necessitats de qualificació de les ocupacions emergents de cada sector. Per això s'utilitza l'anàlisi prospectiva amb la finalitat de definir els perfils professionals vàlids per a tot el territori nacional, amb paràmetres de comparació i equiparació amb la Unió Europea i amb la possibilitat d'adaptar-se a l'entorn proper on es desenvolupa la formació. Es fa evident la necessitat de consultar els sectors productius a l'hora de planificar des de les administracions educatives. (El procés d'elaboració d'un estudi sectorial el podem trobar a Echeverría, 1993: annex II.)

Prenent en consideració el que diu Pont (1996), destaquem que l'inici de la planificació curricular es caracteritza per ser molt pragmàtic ja que parteix del plantejament de quines són les realitats laborals existents, a partir de l'anàlisi sectorial. El cost i el temps dedicat a realitzar aquests anàlisis pot provocar que tan sols es facin en espais de temps massa distants, amb la qual cosa hi ha el perill que les professions quedin obsoletes. Per això cal estar atents a les demandes de l'entorn. Per aquest motiu, l'autor proposa mesures complementàries, com són tenir presents les informacions dels Observatoris del Mercat de Treball, que fan el seguiment de les ofertes de treball i poden aportar informació de quins professionals es necessiten. Aquestes formes d'estar alerta, que anomena "tècniques de vigilància de l'entorn", les agrupa en quatre grups en funció de la font de la demanda: demandes sorgides dels col·lectius, de l'ocupació, de l'anàlisi de problemes i de les previsions de futur.

El model curricular de la Formació Professional es caracteritza "per una banda, per una gènesi curricular arrelada a les demandes detectades en el món laboral, i per altra banda, per la necessitat de concretar el currículum en funció d'un territori i un centre educatiu" (Pont, 1996: 145)

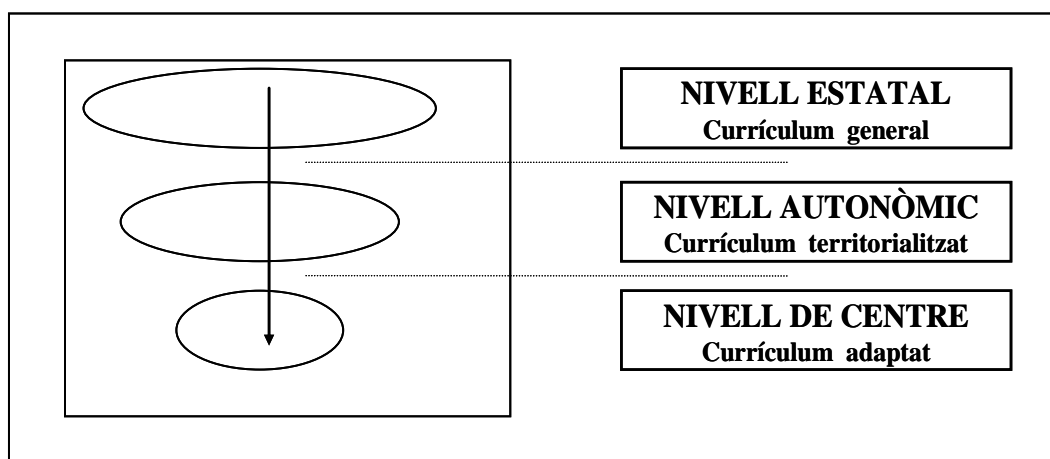


Figura 1.8: Nivells de concreció del currículum (Pont, 1996: 146).

Correspon a les administracions educatives responsabilitzar-se de la primera premissa. Pel que fa a la segona, els centres educatius i el professorat seran els que hauran de responsabilitzar-se concretant el currículum en funció de les prescripcions i de les adaptacions al context concret. En aquest sentit, ens pot ser

clarificador la figura 1.8, que representa els tres nivells de concreció del currículum de les diferents titulacions de formació professional.

Establir el currículum adaptat vol dir, partint dels aspectes i orientacions generals, concretar-lo en un context determinat afegint-hi allò que es consideri necessari i complementant-lo, però també vol dir que a partir d'aquesta adaptació hi pugui haver un retorn de la informació per tal que, des de nivells més genèrics, es puguin replantejar i adequar aspectes generals del currículum. Ens referim a la utilitat de revisar què es demana en un context concret i què es proposa fer des de nivells més generals.

1.3.3. Desenvolupament curricular al centre educatiu

Al centre educatiu li correspon, com ja hem dit en l'apartat anterior, **concretar el currículum formatiu en el context** en el qual ha de formar l'alumnat tenint present la *dimensió professionalitzadora*, que contempla la formació des del punt de vista de la competència professional, i la *dimensió socioeducativa*, que situa la formació en un context ampli on el professional es considera una persona dins un estat social i democràtic. (Departament d'Ensenyament, 1996: 14)

Desenvolupar el currículum al centre vol dir partir de les directrius establertes per l'administració educativa i adaptar-les al centre per tal que el professorat disposi d'una guia per a la intervenció i, per altra banda, es pugui garantir la impartició d'uns continguts bàsics.

Els elements a contemplar i que haurem de tenir presents a l'hora de planificar i desenvolupar el currículum del cicle formatiu són (vegeu figura 1.10):

- **Context:** característiques de la situació formativa, contemplant les característiques de l'alumnat, del professorat, del centre educatiu, de l'entorn on estem ubicats, de les empreses col·laboradores en la formació en centres de treball i dels professionals que estan desenvolupant la professió valorant les possibilitats de col·laboració amb ells o bé amb col·lectius o organitzacions professionals. Caldrà analitzar totes aquestes característiques, que seran les condicions prèvies al procés planificador i que es tindran en compte en els posteriors elements a analitzar.
- **Títol professional:** denominació del títol, nivell de formació professional, durada de la formació i distribució de la formació en el centre educatiu i en el centre de treball. Ens ofereix informació útil per a la temporització dels crèdits i per establir la formació en centres de treball, entre altres aspectes.
- **Perfil professional** que contempla: la competència general que descriu de manera genèrica les habilitats i actituds que ha de obtenir la persona formada; les competències més rellevants de la professió o també les funcions i les tasques que se'n deriven i que ha de ser capaç de desenvolupar el futur professional; les capacitats clau, que es refereixen a capacitats individuals, es manifesten en conductes específiques de cada

professió, però, ahora, son transversals i transferibles a noves situacions; i el camp professional, que contempla els àmbits laborals on es pot inserir la persona que ha realitzat la formació. Tot aquest apartat ens informa i orienta sobre el que s'espera que els futurs professionals aprenguin i siguin capaços de fer. Es tracta de fer la revisió de la proposta, elaborada per les administracions educatives i contrastar-la amb l'entorn específic de tal manera que la concreció de les tasques a desenvolupar s'ajusti al context concret de realització de la professió. Una capacitat es pot adquirir i demostrar desenvolupant tasques molt diverses. Per tant, en la formació ens ajustarem a allò que, en principi, se suposa que es demanarà a l'alumnat com a futurs professionals en el context concret, però sense deixar de contemplar les competències i capacitats clau que són els referents del títol professional.

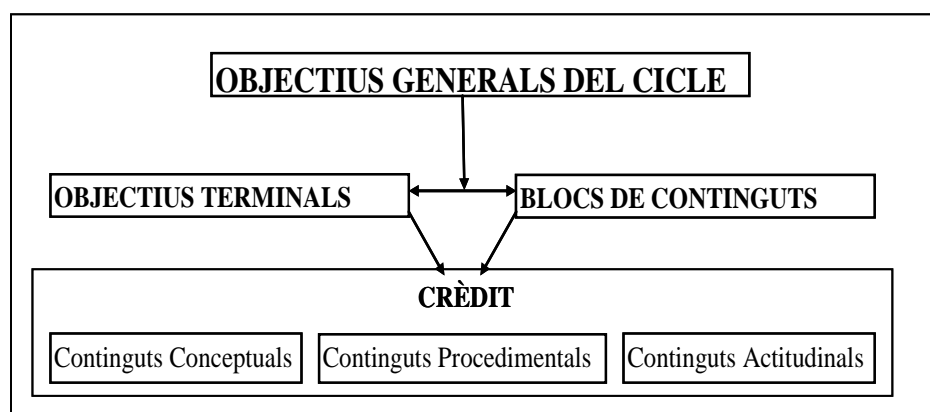


Figura 1.9: Objectius i continguts i crèdits del cicle formatiu.

- **Curriculum del cicle formatiu:** objectius generals del cicle que enumeren i precisen les capacitats que l'alumnat ha d'haver adquirit en finalitzar el cicle formatiu per tal d'obtenir la qualificació professional esperada, continguts que seran els que ens permetran aconseguir les capacitats determinades. S'agrupen en blocs de continguts en funció de les temàtiques i generen els diferents crèdits i mòduls, que comprenen un conjunt de coneixements, habilitats, aptituds i actituds que formen un bloc coherent de formació. Els crèdits es poden agrupar en mòduls formatius. La formació de l'alumnat s'estructura en diferents crèdits que es desenvolupen principalment en el centre educatiu, però el crèdit de formació en centres de treball es desenvolupa en l'entorn productiu o de serveis propi del cicle formatiu. Els continguts de cadascun dels crèdits es classifiquen en continguts conceptuals relacionats amb la terminologia pròpia de cada professió, les paraules o vocabulari específic i el coneixement generat en forma de lleis, principis, idees o símbols de l'entorn professional; els continguts procedimentals, relacionats amb les seqüències, amb les accions que es desenvolupen en les diferents activitats o tasques pròpies de cada professió, i els continguts actitudinals, relacionats amb la disposició amb què s'afronten les tasques de la professió. Els objectius terminals són la concreció dels objectius generals i precisen els aprenentatges de capacitats que es pretenen aconseguir i els continguts mitjançant els quals es farà possible. Aquests objectius es defineixen de forma específica en la descripció de cada crèdit i són el

referent per a l'avaluació. Vegeu la figura 1.9, que descriu la relació entre els elements que s'han comentat en aquest apartat.

- **Hores de lliure disposició del centre:** en la distribució curricular de cada cicle formatiu, les administracions educatives estableixen la distribució de la formació en una proposta concreta de crèdits amb els objectius terminals i continguts establerts, així com la durada o temps que s'ha de dedicar a la impartició d'aquest crèdit. En el còmput global del cicle formatiu, també s'estableix un nombre determinat d'hores que no s'adjudiquen a cap dels crèdits proposats, deixant-lo obert per tal que sigui el centre qui acabi de tancar el currículum, establint nous crèdits per cursar en aquestes hores o complementant els existents en funció de l'entorn (descriu anteriorment) on es desenvolupa la formació. La funció d'aquestes hores és, com ja s'ha apuntat, adaptar la formació a l'entorn socioeconòmic del centre promovent la definició de nous crèdits que complementin la formació o tractin algun aspecte innovador o propi de la zona on s'està formant l'alumnat. També permeten assegurar els coneixements professionals mínims, insistint en temes que es considerin bàsics i no hagin estat tractats amb prou deteniment.

Desenvolupar el currículum al centre educatiu suposa analitzar tots aquests elements que hem descrit i que es reflecteixen a la figura 1.9, per poder establir la programació dels diferents crèdits de manera que les propostes fetes per les administracions educatives ens orientin, però no determinin de forma estricta el que s'ha de fer en un context determinat. Això suposa que l'equip educatiu, com a grup, i el professorat, com a individus, es corresponsabilitzen de la formació de l'alumnat i l'ajusten a aquests i al context social i productiu de l'entorn amb dues finalitats principals: per una banda, formar professionals preparats tècnicament i amb valors personals, i per altra banda, aconseguir un nivell d'inserció considerable en la professió en què s'ha format l'alumnat.

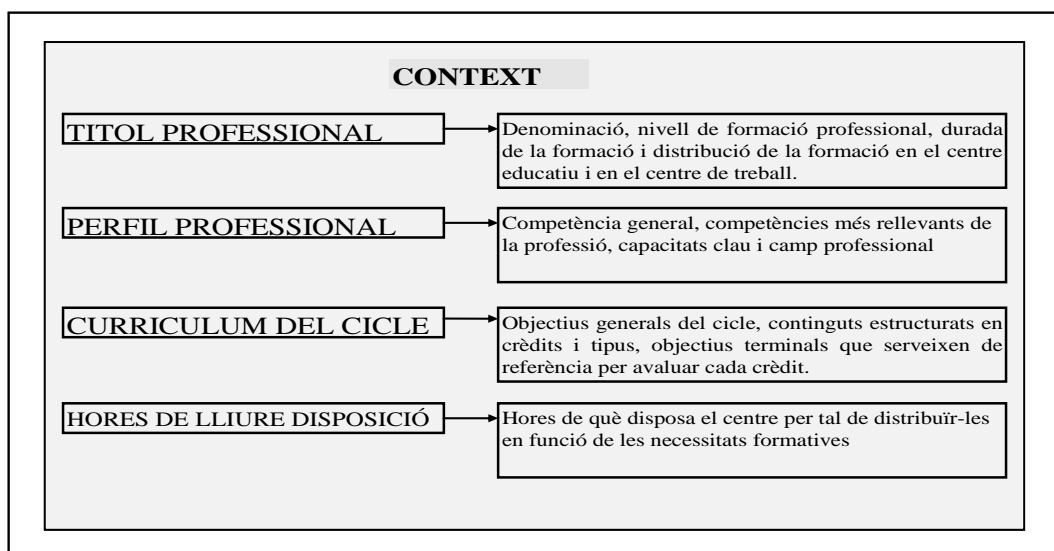


Figura 1.10: Elements que cal tenir presents en la planificació i desenvolupament del currículum al centre.

La programació dels crèdits es desenvolupa d'acord amb els elements descrits a la figura 1.10: Elements que cal tenir presents en la planificació i desenvolupament

del currículum al centre, i considerant la relació entre els objectius i continguts i crèdit indicat a la figura 1.9. A partir d'aquestes consideracions es realitza la programació del crèdit, que consisteix a plantejar i desenvolupar les unitats didàctiques que, alhora, generen els diferents nuclis d'activitat a partir dels quals s'elaboren les fitxes necessàries que l'alumnat desenvolupa per aconseguir els objectius plantejats. A continuació, podem trobar la figura 1.11, que recull de forma esquemàtica aquest procés de programació amb la descripció dels elements que hi intervenen.

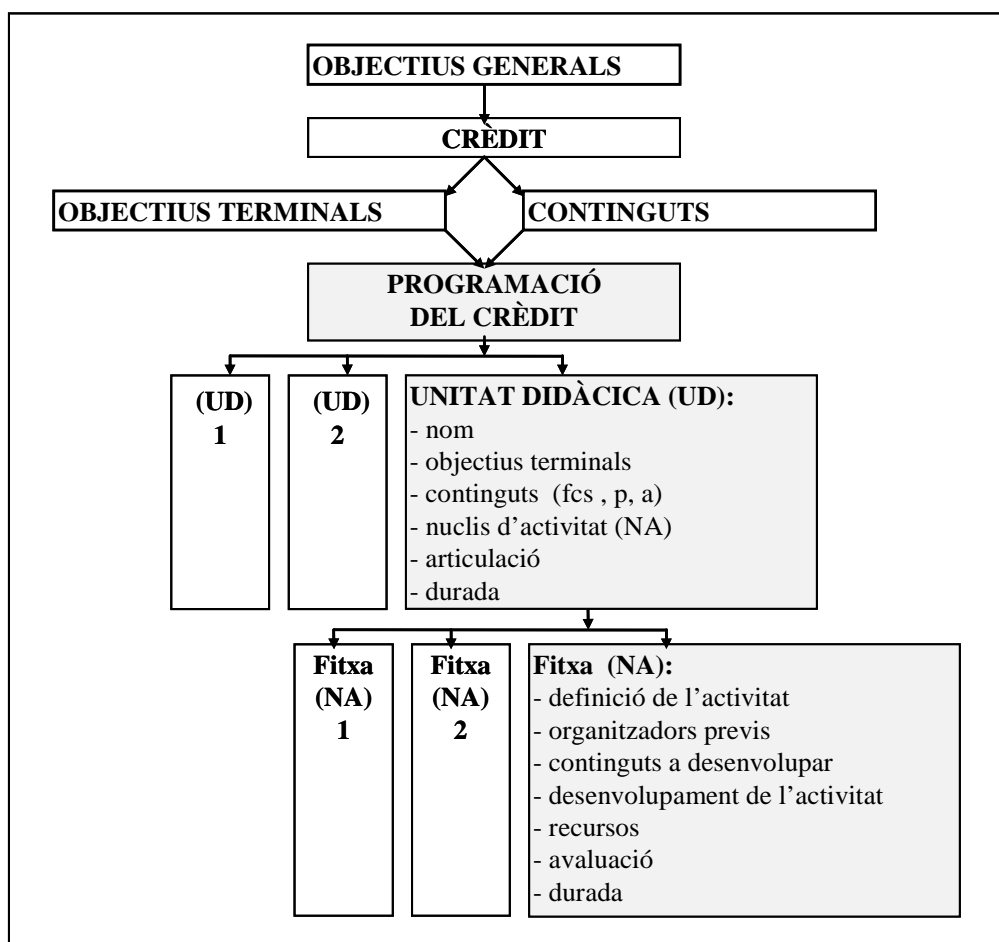


Figura 1.11: La programació dels crèdits.

A continuació, podem trobar algunes conceptualitzacions i orientacions que ens clarifiquen, orienten i justifiquen aquest procés de programació dels crèdits.

Comencem proposant una definició: “Un crèdit és una proposta d’ensenyament-aprenentatge que reuneix continguts i objectius vinculats a un perfil professional o als requeriments educatius inclosos en els objectius generals.” (Departament d’Ensenyament, 1996: 27)

La formació s’estructura en diferents crèdits, els quals se sequencien establint prioritats en funció dels criteris que l’equip educatiu consideri.

La programació de cada crèdit consta de diferents unitats didàctiques definides com “un conjunt, organitzat temàticament, d’activitats d’ensenyament-aprenentatge i d’avaluació que es realitzen amb uns recursos i persegueixen

l'assoliment d'uns resultats establerts prèviament", (Departament d'Ensenyament, 1996: 29)

En el desenvolupament de cadascun dels crèdits cal tenir presents les premisses següents:

- *Que sigui coherent amb el currículum dissenyat.*
- *Que estigui a l'abast de les característiques de l'alumnat.*
- *Que ordeni les activitats docents i d'aprenentatge.*
- *Que estableixi sistemes de control.*
- *Que prevegi els recursos necessaris.*
- *Que contextualitzi el currículum en l'entorn en què aquest es desenvoluparà.*

Les unitats didàctiques s'estableixen a partir de la seqüenciació de continguts i responen a aspectes concrets dels objectius terminals. En cada unitat didàctica es defineixen diferents nuclis d'activitat que permeten definir una proposta d'activitats d'ensenyament-aprenentatge. "Els nuclis d'activitat són les unitats bàsiques de programació; a partir d'ells, prenent com a guia els resultats determinats pel objectius terminals, establirem les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

"Les fases a seguir són les següents:

- Fer la relació dels continguts específics (FCS, P) determinats per al conjunt temàtic de la unitat didàctica.
- Interrelacionar els continguts específics de FCS amb els de P.
- Relacionar els continguts específics de FCS no interrelacionats entre si.
- Seqüenciar i numerar els nuclis d'activitat."

(Departament d'Ensenyament, 1996: 32).

A partir dels nuclis d'activitat, definim les activitats concretes d'ensenyament-aprenentatge, considerant els objectius, els continguts, les estratègies metodològiques, els recursos i les estratègies d'avaluació, conformant, així, les fitxes d'activitat, que és la tasca més propera al treball amb l'alumne. "Les fitxes d'activitat són un instrument del professorat que li ha de permetre:

- La preparació de les sessions interactives amb l'alumnat.
- L'organització dels processos d'avaluació formativa.
- La previsió de material i equipaments necessaris." (Departament d'Ensenyament, 1996: 33).

1.4. Reflexionant sobre la Formació Professional.

En aquest apartat volem destacar alguns organismes, estudis, i jornades relativament recents a través dels que entenem que la Formació Professional és un tema d'actualitat i d'interès per part de sectors determinats de la població.

Primerament destacarem alguns dels **organismes** que, a **nivell europeu, estatal, autonòmic** o **local**, desenvolupen iniciatives i propostes que repercuteixen en la Formació Professional. Poden incidir de manera directa generant decrets que n'afecten el desenvolupament, o bé de manera indirecta creant debat, generant opinió i presentant propostes o recursos concrets per a la millora de la Formació Professional. En destaquem els que segueixen:

- *CEDEFOP (Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional)*. El Centre té com missió prestar assistència a la Comissió i contribueix mitjançant la seva activitat científica i tècnica a la promoció de la Formació Professional i contínua a escala comunitària. Està dotat en tots els Estats membres de la capacitat jurídica més àmplia. Els objectius que es planteja van en el senti de: Establir una documentació relativa als progressos recents i a les investigacions realitzades, així com als problemes estructurals de la Formació Professional. Desenvolupar i coordinar equips d'investigació afavorir el desenvolupament dels treballs sobre l'evolució dels oficis i les qualificacions professionals. Contribuir a l'aplicació de programes per a fomentar els intercanvis d'experiència i informació. Constituir un lloc de trobada i debat per a les parts interessades.¹
- *Institut Nacional de Qualificacions (INCUAL)*. És l'instrument tècnic, dotat de capacitat i independència de criteris, que dóna suport al Consell General de la Formació Professional per a arribar als objectius del Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional. Amb els objectius d'observar les qualificacions i la seva evolució. Determinar les qualificacions. Acreditar les qualificacions. Desenvolupar la integració de les qualificacions professionals. Seguiment i avaluació del Programa Nacional de Formació Professional.²
- *Consell General de la Formació Professional*. És un òrgan consultiu de caràcter tripartit, amb la participació de les organitzacions empresarials i sindicals, així com de les Administracions Públiques. Adscrit al Ministeri de Treball i Assumptes Socials, el CGFP està concebut com l'òrgan especialitzat que assessora al Govern en matèria de Formació Professional. Es proposa els següents objectius: Observar les Qualificacions Professionals i la seva evolució. Determinar les Qualificacions. Acreditar les Qualificacions. Desenvolupar la integració de les Qualificacions Professionals. Realitzar el seguiment i avaluació del Programa Nacional de Formació Professional.³

¹ CEDEFOP <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11008a.htm> (consulta, 27-09-2006)

² INCUAL va ser creat pel real decret 375/1999, de 5 de març.

³ Consell General de la Formació Professional. http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html (consulta, 27-09-2006)

- *Sistema Nacional de Qualificacions i de Formació Professional (SNCFP)*. És un conjunt d'instruments i accions necessaris per a promoure i desenvolupar la integració de les ofertes de la formació professional, mitjançant el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. Així mateix, busca promoure i desenvolupar l'avaluació i acreditació de les corresponents competències professionals, de manera que s'afavoreixi el desenvolupament professional i social de les persones i es cobreixin les necessitats del sistema productiu. Volent afavorir el dret al treball, la satisfacció dels necessitats del sistema productiu, l'accés a la Formació Professional, l'adequació de la formació als criteris europeus, la participació dels agents socials, la cooperació entre administracions i el desenvolupament econòmic.⁴

- *Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (CNQP)*. És l'instrument del SNCFP que ordena les qualificacions professionals susceptibles de reconeixement i acreditació, identificades en el sistema productiu en funció de les competències apropiades per a l'exercici professional. Comprèn les qualificacions professionals més significatives del sistema productiu espanyol, organitzades en famílies professionals i nivells. Constitueix la base per a elaborar l'oferta formativa dels títols i els certificats de professionalitat. El CNQP inclou el contingut de la formació professional associada a cada qualificació, d'acord amb una estructura de mòduls formatius articulats. L'INCUAL és el responsable de definir, elaborar i mantenir actualitzat el CNCP i el corresponent Catàleg Modular de Formació Professional.⁵

- *Observatorio Profesional*. És un àrea dintre del INCUAL que proporciona informació sobre l'evolució de la demanda i oferta de les professions, ocupacions i perfils en el mercat de treball. Participa en la definició, elaboració i manteniment actualitzat del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i el corresponent Catàleg Modular de Formació Professional.⁶

- *Institut Català de les Qualificacions Professionals*. És l'òrgan tècnic que s'encarrega de definir i proposar, en l'àmbit de Catalunya, un sistema integrat de qualificacions i formació professional. Aquest sistema comprèn: el Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya, que satisfaci els requeriments de formació de les persones i les necessitats del món laboral, el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional, i el Sistema de Reconeixement i Certificació de la competència professional. S'encarrega de les qualificacions professionals i les competències professionals en l'àmbit de Catalunya. de definir i proposar un sistema integrat de qualificacions i formació professional. d'analitzar i proposar les convalidacions o correspondències entre la formació professional específica, la formació ocupacional, la formació contínua i l'experiència laboral, elaborar estudis sobre les qualificacions professionals, donar suport al Consell Català de Formació Professional i al Servei

⁴ Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional
http://www.mec.es/educa/incual/ice_ncfp.html (consulta, 26-09-2006)

⁵ Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals
http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html (consulta, 26-09-2006)

⁶ Observatorio Profesional. http://www.mec.es/educa/incual/ice_obsProfesional.html
 (consulta, 26-09-2006)

d'ocupació, i d'enfortir la relació entre les qualificacions acadèmiques i professionals, principalment.⁷

- *Consell de la Formació Professional de Terrassa*, que és un òrgan consultiu i de participació social, creat per l'Ajuntament de Terrassa. Vol ser una plataforma estable de treball, fruit del consens, on participen tots els diferents agents educatius, socials i econòmics que operen a la ciutat. Sorgeix de la necessitat de treballar perquè la Formació Professional guanyi en qualitat i prestigi, per convertir-la en una opció de futur atractiva, en sintonia amb les tendències del mercat laboral.⁸
- *Consell Català de Formació Professional*. És l'òrgan de consulta i assessorament del Govern de la Generalitat, amb caràcter no vinculant, respecte de tota la Formació Professional. Hi participen les organitzacions empresarials i sindicals i les entitats públiques implicades. La seva funció és proposar estudis sobre necessitats de formació i altres, proposar mesures i criteris per adequar l'oferta a les necessitats, i elaborar propostes de programes formatius, entre altres.⁹
- *Servei de Programes Internacionals de Formació Professional*. Pretén aprofundir en la dimensió europea de la Formació Professional. Promou diverses iniciatives per a la innovació i millora de la qualitat de la formació professional, utilitzant com a instrument la cooperació transnacional en projectes d'iniciativa i programes comunitaris. Es treballa en els àmbits següents: mobilitat, projectes de cooperació en matèria de formació professional inicial, i participació en xarxes transnacionals.¹⁰
- *Observatori de la Formació de la Cambra*. Té com a objectius: oferir informes anuals de seguiment de les necessitats formatives de les empreses, i difondre estudis de qualitat contrastada que aporten recomanacions per reorientar l'oferta de formació continuada i professionalitzadora. Realitza un seguiment acurat de l'evolució recent del sistema d'educació i formació, singularment en els subsistemes de la formació professional, de la formació ocupacional, de la formació contínua i en l'àmbit de la formació universitària.¹¹
- *Programa Escola Empresa*. És un recurs que, ofereix suport per gestionar els convenis de formació en centres de treball (FCT) de l'alumnat de Formació Professional, ofereix assessorament a les empreses sobre qualsevol qüestió

⁷ Institut Català de les Qualificacions Professionals.

<http://www.gencat.net/educacio/icqp/index.htm> (consulta, 26-09-2006)

⁸ Consell de la Formació Professional de Terrassa. <http://www.terrassa.org/consellfp/> (consulta, 27-09-2006).

⁹ Consell Català de Formació Professional.

<http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/memo03/ccfp.pdf#search=%22Consell%20Catal%C3%A0%20de%20Formaci%C3%B3%20Professional%22> (consulta, 27-09-2006)

¹⁰ Servei de Programes Internacionals de Formació Professional (Departament d'Educació. Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent).

<http://www.xtec.es/fp/spifp/presentacio.htm> (consulta, 27-09-2006)

¹¹ Observatori de la Formació de la Cambra. (Cambra de Comerç de Barcelona).

<http://www.cambrabcn.es/Catalan/Formacio/17a10.htm> (consulta, 27-09-2006)

relativa al món de la FCT. Vol ser un pont entre les empreses i els centres docents.¹²

- *Consell de la Formació Professional de Barcelona*. És una entitat de dret públic que reuneix, centres de formació, agents socials, i organismes de l'àrea metropolitana de Barcelona. El seu objectiu principal és la cooperació entre els associats, per a la realització d'activitats i projectes que afavoreixin la promoció i el desenvolupament empresarial i ocupacional.¹³

En segon lloc volem citar **estudis i aportacions recents relacionats amb la Formació Professional** i que pretenen informar de la situació de la mateixa en aspectes diversos com poden ser: la inserció laboral, la formació per a la mobilitat en l'àmbit europeu, la millora de la formació en centres de treball, o les necessitats formatives. En destaquem alguns a continuació:

- *La inserció laboral dels titulats de Formació Professional inicial a Terrassa* (2006). Informe que descriu les característiques bàsiques de la trajectòria d'inserció al mercat de treball dels titulats en Formació Professional inicial a Terrassa.¹⁴
- *Observatori de la formació 2005: Sector del comerç al detall a Catalunya*¹⁵ (2005). Informe de la Cambra de Comerç de Barcelona, que descriu les necessitats de les empreses i professionals del sector del comerç.
- *La dimensió europea en la Formació Professional* (2005). Recull projectes i acords per a impulsar la dimensió europea de la Formació Professional, amb la intenció de incrementar les accions formatives de mobilitat d'estudiants i professorat.¹⁶
- *Model de desenvolupament del Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional a Catalunya* (2005). Aquest document elaborat per l'Institut Català de les Qualificacions Professionals, per al debat pretén facilitar el disseny i desenvolupament de les titulacions i certificacions, establir un sistema d'avaluació i acreditació, i identificar les qualificacions i les competències professionals requerides en els diferents sectors professionals¹⁷

¹² Programa Escola Empresa. (Consell General de Cambres de Catalunya i Departament d'Educació) <http://www.cambrescat.es/> (consulta, 27-09-2006)

¹³ Consell de la Formació Professional de Barcelona http://w10.bcn.es/APPS/wprconsellfp/html/catala_index.html (consulta, 27-09-2006)

¹⁴ CIREM-Departament d'Educació (2006). *La inserció laboral dels titulats de Formació Professional inicial a Terrassa*. Consell de la Formació Professional de Terrassa. (document d'ús intern)

¹⁵ CODURAS, O. (Dir) (2005). *Observatori de la formació 2005. Sector del comerç al detall a Catalunya*. EAE – Cambra de Comerç de Barcelona. Barcelona. http://www.cambrabcn.es/Catalan/Formacio/frameset_observatori_de_la_formacio.htm (consulta, 26-09-2006)

¹⁶ Departament d'Educació (2005). *La dimensió europea en la Formació Professional*. Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona.

¹⁷ https://www.gencat.net/educacio/icqp/pdf/sistema_integrat_qfp.pdf#search=%22Model%20de%20desenvolupament%20del%20Sistema%20Integrat%20de%20Qualificacions%20i%20Formaci%C3%B3%20Professional%20a%20Catalunya%22 (consulta 27-09-2006)

- *Acord per a la millora de la FCT a Terrassa* (2004). Document elaborat pel grup de treball “Formació en centres de treball i de tutors d’empresa” i que recull l’acord de tots els agents implicats en la Formació Professional a Terrassa amb els objectius de: millorar l’avaluació i el seguiment que es fa de la FCT des dels centres de Formació professional; promoure la formació de tutors d’empresa; promoure la planificació de la formació en centres de treball (FCT); i realització de projectes reals. Aquest mateix grup ha elaborat el document *La formació en centres de treball (FCT). Orientacions pel tutor d’empresa*, que és una guia pels tutor de FCT.¹⁸
- *Prospecció de necessitats formatives al Vallès Occidental. Resultats per a l’àrea de Terrassa* (2004). Informe elaborat per Foment de Terrassa que determina les característiques dels perfils professionals més demandats, així com la demanda de continguts formatius per atendre aquests perfils i les mancances en l’oferta existents.¹⁹
- *Proposta sobre la necessitat de nova oferta de Formació Professional a Terrassa* (2004). L’informe recull propostes per tal de promoure l’adequació de la Formació Professional a les necessitats del sistema productiu.²⁰
- *Informe participatiu del Consell de la Formació Professional de Barcelona* (2004). Proposa realitzar actuacions en l’educació i en l’entorn productiu i sobre tot en la relació entre tots dos àmbits.²¹
- *Anàlisi de noves qualificacions. Metodologia de treball* (2004). Document elaborat per l’Institut Català de les Qualificacions Professionals, per tal de proposar noves qualificacions o unitats de competència professional d’acord amb les necessitats detectades o proposades pels agents en els sectors d’activitat econòmica a Catalunya.²²
- *Determinació del grau d’inserció i característiques de l’ocupació actual de l’alumnat que ha finalitzat estudis de Formació Professional específica de les famílies professionals d’administració i sanitat, durant el curs 2002-2003* (2004). Aquest estudi, del Consell Català de Formació Professional, vol recollir la inserció laboral i la valoració del cicle formatiu cursat tant en els aspectes relatius al centre educatiu com els relatius a la formació en centres de treball.²³

¹⁸ <http://www.terrassa.org/consellfp/> (consulta, 26-09-2006)

¹⁹ <http://www.terrassa.org/consellfp/documents/estudis/necformter22juny04.pdf> (consulta, 27-09-2006)

²⁰ http://www.terrassa.org/consellfp/documents/ofertafp/Propostes_FP_Terrassa.pdf (consulta, 27-09-2006)

²¹ <http://www.bcn.es/participacio/catala/pdf/memo/sectorials/009%20-Formacio%20professioanal.pdf#search=%22informe%20participatiu%20del%20consell%20de%20la%20formaci%C3%B3%22> (consulta, 27-09-2006)

²² <http://www.gencat.net/educacio/icqp/pdf/PR3bis.pdf#search=%22An%C3%A0lisi%20de%20noves%20qualificacions.%20Metodologia%20de%20treball%22> (consulta, 27-09-2006)

²³ Consell Català de la Formació Professional (2004). *Determinació del grau d’inserció i característiques de l’ocupació actual de l’alumnat que ha finalitzat estudis de Formació Professional específica de les famílies professionals d’administració i sanitat, durant el curs 2002-2003* (document d’us intern).

Per últim volen fer referència a un seguit de **jornades i seminaris** que, en el **context proper al investigador**, s'han **desenvolupat al llarg del darrer any** i de les que en citeu les següents:

- *Quartas jornades: A Terrassa, parlem de la Formació Professional* (2006). S'hi va tractar sobre: “El Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional”, “Recursos a l'abast dels centres i els usuaris per desenvolupar la Formació Professional”, “Present i futur de la Formació Professional a Terrassa”, i “La nova Formació Professional a Catalunya, centres integrats”.
- *Tercera setmana tècnica a Tarragona* (2006). Adreçada, principalment, a alumnes de cicles formatius de grau superior de les famílies professionals dels perfils tècnics següents: Edificació i Obra Civil, Electricitat i Electrònica, Fabricació Mecànica, Fusta i Moble, Informàtica, Comerç i Màrqueting, Manteniment i Serveis a la Producció, i Manteniment de vehicles autopropulsats. Amb objectius com: difondre i promoure els estudis tecnològics, la utilització de l'anglès en les àrees tècniques, les noves tecnologies, i prestigiar la formació professional.²⁴
- *Jornada empresarial de Formació Professional: La nova FP, una oportunitat per a les empreses* (2006). Que va exposar les principals mesures de flexibilitat que la nova Formació Professional ofereix als empresaris per a la formació dels seus treballadors.²⁵
- *Grup de treball: orientacions Pla d'Activitats FCT del Perfil Professional de Tècnics en Integració Social* (2006). Pretén ser un espai d'intercanvi d'experiències i coneixements per al professorat del CFGS d'Integració Social.²⁶
- *IV Congreso de Formación para el Trabajo* (2005). En aquest congrés es va tractar sobre nous escenaris i nous reptes en la formació. I va incloure quatre línies d'investigació: “La formació i el treball des de la diversitat”, “De les formacions professionals a la Formació Professional: la integració de subsistemes”, “Acreditació - certificació professional”, i “La formació dels professionals de la formació”.²⁷
- *III Jornades del Consell Català de Formació Professional* (2005). En les que es van tractar els temes: “Articulació estatal del Sistema Nacional de les Qualificacions Professionals”, “Eines d'informació i orientació professional”, “Posada en marxa dels centres integrals de Formació Professional a

²⁴ Organitzades per la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent. 3 a 7 de setembre de 2006. Tarragona. <http://www.xtec.es/fp/spifp/3setmana.htm>

²⁵ Organitzat per la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent. 13 de setembre de 2006. Barcelona. http://www.gencat.net/educacio/conthome/13.09.06_novafp.htm (consulta, 27-09-2006)

²⁶ Organitzat pel Departament d'Educació. 09-05-2006 a 31-12-2007. Barcelona.

²⁷ TEJADA, J; NAVÍO, A; i FERRÁNDEZ, E. (coords). (2005). *IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Llibre d'actes. Zaragoza, 9,10 i 11 de novembre. Grup CIFO (UAB).

Catalunya”, i “Experiències en reconeixement i acreditació de competències professionals”²⁸

- *Trobada d’intercanvi d’experiències de la família de Serveis Socioculturals i a la Comunitat* (2005). En la que es van tractar els temes: “Prospectiva i realitat. Temps emergents en l’àmbit de la família de serveis socioculturals i a la comunitat”, “Presentació d’experiències: Gestió del currículum: qualitat i dinamització dels cicles formatius”, i “Nous filons d’ocupació: inserció laboral i perspectives d’actuació en l’àmbit socioeducatiu”.²⁹

He volgut presentar aquest seguit de manifestacions que, relacionades directament amb la Formació Professional, posen de manifest d’interès i actualitat que aquesta suscita.

1.5. Síntesi

Observem que la Formació Professional és un tema que es té present en els plantejaments normatius, ja a la formació obligatòria, amb la formació bàsica de caràcter general (LOGSE, art. 30.3), i es desenvolupa de manera concreta amb la Formació Professional específica. Considerar aquests dos aspectes de la Formació Professional afavoreix, de segur, el coneixement i la valoració d’aquesta.

La Formació Professional específica, plantejada al seu moment en la LOGSE (1990), continua mantenint l’estructura bàsica de la seva organització. La seva flexibilitat li ha permès adaptar-se als canvis proposats en la nova Llei de les Qualificacions i de la Formació Professional (2002). Aquesta darrera llei incorpora elements d’actualització destacats en el Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional, que es proveeix d’instruments com el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, un instrument que afavorirà el reconeixement, l’avaluació, l’acreditació i el registre de les qualificacions professionals. Altres aspectes d’actualitat que s’hi incorporen són la formació i capacitat d’aprendre al llarg de tota la vida, la lliure circulació dels treballadors, la qualitat, l’eficàcia, les demandes socials i econòmiques, l’adequació a l’entorn socioproductiu, les competències lingüístiques dins d’un entorn europeu, la competència en tecnologies de la informació i la comunicació, el manteniment d’un esperit emprenedor i les competències de treball en equip i de prevenció de riscos laborals.

Es considera fonamental que el plantejament de la Formació Professional tingui la capacitat d’adaptar-se als canvis procurant que els diferents camps de coneixement professional siguin determinats per les necessitats de cada sector productiu o de serveis en les diferents èpoques.

²⁸ Organitzades pel Consell Català de Formació Professional. 24 i 25 de novembre de 2005. Barcelona. <http://www.gencat.net/educacio/jornadesFP/index.htm> (consulta, 27-09-2006)

²⁹ Organitzar per l’ICE de la UB el dia 8 de juny de 2005.

L'organització del currículum formatiu en mòduls i crèdits permet i facilita la flexibilitat, tant en la formació com en la incorporació d'altres sistemes de qualificació que permetin l'acreditació en la professió, d'acord amb allò que regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals en l'article 8.2, en el qual planteja precisions sobre els mínims formatius per acreditar la formació establerta en els mòduls formatius.

En l'articulació de la Formació Professional intervenen diferents administracions, cosa que permet mantenir una estructura compartida a nivell estatal i amb mecanismes d'adaptació a nivell europeu, alhora que permet la incorporació de particularitats del context de la comunitat o regió, així com la participació de les entitats locals i dels centres educatius.

El model curricular de la Formació Professional considera que en el disseny és necessari comptar amb tots els àmbits implicats: el formatiu-educatiu, el social i econòmic, el tecnològic i laboral, i l'europeu, estatal i regional. Establir el currículum en un context determinat vol dir partir dels aspectes i orientacions generals, concretar-lo afegint-hi allò que es consideri necessari i complementant-lo, però també vol dir que a partir d'aquesta adaptació hi pugui haver un retorn de la informació per tal que es puguin replantejar i adequar aspectes generals del currículum.

En el desenvolupament curricular al centre educatiu s'ha de partir del títol professional, considerant el perfil professional que concretarà les competències més rellevants de la professió. El currículum concreta els objectius generals del cicle i els blocs de continguts distribuïts en mòduls i crèdits. De cada crèdit establirem les unitats didàctiques corresponents contemplant les diferents unitats de competència.

Vista a grans trets i de forma sintètica l'estructura de la Formació Professional, plantejem la necessitat de contemplar alguns elements que ens poden mantenir orientats i ens permetran continuar reflexionant sobre la Formació Professional. Ens referim a organismes, estudis, jornades, grups de treball i altres manifestacions, més o menys recents i properes al context laboral o de la formació, que posen de relleu que la Formació Professional és un tema d'actualitat i d'interès.

Segurament la reflexió haurà de ser una constant en la formació i en l'objecte d'aquesta. Per aquest motiu, en el capítol següent presentem les competències en la Formació Professional, considerades, segurament, l'objecte vertebrador de la formació.

CAPÍTOL II

Les Competències en Formació Professional

2. 1. Introducció

2.2. Conceptualització

2.2.1. Terminologia

2.2.2. Algunes definicions

2.2.3. Caracterització de les competències

2.3. Tipologia de competències

2.3.1. Competències professionals

2.3.2. Competències generals, transversals i clau

2.3.3. Competències des d'un enfocament holístic

2.4. La Formació Professional basada en competències

2.4.1. Consideracions per a la formació basada en competències

2.4.2. Procés d'establiment del programa formatiu basat en competències

2.5. Les competències en el nostre estudi

2.5.1 El context i la professió

2.5.2. Les competències

2.5.3. La formació i l'ocupació en el context de la professió

2.5.4. Els agents implicats en la formació

2. 6. Síntesi

2. 1. Introducció

Les **competències** i la **Formació Professional** són **dos conceptes** amb una important **relació**, i la tendència actual és abundar en els estudis d'aquesta. Aquest és aquest un dels sentits del treball que presentem, a través del qual pretenem analitzar diferents **concepcions**, característiques i tipologies de **competència professional** per tal de recopilar informació que ens sigui útil per reflexionar sobre la formació dels futurs professionals.

La **terminologia** és un tema que abordem en primer lloc per tal de poder-nos situar en l'univers conceptual de les competències.

Fent una ràpida cerca bibliogràfica sobre la concepció de las competències, podem observar que són **nombrosos** els **autors** que tracten el tema. Cadascun d'ells aporta aspectes, coincidents o no, però que ens ajuden a comprendre els diferents matisos en funció del context en què s'utilitzi el terme. De les **diferents concepcions** existents, hem **seleccionat** aquelles que ens ha semblat que podíem reconèixer i relacionar amb el nostre estudi i, per tant, aquelles en les quals hem identificat elements **propers al nostre propòsit investigador**.

La finalitat de la **caracterització** i la **tipologia de competències** que trobarem a continuació és aportar coneixement per comprendre i organitzar la informació recollida. Comprendre els elements que es posen en joc, la manera com es relacionen i la seva importància és, segons el nostre parer, de gran importància a l'hora d'analitzar i organitzar la informació recollida sobre la valoració de la Formació Professional. Reflexionar sobre la tipologia de competències ens **permet entendre els diferents enfocaments** del terme i analitzar i contrastar models explicatius.

A continuació, presentem una reflexió sobre l'**enfocament formatiu basat en les competències**, aportant des d'elements que justifiquen el plantejament fins a consideracions que cal tenir presents en establiment d'un **programa formatiu basat en competències**.

Finalment, i sobre la base de tot el que hem apuntat anteriorment, presentem les competències en el nostre estudi, on fem referència als elements que destaquem a continuació: el context, la professió, les competències, la formació, l'ocupació, els formadors, els aprenents, el centre educatiu i el centre de treball. Tots aquest elements, els considerem imprescindibles a l'hora d'analitzar la Formació Professional. Volem fer èmfasi en la importància que aquests elements els entenguem no de manera aïllada, sinó en relació, una relació en la qual el centre educatiu, el centre de treball, els formadors i els aprenents són la part central, i els altres components són els que els envolten, acullen i alimenten.

2.2. Conceptualització

2.2.1. Terminologia

Per tal de poder delimitar el concepte de competència, en primer lloc, és necessari destacar la terminologia que, en diferents idiomes, podem trobar en l'àmbit de la Unió Europea (UE).

Idioma

Idioma	SKILLS	COMPETENCES
Anglès		
Alemanys	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
Danès	Faerdigheder	Kompetencer
Espanyol	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Francès	Habilités Compétences	Compétences Qualifications
Grec	Dexiότητες	Ικανότητες
Holandès	Vaardigheden	Competencies Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
Italià	Abilità Capacità	Competenze Cualificacióne
Portuguès	Habilidade Destreza	Competencia

Quadre 2.1: El terme competències en diverses llengües de la Unió Europea (Levy-Leboyer 2003: 11)

Prenem com a referent el **quadre 2.1**, de Levy-Leboyer (2003: 11), on **podem observar** les **diferents terminologies** obtingudes del treball de l'Associació Europea de Psicologia del Treball i de les Organitzacions (EAWOP), en el qual es demana a experts en el tema que tradueixin al seu idioma els termes anglesos *skills*, *competences* o *competencies*.

Centrant-nos en el nostre **context**, l'**espanyol**, podem consultar el **treball de Tejada** (1999: 21) on desenvolupa una completa comparació dels termes: *competir*, *competer*, *competencia* i *competente*, i que conclou en una primera síntesi definitòria afirmant que "la competència es refereix a les funcions, tasques i rols d'un professional (incumbència) per desenvolupar adequadament i idòniament un lloc de treball (suficiència) que són resultat i objecte de capacitació i qualificació". També Navío (2005b: 35) ens presenta un treball sobre la confusió terminològica que poden provocar les diferents accepcions del concepte *competència* i la importància de considerar els significat més adequat en cada situació. Prenent com a referent el treball citat, **en el nostre estudi entenem el terme *competència* com a **capacitació, qualificació, incumbència, suficiència i satisfactorietat.****

Fent un ràpida consulta bibliogràfica sobre les **competències** i centrant-nos en el sentit relacionat amb la Formació Professional, observem que el tema s'aborda des de diferents perspectives.

Podem constatar que el sentit que s'atorga a la competència està en funció dels **termes que el precedeixen** amb la intenció d'especificar-lo. Entre aquests destaquem: *professionals, laborals, ocupacionals, transversals, clau, bàsiques, individuals, requerides, reals, posades en pràctica, estàtiques, d'acció professional, tècnica, metodològica, participativa, personal, velles, noves, a través de la tasca desenvolupada, en termes d'atributs personals, des d'un enfocament holístic...*

Per altra banda, trobem **termes que precedeixen** el concepte i que posen de relleu la destacada importància de les competències. És el cas de: *unitat de, perfil de, formació per, nivell de, enfocament de, formació basada en, avaluació per, certificació de, normalització de, acreditació de, disseny formatiu per, anàlisi de, domini, sub-, certificació de, elements de, identificació de, negociació de, nivells de, normes de, requisits de, lògica de les, discurs de...*

En l'estudi que presentem ens centrem primerament en les **competències professionals i les capacitats clau, establertes en el currículum formatiu del cicle** per tal de poder garantir que l'**acreditació**, que s'atorga a l'alumnat a través del títol professional, **respon a les demandes socials i laborals del mercat de treball**. Estem parlant de formar l'alumnat atenent a les **competències professionals específiques, competències laborals considerades de forma transversal**, entenent que la formació ha d'aportar a la persona la capacitat de ser flexible i adaptar-se als canvis. En segon lloc, però no amb menys importància, ens ocuparem de l'estudi de les **competències del formador de Formació Professional**, analitzant caracteritzant les competències del formador, del seu perfil competencial i de les funcions que desenvolupa.

2.2.2. Algunes definicions

Aportar una **definició** concreta i compartida per diferents autors de **competència** professional **no és una tasca fàcil**, atès que el tema ha estat d'una manera àmplia i amb sentits diversos, en funció del context de referència. Nosaltres ens **centrarem en les** definicions del terme **que més s'ajustin**, des de la nostra perspectiva, al sentit de l'**estudi que presentem**, intentant contextualitzar el concepte.

Destacarem algunes de les conceptualitzacions que podem trobar en diferents estudis, entre els quals volem destacar els de: Tejada (1999); Tejada i Navío (2003); Echeverría (2002), i Navío (2005b). Aquests autors fan referència detalladament als treballs existents sobre el tema i ens ofereixen una informació àmplia, de la qual destaquem els fragments següents:

“Amb aquest terme designarem la combinació de coneixements, capacitats y comportaments que es poden utilitzar i implementar directament en un context professional. En aquesta definició, les nocions de *combinació* i de *context* són essencials.” (Le Boterf, Barzucchetti i Vincent, 1993)

“Les competències poden consistir en motius, trets, conceptes d’un mateix, actituds o valors, contingut de coneixements, o capacitats cognoscitives o de conducta: qualsevol característica individual que es pugui mesurar d’una manera fiable, que es pugui demostrar que diferencia d’una manera significativa entre els treballadors que mantenen un acompliment excel·lent i els adequats o entre els treballadors eficaços i ineficaços.” (Hooghiemstra, 1994: 25)

“Com a exemple d’una definició reduïda, la competència pot definir-se com la capacitat provada de realitzar una tasca particular i de realitzar-la en condicions específiques i detallades. Aquesta aproximació insisteix en l’actuació a realitzar per a l’execució d’una tasca.” (Colardyn, 1996: 59)

“La noció de competència, tal i com és utilitzada en relació amb el món del treball, se situa a la meitat de camí entre els sabers i les habilitats concretes; (...) és inseparable de l’acció, però exigeix alhora coneixement (...). Són llavors un conjunt de propietats en permanent modificació que han de ser sotmeses a la prova de la resolució de problemes concrets en situacions de treball que comporten certs marges d’incertesa i de complexitat tècnica.” (Gallart i Jacinto, 1996: 14)

“Una descripció d’habilitats o capacitats requerides per a una actuació professional competent en una ocupació tradicionalment invoca a termes com *coneixement*, *habilitat* i *actituds*, i característiques personals rellevants de caràcter subjacent.” (Hager i Goczi, 1996: 16)

“(...) una competència és un conjunt de conductes organitzades en el si d’una estructura mental, també organitzada i relativament estable i mobilitzable quan és necessari” (Levy-Leboyer, 2003: 40)

“Les competències apareixen actualment com un potencial, com recursos individuals ocults, susceptibles de desenvolupar-se per la formació o de transferir-se d’una situació a l’altra.” (Stroobants, 1998: 14)

“Aptitud d’un individu per acomplir una mateixa funció productiva en diferents contextos i basant-se en els requeriments de qualitat esperats pel sector productiu. Aquesta aptitud s’aconsegueix amb l’adquisició i desenvolupament de coneixement, habilitats i capacitats que son expressades en el saber, el fer i el saber fer.” (Mertens, 1998)

“Una competència és un saber posat en acció en un context determinat.” (Du Crest, 1999: 30)

“Un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l’exercici professional, definibles a l’acció, on l’experiència es mostra com a ineludible i el context és clau... Estem apuntant en la direcció de l’anàlisi i solució de problemes en un context particular en el qual a partir d’aquest anàlisi (i per aquest) es mobilitzen pertinentment tots els recursos (sabers) de què disposa l’individu per tal de resoldre eficaçment el problema donat.” (Tejada 1999: 27)

“La competència, així concebuda, valora la capacitat del treballador per posar en joc el seu saber adquirit amb l’experiència. D’aquesta forma s’entén com una

interacció dinàmica entre els diferents patrimonis de coneixements, habilitats, destreses, actituds i acompliment en què es trobi l'individu.” (Valverde, 2001: 28)

“La competència o competències professionals són un conjunt d'elements combinats (coneixements, habilitats, actituds, etc.) que s'integren atenent a una sèrie d'atributs personals (capacitats, motius, trets de personalitat, aptituds, etc.) prenent com a referència les experiències personals i professionals i que es manifesten mitjançant determinats comportaments o conductes en el context del treball.” (Navío, 2005b: 32)

En aquestes definicions que hem triat **podem destacar** diferents elements que fan referència bàsicament a **tres aspectes amplis**. En primer lloc es refereixen a la persona en possessió d'**uns sabers diversos**; en segon lloc es destaca **l'acció**, entenent que els sabers s'han d'utilitzar, i en tercer lloc s'evidencia un **context determinat** on els sabers s'utilitzen d'acord amb la situació, el moment i el lloc concrets. Per acabar, voldríem destacar la rellevància de **la formació** que facilita el desenvolupament i la transferència del saber en l'acció, en contextos concrets.

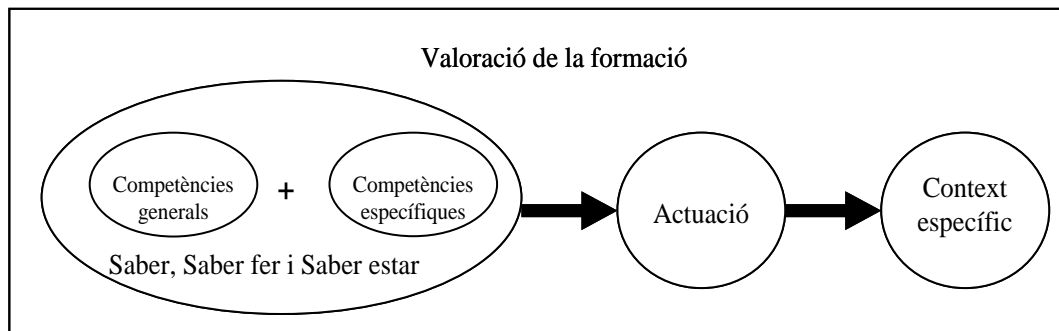


Figura 2.1: Aspectes conceptuals de l'estudi referits a les competències.

En l'estudi que presentem volem obtenir informació, en primer lloc, de les **competències generals**, referides al saber lligat a aspectes més personals alhora que transversals, que es concreten en les **capacitats clau**, enteses com capacitats individuals, que es manifesten en conductes específiques en cada professió. Són considerades transversals per afectar diferents llocs de treball. Es destaquen l'autonomia, la iniciativa, la capacitat de resolució de problemes, el treball en equip i la responsabilitat en el treball. En segon lloc ens interessa conèixer la valoració de les **competències específiques**, referides a habilitats i actituds necessàries per a una professió determinada, i que es concreten en les **competències professionals** enteses com el conjunt de coneixements i capacitats que permeten l'exercici de l'activitat professional d'acord amb les exigències laborals i de l'ocupació. Aquesta informació, ens interessa recollir-la i valorar-la en una situació d'acció, d'actuació competent, tant en el context formatiu com en el laboral (vegeu la figura 2.1).

2.2.3. Caracterització de les competències

Una primera característica en el concepte de competència és que comporta tot **un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats**, en el sentit que la persona ha de “saber fer” i “saber estar” en relació amb l’exercici professional. El domini d’aquest sabers la fan “capaç” d’actuar amb eficàcia en situacions professionals. Des d’aquesta òptica no seria diferenciable del concepte de capacitat, erigint-se el mateix procés de “capacitació” en clau per a l’assoliment de les competències. Però una cosa és “ser capaç” i una altra ben diferent “ser competent”, ja que aquests mots tenen diferents implicacions idiomàtiques (Ferrández, 1997: 4).

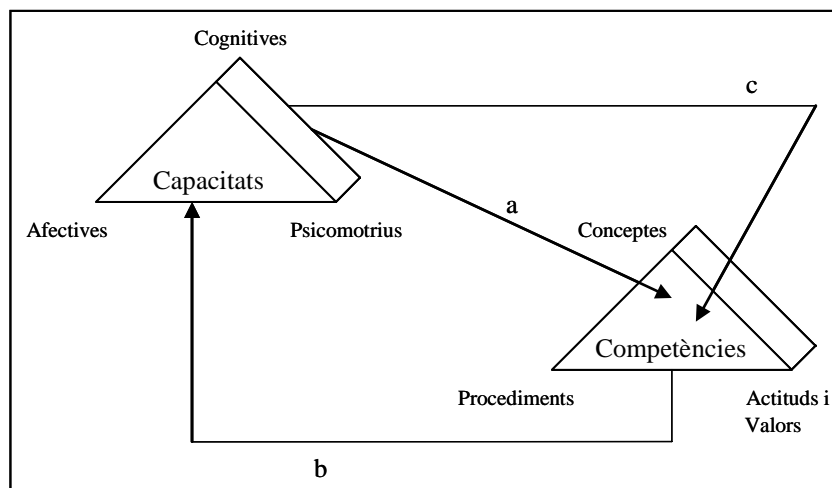


Figura 2.2: Caracterització de les competències (Ferrández, 1997: 3).

“...Gràcies a les capacitats s’assoleixen les competències mitjançant un procés d’aprenentatge. Alhora, les competències assolides augmenten les capacitats, amb la qual cosa el procés es converteix en una espiral centrífuga i ascendent que fa necessari el plantejament de la formació permanent: assolixo més i millors competències en el desenvolupament evolutiu de les capacitats de la persona.” (Ferrández, 1997: 2-3) (Vegeu la figura 2.2)

En el sentit del que hem apuntat anteriorment, les competències no les podem reduir ni al “saber” ni al “saber fer” ni al “saber estar”; per tant, no són assimilables al que hem adquirit en el procés de formació. Recordem que posseir unes capacitats no vol dir ser competent. Per tant, la competència no és en els recursos (capacitats), sinó en la mobilització dels recursos: per ser competent cal posar en joc el repertori de recursos. Per tant, estem veient que **les competències tan sols són definibles en l’acció**. En les definicions citades anteriorment es manifesta amb expressions com: “que es pugui demostrar...” (Hooghiemstra, 1994: 25); “... la capacitat provada...” (Colardyn, 1996: 59); “... és inseparable de l’acció...” (Gallart i Jacinto, 1996: 14); “... conjunt de propietats en permanent modificació que han de ser sotmeses a la prova de la resolució de problemes concrets...” (Gallart i Jacinto, 1996: 14); “... mobilitzable quan és necessari” (Levy-Leboyer, 2003: 40); “... transferir-se d’una situació a l’altra” (Stroobants, 1998:14); “... acomplir una mateixa funció productiva en diferents contextos...” (Mertens 1998); “... un saber posat en acció...” (Du Crest, 1999: 30); “... resoldre eficaçment el problema donat” (Tejada, 1999: 27); “... capacitat del treballador per

posar en joc el seu saber adquirit...” (Valverde, 2001: 28); “... es manifesten mitjançant determinats comportaments o conductes en el context del treball” (Navío, 2005b: 32).

Hem destacat el paper preponderant del coneixement posat en **acció**, però la competència, entesa en el sentit de “ser competent”, no implica posar en pràctica procediments aïllats, sinó saber encadenar unes instruccions, uns procediments, per aconseguir l’acompliment de la tasca, entenent que en una situació determinada l’actuació adequada pot ser, també, no intervenir.

Destacarem una altra característica de les competències que podem relacionar amb el que fins ara hem plantejat: la relació que s’estableix entre capacitat i competència i la importància del coneixement posat en acció, i és que **les competències poden ser adquirides al llarg de tota la vida** i són un factor fonamental de la flexibilitat i de l’adaptació a l’evolució de les tasques i les ocupacions. Això ens porta a destacar la **importància del concepte de desenvolupament** personal i professional. “En síntesi, el concepte de competència és indissociable de la noció de desenvolupament” (Levy-Leboyer, 2003: 39) i en aquest procés de desenvolupament també hi trobem implicades, com ja hem vist (Ferrández, 1997: 3; vegeu la figura 2.2), les capacitats que es relacionen amb les competències en un continu inesgotable i que ens pot portar a parlar de la **formació permanent**, camp de treball i d’investigació de l’autor que hem esmentat¹.

Finalment, una característica molt destacada en les definicions i que és clau és el **context**, entenent que si les competències són coneixement posat en acció, l’acció s’ha de desenvolupar en un context determinat i que en condiona la realització. De les definicions citades en l’apartat anterior, cinc contenen explícitament la paraula *context*, mentre que en les altres podem trobar referències implícites a través d’expressions com: “condicions específiques”, “mon del treball”, “resolució de problemes en situacions de treball”, entre altres. Destacar el context com a clau per les competències no vol pas dir, necessàriament, que en cada context sigui necessària una competència diferent. Ara bé, sí que cal que en cada situació la persona posi en acció la combinatòria de recursos per obtenir la solució o resposta adequada.

Pel que fa a les competències i la influència del context, podem destacar els condicionants del context empresarial, que demanda, des del discurs de la competència, la qualitat, el treball en equip, la gestió de recursos, etc., i també la influència del context econòmic, laboral, educatiu, social, cultural, etc. en les competències professionals. “Així, les competències (professionals, laborals, ocupacionals, etc.) apareixen en els discursos de gestió de recursos humans, en la Formació Professional inicial i contínua, en la formació de base, etc., com a conseqüència inevitable del context, però també assumeixen el paper preponderant de la influència d’aquest, tornant-lo complex i canviant, és a dir, hi ha una relació bidireccional.” (Navío, 2005b: 25)

¹ Vegeu: a) FERRÁNDEZ, A., (1984). Del pasado al futuro de la formación permanente. A *I Jornadas de Educación de Adultos. Modelos formales y no formales*. Zaragoza: Universidad Popular, pp.15-29.

b) FERRÁNDEZ, A., (1996b). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. A B. Bermejo; G. Domínguez i J. A. Morales (Coord.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de futuro inmediato*. Sevilla: GID.

En l'estudi que ens ocupa pretenem obtenir informació, com hem apuntat en l'apartat anterior (vegeu la figura 2.1), sobre les competències generals o capacitats clau, així com sobre les competències específiques que es concreten en el desenvolupament de tasques i funcions pròpies de l'Educador Infantil i l'Integrador Social. Ens incumbeix, també, la valoració de les funcions del formador, entenent aquesta figura des d'un doble vessant: el formador al centre educatiu i el formador al centre de treball. Volem que la valoració sigui feta pels diferents agents implicats en la formació: el professorat del centre educatiu, tutors a les empreses i exalumnes ja formats. És evident que les competències les hem de contemplar des de l'acció, però entenem, en aquest cas, l'acció dins el procés formatiu i, per tant, en les capacitats, competències i funcions posades en acció al centre educatiu i al centre de treball, i, en aquest cas, considerant la valoració de la seva importància i de la seva realització. Plantegem **les competències, les capacitats i les funcions en diferents contextos** amb la pretensió que l'estudi ens porti elements de **reflexió sobre la base de la formació** al centre educatiu i la formació als centres de treball, i alhora ens permeti **identificar elements conceptuals, procedimentals i actitudinals en el procés de formació** dels professionals de l'educació infantil i de la integració social.

2.3. Tipologia de competències

Reprement les diferents conceptualitzacions de competència de l'apartat 3.2.2 d'aquest treball, pretenem diferenciar les competències per tal de poder concretar aspectes que ens seran d'utilitat per a l'anàlisi de la realitat sotmesa a estudi.

Entenem que les competències **comprenen aspectes relacionats amb el saber, saber fer i saber estar**, que es concreten en l'acció i que s'han d'entendre contextualitzades.

Assumim que “el **comportament tècnic i metodològic** ha de completar-se amb **comportament personal i social**” (Tejada, 1999: 11).

Contemplem la tipologia de competències proposada per Bunk (1994) (vegeu el quadre 2.2), que ens aporta una classificació en la qual diferencia la competència **tècnica**, la competència **metodològica**, la competència **social**, la competència **participativa** i la relació entre totes elles, que porta a la competència **d'acció**, que s'entendria com un compendi o la integració de totes quatre. Seguint l'autor, en el quadre següent hem volgut exposar la descripció-concreció de cadascuna i els continguts.

<i>La posseeix aquell que domina com a expert les tasques i continguts del seu àmbit de treball, i els coneixements i destreses necessaris per exercir-lo.</i>	<i>La posseeix aquell que sap reaccionar aplicant el procediment adequat a les tasques encomanades i a les irregularitats que es presentin, que troba de manera independent més vies de solució i que transfereix adequadament les experiències adquirides a altres problemes de treball.</i>	<i>La posseeix aquell que sap col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i mostra un comportament orientat al grup i la comprensió interpersonal.</i>	<i>La posseeix aquell que sap participar en l'organització del seu lloc de treball i també del seu entorn de treball, és capaç d'organitzar i decidir, i està disposat a acceptar responsabilitats.</i>
Competència tècnica	Competència metodològica	Competència social	Competència participativa
• Continuïtat	• Flexibilitat	• Sociabilitat	• Participació
Coneixements, destreses, aptituds	Procediments	Formes de comportament	Formes d'organització
<ul style="list-style-type: none"> • Transcendeix els límits de la professió • Relacionada amb la professió • Profunditza la professió • Amplia la professió • Relacionada amb l'empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Procediment de treball variat • Solució adaptada a la situació resolució de problemes • Pensament, treball, planificació, realització i control autònoms • Capacitat d'adaptació 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuals: disposició al treball, capacitat d'adaptació, capacitat d'intervenció • Interpersonals: disposició a la cooperació, honradesa, rectitud, altruisme, esperit d'equip. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat de coordinació • Capacitat d'organització • Capacitat de relació • Capacitat de convicció • Capacitat de decisió • Capacitat de responsabilitat • Capacitat de direcció
Competència d'acció			

Quadre 2.2: Continguts i descripció de les competències a partir de Bunk, (1994:10).

Presentem la proposta de Guerrero (1999), que considera la tipologia de competències següent:

- Competències bàsiques
- Competències tecnicoprofessionals
- Competències transversals

- Competències clau

Complementària a l'aportació de Guerrero és la de Rubio (1999). Per a aquesta autora, tres són les tipologies que es poden considerar en els contextos professionals:

- Les competències tecnicoprofessionals
- Les competències de base
- Les competències transversals

Una forma de classificar les competències acostuma a ser considerar les competències **genèriques** i les competències **específiques** (Levi-Leboyer, 1997). Les genèriques són més transferibles d'una professió a una altra, són més holístiques i més adaptables a diferents contextos, mentre que les específiques es consideren més pròpies d'una professió determinada.

La proposta de Navío (2005a) considera les dues tipologies d'una manera més amplia i especialment rellevant quan es parla de perfils professionals: les **competències genèriques**, que formen part del conjunt de perfils professionals que poden considerar-se en una determinada família professional, i les **competències específiques**, que són les pròpies d'un perfil professional determinat.

Aquesta classificació ens porta a considerar el tema de l'especialització enfront de la polivalència, que autors com Tejada (1999: 12) solucionen apostant per les competències genèriques en la formació de base i per les específiques en la formació contínua.

Contrastant les diferents propostes classificatòries podríem dir que la competència tècnica i les competències tecnicoprofessionals es corresponen amb les competències específiques; que la competència social i participativa, les competències claus, i les competències transversals es corresponen amb les competències genèriques, i que la competència metodològica i les competències bàsiques i de base participen de totes dues.

Per acabar, i com a introducció als següents punts d'aquest apartat, voldríem fer referència a la classificació que es considera al present estudi i que respon a la **Proposta Curricular dels Cicles Formatius de Formació Professional**, on es contemplen les **competències professionals** pròpies de cada cicle formatiu i les **capacitats clau**. Les primeres serien les considerades **específiques** i les segones s'entendrien com competències més polivalents i, en aquest sentit, **genèriques**.

2.3.1. Competències professionals

Fent una revisió dels escrits sobre aquest tema ens trobem amb diferents maneres d'expressar el concepte, però amb un rerefons comú.

A continuació, mostrem un seguit de conceptualitzacions i nomenclatures que considerem coincidents en la idea de concreció, aplicació, especialització i localització en l'àmbit d'una professió concreta.

El Sistema Nacional de les Qualificacions considera la **competència professional** com un conjunt de **coneixements i capacitats** que permetin l'**exercici de l'activitat professional** d'acord amb les exigències de la producció i l'ocupació. (Llei orgànica 5/2002)

Per a la OIT, són les competències **adquirides** en l'exercici de l'**experiència professional**. Un professional és competent quan és reconegudament bo en la seva pràctica professional. Implica l'acceptació d'una avaluació positiva per part del seu entorn laboral. Aquest mateix organisme descriu les **competències específiques** com aquelles adquirides en l'**especialització professional**. No poden ser transferibles, si no és indirectament, per habilitats adquirides que poden ser adaptades. Els continguts estan lligats a una **especialitat definida**.

Autors com Guerrero (1999) fan referència a les **competències tecnicprofessionals**, entenen-les com les **específiques d'una professió**, facilitades per la formació específica (professional o ocupacional). Aquest mateix concepte és referenciat per Rubio (1999), que apunta que les competències tecnicprofessionals inclouen el conjunt de coneixements i de tècniques necessaris per al **desenvolupament d'una determinada activitat laboral**. La seva concreció es deriva de l'anàlisi del procés productiu en els diferents àmbits específics de treball (vegeu també "perfils professionals").

L'enfocament de la **competència a través de les tasques desenvolupades** concep l'acompliment competent com aquell que **s'ajusta a un treball descrit** a partir d'una llista de **tasques clarament especificades**. Normalment les tasques descriuen accions concretes i significatives desenvolupades per la persona que treballa (Valverde, 2001).

Concloent, podem veure que estem parlant de coneixements, de capacitats, de tasques concretes i d'experiència professional específica que són útils per a l'exercici d'una activitat, d'una pràctica professional en una especialitat definida, sempre d'acord amb unes condicions rígides per les exigències de la producció, de l'ocupació concreta i de la competència reconeguda acceptada i avaluada en el context professional.

Per tant, entendrem les **competències professionals** com les **pròpies d'una professió** determinada que es concreten en l'elaboració del **perfil professional** i que determinen la formació de cada **Cicle Formatiu** de Formació Professional.

2.3.2. Competències generals, transversals i clau

Continuant amb la revisió terminològica sobre competències i centrant-nos en la tipologia, podem establir un altre gran grup, diferenciat de les competències professionals més específiques. Ens referim a les competències generals, transversals i clau, i a altres que també són conceptualitzades com bàsiques, comunes, generalitzables, polivalents i àmplies. Aquest és el sentit de les nomenclatures i conceptes que tot seguit exposem.

La OIT defineix les **competències generals** com les adquirides en el període escolar i en la pràctica del treball. Serveixen **per qualsevol activitat professional**. Es recolzen en bases científiques i tecnològiques i en atributs humans com la creativitat, les condicions intel·lectuals i la capacitat de transferir coneixements a noves situacions. Són competències **genèriques** per a la presa de decisions la iniciativa, l'empatia i la simpatia, l'habilitat numèrica i computacional, i l'habilitat verbal i de conversació. Aquest mateix organisme defineix les **competències transversals** com aquelles que són **comunes a diverses activitats professionals**. **Permeten la transferència** d'un perfil professional a un altre o d'un conjunt de mòduls curriculars a uns altres. També la OIT cita les **competències essencials**, també dites **genèriques**, apuntant que poden referir-se a **resolucions de problemes, comunicació, actituds personals**, competències aritmètiques, ús d'informació tecnològica i ús de llengua moderna.

En la classificació de les competències, Guerrero (1999) es refereix a les **competències bàsiques** com les **comunes a totes les ocupacions** i que resulten imprescindibles per incorporar-se al mercat de treball. Són facilitades en els processos d'educació bàsica i de formació inicial; també a les **competències transversals** com les **comunes en una determinada branca o família de professions** o ocupacions de producció i/o serveis.

La classificació de Rubio (1999), inclou les **competències de base** que comprenen els **coneixements reconeguts de manera consensuada en el context ampli** de treball i que són necessaris per afavorir l'accés als diferents àmbits professionals. Són competències **comunes** a qualsevol perfil professional o que poden concretar-se com **bàsiques** en alguns perfils professionals que comparteixen determinats camps d'actuació. La mateixa autora descriu les **competències transversals** dient que són un conjunt de **capacitats, habilitats i actituds d'ampli abast** que afecten una gran diversitat de tasques. Pertanyen a la persona i es desenvolupen a través de l'experiència professional i formativa, així com a partir de l'**experiència vital personal** pròpia de cada individu.

Les competències **transversals** les podem entendre com un conjunt **d'habilitats d'ampli espectre**, implicades en molts tipus de tasques tan elementals com complexes, que s'apliquen en diverses situacions i que són **generalitzables**. S'entenen també com unes habilitats bàsiques que **condicionen l'adquisició de les competències tecnicprofessionals** (Escaler, 2004).

També l'Agència Nacional d'Avaluació i Acreditació (ANECA) destaca les **competències transversals** (genèriques) classificant-les en tres grups:

competències **instrumentals**, competències **personals** i competències **sistèmiques**.

Aquestes competències més genèriques i polivalents són una preocupació als diferents països europeus on s'està intentant establir quines són les **competències clau** i trobar els millors mitjans per adquirir-les, avaluar-les i acreditar-les. Es proposa crear un procés europeu que faci possible aclarir i difondre aquestes definicions, aquests mètodes i aquestes pràctiques (Comissió Europea, 1995). Aquest mateix organisme defineix les **competències clau** com les que **estan en el centre de diversos oficis** i són, per tant, centrals per poder canviar de feina.

Una de les tipologies establertes per Guerrero (1999) és la de les **competències clau** enteses com les que resulten **essencials per formar part activa i efectiva de les noves formes d'organització del treball**. Són aquelles que permeten aplicar coneixements, habilitats i actituds i capacitats en les situacions de treball.

El Departament d'Ensenyament (1996) i l'Institut Català de Noves Professions (1997) estableixen que les **capacitats clau** són capacitats, principalment **de tipus individual**, més associades a conductes observables en l'individu i que són, en conseqüència, **transversals** –en el sentit que **afecten molts llocs de treball**– i **transferibles a noves situacions**. Es contemplen les capacitats següents:

- Capacitat de **resolució de problemes**.
- Capacitat d'**organització del treball**.
- Capacitat de **responsabilitat en el treball**.
- Capacitat de **treball en equip**.
- Capacitat d'**autonomia**.
- Capacitat de **relació interpersonal**.
- Capacitat d'**iniciativa**.

L'OCDE (2001), en el projecte *Definition and Selection of Competencies* (SeDeCo), defineix les **competències clau** com competències **individuals** que són capitals per **satisfer les exigències complexes** i importants que es presenten en diversos àmbits de la vida; contribueixen a obtenir resultats apreciats **a nivell individual y empresarial** en termes d'èxit personal i de bon funcionament de la societat; són importants per a tots els individus per fer front a problemes complexos en **diversos àmbits**. Aquest estudi defineix nou competències clau agrupades en les tres categories: (vegeu la figura 2.3)

Interactuar recíprocament en grups socialment heterogenis: capacitat de tenir bona relació amb altres; capacitat de cooperar; capacitat d'administrar i solventar conflictes.

Actuar autònomament: capacitat d'actuar en una perspectiva global; capacitat de concebre i realitzar plans de vida i projectes personals; capacitat de defensar i afirmar els seus drets, els seus interessos, els seus límits i les seves necessitats.

Servir-se d'eines de manera interactiva: capacitat d'utilitzar la llengua, els símbols i els textos de manera interactiva; capacitat d'utilitzar el coneixement i la informació de manera interactiva; capacitat d'utilitzar les (notícies) tecnologies de manera interactiva.

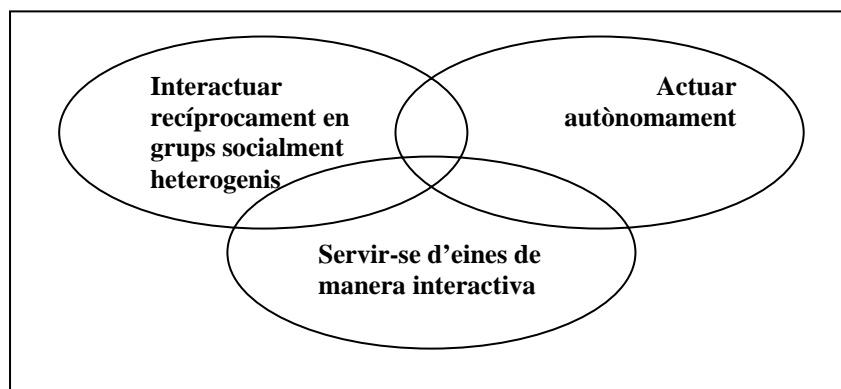


Figura 2.3: Les tres categories de competències clau Programa DeSeCo (OCDE, 2001)

Una altra tipologia, dins aquest grup de competències, és la competència **en termes d'atributs personals**. Comporta que la definició de les **qualitats** acostuma a fer-se de forma genèrica, de manera que sigui **aplicable a diferents contextos** (OIT).

Hem pogut veure com es conceptualitza tot un grup de competències genèriques, comunes a la majoria de professions, una **expressió global de la professionalitat requerida** per a l'acompliment ple de l'ocupació, en la qual s'expliciten les **grans funcions** que la caracteritzen juntament amb les **capacitats que permeten exercir-les eficaçment** en relació amb l'entorn professional canviant.

Finalment, podem dir que les **competències genèriques i les capacitats clau** que **afecten a molts llocs de treball**, per tant **transversals**, i **ligades a la persona i a la capacitat de transferir-les** a situacions diverses i canviant, també **es contempen en el nostre estudi amb el nom de capacitats clau**, i se centren en els cicles formatius estudiats.

Reflexionant sobre els dos enfocaments fins ara presentats: **competències professionals** considerades **específiques** i, per tant, pròpies **d'una professió** determinada, i competències **genèriques i claus**, amb la força i la debilitat d'uns enunciats generals que **afecten molts llocs de treball** i que tenen com a contrapartida la dificultat d'aplicació immediata a situacions concretes de treball per la seva manca d'especificitat, podem determinar contemplar un **plantejament més holístic** que a continuació descrivim.

2.3.3. Competències des d'un enfocament holístic

Aquest enfocament combina les dues concepcions anteriors plantejant la **competència d'acció** entesa des d'una concepció i visió **àmplia i holística**. Des d'aquesta perspectiva es considera més important la funció professional desenvolupada en un context laboral que el lloc de treball concret on es realitza

aquesta. Això fa que, en aquest enfocament, el procés de descripció i d'avaluació resulti més complex que en els casos anteriors. (Echevarría, 2002: 9)

“La competència així concebuda **valora la capacitat del treballador per exercir el seu saber adquirit**. D'aquesta manera, s'entén com una **interacció de coneixements, habilitats, destreses, actituds y aptituds mobilitzats**, segons les característiques del context y acompliment en què es trobi l'individu.” (Valverde 2001: 28)

En la introducció d'aquest apartat hem vist la **competència d'acció**, relacionada amb les competència tècnica, la competència metodològica, la competència participativa i la competència personal. La competència d'acció s'entendria com un compendi o la integració de totes quatre. (Bunk, 1994: 10). (Vegeu la figura 2.4)

En el treball d'Echevarría (2002: 11) podem veure l'esquema que posa en joc aquestes quatre competències: tècnica, metodològica, participativa i personal, relacionant-les de manera dinàmica amb la **Competència d'Acció Professional**.

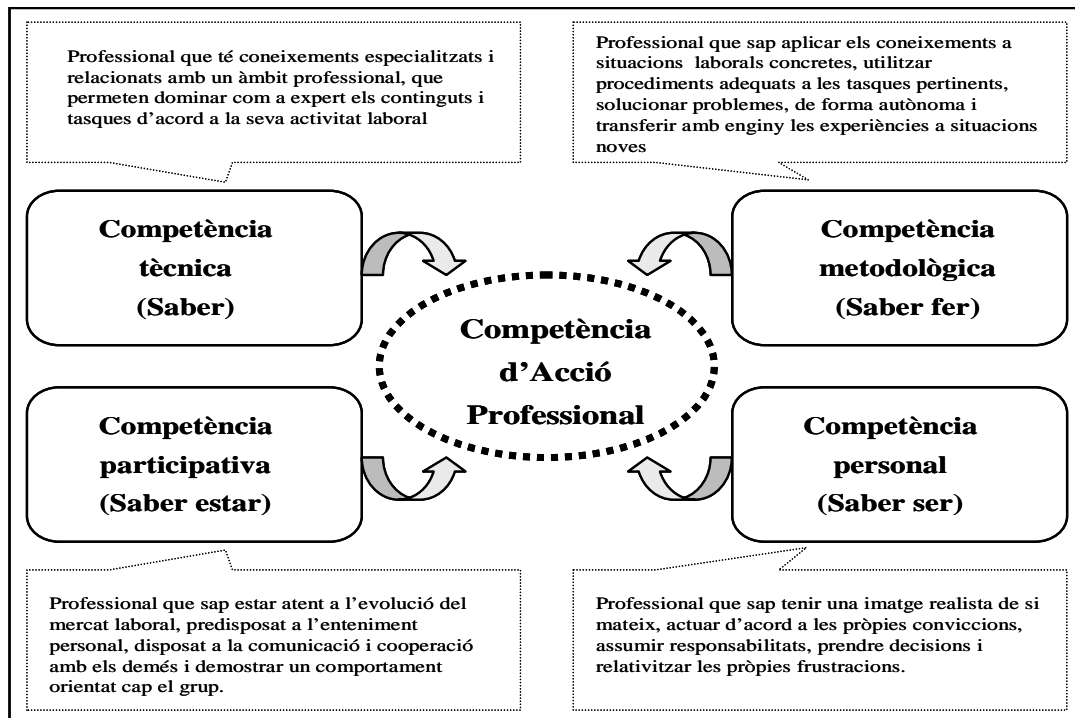


Figura 2.4: Visió holística de les competències a partir d'Echeverría (2002: 11).

La competència d'acció professional s'entén com una qüestió de saber tècnic i metodològic i de saber participatiu i personal, és a dir, com la suma dels components aptitudinals i actitudinals que es requereixen en diferents feines i en contextos diversos, i que poden ser transferibles i generalitzables.

Altres autors, con Tejada i Navío (2003), i Navío (2005a), plantegen en el seu model explicatiu de la competència professional el **component de l'acció lligat a la mobilització de recursos** que són necessaris per poder-se manifestar la competència, entenent que la utilització de les competències en l'acció supera l'aplicació de coneixements, procediments i actituds a situacions concretes.

Aquest model planteja la capacitat com a referent inicial que permeten a la persona l'adquisició del coneixement, les actituds i els valors, i els procediments. Aquests elements formen el teixit cultural del context general, laboral, professional i d'organització del treball. Tot i així, aquest entramat d'elements no suposa ser competent. "La competència requereix la mobilització de recursos per poder manifestar-se". Per això és necessària i central l'acció, una acció que es vincula amb l'experiència, mentre que aquesta ho fa amb les necessitats i interessos, tres elements que són components fonamentals de l'aprenentatge adult (Ferrández, Gairín i Tejada, 1990).

L'acció cal considerar-la en un context en què es posa l'accent en la importància de la interrelació entre els aspectes específics i els generals. És, per tant, la rellevància de **l'acció contextualitzada** la que fa que s'atorgui a aquest plantejament una **visió integrada de les competències**. (Vegeu la figura 2.5)

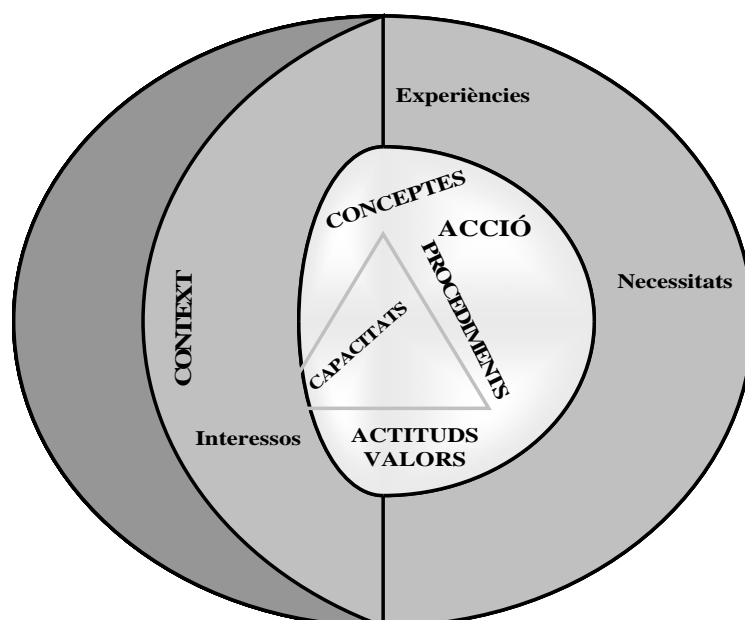


Figura 2.5: Model explicatiu de la competència professional (Tejada i Navío, 2003)

El plantejament de **les competències d'acció professional** contempla les tasques professionals i laborals, els atributs i capacitats personals i també el context social i organitzatiu on es desenvolupen o concreten.

Implica **capacitats i coneixements mobilitzats** que s'adquireixen com a resultat de l'experiència laboral i de la conceptualització i revisió diària que la persona porta a terme en la situació laboral i formativa o d'aprenentatge.

Tot i que **aquest enfocament més integrador** "és un model dissenyat per a un sistema nacional de certificació de competències més que per a un disseny de programes de formació" (Valverde, 2001: 28), el comentem breument en aquest treball, ja que considerem que en la descripció i anàlisi de la valoració de la formació que fan els agents implicats en la mateixa, i que presentem en la segona part d'aquest treball, ens serà d'utilitat per comprendre i interpretar els fenòmens que es puguin donar. Per altra banda, tot i la complexitat del plantejament, "no implica que organitzacions particulars no puguin abordar el desenvolupament de

les competències amb aquesta perspectiva” (Echevarría, 2002: 9). **Assumim com un repte considerar-lo** dins les nostres possibilitats a l’hora de fer propostes d’acció i millora sobre la base de les dades obtingudes en l’estudi que presentem.

2. 4. La Formació Professional basada en competències

La Formació Basada en Competències² (FBC) sorgeix als Estats Units i, des de fa més de dues dècades, s’està **considerant d’interès**, potser des d’un punt de vista més econòmic que educatiu, per **adequar l’educació i la capacitació professional** a les necessitats del món laboral. Aquesta forma d’entendre la formació ha despertat certes controvèrsies entre els representants dels sectors productius, governamentals i educatius, però hi ha consens generalitzat a l’hora de considerar-la un **bon punt de partida per elevar els nivells de competències** en un determinat país, per augmentar els recursos que s’inverteixen en programes de capacitació i per fer possible que altres institucions no governamentals comparteixin capacitació. (Gonczi, 2001: 19).

Aquest enfocament formatiu es **justifica pels canvis constants en els continguts de les ocupacions**, que fan necessària la Formació Professional orientada al desenvolupament de les competències laborals³ en temes com el treball en equip, la iniciativa, la puntualitat, la responsabilitat, la flexibilitat, etc., entenent que aquestes competències són transferibles a diferents ocupacions. Per altra banda, també es pot considerar que aquest enfocament ha estat propiciat per **l’evolució de l’organització del treball**, les innovacions tecnològiques i **l’ampliació i enriquiment de les tasques**.

Considerant que el món del treball està utilitzant creixentment la certificació de les competències, es fa evident la **necessitat que la formació es basi en competències**. En aquest marc, l’avaluació i certificació de competències ha condicionat i condiona els sistemes de formació per adaptar-ne el disseny i desenvolupament curricular a la formació per a les competències.

El sorgiment d’aquest enfocament de la FBC relativament nou, respon bàsicament a dues necessitats:

a) la necessitat del treballador d’obtenir un servei de formació per superar un resultat d’avaluació d’“encara no competent”;

² “La formació basada en competències (FBC) pot ser entesa com un procés obert i flexible de desenvolupament de competències laborals que, amb base en les competències identificades, ofereix dissenys curriculars, processos pedagògics, materials didàctics i activitats i pràctiques laborals a fi de desenvolupar en els participants capacitats per integrar-se en la societat com a ciutadans i treballadors.” (Irigoin i Vargas, 2002).

³ Ducci (1997) defineix la competència laboral com “la construcció social dels aprenentatges significatius i útils per a l’acompliment productiu en una situació real de treball que s’obté no sols a través de la instrucció, sinó també –i en gran mesura– mitjançant l’aprenentatge per experiència en situacions concretes de treball”.

b) la necessitat de **modernització dels sistemes de formació** que veuen en el moviment de les competències un referent molt vàlid per optimitzar el disseny curricular i organitzar el procés ensenyament-aprenentatge entorn de la construcció de capacitats per arribar a ser competent. (Guzmán i Irigoín, 2000: 32).

Des de l'enfocament de la FBC, **la formació pot ser entesa com un procés obert i flexible del desenvolupament de competències laborals** que, sobre la base de les competències identificades, ofereix dissenys curriculars, processos pedagògics, materials didàctics i activitats i pràctiques laborals amb la **finalitat de desenvolupar en els participants capacitats per integrar-se en la societat com a ciutadans i com a treballadors** (Irigoín i Vargas, 2002: 67).

A tall de conclusió, podem dir que en el **plantejament de la formació basada en competències** es busca donar **suport al desenvolupament de capacitats** per al seu posterior desplegament en el procés d'**inserció laboral**, manteniment de l'**ocupació** i desenvolupament de **carrera**.

2.4.1. Consideracions per a la formació basada en competències

La formació basada en competències permet que hi hagi una **relació directa entre les competències requerides i els continguts dels programes de formació**. D'aquesta manera, els que executin la formació tindran un **referent per adequar els seus programes**, i els que demandin els seus serveis tindran la **seguretat que s'adaptin a les necessitats** que plantegen (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001: 71).

L'enfocament formatiu basat en les competències **permetrà un millor desenvolupament de les capacitats de les persones en formació**, sobretot si es tenen presents **algunes consideracions**: (vegeu el quadre 2.3)

- Entendre que la nova pedagogia es basa en la **idea que el docent és un facilitador del procés** i ha de procurar superar els mètodes de formació tradicionals, orientant-los cap a una pedagogia diferent, tal com s'expressa en el quadre següent:

FORMACIÓ TRADICIONAL	FORMACIÓ PER A L'EMPLEABILITAT
<ul style="list-style-type: none"> • Llarga durada. • Currículums no actualitzats. • Estructura rígida. • Es basa en el saber del docent. • L'alumne és passiu, memoritza i repeteix. • Recepció d'informació. • Formació per a un lloc. • Formació d'habilitats i destreses. <p>Pedagogia directiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formació flexible i personalitzada, d'acord amb els requeriments de l'alumne. • Continguts i estratègies en un entorn flexible. • Rescata el saber del treballador. • L'alumne és actiu: analitza, investiga i aporta saber. • Formació per a l'empleabilitat. • Formació integral. <p>Procés ensenyament-aprenentatge (docent i instructor ensenyen i aprenen en el procés)</p>

Quadre 2.3: Formació tradicional i formació per a l'empleabilitat (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001: 72).

- Cal **aplicar la formació** basada en competències **mantenint una relació estreta amb el context productiu**. L'aprenentatge de les noves formes de fer i de pensar s'efectua allà on és l'empresa i la seva tecnologia.
- La idea d'“**aprendre fent**” i “**en condicions reals de treball**” es fonamenta en **principis** com ara els següents (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001: 73):
 - 1) educar és **fomentar**, mitjançant l'aprenentatge, **l'efectivitat del talent humà en totes les seves dimensions**: intel·lectual, afectiva, etc.;
 - 2) els **coneixements** científics i tecnològics tenen valor quan es **reflecteixen en capacitats** operatives (comportaments);
 - 3) la millor forma de **copsar** els coneixements científics i tecnològics és **descobrir-los** i redescobrir-los a la pràctica;
 - 4) **la competència laboral no és sumatòria** de coneixements, habilitats i actituds aïllats, sinó que **és un resultat integrat** de forma coherent i aplicat a situacions concretes.
- La capacitat de dur a la pràctica instruccions no defineix, per si mateixa, la competència laboral, ja que també cal l'actuació, és a dir, el valor afegit que **l'individu competent** posa en joc, que li permet saber **encadenar unes instruccions i no tan sols aplicar-les d'una manera** (Vargas, 2002: 4).
- El desenvolupament d'una competència és una activitat cognitiva complexa que **exigeix** a la persona **establir relacions entre la pràctica i la teoria**, transferir l'aprenentatge a diferents situacions, aprendre a aprendre, plantejar i resoldre problemes i **actuar d'una manera intel·ligent i crítica** en una situació (Gonczy, 2001: 38).
- La Conferència Mundial sobre l'Educació Superior, convocada per la UNESCO l'any 1998, va establir (article 7) que en un context econòmic caracteritzat pels canvis i l'aparició de **nous models de producció** basats en el saber i les seves aplicacions han de convertir-se en importants **preocupacions de l'educació superior** temes com:
 - el reforç i la renovació dels **vincles** entre **l'ensenyament superior, el món del treball** i altres sectors de la societat;
 - la intensificació de la utilització, per part dels docents i els estudiants, de les **possibilitats d'aprenentatge professional** i de combinació d'**estudis i treball**;
 - l'**intercanvi** de personal entre el món del **treball** i les institucions d'**educació superior**;
 - el fet de prendre en **consideració les tendències** que es donen en el món **laboral** i en els sectors **científics, tecnològics i econòmics**;
 - la **revisió dels plans d'estudi** perquè s'adaptin millor a les pràctiques professionals;
 - la idea d'**aprendre a emprendre** i fomentar l'esperit d'iniciativa;
 - el fet de brindar als estudiants la possibilitat de **desenvolupar** plenament les seves pròpies **capacitats amb sentit de la responsabilitat social**.

- Ha de donar-se a la pràctica una relació proporcionada **pensament-emoció**⁴: un professional pot ser molt brillant intel·lectualment, però molt maldestre afectivament.
- En educació, assumir el **procés pedagògic** com “**reflexió en l’acció**”⁵ (pensar-actuar-pensar) **afavoreix** considerablement l’aprenentatge i desenvolupament de les **competències**. En paraules de John Dewey, el pensament reflexiu consisteix a “donar voltes a un tema i prendre-se’l seriosament amb totes les seves conseqüències” (Dewey, 1989: 21).
- Les principals **característiques d’un programa de capacitació per competències**, segons Harris (citat per Mertens, 1996: 93), són les següents:
 1. Les **competències** que els alumnes haurien de complir són curosament **identificades, verificades per experts** locals i de coneixement públic.
 2. Els **criteris d’avaluació es deriven de l’anàlisi de competències**, i les seves condicions són explícitament especificades i de coneixement públic.
 3. La instrucció es dirigeix al **desenvolupament de cada competència** i a una avaluació individual per a cada competència.
 4. L’avaluació pren el **coneixement, les actituds i l’acompliment** de la competència com la principal font d’evidència.
 5. El progrés dels **alumnes** en el programa segueix un **ritme** que ells determinen i obeeix a les competències demostrades.
 6. La **instrucció** és tan **individualitzada** com sigui possible.
 7. Les experiències d’**aprenentatge** són **guiades** per una freqüent retroalimentació.
 8. L’èmfasi es fa en l’**assoliment** de resultats concrets.
 9. El **ritme** d’avenç de la instrucció és **individual** i no està marcat pel temps.
 10. La instrucció es fa amb **material didàctic** que reflecteix **situacions de treball reals i experiències** en el treball.
 11. Els **materials didàctics** d’estudi són **modulars**, inclouen una varietat de mitjans de comunicació i són **flexibles** quant a matèries obligatòries i opcionals.
 12. El **programa** en la seva totalitat és curosament **planificat**, i s’aplica l’**avaluació sistemàtica** per millorar contínuament el programa.
 13. Ha d’**evitar-se** la instrucció freqüent en **grups grans**.
 14. L’**ensenyament** ha de ser menys **dirigit** a exposar temes i més **al procés d’aprenentatge** dels individus.
 15. **Fets, conceptes, principis i altres tipus de coneixement** han de ser part integral de les tasques i funcions.
 16. Requereix la **participació dels treballadors** i el sindicat en l’estratègia de capacitació des de la **identificació de les competències**.

⁴ Goleman (1999: 27) manté que: “en un sentit molt real, tenim dues ments, una que pensa i una que sent”.

⁵ Schön (1992: 36) planteja la importància de reflexionar sobre el que hem fet, però també mentre ho estem fent, “aturar-se a pensar” en paraules d’Arendt, H. (1971; citada per Schön, 1992: 37).

- Com s'aprenen les competències? Les autores Gallart i Jacinto (1996) fan algunes **consideracions** en aquest respecte que ens sembla adequat apuntar:
 - “Hi ha una part que apareix clarament quan un s'aproxima al **món real del treball** i a les dificultats i assoliments dels treballadors: les trajectòries tecnicoprofessionals són **històries de vida en contextos canviants**, que articulen sabers provinents de diferents orígens.”
 - “**Els nivells de competències per a ocupacions** donades es **construeixen** en la pràctica social i són una tasca conjunta **entre empreses, treballadors i educadors**.”
 - “La **formació** per al treball és “**un mix**” **original en cada treballador** entre **educació** formal, **experiència** laboral, i **formació específica**, la majoria de vegades no formal, adquirides **al llarg de la vida**.”

La primera reflexió que ens planteja tot el que fins ara hem anat apuntant és que la **formació basada en competències**, entesa com un **procés obert i flexible** del desenvolupament de competències laborals, pot **contribuir a establir relacions d'apropament i de diàleg entre el món educatiu i el món laboral** en aquests moments en què els canvis en els continguts de les ocupacions són una constant.

En segon lloc, creiem que assumir aquest enfocament **implica nous plantejaments formatius** en els quals el **docent** i el **formador** són **facilitadors de l'aprenentatge** i **l'aprenent és un agent actiu en la seva formació**. Per altra banda, cal considerar els components cognitius, afectius i comportamentals tant dels formadors com dels aprenents.

També, entenem que la FBC implica **coneixement i acció**: coneixement **teòric i pràctic** basat en la realitat laboral, científica, tècnica, econòmica i social concreta però en procés de canvi; **acció reflexiva i responsable** que permeti desenvolupar processos i activitats que facilitin la solució efectiva de problemes o situacions laborals i personals, tant en condicions habituals com en moments puntuals o excepcionals.

Finalment, podem dir que el plantejament de la formació basada en la competència laboral busca **donar suport al desenvolupament de capacitats** per al seu posterior desplegament en el procés d'**inserció laboral**, el **manteniment de l'ocupació** i el **desenvolupament de carrera**.

2.4.2. Procés d'establiment del programa formatiu basat en competències

Destaquem a continuació algunes cites que poden aportar elements que podrien ser **principis que justifiquen el procés** a seguir a l'hora d'establir un programa formatiu basat en la formació per competències:

“Tota **qualificació** ha de buscar l'**equilibri** entre una polivalència facilitadora de la mobilitat professional i de l'**adaptació** del treballador a **diferents situacions de**

treball i una **especialització** que garanteixi la qualitat de la prestació laboral.” (MTAS, 1999: 29)

“Les **noves formes d’organització del treball** requereixen una mà d’obra amb **millor educació i formació**, incloent-hi, sobretot, la gestió. La flexibilitat i l’adaptabilitat de les competències són la clau.” (UE, 1997: 15, art. 39)

“Cada cop més **la professionalitat es configura** dintre de la **relació dialèctica** entre el **lloc de treball i l’organització** on s’exerceix.” (Echeverría, 2002: 6) (vegeu la figura 2.6)

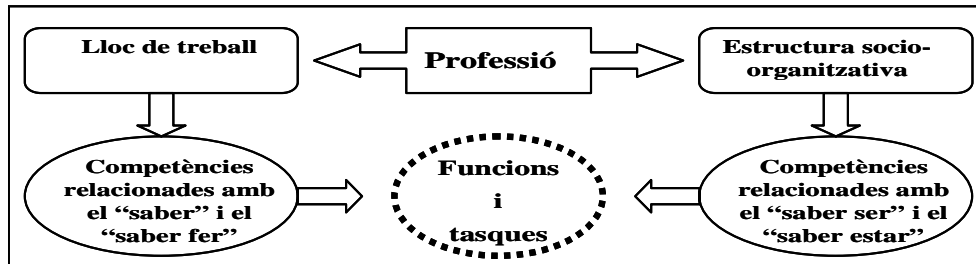


Figura 2.6: Configuració actual de la professionalitat a partir d’Echeverría (2002: 6).

Per poder desenvolupar un pla de **formació** hem de **considerar**, doncs, l’**anàlisi funcional del treball**, consistent a identificar els continguts del treball que formen part d’una ocupació. Aquest procés es pot fer seguint **diverses metodologies**. Entre les més conegudes, citem tres plantejaments sorgits als Estats Units i el Canadà, i difosos àmpliament a Amèrica Llatina (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001: 98):

- El *Developing a Curriculum (DACUM)*, que és una metodologia d’anàlisi de disseny ràpid de programes, permet **analitzar ocupacions de diferents nivells**: operatiu, tècnic, professional i directiu. **Describe tasques i processos**. Els principis són els següents: 1) els treballadors que coneixen les funcions són els que estan en millors condicions de descriure i definir el treball; 2) es descriu la funció mitjançant la definició de tasques que ells realitzen; 3) totes les tasques requereixen per a la seva execució l’ús de coneixements, habilitats, destreses, actituds i eines.
- El *Systematic Curriculum and Instructional Development SCID*, que va més enllà que el DACUM, ja que **permet descriure estàndards i evidències** de l’acompliment, així com l’elaboració d’una **guia didàctica**. Es realitza a partir del Mapa DACUM.
- El *A model AMOD* és un mètode ràpid que **inclou**, a més de l’**avaluació del supervisor**, l’**autoavaluació de l’aprenent**, a partir d’una escala que quantifica l’acompliment.

Els principals **avantatges** d'aquests mètodes són: 1) el **treball en equip i la interacció** social; 2) la construcció per **consens**, 3) una **relació** supervisor-treballador **basada en l'aprenentatge**.

Alguns **desavantatges** són els següents: 1) es fa èmfasi en les **tasques i no en els resultats**; 2) les **situacions imprevistes no apareixen** amb facilitat en l'anàlisi.

Entenem que, des de diferents enfocaments, en el **procés de reconeixement de les competències laborals** generalment es distingeixen **quatre components**: a) la definició, **identificació** o construcció de les competències; b) la normalització o **estandardització**; c) l'**avaluació**, i d) la **certificació** de les competències (Guzmán i Irigoien, 2000: 30).

A més de la definició, normalització, avaluació i certificació, caldria **afegir un element** més, que seria **la formació**, FBC, ja que entenem que la formació és **necessària per assolir una competència**, tot i que compartim que aquesta es pot desenvolupar de formes diferents.

Seguint Vargas, Casanova i Montanaro (2001: 73 i següents), apuntarem que, en termes generals, **el planejament i desenvolupament de les activitats de Formació Professional impliquen les fases següents**:

- definició d'objectius educatius per competències,
- disseny curricular,
- mètode d'ensenyament-aprenentatge,
- formació en alternança,
- avaluació.

L'anàlisi funcional ens facilita assenyalar les capacitats i les activitats en cada unitat de competència⁶, i aquestes són la base del mòdul professional⁷. Els autors citats ens proposen la següent base per **passar de l'anàlisi funcional al currículum de formació**:

- *La unitat de competència està conformada per un conjunt d'activitats professionals amb valor i significat en l'ocupació. A efectes de la formació, una unitat gairebé sempre s'associa a un mòdul de formació.*
- *El mòdul professional és un conjunt de sabers (tècnics, socials i aptitudinals) ordenat per afinitat formativa, que compleix certes condicions de professorat i mitjans. Aquests mòduls professionals són la unitat d'oferta educativa.*
- *Unitat de competència i mòdul professional no són el mateix, ja que la primera no és un programa de formació, encara que el seu contingut és la base per elaborar programes.*

⁶ Es denomina unitat de competència (UC) un conjunt d'activitats professionals, obtingudes des de la competència general necessària per posseir un títol de Formació Professional, de tal manera que tingui valor i significat en l'ocupació i que la seva formació associada (mòdul professional) compleixi les condicions educatives establertes (Rial, 2006).

⁷ Es denomina mòdul professional (MP) un bloc coherent de FP específica, ordenat per afinitat formativa, que compleix certes condicions de professorat i mitjans. Els MP constitueixen la unitat d'oferta educativa i són la part més petita de la formació que pot acreditar-se i capitalitzar-se per a l'obtenció d'una titulació de Formació Professional. Els MP donen cobertura formativa a les unitats de competència (Rial, 2006).

- La unitat de competència es pot adquirir en els àmbits educatius, però també per mitjà de programes de formació en l'empresa i, fins i tot, per mitjà de la pràctica.

La **unitat de competència com la base del disseny de la Formació Professional** permet establir:

- mòduls professionals;
- pautes de requisits del personal docent, espais, mitjans didàctics, metodologies;
- mitjans tecnològics: sistemes, instal·lacions, equips, màquines, dispositius de verificació i control, instrumentació, útils i eines;
- les activitats professionals de les funcions de la unitat de competència, amb els criteris de realització.

El **procés seria**, doncs:

- a) **partir de les unitats de competència establertes en l'anàlisi funcional** (que, juntament amb els elements de competència, evidencien els resultats que el treballador o treballadora ha d'assolir);
- b) **associar mòduls professionals a les unitats de competència**, en què s'estableixen els mitjans professionals, sabers, actituds i mitjans tecnològics.

Al quadre següent, 2.4, establim aquests **elements relacionats**:


Mòduls-sabers	Unitat de competència 1			Unitat de competència 2		
	Capacitats	Capacitats	Capacitats	Capacitats	Capacitats	Capacitats
Mòdul 1	Tasca	Tasca	Tasca	Tasca	Tasca	Tasca
	Activitats o elements de competència que són objecte d'ensenyament/aprenentatge			Activitats o elements de competència que són objecte d'ensenyament/aprenentatge		
Mòdul 2						

Quadre 2.4: Mòduls i unitats de competència.

Entenem que cada **unitat de competència** conté una **agrupació de sabers o capacitats** dels diferents àmbits: cognitiu, comportamental i afectiu, i que **es concreta en un seguit de tasques** que responen a un lloc de treball d'una àrea professional determinada. Una unitat de competència pot ser **fàcilment identificable en l'àmbit laboral** a través de les tasques que la determinen. Per altra banda, **diferents unitats de competència configuren un mòdul formatiu**. Pot passar que hi hagi unitats de competència comunes a diferents camps o àrees professionals. En aquest cas, estariem parlant d'unitats de competència transversals que contempen sabers més generals i bàsics que específics.

Establim nivells de **concreció de la formació** als quals s'arriba a **partir de l'anàlisi de l'àmbit laboral**. A continuació, plasmem el **model metodològic proposat per Tejada** y el grup CIFO, que **recull el procés** des de l'anàlisi del lloc de treball en l'avaluació de l'aprenentatge (Tejada, 2006). (vegeu el quadre 2.5).

ÀMBIT LABORAL	COMPETÈNCIES	PERFIS PROFESSIONAL	PERFIL FORMATIU	DISSENY DE MÒDULS	AVALUACIÓ APRENTATGE
<ul style="list-style-type: none"> • Determinació de llocs de treball • Anàlisi de llocs de treball <p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunions en el sector productiu, social o de serveis • Catàleg de llocs de treball nacionals o internacionals • Associacions professionals 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar competències genèriques i específiques • Determinar sortides laborals de la carrera • Determinar llistat de llocs de treball per cada sortida laboral • Determinar llistat de tasques d'execució 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar les competències genèriques i específiques d'acord a un perfil professional • Determinar el conjunt de perfils que conformen una família professional 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectius de competències genèriques • Objectius de competències específiques • Especificació de l'ordre de les competències • Especificació dels temps • Organització dels mòduls per anys o semestres 	<ul style="list-style-type: none"> • Pla de formació • Establiment de mòduls formatius • Llistat d'activitats d'aprenentatge • Llistat de recursos i mitjans • Guies o unitats didàctiques • Guia pedagògica 	<ul style="list-style-type: none"> • Detallar sobre la responsabilitat de l'avaluació • Disseny i utilització d'instruments • Criteris d'execució • Comportament esperat • Comparació entre el resultat i els objectius específics



Quadre 2.5: Model metodològic (Tejada, 2006).

El model planteja un **procés que s'inicia en l'anàlisi de llocs de treball** amb diferents metodologies, per passar a continuació a **determinar les competències**, les sortides laborals, els **llocs de treball** i les **tasques**. Sobre la base d'aquestes determinacions es concreta el **grup de competències** pròpies de **perfils professionals** que conformen **famílies professionals**. Establert el **perfil formatiu** d'acord amb el perfil professional, es concreta el **pla de formació** a través dels diferents **mòduls formatius** amb les activitats, els recursos, les **unitats didàctiques** i la **guia pedagògica**. Finalment, es planteja l'**avaluació** amb els instruments necessaris per facilitar la visualització dels **resultats que acrediten la formació**.

Les noves tendències en Formació Professional plantegen la **necessitat de contemplar un sistema d'acreditació professional** que assumeixi diferents maneres possibles d'adquisició de la **qualificació** (Llei orgànica 5/2002, art. 3.5; INCUAL⁸; McKenna, 2004). Aquest **nou enfocament** requereix establir **models que tinguin present la situació actual de la Formació Professional tant des de la perspectiva de l'àmbit laboral com des de l'àmbit formatiu**.

⁸ Objetivos y Fines del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL): Observación de las cualificaciones y su evolución; Determinación de las cualificaciones; Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales; Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional.

Alguns autors descriuen propostes que contemplen els elements configuradors d'un Sistema Nacional de Competències, que a continuació podem observar en la figura 2.7: (Tejada, 2006)

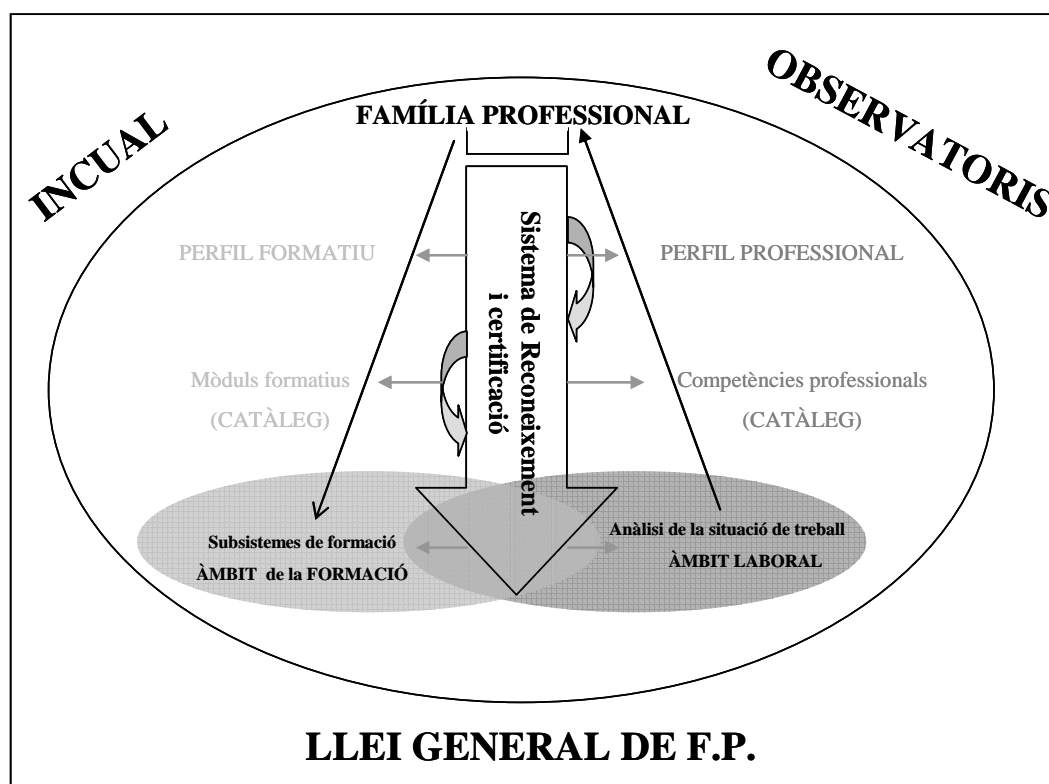


Figura 2.7: Elements configuradors d'un Sistema Nacional de Competències (Tejada, 2006).

Com podem veure, en primer lloc es considera l'Àmbit laboral en què, a través de l'anàlisi de la **situació de treball** s'obté un **catàleg de competències** professionals; aquestes són els elements que configuren el **perfil professional** de la **família professional** concreta. El perfil professional de la família ens aporta elements per a l'elaboració del **perfil formatiu**, que s'organitza en diferents **mòduls formatius** o professionals. Aquests són una unitat formativa que es pot gestionar a través dels tres **subsistemes de Formació Professional**: inicial, ocupacional o contínua. Per altra banda, el **Sistema de Reconeixement i Certificació** permet que **mòduls formatius concrets** puguin ser **reconeguts i certificats** entenent que una persona pot adquirir competències professionals i laborals paral·lelament a la formació.

Finalment es consideren els **elements que regulen i afavoreixen una relació** dinàmica entre l'Àmbit laboral i el de la formació: la **Llei General de Formació Professional**, que **regula els aspectes fonamentals** d'aquesta relació; els **observatoris**⁹, que permeten **mantenir actualitzat el catàleg** de les competències professionals; i l'Institut Nacional de les Qualificacions **INCUAL**, que vetlla per

⁹ Un observatori permet contemplar amb atenció, seguida i a distància, un sector i el seu entorn per conèixer-lo amb profunditat amb la finalitat de proporcionar els canvis necessaris per a la seva millora i actualització permanents.

l'establiment dels procediments d'observació, determinació, acreditació, integració i seguiment de les qualificacions a través del Programa Nacional de Formació Professional.

Analitzar procediments per establir un programa formatiu basat en la competència ens ha permès destacar la importància de buscar en l'àmbit laboral concret unes fonts que orientin el procés de planificació. L'**estudi** que presentem **vol aportar**, des de l'àmbit educatiu i també des de l'àmbit laboral, i en un context concret, **coneixement** que ens faciliti un **replantejament del procés formatiu** com a formadors i l'aportació d'un **referent** com a investigadors.

2.5. Les competències en el nostre estudi

2.5.1. El context i la professió

Revisant les **definicions sobre les competències**, aportades en l'apartat 3.2.2. d'aquest treball, podem observar que diferents autors, com Le Boterf, Barzucchetti i Vincent (1993); Colardyn (1996); Gallart i Jacinto (1996); Mertens (1998); Tejada (1999), i Navío (2005b), fan **referència a la contextualització de la competència** en requerir la implementació, l'exercici, l'experiència i el comportament, en definitiva, l'acció, en un marc professional i en un àmbit laboral concret.

Per altra banda, entenem que el **context és el referent per definir les professions**. En l'article 34 de la LOGSE s'estableix que en la Formació Professional específica es tindrà en compte l'entorn socioeconòmic dels centres que l'hagin d'impartir, així com les necessitats i possibilitats de desenvolupar-se.

De forma més específica i en relació amb la professió, s'entén que **el context professional o l'àmbit laboral de la professió és el que ha d'aportar elements a l'hora de definir les competències i el perfil de la professió** determinant i analitzant els llocs de treball (vegeu el quadre 2.5)

L'**estudi que presentem l'hem centrat en un context tant físic com professional concret**, ja que és un **estudi d'un cas** determinat i aquesta circumstància fa que ens centrem en la comarca i en la població on es desenvolupa la formació i on majoritàriament s'ocupen, un cop formats, els aprendents.

2.5.2. Les competències

En aquest estudi, les **competències** es contempen a **dos nivells**: primerament com a **competències professionals**, tècniques o específiques, i en segon lloc com a competències genèriques, transversals, bàsiques, clau o generals, i com a **capacitats clau**. El sentit del primer grup i del segon grup ja l'hem exposat en l'apartat 3.3 ("Tipologia de competències") d'aquest treball i, per tant, les entenem en el sentit que contempen, entre altres: la Llei Orgànica 5/2002; organismes com la OIT, la Comissió Europea (1995), la OCDE (2001); autors

com Guerrero (1999), Rubio (1999), Valverde (2001), Bunk (1994), Escaler (2004), Tejada (1999) i Navío (2005b), i també en el sentit en què s'expressa el Departament d'Ensenyament (1996: 10).

Assumim aquest plantejament de dualitat de les competències acceptant que els elements base que contemplem per a la recerca d'informació són:

- les **competències professionals** enteses com “capacitats tecnicotransformadores, més relacionades amb el conjunt de coneixements i destreses que s'associen a un professional concret”;
- les **capacitats clau** “ associades a conductes observables en l'individu, principalment de tipus actitudinal; en conseqüència, són transversals, en el sentit que afecten molts llocs de treball, i transferibles a noves situacions de treball” (Departament d'Ensenyament 1996: 10).

Partim, per tant, de les competències expressades en el currículum, dels Cicles Formatius de Formació Professional en estudi i del context de la Comunitat Autònoma de Catalunya.

Les competències professionals específiques pròpies de cada cicle formatiu analitzat, les concretem seguidament:

a) **Cicle Formatiu de Grau Superior d'Educació Infantil.** Les **competències professionals específiques** d'aquest cicle, les podem agrupar en tres blocs:

1. Programar activitats en col·laboració amb l'equip educatiu.
2. Tenir present el context de l'infant.
3. Tenir present la manera de fer de l'escola a l'hora de programar.
4. Obtenir informació de l'infant i del seu entorn.
5. Preparar activitats dirigides a la col·laboració amb les famílies.
6. Avaluar amb l'equip educatiu activitats per garantir que siguin adequades al desenvolupament de l'infant.
7. Preparar els espais d'activitat per tal que els infants puguin desenvolupar l'autonomia.
8. Afavorir que l'infant pugui satisfer les seves necessitats bàsiques amb activitats programades o lliures.
9. Afavorir que l'infant pugui adquirir uns determinats hàbits amb activitats programades o lliures.
10. Aplicar tècniques per valorar la capacitat d'autonomia de l'infant.
11. Aplicar tècniques per valorar el benestar de l'infant.
12. Escollir espais adequats per a la realització d'activitats amb els infants.
13. Preparar els materials adequats per a la realització d'activitats amb els infants.
14. Realitzar les activitats d'acord amb el que s'ha programat.
15. Aplicar tècniques per avaluar el desenvolupament de les activitats.

Quadre 2.6: Competències professionals CFGS Educació Infantil.

1. Programar i avaluar processos educatius i d'atenció a la infància. S'hi contemplem les competències 1, 2, 3, 4, 5 i 6 (vegeu el quadre 2.6). El professional ha de ser competent per desenvolupar funcions i tasques de planificació i avaluació en col·laboració amb l'equip i considerant el context l'infant i les famílies.
2. Afavorir i avaluar el desenvolupament dels hàbits d'autonomia i de les necessitats bàsiques de l'infant. S'hi contemplem les competències 7, 8, 9, 10 i 11 (vegeu el quadre 2.6). El professional ha de demostrar competència

a l'hora d'atendre les necessitats de l'infant i de valorar i afavorir el seu desenvolupament.

3. Preparar, desenvolupar i avaluar projectes d'intervenció educativa. S'hi consideren les competències 12, 13, 14 i 15 (vegeu el quadre 2.6). El professional ha de mostrar capacitat per desenvolupar activitats considerant els espais, els materials i els programes educatius establerts, i els procediments d'avaluació més adequats.

b) Cicle Formatiu de Grau Superior d'integració Social. Les competències professionals específiques d'aquest cicle formatiu, les podem agrupar en quatre blocs:

1. Obtenir informació dels casos assignats a partir dels informes, la planificació establerta o altres fonts.
2. Elaborar el programa d'intervenció sobre la base de la informació obtinguda.
3. Organitzar i gestionar els recursos humans, materials i econòmics de la intervenció, optimitant l'assignació d'aquests recursos d'acord amb els objectius establerts.
4. Establir les normes i procediments d'atenció als casos assignats a partir del pla d'atenció a l'usuari i del programa d'intervenció establert per l'entitat.
5. Mantenir organitzada la documentació de la intervenció.
6. Avaluar els programes d'intervenció per tal de garantir l'adequació del programa a les necessitats del cas assignat.
7. Definir els protocols d'atenció segons la programació establerta i ajustar els recursos necessaris per al compliment de les activitats previstes.
8. Supervisar les tasques de manteniment de la llar, segons el programa establert.
9. Organitzar i supervisar les tasques de recolzament personal i emocional, observant el compliment de les normes de seguretat i d'atenció a l'usuari establertes.
10. Organitzar l'espai de la residència habitual de la persona assistida i l'assignació d'ajuts tècnics, optimitant la seva mobilitat i evitant riscos i possibles accidents.
11. Instruir i assessorar a la unitat de convivència sobre les responsabilitats i accions que cal assumir, aportant la informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.
12. Realitzar la gestió domèstica de la unitat de convivència segons el programa establert.
13. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar el nivell de satisfacció de les necessitats bàsiques i el desenvolupament de les competències assignades a la unitat de convivència.
14. Dirigir i supervisar les activitats de prevenció de pèrdua i manteniment de la mobilitat previstes, aplicant la programació i les normes de seguretat establertes.
15. Recolzar i estimular la comunicació dels usuaris, utilitzant, si cal, sistemes alternatius de comunicació, possibilitant un nivell de comprensió adequat als missatges emesos i afavorint les relacions amb la persona assistida.
16. Instruir els usuaris en les habilitats bàsiques necessàries per a la seva autonomia personal i social, donant-los suport en l'organització de les seves activitats quotidianes i el desenvolupament de les seves relacions socials, segons el programa previst i resolent les contingències que es poden presentar.
17. Actuar segons el pla de seguretat i higiene establert, portant a terme accions tant preventives com correctores i d'emergència, aplicant les mesures establertes i complint les normes i la legislació vigents.
18. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar les fites obtingudes en el desenvolupament de les habilitats d'autonomia en el cas assignat.
19. Determinar les línies d'actuació per a la comprovació de la situació ocupacional de la persona assistida a partir dels indicadors i dels mitjans establerts en el pla d'avaluació.
20. Comprovar sobre el terreny, mitjançant els recursos establerts, l'adequació de les activitats i dels mitjans d'inserció al cas assignat, en col·laboració amb els responsables de l'entitat d'inserció.
21. Instruir i assessorar la persona assistida o els seus tutors o familiars sobre les responsabilitats i accions que s'han de desenvolupar en el seu entorn ocupacional, i també sobre les gestions o requisits necessaris per al desenvolupament de la seva inserció ocupacional, aportant la informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.
22. Aplicar les tècniques i procediments d'avaluació per valorar el nivell d'inserció ocupacional obtingut en el cas assignat.

Quadre 2.7: Competències Professionals CFGS Integració Social.

1. Programar, organitzar i avaluar les intervencions d'integració social, on contemplem les competències 1, 2, 3, 4, 5 i 6 (vegeu el quadre 2.7), que impliquen la capacitat del professional per planificar i avaluar processos d'intervenció.
2. Organitzar i supervisar les activitats d'atenció a les unitats de convivència, on considerem les competències 7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13 (vegeu el quadre

- 2.7). El professional ha de demostrar competència per atendre a l'usuari en les activitats de la vida diària en el marc de la seva unitat de convivència.
3. Entrenar la persona assistida en l'adquisició d'habilitats d'autonomia personal i social, on contemplem les competències 14, 15, 16, 17 i 18 (vegeu el quadre 2.7). El professional ha de mostrar competència per atendre i estimular la persona assistida.
 4. Supervisar les activitats d'inserció ocupacional, on considerem les competències 19, 20, 21 i 22 (vegeu el quadre 2.7). La competència del professional s'ha de manifestar en l'assessorament i l'orientació en els processos d'inserció de l'usuari.

Les capacitats clau, les entenem com a competències **generals, polivalents i transversals**. En la Formació Professional Inicial s'han concretat set capacitats clau, set competències més de tipus actitudinal que els futurs professionals han de mostrar i que s'han incorporat al currículum de la Formació Professional. Són les següents: capacitat de resolució de problemes, capacitat d'organització del treball, capacitat de responsabilitat en el treball, capacitat de treball en equip, capacitat d'autonomia, capacitat de relació interpersonal i capacitat d'iniciativa. Aquestes capacitats clau es concreten i acaben de definir d'acord amb el perfil professional. Atès que es consideren de tipus genèric i transversal, en l'estudi hem concretat cada capacitat en realitzacions polivalents, de manera que hem considerat **les mateixes capacitats per als dos cicles formatius** en estudi.

A continuació, en primer lloc definim les capacitats clau d'acord amb l'expressió que se'n fa a nivell genèric i des del disseny curricular del cicles formatius (Ranchal, Roure, Quitllet i Homs, 1997: 125), i en segon lloc descrivim els aspectes de cadascuna que hem considerat en el nostre estudi:

La capacitat de **resolució de problemes** es defineix com la “disposició i habilitat per enfrontar-se a una situació determinada i donar-hi resposta mitjançant l'organització i/o aplicació d'una estratègia o seqüència operativa –identificació del problema, diagnòstic, formulació de solucions i avaluació–, definida o no per trobar la solució.”

En l'estudi ens centrem en el desenvolupament i la importància de: la disposició per enfrontar-se i donar resposta a situacions quotidianes de l'àmbit del treball com a professional. Volem remarcar la diferència entre la disposició, que entenem com l'actitud, o la voluntat per resoldre una situació problemàtica, i l'habilitat que el professional té per fer-ho. També volem diferenciar dues situacions possibles amb les quals es pot trobar el futur professional: una situació habitual, que està més clarament definida, i una situació no habitual, que pot no estar tan definida o per a la qual el procediment de resolució pot estar menys assumit.

La capacitat d'**organització del treball** s'entén com la “disposició i habilitat per crear les condicions adequades d'utilització dels recursos humans o materials existents per desenvolupar les tasques amb el màxim d'eficàcia i eficiència”.

Ens interessem per la disposició del futur professional a crear condicions adequades de treball o, en tot cas, adaptar-se a les existents. També ens ocuparem

de la capacitat d'aconseguir els objectius proposats i d'utilitzar recursos de forma adequada en el desenvolupament de les tasques.

La capacitat de **responsabilitat en el treball** s'entén com la “disposició per implicar-se en el treball, es considera l'expressió de la competència professional i personal i vigilant que el funcionament dels recursos humans i materials sigui d'adequat.”

Contemplem la importància i realització del futur professional respecte al fet d'estar disposat a implicar-se en la feina, i també la capacitat de vetllar pel bon funcionament de les relacions amb les persones, com també vetllar pel bon estat i la utilització correcta dels espais i materials.

La capacitat de **treball en equip** es conceptualitza com “disposició i habilitat per col·laborar de manera coordinada en la tasca realitzada conjuntament per un equip de persones per tal d'assolir un objectiu proposat”.

Recollim, per una banda, la disposició del futur professional per col·laborar amb l'equip i l'habilitat per fer-ho, i per altra banda, la disposició per respectar els acords i les habilitats per aportar solucions a fi d'aconseguir l'objectiu proposat.

La capacitat d'**autonomia** s'entén com “la capacitat de realitzar una tasca de forma independent, executant-la des del principi fins al final, sense necessitat de rebre cap ajuda o suport. No obstant això, aquesta capacitat de treballar de forma autònoma no vol dir que, en certes etapes o tasques concretes, el professional no pugui ser assessorat”.

En l'estudi, aquesta capacitat es descriu com la disposició del futur professional a assumir tasques de forma independent, i la capacitat de realitzar aquestes tasques sense el suport d'una altra persona.

La capacitat de **relació interpersonal** es defineix com “la disposició i habilitat per comunicar-se amb els altres amb el tracte adequat, amb atenció i simpatia”.

Ens centren en l'actitud i la destresa del futur professional per comunicar-se de manera correcta amb les persones de la feina, contemplant també la capacitat d'empatia.

Es considera que la capacitat d'**iniciativa** és “l'habilitat i disposició per prendre decisions sobre propostes o accions”.

Ens ocupem de la capacitat d'iniciativa del futur professional manifestada en la disposició per prendre decisions, així com l'habilitat per fer propostes de modificació i millora, i per aportar noves idees o canvis que repercutixin en la millora de la feina.

En aquest estudi, podem observar que entenem **les competències professionals** com les **pròpies d'una professió** determinada que es concreten en l'elaboració del **perfil professional** i que determinen la formació de cada **Cicle Formatiu** de Formació Professional. Les capacitats clau, les entenem com competències més lligades a l'àmbit personal i les considerem competències **generals i transversals**, encara que **es concreten en el desenvolupament professional**. Per exemple, un

professional o futur professional que té la capacitat de responsabilitat en el treball la mostrarà en aspectes específics de la professió com poden ser no deixar sola la persona atesa si aquesta té un grau de dificultat que requereix acompanyament constant.

Tot i així, en l'abordatge de l'anàlisi de la informació volem plantejar, en la mesura que ens sigui possible, un enfocament més integrat de les competències, tenint en compte que en una acció professional contextualitzada el que cal considerar és la importància i la capacitat d'interrelacionar les competències considerades específiques i les que es poden entendre com generals.

2.5.3. La formació i l'ocupació en el context de la professió

La formació i la professió han de tenir una relació estreta. Entenem que a través de la Formació Professional inicial es pretén capacitar per a l'acompliment qualificat d'una professió concreta. Els formadors tenen un paper important en aquesta capacitat de futurs professionals i, segurament, una de les primeres qüestions que es plantegen és **“com capacitem per a la professió?”**

En aquest estudi, segurament, no hi donarem la resposta, però sí que intentarem apuntar elements que facilitin trobar-la. En aquest sentit, apuntem alguns **elements que posen de manifest la importància de la relació entre la formació i les ocupacions pròpies de la professió:**

- Importància de **considerar l'entorn:** “L'entorn és el destinatari del producte de les accions de formació. Per tant, és imprescindible interrogar l'entorn sobre quines són les seves demandes per tal de poder proposar actuacions que tendeixin a satisfer-les.” (Pont, 1996: 143) La formació es realitza en un entorn determinat, i alguns dels aspectes formatius s'han de concretar en relació amb aquest entorn sociolaboral, que segurament serà on majoritàriament desenvoluparan la professió els alumnes que reben formació.
- Necessitat de la **col·laboració entre el centre educatiu i les empreses:** “Els currículums dels ensenyaments de Formació Professional Específica han d'incloure una fase de formació pràctica als centres de treball.” (LOGSE, art. 34.2) Recollint aquest aspecte normatiu i considerant-lo de forma extensa, podem dir que la col·laboració entre centre educatius i empreses es pot entendre en tres sentits: col·laboració per a la formació de l'alumnat; aportació de tecnologia o coneixement de l'empresa al centre, i aportació i oferiment de serveis del centre a l'empresa.
- Consideració de la **reflexió teoria-pràctica:** “Des de la planificació curricular establerta per les institucions ja es vetlla perquè la formació es dugui a terme amb aquesta dualitat, però en la forma com, des del centre, es dugui a terme rau l'èxit d'aquesta.” (Peris, 2001: 40) Així, doncs, cal considerar els moments, el lloc i les estratègies per fer la reflexió teoria-pràctica al llarg del procés formatiu.¹⁰

¹⁰ Vegeu: PERIS, P. (2001). La nova formació professional: estratègies per a la reflexió teoria-pràctica. *Revista Fòrum Europeu d'administradors de l'educació a Catalunya*. 23. 40-41.

Citant Pont (1996, 145), “la reforma dels ensenyament professionals es caracteritza per dues qüestions inicials. Per una banda, per una gènesi curricular arrelada a les demandes detectades en el món laboral, i per altra banda, per la **necessitat de concretar el currículum en funció d’un territori i un centre educatiu**: la primera característica afecta les administracions educatives, la segona incideix directament en els professors i centres, exigint-los competències noves no previstes en el seu perfil professional inicial.”

Volem destacar la importància de realitzar **estudis com el que presentem**, ja que aquest ens pot **facilitar la reflexió com a professionals** de la formació i, si recollim la segona part de la cita, aquesta reflexió ens porta, a més, a la possibilitat real de canviar per evolucionar i **millorar la formació** en relació amb les ocupacions pròpies de la professió.

2.5.4. Els agents implicats en la formació

Considerem agents implicats en la formació, en primer lloc, els **aprenents** i els **formadors**, i en segon lloc, el **centre educatiu** i els **centres de treball**. Aquests agents són la raó de ser de l’estudi que presentem, el cor i el motor, ja que **ens preocupa**:

- **Valorar la formació** per part de **cadascun dels agents** des del punt de vista de la importància (quines competències i funcions es consideren més importants) i des del punt de vista de la realització (competències i funcions a les quals es preveu dedicar més esforços al llarg de la formació).
- Destacar quines **competències i funcions** són les que necessita el **professional necessita** per desenvolupar la professió i les que necessita el formador per formar.
- Posar de manifest **la relació que s’estableix entre aquests agents**, considerant la importància d’aquesta per a la formació de professionals competents i reflexionant sobre la possibilitat de millorar-la.
- Fer referència a les **estratègies** de col·laboració entre els agents implicats a **l’hora de formar** els futurs professionals, i als factors que afavoreixen i dificulten aquesta col·laboració.

Aquests agents i aquestes preocupacions, com ja hem dit, són la base del nostre estudi, i per aquest motiu estan situats en la part central del quadre (vegeu la figura 2.8). Entenem que **la relació entre aquests quatre components és bàsica i primordial** perquè la persona en formació pugui desenvolupar les competències i ho pugui fer d’una manera activa i significativa: Competències d’Acció Professional.

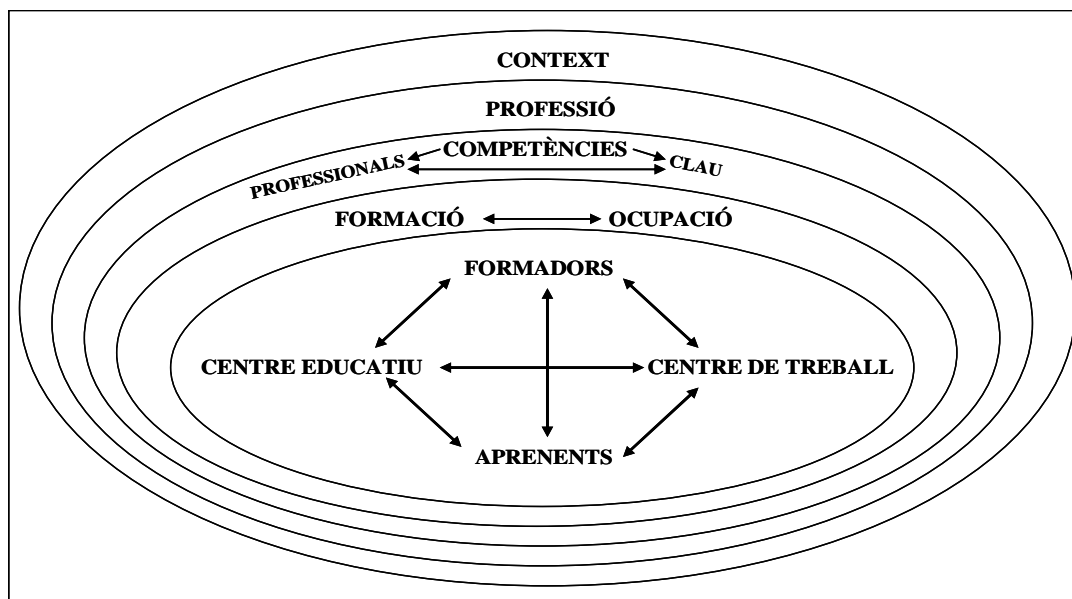


Figura 2.8: Les competències en el nostre estudi.

Considerem **fonamental la manera d'entendre** cadascun d'aquests **quatre components** en la relació. Voldríem aportar alguns elements per a la reflexió, destacant la **importància de:**

- **Conèixer-se:** com es conceptualitzen i quina visió tenen els uns dels altres.
- **Compartir:** com es relacionen i quin tipus de relació estableixen; quins elements de la formació poden compartir i com s'apropem uns als altres; temps de què disposen per a la reflexió i temps que estan disposats a compartir.
- **Col·laborar:** quines propostes i suggeriments poden fer uns i altres, i quines es poden incorporar al currículum formatiu.

La importància que atorguem a aquests elements i les seves possibilitats de realització, que tenen a veure amb la relació entre tots quatre components, facilitaràn d'una manera o altra la **millora de la formació** i, per tant, el desenvolupament de les competències dels futurs professionals.

Fins ara, en aquest apartat hem considerat **quatre elements centrals**, però no volem deixar d'esmentar **tots els altres elements que els envolten** (vegeu la figura 2.8) i que, com ja hem vist en els apartats anteriors d'aquest treball, **són fonamentals i donen sentit a tot l'estudi**.

Entenem la importància del **context en l'àmbit de la professió**. Hi aporta elements per al perfil professional, alhora que contribueix a l'**establiment de les competències** que cal contemplar en el disseny i desenvolupament de la **formació i de l'ocupació** entesa en el context de la **professió**¹¹. Per altra banda, els quatre

¹¹ Entenem la professió relacionada amb un àmbit de treball i l'ocupació relacionada amb el lloc de treball. Considerem la importància de la formació en relació amb la professió, però aquesta es concreta en l'ocupació entesa com una activitat: "caracteritzada per un conjunt articulat de funcions, tasques i operacions que constitueixen les obligacions atribuïdes al treballador, destinades a l'obtenció de productes o la prestació de serveis" (OIT)

elements centrals (aprenents, formadors, centre educatiu i centre de treball) no es poden entendre fora d'un context determinat.

La **professió** l'entendem **contextualitzada** en el que es refereix a la necessitat d'aquesta per satisfer **demandes** de la societat, i també contextualitzada en els referents que ha d'aportar per poder formar les persones: les **competències** expressades en competències professionals i capacitats clau. Per altra banda, la professió ha de ser el punt de mira dels quatre elements centrals.

En apartats anteriors, ja hem vist àmpliament que les **competències es manifesten en l'acció**, una **acció contextualitzada** en un espai i un temps en què alhora es consideren les **competències professionals** o específiques i les competències **clau** o més genèriques i transversals. Les competències seran susceptibles de ser desenvolupades en el diàleg entre la formació i l'ocupació entesa en el context de la professió, i seran també objecte de consideració dels quatre elements centrals (vegeu la figura 2.8).

Com ja hem apuntat, el **diàleg entre la formació i l'ocupació** entesa en el context de la **professió** és del tot necessari, i cal que en aquest es considerin el context, la professió, les competències i també els principals agents implicats.

Entenem, doncs, que els **elements** que podem observar a la figura 2.8 i que **hem comentat** són els elements fonamentals a considerar per al **desenvolupament de les competències** en qualsevol plantejament formatiu. Aquests elements citats són els que **hem considerat en el nostre estudi** a l'hora de fer la **valoració de la formació** a través dels Cicles Formatius de Formació Professional.

2.6. Síntesi

En l'estudi que presentem, destaquem les competències professionals específiques i les capacitats clau, referides als aprenents, però que, per altra banda, podem considerar en els desenvolupament de les funcions dels formadors.

De les diferents conceptualitzacions de competència, hem volgut destacar el que considerem fonamental, que acostuma a estar present en la majoria de les definicions i que es concreta en els tres aspectes següents:

- es refereixen a la persona en possessió d'un saber divers;
- es contempen en l'acció, entenent que són sabers que s'han d'utilitzar;
- s'evidencia un context en el qual els sabers són utilitzats.

Referint-nos a la tipologia de competències, volem destacar les competències professionals considerades específiques i relacionades amb les destreses pròpies de la professió, i les competències transversals i clau considerades generals, relacionades amb la capacitat de desenvolupament professional de la persona en situacions laborals més àmplies. Aquesta diferenciació:

- permet concretar aspectes professionals i aspectes més relacionats amb el personal;
- la trobem en els plantejaments curriculars establerts en la Formació Professional;
- és la que hem utilitzat en l'estudi.

Ara bé, entenem que, des de la perspectiva de la formació, un enfocament holístic de les competències reuneix moltes més condicions que plantejaments diferenciats, com apunta Valverde (2001): “La competència així concebuda valora la capacitat del treballador per exercir el seu saber adquirit. D'aquesta manera, s'entén com una interacció de coneixements, habilitats, destreses, actituds i aptituds mobilitzats, segons les característiques del context i acompliment en què es trobi l'individu.”

Considerar el plantejament formatiu basat en les competències implica situar-nos a prop del context de desenvolupament de la professió per tal de tenir una informació ajustada sobre les competències que l'aprenent, encara no competent, ha d'anar incorporant per tal de desenvolupar les capacitats que desplegarà posteriorment en el procés d'inserció laboral, en el manteniment de l'ocupació i en el desenvolupament de la carrera.

Finalment, des del plantejament del nostre estudi, volem destacar la importància de la formació en la facilitació del desenvolupament i la transferència de sabers en l'acció en contextos determinats. Hem volgut considerar els diferents elements que incideixen en la formació i la relació que entre ells s'estableix com a punt de partida de l'anàlisi d'aquesta. Entenem que quatre elements en interacció són els centrals: aprenents, formadors, centre educatiu i centre de treball; que el binomi formació-ocupació és objecte d'interès de tothom; que les competències són el tema; que la professió és la fita i que el context és el referent (vegeu la figura núm. 2.8).

Si en el primer capítol ens hem referit a l'estructura i l'organització de la Formació Professional i en aquest segon capítol hem analitzat les competències com a objecte i instrument de formació, ara ens queda ocupar-nos del formador i de les funcions desenvolupades per aquest, tasca que assumim en el capítol següent.

CAPÍTOL III

El Formador en la Formació Professional Inicial

3.1. Introducció

3.2 El formador

3.3. Rols, funcions, tasques i competències del formador

3.3.1. Rols, funcions i tasques del formador

3.3.2. Competències del formador

3.4. Els formadors en la Formació Professional inicial

3.4.1. El professorat de Formació Professional

3.4.2. El professor tutor al centre educatiu

3.4.3. El tutor a l'empresa

3.4.4. La relació entre els actors de la formació

3.5. Síntesi

3.1. Introducció

La figura del **formador** la podem entendre des de diverses perspectives en funció del **lloc** on desenvolupa les funcions que li són pròpies: el centre educatiu, l'empresa o centre de treball, o institucions de caire social. Considerem, també, aspectes diferenciadors del formador en funció del **tipus de formació** que imparteix, si desenvolupa la seva tasca en Formació Professional inicial, Formació Professional contínua o Formació Professional ocupacional¹.

Destaquem, en primer lloc, **diversos autors que caracteritzen el formador**, diferents **concepcions i característiques** que el configuren a partir d'aspectes com les qualitats, les competències i l'àmbit de treball.

Els **rols, funcions i tasques** del formador són el tema que abordem a continuació, destacant les aportacions de diversos autor i grups. Es descriuen les diferents funcions que ha de desenvolupar segons plantejaments descrits en la literatura consultada sobre el tema i, tot seguit, centrem l'anàlisi i la reflexió en les competències, amb la intenció d'aportar elements per a la caracterització del formador.

Els **formadors en la Formació Professional inicial** és el tema que abordem més endavant. Destaquem les diferents figures que considerem rellevants en la formació, **caracteritzant-les i diferenciant-les** en la mesura que l'encàrrec formatiu és diferenciat i el lloc que ocupen en la formació, també. Complementàriament, aportem reflexions sobre la importància d'**incidir en els aspectes comuns**, que es concreten en la finalitat de formar l'aprenent com a professional. En aquest sentit, i per acabar, presentem alguns arguments i alguns models per **desenvolupar la relació** entre els actors de la formació.

3.2. El formador

Destaquem diversos **autors que caracteritzen el formador** en els diferents àmbits de la formació. Aquest és el cas dels autors Ferrández, Tejada, Jurado, Navío i Ruiz,² (2000: 121-157), que descriuen els tipus, rols, funcions competències, etc. de la figura del formador de Formació Professional i ocupacional. La figura i professionalitat del formador de formació contínua és analitzada àmpliament en el treball de Navío (2001: 221-297), que tracta també els rols, activitats i competències, així com la formació de formadors i la qualificació del formador. Els rols, funcions, competències i capacitats de la

¹ Segons l'article 9 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i la formació professional: "La Formació Professional comprèn el conjunt d'accions formatives que capaciten per a l'acompliment qualificat de diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida, social, cultural i econòmica. Inclou els ensenyaments propis de la formació professional inicial, les actuacions d'inserció i reinserció laboral dels treballadors, així com les orientades a la formació contínua a les empreses, que permeten l'adquisició i actualització permanent de les competències professionals.

² Aquests mateixos autors han desenvolupat, en el marc del grup CIFO, estudis com *El perfil del formador de Formació Professional y Ocupacional* (1994-1999); investigacions com *La certificación de cualificaciones en las competencias profesionales: el formador de formadores (continuación de la investigación "El Formador de Formación profesional y Formación Ocupacional")*, i formació com el *Postgrado de Formación de Formadores* (Departament de Pedagogía Aplicada, UAB), entre altres.

figura del formador en el context de la formació ocupacional són analitzats per Ruiz (2001: 142-191).

Alguns autors intenten recollir tota una diversitat de persones dedicades a la formació, amb les seves diferents caracteritzacions, i elaboren una **conceptualització genèrica del formador**. És el cas de Jiménez (1996b: 14), que afirma: “El terme formador, per extensió, es refereix a tota persona que d’alguna manera té relació amb la formació des de l’òptica de la responsabilitat de la concepció o de la realització d’aquesta. Comprèn un grup heterogeni de persones, amb professions molt diferents, difícil de destriar, conceptualitzar i establir-hi responsabilitats i assignació de funcions. La diferent procedència, la seva formació inicial, la seva concepció teòrica i pràctica de la vida i del treball, la diversitat de les situacions en les quals han d’operar (Formació Professional reglada, no reglada), els nivells i modalitats de formació, les especialitats, els materials que han d’utilitzar o dissenyar, la diversitat dels grups destinataris no fan sinó afegir complexitat a una ‘professió’ nova i no perfilada en la major part de les seves competències.”

Institucions com l’Institut Nacional d’Ocupació (INEM), que han desenvolupat considerables plans de formació plantejant el perfil professional del formador, estableixen la **competència general** d’aquest: “El formador desenvolupa de forma sistemàtica i planifica accions de formació amb vista a l’adquisició de competències professionals dels destinataris, en el marc d’una política de formació. Programa la seva actuació de manera flexible coordinant-la amb la resta d’accions formatives i amb els altres professionals de la formació. Implementa les accions formatives, acompanya i proporciona orientacions per a l’aprenentatge i qualificació dels treballadors. Avalua els processos i resultats de l’aprenentatge per millorar-los i verifica l’assoliment dels objectius establerts. Analitza el propi acompliment i els programes desenvolupats. Incorporant els canvis en els processos de formació segons les exigències de l’entorn contribuint a la millora de la qualitat de la formació.” (INEM, 1995: 27)

Altres institucions, com la Universitat de Sevilla, en el marc del II Plan de Formación del PAS, expressen en el *Manual del formador* el que entenen que és la figura del formador: “Són formadors les persones que actuen com professors específics de la matèria o especialitat objecte de l’acció formativa o com tutors d’aquesta en els casos en què es desenvolupen cursos a distància”, i els atorguen les funcions d’impartir els continguts de la matèria; elaborar i preparar material didàctic; realitzar les tasques acadèmiques i administratives precises; ocupar-se de l’atenció, seguiment i, en tot cas, avaluació dels alumnes, i impartir tutories en els casos de formació a distància.

En les **Lleis de Formació Professional** es parla de la figura del **professor**, més que no pas del formador, i no es fa tant una descripció de la figura del professor referint-se a les seves funcions i tasques com a la titulació requerida i a la categoria professional. És al desplegament de cada cicle formatiu on podem trobar una informació més específica sobre les condicions de titulació que ha de complir el professorat per impartir docència en un cicle formatiu determinat. No trobem que es contempli el coneixement experiencial de la professió, si no s’entén comprès en el marc de la titulació requerida. Podem observar que per impartir Formació Professional específica s’exigiran “els mateixos requisits de titulació

que per a l'Educació Secundària, tot i que en determinades àrees o matèries es consideraran altres titulacions relacionades amb la formació" (LOGSE, art. 33.1).

Autors provinents de l'àmbit **empresarial**, com Buckley i Caple (1991: 25-26) argumenten que tot i les crítiques que ha pogut suscitar l'adopció del plantejament sistemàtic, ells el consideren lògic i de sentit comú, ja que "permet al formador planificar i treballar de forma realista dintre dels imperatius del temps, disponibilitat de personal i altres recursos". Per altra banda, permet que res no passi per casualitat i, si cal fer canvis o modificar etapes, el formador pot fer-ho entre altres coses perquè és conscient dels efectes que pot tenir. Respecte a l'actuació del formador, plantejem també que "han d'interessar-se tant per les diferències individuals com per les similituds de grup de cara a utilitzar i recomanar tècniques de formació que contribueixin a fer-la més fàcil i ràpida, i també a descobrir les necessitats dels individus i de les organitzacions".

Qüestions sobre les **qualitats, competències, tipologia, etc. del formador** són temes que preocupen diferents autors, entre els quals hi ha els que acabem de citar en aquest escrit, però voldríem destacar algunes aportacions que fan èmfasi en aspectes concrets, com la de Ferrández (1996a: 183), que planteja la importància i especificació de la figura del formador: "El professional de la formació no tindrà unes capacitats i competències genuïnes i totalment diferents a qualsevol altre professional del camp pedagògic, però tindrà unes capacitats i competències específiques, nascudes de la diferencialitat de l'àmbit professional al qual es dedica: la formació". Del treball de Grappin (1990: 42-52) voldríem destacar la importància de que el formador es plantegi la concepció pedagògica. L'autor fa una reflexió sobre la importància d'incorporar aspectes com la generositat, l'honestetat intel·lectual i moral, la humilitat i el comportament alegre.

La qüestió tècnica és un dels temes que preocupa i incumbeix el formador, però també és cert que sovint ha fet que l'excessiva preocupació per aquest tema, hagi portat a alertar sobre les funcions del formador. En aquest sentit alguns autors les plantegen com un procés de **desenvolupament** més que com un procés de formació:³ "Encara que és veritat que cap persona es forma a través dels seus propis mitjans (cal tenir mediacions), tampoc es pot formar per un dispositiu, ni per una institució, ni per una persona." (Ferry, 1991: 43). Altres autors que també fan referència al tema del desenvolupament i la formació, com Levy-Leboyer (2003: 131), que, en el marc del desenvolupament de les competències, i citant Wood (1994) planteja: "El desenvolupament de les competències no és una nova tècnica pedagògica que estaria imposada, com és el cas de la major part de les activitats de Formació Professional, per la superioritat de l'empresa amb vista a fer adquirir qualificacions útils [...] un pla de desenvolupament no pot ser organitzat de manera sistemàtica, com en el cas de la formació tradicional [...]". Entenem que **el desenvolupament de l'aprenent és la fita, però també considerem la importància de la formació i de la figura del formador**, acceptant la importància de les competències i capacitats que van més enllà de la formació tècnica i considerant el formador com una persona que facilita la formació integral de l'aprenent.

³ Vegeu: Feixas, 2002: 245-248, que planteja el dilema: formació o desenvolupament professional del docent, i analitza al respecte, la visió de diferents autors.

Finalment, i tenint presents les diferents particularitats a l'hora de conceptualitzar la figura del formador, voldríem considerar **aspectes amb els quals tots els formadors es trobaran en una situació de formació**: per una banda, entenem que hi ha d'haver un **encàrrec** de formar persones en unes determinades competències; entenem que les **persones en formació** tenen unes característiques determinades, i també que el **formador** té una concepció de la formació i unes característiques concretes; finalment, destaquem l'existència d'una **situació d'ensenyament-aprenentatge** mediatitzada pels elements citats i amb uns **condicionants institucionals, organitzatius i socials**. L'encàrrec o demanda pot provenir de l'àmbit educatiu, laboral o social i el pot assumir una institució o un grup de persones principalment. Les competències o àmbit en el qual se centrarà la formació tindrà a veure amb el saber, amb el saber fer o amb el saber estar i saber conviure. Les característiques de les persones en formació⁴ a considerar seran les relacionades amb els aspectes personals, familiars, socials, laborals i formatius o de l'experiència. Del formador, considerarem les característiques personals, la formació, l'experiència i el seu univers conceptual respecte a la professió de formador i la forma d'exercir-la. La situació d'ensenyament-aprenentatge, l'entendrem com una activitat complexa en la qual es posen en relació els aprenents, els formadors, les temàtiques, les competències, etc. Que cal que l'aprenent adquireixi, i les estratègies que a es posen en funcionament a aquest efecte. En aquesta **situació d'activitat interactiva** s'han de considerar la **importància i la influència del context institucional i social**.

Per concloure, voldríem aportar una qüestió per a la reflexió en el desenvolupament de la professió del formador i que també fa referència a la **importància de la interacció**, encara que en un altre sentit, diferent del que acabem de destacar. Es tracta de la **col·laboració professional**, que diferents autors han plantejat. Pot ser que es doni més en el context escolar, però considerem que té interès en qualsevol àmbit de formació. "Una depurada col·legialitat, rigorosament contrastada i fonamentada, cobriria el buit de la desregulació epistèmica sense deixar inerts el professorat davant les pressions i demandes externes, alhora que reduiria l'angoixa i la inseguretat amb el recolzament dels iguals. La col·legialitat és una espècie de nova ortodòxia que enllaça el desenvolupament del professor, la millora de la seva motivació, el desenvolupament del currículum i la millora dels centres escolars" (Caldwell i Spinks, 1988; Hargreaves, 1991; Smyth, 1991, citat per Gimeno Sacristán, 1995: 33). Entenem que aquest plantejament vol recollir la possibilitat i, sovint, la necessitat que el formador no hagi de ser una persona que es trobi sola a l'hora prendre decisions tant en el procés de planificació com en el de realització de les seves tasques i funcions. Ben segur que la col·legialitat afavorirà en el formador el desenvolupament de competències més ajustades a la seva professionalitat.

⁴ Ferrández, Gairin, i Tejada, 1990: 17, destaquen les la importància de l'exploració dels elements contextuals de les persones en formació.

3.3. Rols, funcions, tasques i competències del formador

3.3.1. Rols, funcions i tasques del formador

Si es pren globalment el **paper assignat al formador**, podem entendre que, bàsicament, és la formació d'un professional perquè arribi a ser capaç de desenvolupar la professió a nivell tècnic i amb els valors i actituds propis d'aquesta.

Desenvoluparem aquest apartat **de forma global** referint-nos a totes les persones o col·lectius implicats en la formació i, en tot cas, ens referirem a alguns d'ells de manera específica en determinats moments.

Sovint es planteja la dualitat del formador: tenir coneixement professional de l'àmbit en el qual desenvolupa la formació i, també, ser un professional de la formació; "per una banda ha de ser educador i, per altra banda, ha de pertànyer al món del treball, ser especialista en alguna de les branques o especialitats professionals." (Jiménez, 1990: 21). A partir d'aquest plantejament, l'autor planteja que el formador ha de poder exercir tres rols principals:

- Pedagóg o professional de l'educació i de l'ensenyament, desenvolupant la funció de **tècnic de l'educació, didàctica, comunicativa, orientadora i innovadora**.
- Professional específic que desenvolupa la funció d'**expert**, que, per una banda, està actualitzat professionalment i, per altra banda, coneix la professió a nivell teòric, pràctic i experiencial.
- Animador, desenvolupant bàsicament funcions relacionades amb l'**animació** pedagògica entesa com tota activitat destinada a potenciar la **comunicació** i estructurar la vida del grup en formació amb repercussions tant en la vida laboral com en la personal i social de les persones en formació (Jiménez, 1990: 41).

Entenem, doncs, que les funcions del formador estan relacionades amb la formació entesa des del coneixement tècnic i pedagògic, però que comprenen també aspectes socioculturals i que, per tant, l'abordatge de la formació ha de contemplar la persona des d'una perspectiva integral.

Buckley i Caple (1991: 228) fan referència a la importància del **formador** dins l'empresa i destaquen els seus **principals rols**: "el paper dels formadors ha d'ampliar-se per tal que puguin ocupar el lloc destacat que té el desenvolupament dels recursos humans. Bennett (1988) sosté que hi ha cinc rols fonamentals, sorgits de les diverses classificacions que ell ha estudiat; en la figura 3.1 s'ofereixen les relacions existents entre ells."

De forma resumida, podem dir que des d'aquesta perspectiva el *formador* s'entén com la persona que exerceix les funcions d'ensenyant o de suport a l'aprenentatge de l'alumnat; el *promotor* s'encarrega del manteniment i aplicació del programa

preparant els instructors que l'impartiran; el *consultor* analitza els problemes de l'empresa i proposa solucions formatives; l'*innovador* seria un rol de recolzament als problemes que es plantegen a l'empresa i també de descobriment de maneres de desenvolupar i adaptar l'educació i la formació als canvis; el rol *director* s'emmarca en la planificació, organització, control i desenvolupament de la funció formativa.

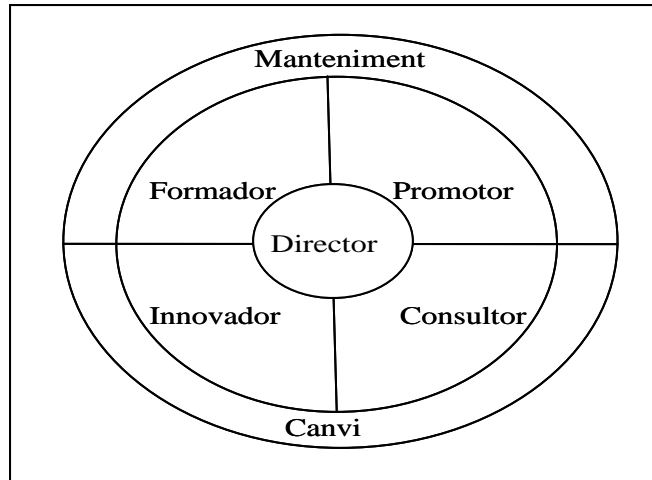


Figura 3.1: Rols generals del formador (Buckley i Caple, 1991: 228), pres de Bennett (1988).

El **treball** de qualsevol **formador** segurament **implica més d'un dels rols destacats**, però, segons els autors, els papers que són més influents i, per tant, aquells cap als quals s'ha de **decantar** el formador, són els de **consultor i innovador**.

Entre les **funcions** que es poden assignar al **formador**, destacarem aquelles que **diversos autors** o grups consideren:

El Grup CIFO (1999) es refereix a la **funció docent** i, coincidint amb Imbernón, afirma que “és l'exercici d'unes activitats de caràcter laboral i educatiu al servei de la societat, amb unes competències en l'acció d'ensenyar en l'estructura de les institucions en les quals exerceix l'activitat i en l'anàlisi dels valors socials” (Grup CIFO 1999: 60).

Vaillant i Marcelo (2001) destaquen la importància de la **funció de mediació** amb unes característiques determinades per part del formador i ho expressen de la manera següent: “Veiem el formador com un professional de l'aprenentatge, un mediador entre els coneixements i les persones que han d'adquirir-los, i precisament aquesta funció de mediació és la que provoca, en els propis formadors, dificultats relacionades amb la definició del seu lloc de treball. El mediador de l'aprenentatge ha de mostrar coherència entre el discurs i la pràctica, ha d'assumir personalment els valors que pretén transmetre; ha de viure el compromís amb la professió.” (Vaillant i Marcelo, 2001: 32)

Schön (1992), posant com a exemple la formació en un taller d'arquitectura, destaca la importància de la **funció del diàleg** entre tutor i estudiant. En destaquem un fragment que considerem rellevant: “És clar que no tots adquireixen aquest estat de gràcia comunicativa. Alguns estudiants mai s'assabentaran d'allò

que el tutor esta dient –o creuen que entenen quan el tutor està segur que no és així– i alguns tutors mai aconsegueixen comunicar-se amb els seus alumnes. Tot i això, són molts els que tenen èxit a l'hora de superar un buit de comunicació aparentment difícil d'omplir i aconsegueixen una suposada convergència de significats. Com ho fan?

”Alumnes i tutor porten a l'experiència del taller una certa capacitat per a un tipus de diàleg molt particular al voltant d'aquella qüestió –dissenyar– que veuen, al principi, de maneres molt diferents. El seu diàleg té tres característiques essencials: es dona en el context dels intents que l'estudiant fa per dissenyar, utilitza tant accions com paraules i depèn d'una reflexió en l'acció recíproca”. (Schön, 1992: 99) A partir d'aquestes evidències, el tutor tractarà de veure quines són les dificultats de l'alumne, què ha entès i què no, què sap fer i què no, pot realitzar explicacions complementàries i demostracions, i així el diàleg es tornarà comprensiu per a totes dues bandes i, per tant, productiu.

La **funció de comunicació**, que es pot establir a diferents nivells, sempre és necessària. Per això molts són els autors que en parlen, però aquí ens centrarem en la **comunicació didàctica**, que és la que es dona en els processos educatius. Prenem com a referència la proposta de Rosales (1998). La comunicació didàctica [...] podria estructurar-se al voltant de tres categories:

- Llenguatge verbal: expressió i comprensió oral i escrita.
- Llenguatge paraverbal: ritme, to, accent, volum, fluïdesa.
- Llenguatge no verbal: moviments, gest, mirada i característiques ambientals i físiques.

En la **funció comunicativa** cal destacar la importància de l'adaptació de l'expressió del professor a les estructures de vocabulari i nivell de coneixements tècnics de l'aprenent, així com als temes d'interès de l'alumnat.

Una altra funció a destacar del formador és la **funció diagnòstica**, relacionada amb la **funció informadora** en el sentit que, pel fet de ser un formador en exercici, les seves opinions neixen de la reflexió sobre l'acció, una acció vinculada al context de l'entorn formatiu i, per tant, poden ser una referència important per al disseny del currículum que cal establir per a la formació de professionals.

El GRUP CIFO (1999), parlant del formador de formadors de Formació Professional, es refereix a “**tres àmbits d'actuació professional** diferenciats però íntimament interconnectats en la formació. Ens estem referint: a) al context general (entorn sociolaboral); b) al context institucional (centre de formació o centre de treball, segons el cas); c) al context aula” (Grup CIFO, 1999: 131) (vegeu la figura 3.2). Pensem que és interessant recuperar aquest model per tal aplicar-lo a la Formació Professional i, concretament, als formadors de Formació Professional.

Dins aquests àmbits d'actuació professional, els mateixos autors descriuen com poden articular-se les diferents **funcions d'actuació professional** al voltant de

dos eixos que tenen com a punt de connexió o trobada el propi desenvolupament de la formació. Ens referim, concretament: a) a la **planificació**, b) al **desenvolupament**, c) a l'**avaluació**, d) a la **gestió-coordinació** i e) a la **investigació-innovació** (vegeu la figura 3.2).

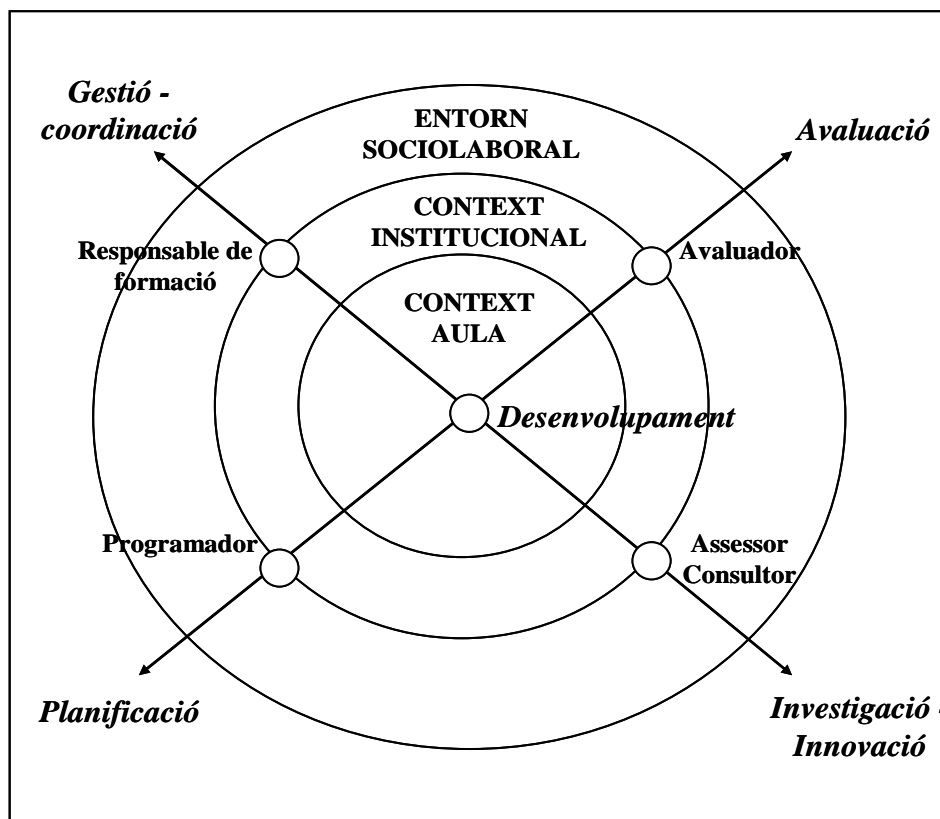


Figura 3.2 : Els àmbits i les funcions del formador (a partir del Grup CIFO, 1999: 132)

Buckley i Caple (1991: 228), des de la visió de la formació a l'empresa, proposen un canvi en la concepció del formador, atorgant-li les **funcions** següents: fer d'**orientador** de l'aprenentatge, més que d'agent passiu davant d'aquest; **afrontar problemes** com la rendibilitat; desenvolupar una **funció de caire més estratègic** que tècnic i, per acabar, assumir un paper d'una importància més destacada dins l'empresa.

Considerant que sovint la formació i la procedència dels formadors és diversa, i amb la intenció de recollir les **tasques** a desenvolupar **com a tècnic**, Jiménez (1996b: 15) planteja: “des del punt de vista estrictament tècnic, el formador ha de dirigir les seves activitats formatives entorn a: diagnosticar les necessitats; gestionar la consecució dels objectius; decidir en funció de l'estratègia didàctica triada; concretar el disseny; aplicar el disseny, i avaluar l'estratègia, el disseny, l'aplicació, els resultats i la satisfacció”.

Diferents autors, com ara Majó (1999) o Ferrández (1990), ens alerten de la necessitat de desenvolupar constantment aptituds i actituds per poder mantenir la professió i gaudir-ne. Cal estar en un estat d'alerta per **mantenir-se informat**

d'allò que ens sigui necessari pel temps en què vivim. Aquest fet afecta directament el formador i l'afrontament d'aquesta situació pot tenir diferents orientacions: "Estem en definitiva, obligats a fer un esforç per mantenir un equilibri inestable. Això pot interpretar-se de diferents formes, depenent del punt de vista que s'adopti. Uns poden destacar el valor innovador i creatiu de la situació. Uns altres, en canvi, es preocuparan per l'ansietat que pugui arribar a sentir-se davant la transitorietat." (Ferrández i Viladot, 1990: 25) Des d'aquest plantejament, podem afirmar la importància de la **funció innovadora** del formador per poder estar al cas de la professió i de la formació que ha de propiciar en els professionals. Diferents autors destaquen la importància de la funció innovadora, (Torre, 1994:181-186), encara que pot estar més centrada en la formació en l'àmbit escolar.⁵

Casse (1991) fa referència al formador eficaç i es planteja dues preguntes que tot formador ha de plantejar-se abans d'iniciar qualsevol procés pedagògic:

"Què han d'aprendre els alumnes per executar millor allò que estan cridats a fer?

Com es pot fer que l'acte pedagògic sigui al més eficaç possible?" (Casse, 1991: 45)

Aquest mateix autor planteja les qualitats del **formador eficaç**, entre les quals es poden destacar: **preparació, actualització, motivació, sistematisme, flexibilitat, proximitat, observació i creativitat.**

Sobre la base del que hem plantejat fins ara, podem destacar que són **diverses les funcions i tasques a desenvolupar** tant pel formador en general com pels formadors de Formació Professional específica en particular.

A continuació, voldríem fer una **síntesi dels rols, les funcions i les tasques** que desenvolupa el formador, un formador que, en la mesura del possible, se centra en la Formació Professional inicial i que categoritzem en funció dels rols que desenvolupa al centre educatiu i al centre de treball. Ens centrarem en els rols, funcions i tasques del formador de Formació Professional, aportant també la proposta de funcions feta a propòsit de l'estudi que presentem.

Els **rols** que assumeix el **formador** a l'hora de desenvolupar la seva professió són diversos: formador, promotor, innovador, consultor, director (Bennett 1988, citat per Buckley i Caple 1991: 228). Jiménez (1990) planteja que el formador ha de poder exercir tres rols principals: pedagog o professional de l'educació i de l'ensenyament, professional expert i animador. Els diferents rols, els pot assumir a temps parcial o com activitat principal: jornada completa, jornada parcial, de manera ocasional, com a gestor de la formació (Dupont i Reis, 1991: 13-21). Recordem, també, que un professor de Formació Professional específica pot assumir el rol de tutor de l'alumne, de formador i també de responsable de la formació en el sentit d'assumir responsabilitats de coordinació i direcció.

Les **funcions** del formador, enteses com activitats, accions o l'exercici d'una professió, les podem classificar de maneres diverses. Considerem important poder

⁵ Vegeu: Torre, de la. (1994: 181-186).

definir quines són les funcions pròpies del formador, en el sentit que són necessàries i importants per poder desenvolupar la tasca que se li ha encomanat com a professional de la Formació Professional inicial i específica.

Cada funció implica desenvolupar un seguit de **tasques** en les quals es concreta la realització de la funció. Una mateixa funció pot implicar tasques semblants, però sovint diferenciades, ja que aquestes, pel fet de manifestar-se en les accions més concretes, s'hauran d'ajustar a una situació, a uns usuaris, a un context i a l'activitat específica.

La majoria d'autors en els quals ens hem basat per a l'elaboració de la informació relativa a la figura del formador posen de relleu la transcendència de la **concepció ideològica amb la qual el formador afronta les funcions** que li són pròpies. Compartim la importància de ser conscients d'aquest fet perquè entenem que impregna la concepció pedagògica i el posicionament metodològic en el desenvolupament de qualsevol funció i tasca del formador.

De les funcions atorgades al formador, la **funció** que podem contemplar més àmpliament desenvolupada és la **docent**. Són diversos els autors i documents que hem constatat que en parlen: CIFO (1999); Pérez Gómez (1995); Rosales (1998); Gimeno Soria (2002); MEC (1992). També hem vist que altres autors aporten aspectes que nosaltres entenem que la funció docent, considerada de forma àmplia, pot comprendre: la comunicació didàctica i la informació (Rosales, 1988; Jiménez, 1990); la planificació i el desenvolupament (CIFO, 1999); l'animació (Jiménez, 1990); l'orientació de l'aprenentatge i l'afrontament de problemes (Buckley i Caple, 1991); el diàleg (Schön, 1992), i la mediació entre els coneixements i les persones (Vaillant i Marcelo, 2001) en són alguns dels més destacables.

El desenvolupament de la funció docent es concreta en la realització d'unes **tasques** concretes i **pròpies de cada funció**. Voler establir quines són les tasques a desenvolupar en cadascuna de les funcions que hem apuntat és una feina molt laboriosa, complexa i, segurament, no sempre amb sentit si no podem concretar una situació educativa definida i contextualitzada. Atès que no pretenem assumir aquesta descripció exhaustiva, però si volem caracteritzar la figura del formador de Formació Professional inicial, ens limitarem a descriure algunes les tasques que al llarg del treball hem anat detectant a l'hora de conceptualitzar la figura del formador.

Dins la funció docent recollim **tasques** com les acadèmiques, elaborar material didàctic, programar (CIFO, 1999); concretar el disseny, decidir estratègies didàctiques, aplicar el disseny, aconseguir els objectius (Jiménez, 1996b); definir, concebre i posar en marxa la formació, i gestionar recursos (CIFO, 1999). Aquesta podria ser una petita mostra de la concreció de tasques que són pròpies del formador en el desenvolupament de la funció docent.

A continuació, i per acabar, aportem la nostra **proposta**, relativa a la funció docent i que ha estat **elaborada per recollir informació** sobre aquest aspecte en els cicles formatius de Formació Professional sotmesos a estudi i que analitzem en la segona part d'aquest treball. La **funció docent**, entesa com el desenvolupament

d'unes activitats de caràcter laboral i educatiu al servei de la societat i relatives a les competències en l'acció d'ensenyar, **comporta** (Peris, 2002):

1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se mes eficaçment amb els usuaris, els seus col·legues i les famílies.
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de l'escola, de la classe i de la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on són.
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de l'ensenyament els seus coneixements referits a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp pedagògic.
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'ensenyament compatible amb la seva manera de pensar.
5. Ajudar els alumnes de FP a copsar millor els principis i les teories bàsiques de les matèries que hauran d'impartir.
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels infants.
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels infants.
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'instrucció.
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'ensenyament.
10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies diverses i diversos models d'ensenyament.
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i a aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.

Una altra de les funcions que desenvolupa el formador de Formació Professional inicial és la **funció orientadora o assessora**, que podem veure referenciada amb aquests termes en autors com Jiménez (1990), Buckley i Caple (1991), i Gimeno Soria (2002). Altres autors considerem que es refereixen a aquesta funció amb

termes com: *funció informadora* (Rosales, 1988); *el diàleg* (Schön, 1992); *la mediació* (Vaillant i Marcelo, 2001), entre els més remarcables.

La concreció de la funció orientadora o assessora la podem constatar a través de tasques que podem trobar al llarg de la conceptualització de la figura del formador. Es tracta de tasques com ara realitzar tutories, ajudar a afrontar problemes, orientar l'alumne durant la formació, oferir informació i destacar la importància de la prevenció i l'anticipació, entre altres.

Destaquem, també, la nostra proposta referida a la funció orientadora elaborada per tal de recollir **informació** en els cicles formatius de Formació Professional sotmesos a estudi i que analitzem en la segona part d'aquest treball. La **funció orientadora i assessora**, entesa com l'orientació de l'alumnat en el que suposa l'exercici de la professió com a professional i com a persona, entenem que implica (Peris, 2002):

1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar en la presa decisions dels alumnes de FP.
2. Destacar la importància de col·laborar o contribuir en associacions o col·lectius d'usuaris, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre als diversos grups socioeconòmics, ètnics, i culturals, i a treballar-hi professionalment.
4. Donar informació i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, a resoldre problemes i a desenvolupar la capacitat d'iniciativa.
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.
8. Planificar i celebrar entrevistes individuals amb els alumnes de FP per tal de poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com ara les exigències del mercat laboral i com buscar feina.
11. Proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral.

La **funció organitzativa i de gestió**, també la destaquem com a pròpia del formador de Formació Professional inicial. Ho constatem a: CIFO (1999), Jiménez (1996a) i Gimeno Soria (2002). Algunes de les **tasques** en què es manifesta aquesta funció són la combinació de recursos personals i de l'entorn, el compromís en la relació professional, la gestió de recursos humans, la identificació de recursos, l'organització i facilitació de fonts d'informació, el

desenvolupament o organització de tasques administratives i el coneixement i gestió del context institucional i el context aula. Aquestes tasques són les que podem destacar de l'anàlisi de la informació que hem utilitzat per descriure el formador.

Considerant la funció organitzativa i de gestió com l'aspecte relacionat amb l'àmbit de l'organització del treball i de les relacions amb professionals, presentem la següent **proposta elaborada per recollir informació** sobre la funció organitzativa i de gestió en la formació a través dels cicles formatius en estudi. La proposta es concreta en (Peris, 2002):

1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització dels espais d'intervenció.
2. Organitzar l'activitat, espai i temps per tal que l'aprenent tingui autonomia per intervenir-hi.
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.
6. Clarificar quines son les figures que dirigeixen el centre.
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.
8. Facilitar que les persones que formen part del centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades.
9. Fer possible que les decisions que afecten a tothom es prenguin per consens.
10. Potenciar que a l'hora de decidir no sigui la posició o càrrec de qui fa la proposta el que tingui més importància, sinó altres aspectes com ara el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat.
11. Permetre la crítica i discussió conjunta del procés que se segueix i dels progressos que es van fent com a centre educatiu.
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.
14. Facilitar que els educadors infantils treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.

La **funció avaluadora** sovint la podem trobar integrada en la funció docent. Destaquem alguns autors o grups als quals ens hem referit al llarg d'aquest treball i que parlen d'aquesta funció, com CIFO (1999). Altres autors fan referència a la funció diagnòstica, com és el cas de Rosales (1988) i Jiménez (1996b). El desenvolupament d'aquesta funció implica dur a terme **tasques** com ara fer el seguiment i l'avaluació de processos i diagnosticar necessitats de formació o

d'ajut, obtenir informació i prendre decisions que ajudin l'aprenent a avançar en el coneixement.

La funció avaluadora es refereix al desenvolupament del procés avaluatiu al llarg de la formació. Tot seguit, exposem el que suposa aquesta **funció en el marc de l'estudi** dels cicles formatius, que presentem en la segona part d'aquest treball (Peris, 2002):

1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre el seu comportament i el dels infants.
2. Afavorir l'autocrítica, l'avaluació i l'autoavaluació professional en l'alumne de FP.
3. Afavorir el desenvolupament de la visió crítica de la realitat en l'alumne de FP.
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que aquesta inclou (necessitats dels infants, planificació, intervenció, materials...).
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.
6. Recollir les valoracions de l'equip educatiu com a element formatiu.
7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.

La **funció innovadora** és una de les funcions que el formador ha de tenir presents tant per desenvolupar la seva professió com per transmetre a l'alumnat la importància de disposar de coneixements actualitzats que permetin un millor exercici de la professió. Hem pogut observar que diferents autors consideren aquesta funció a l'hora de caracteritzar la figura del formador. Aquest és el cas de: CIFO (1999), Ferrández i Viladot (1990), Vaillant i Marcelo (2001), Tejada (1998) i Gimeno Soria (2002). Altres autors, o aquest mateixos, s'hi refereixen utilitzant expressions com ara: *expert que està al dia* (Jiménez, 1990); *investigació* (CIFO 1999); *mantenir-se informat* (Ferrández, 1990) i (Majó, 1999); *iniciativa* (Vaillant i Marcelo, 2001); *actualització* (Gimeno Soria, 2002), i *importància de la polivalència* (MEC, 1992), entre les més considerades. Algunes **tasques** relacionades amb la funció innovadora del formador són, entre altres, formar-se per estar al dia a nivell teòric i pràctic, estar al cas de les investigacions sobre la formació i destacar la importància de la formació permanent.

En el cas del formador de Formació Professional, podem entendre la funció innovadora com la realització d'actuacions per considerar la professió i el professional immersos en un procés de canvi i adequació a l'entorn formatiu i laboral. Tot seguit, apuntem el que considerem que suposa aquesta funció en la **concreció** del cas de la formació en els cicles formatius, que presentem en la segona part de l'estudi (Peris, 2002):

1. Manifestar als alumnes de FP la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continu.
2. Facilitar als alumnes de FP les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.

3. Desenvolupar en els alumnes de FP la capacitat d'adaptació als canvis, tolerant la incertesa, el risc i la inseguretat.
4. Fomentar en els alumnes de FP la disposició a la investigació, la creativitat i la renovació.
5. Implicar els alumnes de FP en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors.
6. Potenciar el fet que els educadors infantils es vegin a ells mateixos i al altres com a components del centre amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis.
7. Fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.

Basant-nos en els treballs revisats, hem pogut **apuntar alguns dels rols, funcions i tasques** que s'atorguen a la figura del **formador**, centrant-nos de manera específica en els formadors de la Formació Professional inicial, que són l'objecte d'estudi d'aquest treball.

3.3.2. Competències del formador

Entenem les **competències professionals** del formador com el conjunt de funcions atribuïdes a la figura del formador que Ferràndez (1996a), a partir de la investigació d'Eurotecnet, concreta en:

- competències **tecnològiques**
- competències **psicopedagògiques**
- competències **en el treball**
- competències **socials**

El mateix autor apunta que, en la caracterització del formador de Formació Professional, la majoria de vegades la mostra es basava en el perfil de les dues primeres competències, deixant de banda les últimes: “encara que els formadors eren conscients de la importància de les competències socials, les habilitats interpersonals, etc., una majoria dels que volien desenvolupar el seu perfil o canviar-lo van preferir millorar el seu component tecnològic” (Danau, citat per Ferràndez, 1996a: 193). Segons aquesta investigació, el **formador** es troba davant el repte de ser **tècnic i pedagog**, i alhora tenir **competències socials**, “però la tendència actitudinal és seguir sent un tècnic que transitòriament es dedica a la formació”.

Assumint al formador com un professional, Navío (2001: 223) afirma, fent referència a Le Boterf: “Per Le Boterf (1999), el professional és la persona que sap gestionar una situació professional complexa.” L'autor associa el professional a les competències i el caracteritza de la manera següent:

1. Sap procedir de manera pertinent, més enllà del que està establert, en un context o situació determinada.
2. Sap combinar recursos personals i de l'entorn, mobilitzant-los de la millor manera possible en un determinat context.
3. Sap transferir els seus recursos personals a les situacions que el context requereix.
4. Sap aprendre de l'experiència i aprendre a aprendre.
5. Sap comprometre's amb la seva tasca i en la relació professional amb els altres.

Entenem que en aquesta caracterització, que pot ser llegida com **competències del professional**, hi podem trobar **funcions del formador** com a professional: funció innovadora (1), funció organitzativa i de gestió (2 i 5), funció docent (1, 3 i 4).

El Grup CIFO (1999), referint-se als responsables de la Formació Professional, apunta: "Les tasques i competències posades en joc pels responsables de la Formació Professional són de dos tipus: el primer tindria a veure amb les tècniques pròpies de definició, concepció i posada en marxa de la formació, i el segon estaria més lligat a la gestió i, particularment, a la gestió de recursos humans". (Grup CIFO, 1999: 137). Podem veure que el formador i, en aquest cas, el responsable de formació, també realitza funcions i tasques de **gestió** i d'**organització**, tant les pròpies del procés formatiu com altres de més institucionals.

Dupont i Reis (1991), en el document del CEDEFOP, que recull una reflexió sobre la situació de la formació de formadors, plantegen una pregunta que considerem d'interès fonamental: "Qui són els formadors?". La resposta no és senzilla, sobretot si es considera la diversitat de formadors –"un grup molt heterogeni"– en els diferents països de la **Unió Europea**, i el condicionant de la "dispersió de professionals de la formació". Tot plegat fa que "la definició de perfils professionals precisos plantegi problemes importants". Finalment, i davant la **diversitat d'agents de formació**, de les situacions i de les tasques i funcions, els autors citats estableixen una distinció entre: ensenyants i professors; formadors a jornada completa, formadors a jornada parcial i formadors ocasionals; especialistes en concepció pedagògica i en concepció de la formació, i especialistes i tècnics en gestió de la formació⁶ (Dupont i Reis, 1991: 13-21).

En les conclusions del document, els autors Dupont i Reis (1991) apunten que cal articular l'educació i la Formació Professional inicial i contínua dels formadors, i que en els processos formatius cal **afavorir l'adquisició de competències** que permetin al formador **desenvolupar la seva funció** d'una manera satisfactòria, tant en el cas dels que tenen la formació com la seva activitat principal, com en el d'aquells que s'hi dediquen ocasionalment. També consideren que s'hauria de poder **articular una formació** que cobris les necessitats de formació per a la

⁶ Vegeu amb detall les tipologies establertes pels autors a les pàgines 13-21 del document.

realització de funcions especialitzades i, finalment, que s’haurien de tenir presents **alguns principis** a l’hora de formar els formadors (vegeu el quadre 3.1).

La formació inicial i contínua dels formadors ha d’afavorir l’adquisició de competències que permetin:	Per a la formació dels formadors és necessari :
<ul style="list-style-type: none"> - Analitzar necessitats diverses (econòmiques, socials, culturals, col·lectives i individuals) i elaborar itineraris de formació adaptats a aquestes. - Dominar mètodes i mitjans pedagògics diversos. - Transformar les situacions de treball en situacions d’aprenentatge, sense deixar de banda per això els imperatius de rendibilitat i competitivitat. - Integrar a la pràctica de la formació la teoria i resposta als problemes concrets, centrats en objectius definits amb freqüència exteriorment. - Rearticular coneixements i fonts d’informació diverses dintre del procés d’ensenyament-aprenentatge. - Desenvolupar els efectes formadors de les seves pròpies situacions de treball. - Identificar persones, instàncies i recursos de tota naturalesa, i recorre-hi sense per això perdre de vista les seves responsabilitats específiques. - Construir els seus propis itineraris de perfeccionaments específics, en funció dels problemes a afrontar. 	<ul style="list-style-type: none"> - El vaivé entre els coneixements procedents de situacions de treball i els coneixements teòrics. - Una reflexió sistemàtica (verbal i escrita) sobre les seves pràctiques professionals, individuals i col·lectives. - L’acceptació de l’interès per aprofitar col·lectivament les pràctiques professionals dels formadors. - La resolució de problemes concrets com a punt de partida i com a manteniment de la seva formació. - La implicació dels formadors en equips de investigació-acció, vinculats a equips universitaris, els quals obtindran a canvi de la seva participació una vivificació pràctica. - Posar a disposició fonts d’informació diversificades i desenvolupar una pràctica d’utilització eficaç d’aquestes.
<p><i>Aspectes que han de propiciar les competències adquirides dels formadors. A partir de Dupont i Reis (1991: 28)</i></p>	<p><i>Principis per a l’adquisició de coneixements professionals per part dels formadors. A partir de Dupont i Reis (1991:29)</i></p>

Quadre 3.1: L’adquisició de competències que permetin al formador desenvolupar la seva funció i alguns principis per formar els formadors. A partir de Dupont i Reis (1991: 28-30)

Si revisem el que fins ara hem considerat sobre la figura del formador, fent una **síntesi**, podem evidenciar que les **competències** que el formador ha de tenir són **amplies i diverses**, i com comenta Jiménez (1996b: 14) la professió de formador “és nova i no perfilada en la major part de les seves competències”. A continuació, voldríem **recollir** les competències més **destacables** i que considerem **necessàries** en el formador de Formació Professional.

Compartim la proposta de l’INEM (1995: 27), segons la qual el formador ha de tenir competència per programar; coordinar; implementar; acompanyar i orientar; avaluar i analitzar, i per incorporar canvis. Buckley i Caple (1991: 25-26) destaquen la importància de la competència de planificar l’acció, de treballar en grup i individualment, així com ser competent en tècniques de formació. Ferrández (1996: 183) apunta que el formador ha de disposar de competències específiques en funció de l’àmbit en què formi, mentre que Grappin (1990: 42) fa referència a la competència pedagògica, que categoritza en una llista detallada de tasques a desenvolupar. Levy-Leboyer (2003: 131) destaca que el

desenvolupament de les competències és complex i no l'entén com una tècnica pedagògica.

El formador, com a planificador i responsable d'activitats formatives, ha de tenir competències per conèixer el context sociolaboral, l'institucional i el de l'aula (CIFO, 1999: 137). Els mateixos autors destaquen la necessitat que tingui competències per desenvolupar les funcions de programador, assessor-consultor, avaluador i responsable de formació. També ha d'obtenir informació de l'aprenent, ha de poder conèixer-se a ell mateix, disposar de coneixements de tècniques educatives, de diferents estratègies per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge, i també ser capaç de mantenir-se informat i estar al dia.

Assumim els diferents àmbits de les competències plantejats: competències tecnològiques, competències psicopedagògiques, competències en el treball i competències socials (Ferràndez, 1996). Entenem que el formador, com a professional, està capacitat i té coneixement teòric i pràctic; compromís amb la professió; capacitat d'iniciativa, d'aprendre i d'innovar (Vaillant i Marcelo, 2001: 32).

Compartim el que Navío (2001: 223), citant Le Boterf (1999), diu del formador com a professional, associant-li competències que tenen a veure, en primer lloc, amb saber situar-se i adaptar-se al context per saber procedir de manera adequada, combinar recursos personals i de l'entorn, transferir els recursos personals, aprendre de l'experiència i comprometre's amb la pròpia tasca i amb els altres professionals.

Entenem que la Formació Professional inicial i contínua ha de desenvolupar competències en el formador per tal que aquest pugui afavorir l'adquisició de competències professionals de l'aprenent (Dupont i Reis 1991: 13-21).

Per acabar, considerem que la **figura del formador de Formació Professional** ha de respondre a la d'una persona que:

- **En el camp professional** té:
 - formació en l'àmbit de la professió per a la qual forma;
 - capacitat de desenvolupar la professió i experiència d'haver-la exercit;
 - competència en la professió, i
 - disposició a l'actualització en la professió.

- **En l'àmbit psicopedagògic** té:
 - formació pedagògica per a la planificació, el desenvolupament i la valoració de l'activitat formativa;

- capacitat per considerar els diferents elements que participen de l'activitat didàctica;
 - capacitat per considerar les possibilitats dels recursos i de l'organització;
 - disposició per reflexionar sobre la funció social del formador, i
 - disposició a valorar la importància de la formació permanent en aquest àmbit.
- **En l'àmbit personal** mostra:
 - competència en les relacions socials;
 - capacitat de treball en equip, d'empatia i d'autocontrol, i
 - predisposició per a la reflexió, el diàleg i l'observació, entre altres.
- **En l'àmbit sociocultural** està predisposat a:
 - mantenir-se actiu en les manifestacions culturals i associatives de l'entorn, i
 - estar al cas dels canvis socials, educatius, culturals, laborals, etc.

Amb aquesta caracterització del formador de Formació Professional inicial, volem apuntar aspectes que considerem ambiciosos però fonamentals per posar les bases d'una formació de futurs professionals competents per a la professió que han triat i per reflexionar sobre les seves característiques professionals i personals, de manera que puguin desenvolupar-se laboralment i personalment en una societat canviant.

3.4. Els formadors en la Formació Professional inicial

Entenem que parlar dels formadors de Formació Professional és referir-se a las persones que participen de la formació per a la professió de l'alumnat de Formació Professional específica.

Quan parlem dels **formadors** en la **Formació Professional inicial** considerem tant el professorat que al centre educatiu, que vetlla per una formació integral de l'alumnat al qual forma en unes matèries específiques d'una professió, com el professional, tutor de l'alumnat a l'empresa, amb més o menys formació pedagògica, que forma i educa l'alumne en pràctiques, ja que procura que aquest adquireixi unes capacitats, unes destreses i unes competències, transmetent alhora unes actituds i una disposició determinada davant la professió. Contemplant la relació entre formació i educació podríem acollir-nos al postulat: "La formació s'hauria d'entendre com un subconjunt de l'educació permanent de persones adultes, i aquest, com un subconjunt de l'educació permanent." (Ferrández, 1996b: 177)

Entenent que la formació requereix un component tecnològic, de destreses i habilitats, i un component social i educatiu relacionat amb els valors, assumim que "el formador és un professional de la formació, i com tot professional, està capacitat i acreditat per exercir aquesta activitat; posseeix coneixement teòric i pràctic, compromís amb la professió i capacitat d'iniciativa per aprendre i innovar en el seu àmbit. També, com a professional, pertany a col·lectius professionals que assumeixen principis i valors en relació amb els clients de la formació" (Vaillant i Marcelo, 2001: 32).

Com ja hem dit, el **formador exerceix la seva tasca** tant en el **centre educatiu** com en els **centres de treball**, els quals, cada cop més, es plantegen la importància del formador. Buckley i Caple (1991: 228) plantegen la importància del formador en l'àmbit empresarial: "El context actual, econòmic, tecnològic, social i polític en el que tenen que desenvolupar-se les empreses, és un cert estat de flux continu. És imperatiu per a les mateixes adaptar-se i capitalitzar aquests canvis per créixer i mantenir-se. Per tal que això passi, han de convertir-se, segons expressió de Garret (1987) en una organització d'aprenentatge".

El formador exerceix la professió com a **docent** d'acord amb la seva concepció de la formació. Per això considerem important reflexionar sobre la **perspectiva ideològica** amb la qual **afrenta**, i també prioritza, les seves **funcions i tasques**. Aportem, a continuació, un esquema de les diferents perspectives que l'autor Pérez Gómez (1995) planteja sobre la funció docent i la formació del professorat. Coincidim amb l'autor que la funció docent i els processos de formació i desenvolupament professional han de considerar-se en relació amb les diverses maneres de concebre la pràctica educativa.

Compartim amb l'autor el fet que tant en el discurs com en el desenvolupament pràctic de la **funció docent** podem observar una **perspectiva ideològica** dominant. Pérez Gómez (1995: 399) aporta una "proposta" com a resultat d'una "síntesis creativa de les aportacions dels autors" Zeichner (1990a) i Feiman-Nemser (1990). Distingeix quatre perspectives bàsiques, extraient corrents o enfocaments dins de cada una que permeten enriquir o singularitzar les posicions

de la perspectiva bàsica: perspectiva **acadèmica**, perspectiva **tècnica**, perspectiva **pràctica** i perspectiva **de reconstrucció social** (vegeu el quadre 3.2).

Perspectiva	Acadèmica	Tècnica	Pràctica	Reconstrucció social
Concepció de la Formació del professorat	<ul style="list-style-type: none"> - Orientació acadèmica sobre l'ensenyament. - Posa de relleu el fet que l'ensenyament és, en primer lloc, un procés de transmissió de coneixements i d'adquisició de la cultura pública que ha acumulat la humanitat. - La formació es vincula estretament amb el domini d'aquestes disciplines, el contingut de les quals ha de saber transmetre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es proposa atorgar a l'ensenyament l'estatus i el rigor que no tenia la pràctica tradicional mitjançant la consideració d'aquest com una ciència aplicada, a imatge i semblança d'altres àmbits d'intervenció tecnològics. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es fonamenta en el supòsit que l'ensenyament és una activitat complexa, que es desenvolupa en escenaris singulars, clarament determinada pel context, amb resultats, en gran part, imprevisibles i carregada de conflictes de valor que requereixen opcions ètiques i polítiques. - La formació del professor o professora es basarà prioritàriament en l'aprenentatge de la pràctica, per la pràctica i a partir de la pràctica. - L'orientació pràctica confia en l'aprenentatge a través de l'experiència amb docents experimentats, amb el procés més eficaç i fonamental en la formació del professorat i en l'adquisició de la saviesa que requereix la intervenció creativa i adaptada a les circumstàncies singulars i canviants de l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'aglutinen aquelles posicions que, amb matisos diferents, conciben l'ensenyament com una activitat crítica, una pràctica social saturada d'opcions de caràcter ètic, en la qual els valors que presideixen llur intencionalitat han de traduir-se en principis de procediment que regeixin i es realitzin al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Concepció del docent	<ul style="list-style-type: none"> - El docent és concebut com un especialista de les diverses disciplines que componen la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - El professor o professora és un tècnic que domina les aplicacions del coneixement científic produït per altres i convertit en regles d'actuació. - La metàfora del professor o professora com a tècnic té les seves arrels en la concepció tecnològica de tota activitat professional pràctica que pretengui ser eficaç i rigorosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El professor o professora ha de concebre's com un artesà, artista o professional clínic que ha de desenvolupar la seva saviesa, experiència i creativitat per afrontar les situacions úniques, ambigües, incertes i conflictives que configuren la vida de l'aula. - Dos corrents ben diferents: l'enfocament tradicional, sustentat quasi exclusivament en l'experiència pràctica, i l'enfocament que emfatitza la pràctica reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - El professor o professora és considerat un professional autònom que reflexiona críticament sobre la pràctica quotidiana per comprendre tant les característiques específiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge com del context en el qual té lloc l'ensenyament, de manera que l'actuació reflexiva faciliti el desenvolupament autònom i emancipador de tots els implicats en el procés educatiu.
Enfocaments / Models	<ul style="list-style-type: none"> - Enciclopèdic - Comprensiu 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenament - Adopció de decisions 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicional - Reflexiu sobre la pràctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica i reconstrucció social - Investigació acció
Autors o manifestacions	Programa d'aprenentatge acadèmic posat en marxa a la Universitat de Michigan	BERLINER, ROSHENSINE i GAGE són clars exponents d'aquesta perspectiva.	Enfocament pràctica reflexiva: DEWEY, SCHWAB, FENSTERMACHER, SCHÖN.	Des de GIROUX, SMITH, ZEICHNER, KEMMIS i APPLE fins a ELLIOT STENHOUSE i McDONALD.

Quadre 3.2: La funció i formació del professorat en l'ensenyament per a la comprensió. Diferents perspectives. Adaptació (Pérez Gómez, 1995: 398-429).

Tornant a la **figura del formador de Formació Professional** inicial, contemplem que les persones implicades en la formació de l'alumnat de Formació Professional són **diverses**. Volem fer una classificació que, si bé pot ser limitadora, també pretén ser clarificadora pel que fa a espais formatius i a algunes funcions. Destacarem **quatre tipus de professionals** que exerceixen com a formadors de forma diferenciada, des de plantejaments formals o informals: el professorat de Formació Professional, el tutor al centre educatiu, el tutor de pràctiques a l'empresa o centre de treball i el professional que desenvolupa la professió en l'àmbit laboral. El **professorat de Formació Professional** s'encarrega de la formació tecnològica i de valors propis de la professió des del centre educatiu. El **tutor al centre educatiu** és un professor o professora que, tot i que pertany a la primera categoria esmentada, exerceix de tutor de l'alumne i tutoritza la seva formació pràctica. El **tutor de pràctiques a l'empresa o centre de treball** és el professional que ensenya, orienta i acull l'alumne al llarg de les pràctiques a l'empresa. Aquest també es coordina amb el tutor de l'alumne al centre educatiu. Finalment, considerem la figura del **professional que desenvolupa la professió en l'àmbit laboral** i que, tot i no ser el tutor de l'alumne en formació, pot ser un referent addicional a més del professional que li fa de tutor. En aquest últim cas, la formació l'entendríem més a nivell informal, mentre que en els altres tres casos la considerariem com a formal. (Vegeu la figura 3.3)

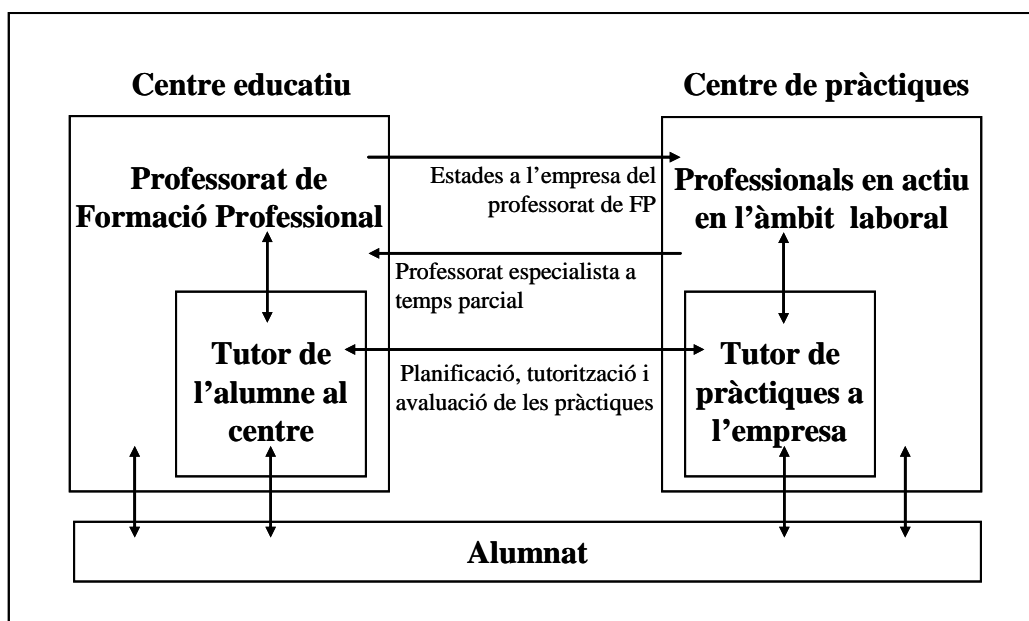


Figura 3.3: Els actors de la formació.

A continuació destacarem algunes de les característiques atorgables a cadascuna de les categories establertes.

3.4.1. El professorat de Formació Professional

El professorat que imparteix la Formació Professional serà el responsable de prendre un seguit de determinacions respecte a la concreció del disseny curricular a partir de la reflexió amb els companys professors, amb la seva experiència i amb la seva formació. Amb això ens referim a la **importància** del fet que el **professorat** estigui format, sigui a través de la formació inicial o sigui amb formació permanent, en la capacitat de prendre decisions a l'hora de concretar el currículum; que sigui capaç de prendre-les de manera reflexiva; que accepti participar amb l'**equip educatiu** i que l'elaboració i desenvolupament del programa donin **resposta a les necessitats** de l'alumnat i de l'entorn social i laboral en què es troba immers.

Rosales, referint-se a la **funció docent**, posa de manifest la complexitat de descriure-la de manera satisfactòria i refereix l'existència de diferents **models de professorat**: “cadascun incideix prioritàriament en una dimensió professional i es recolza en una determinada línia d'investigació”. Aquest autor descriu les modalitats de professor següents: el **culte**, l'**humanista**, el **tècnic**, el **social**, el **reflexiu**, l'**estrateg**, l'**artesà**, el **creador**, l'**expert**, l'**autònom** i el **col·laborador**. Referint-se a la relació entre professor i alumne, cita la teoria de les necessitats per explicar les relacions a l'aula: “Es considera que el professor i l'alumne tenen necessitats de identitat, de relació satisfactòria, de camp professional i de rendiment.” (Rosales, 1998: 80)

El grup CIFO (1999), revisant la professionalitat del docent i referint-se a la **professió docent** en els termes que ho fa Goodlad, reuneix els trets específics següents:

- un cos codificat de **coneixements**;
- existència de mecanismes de **regulació i control** en el reclutament, la preparació, l'accés i l'exercici;
- una **responsabilitat ètica** davant l'alumnat, les famílies i la societat.

El mateix Grup CIFO (1999), referint-se a la **professionalitat docent**, cita Pérez Gómez destacant la concepció de professor i entenen-lo com “un professional compromès, amb coneixement, que actua a la manera d'un artista o un clínic a l'aula, que investiga i experimenta, que utilitza el coneixement per comprendre els termes de la situació del context, del centre, de l'aula, dels grups i dels individus, així com per dissenyar i construir estratègies flexibles adaptades a cada moment, l'eficàcia i bondat de les quals experimenta i avalua de forma permanent”. En aquest mateix text se cita Villar, que concep el professional de l'ensenyament “no com un tècnic que aplica receptes”, sinó com a un professional que “està ben informat i amb una actuació que evidencia judici reflexiu”.

Tejada desenvolupa àmpliament el **paper del professor en la innovació** destacant el seu paper com a executor, implementador i agent curricular. Seguidament, el mateix autor caracteritza el professor d'avui com “un professional que pren decisions, flexible, lliure de prejudicis (actitud d'avançar-se

i rectificar a temps), compromès amb la pràctica (hi reflexiona i aporta elements de millora), que es converteix en un recurs més per al grup” (Tejada, 1998: 129).

Gimeno Soria (2002) apunta un perfil docent en el qual destaquen la **funció docent**, la **funció orientadora i de suport** i la **funció organitzadora i de gestió**. Així mateix, conceptualitza el docent com “un professional que intervé educativament, de manera sistemàtica i planificada, en contextos educatius, tant en situacions reglades com en situacions no reglades. És un agent educatiu que, a través de la seva acció, afavoreix els processos de canvi i transformació que les persones, grups i comunitats han de desplegar i orientar per al seu desenvolupament i millora global”. També planteja que el docent, com a professional, ha de desenvolupar la seva tasca d’acció educativa d’acord amb criteris:

- de participació social;
- de promoció, de canvi i de transformació, tant individual com col·lectiva
- de desenvolupament i creixement cognitiu, afectiu i corporal;
- de progrés sociocultural, sociolaboral, institucional i comunitari.

Plantejant la importància d’incidir en totes les vessants per tal de generar canvi, autonomia i desenvolupament en una persona o grup, destaca la importància de l’anticipació per prevenir, l’afavoriment de la creació de xarxes socials i d’intercanvi, i també l’actitud d’**actualització** i d’**innovació** (Gimeno Soria, 2002: 248-250).

Els **requisits administratius** del professorat que imparteix **docència** en la Formació Professional es poden concretar en: la **titulació**, que ha de ser de llicenciat o enginyer afins a l’**especialitat** en què s’imparteix docència, i la situació contractual, que pot ser de professor titular o professor especialista que alhora desenvolupa la seva activitat laboral. La normativa referent al professorat de Formació Professional específica contempla que se li exigiran “els mateixos requisits de titulació que per a l’Educació Secundària, tot i que en determinades àrees o matèries es consideraran altres titulacions relacionades amb la formació”. També es considera la possibilitat de contractar com a professors “**professionals especialistes** que desenvolupin la seva activitat en l’àmbit laboral” (LOGSE, art. 33). En la disposició addicional primera de la Llei orgànica 5/2002 de 19 de juny, de les qualificacions i de la Formació Professional, s’insisteix que la Formació Professional reglada podrà ser impartida per “professionals qualificats” quan no existeixi professorat amb el perfil que es correspongui a la formació associada a les qualificacions professionals. Com podem veure, la preocupació inicial se centra més en la titulació que en la formació del formador, i no es destaquen les tasques, funcions i competències. Sovint aquesta manca d’experiència en l’àmbit professional específic “posa en dubte la seva autèntica especialització, el que constitueix, en molts casos, una barrera que impedeix la innovació, l’accés a noves concepcions, a les tècniques o als procediments. Afortunadament la tendència a establir relacions entre el món estrictament educatiu i el món laboral va en augment” (Ferràndez, Tejada, Jurado, Navío i Ruiz, 2000: 138).

En el Pla de Reforma de la Formació Professional (MEC, 1992: 37 i següents) es contempla el professorat que ha d'impartir Formació Professional, destacant la importància d'un **perfil docent** que equilibri **especialització** i **polivalència**, i que sigui capaç d'integrar d'una manera harmònica la **teoria** i la **pràctica**. Es parla de la importància de triar el professorat tenint present el "caràcter dinàmic de l'oferta" de FP; considerar la formació universitària com a bàsica, però valorar altres titulacions; realitzar un "curs d'especialització didàctica"; posseir "destreses i habilitats tècniques específiques" per a cada família professional. En aquest mateix pla es proposa un perfil de professorat de FP que sigui capaç d'harmonitzar "tres característiques fonamentals":

- Una **formació en didàctica i psicopedagogia** que li permeti abordar amb èxit la impartició dels continguts de la seva especialitat.
- Una **formació per a la docència** de la Formació Professional Específica que inclogui el coneixement del sistema de professionalitat, l'estructura i ordenació de la família d'adscripció i les capacitats de cooperació amb l'entorn econòmic i social.
- Una **qualificació en els coneixements i capacitats específics** de les tècniques que ha de transmetre i una certa polivalència que li permeti anar adaptant-se a les noves exigències formatives.

Com podem observar, la proposta de perfil de professorat és clara i coherent amb les necessitats de la formació i amb les funcions i tasques que ha de desenvolupar el docent. La complexitat de la proposta rau en com s'articula la formació, selecció i actualització d'aquest professorat.

Amb les prevencions que es contemplen en el Pla de Reforma de la Formació Professional, segurament es contribuirà a evitar situacions del professorat de Formació Professional en el sentit de l'aportació de Gimeno Soria (2001) sobre les reflexions del docent davant el professional, destacant la **importància de la formació docent del professional i del coneixement de la professió per part del docent**. "En algunes ocasions, professionals que exerceixen funcions de les anomenades liberals de manera mediocre han de complementar els seus ingressos dedicant algunes hores setmanals a la formació inicial d'altres professionals que volen aprendre el seu ofici. Diuen d'ells que si fossin bons professionals del seu gremi no caldria que es dediquessin a la docència. Què passa quan els professionals d'un ofici amb perfil concret i específic entren en un perfil de caràcter docent? Passa el mateix amb d'aquells que ho fan de manera exclusiva i contínua que amb aquells que ho fan de manera esporàdica i temporal? Què entenem per fer de mestre? Docent? Ensenyant? La docència requereix d'un plus d'habilitats diferents que les que s'exigeixen per ser un professional?" (Gimeno Soria, 2001: 4)

El **desenvolupament de rols i funcions requereix una formació** de la qual potser no sempre es disposa. Per aquest motiu, el professorat de Formació Professional del centre educatiu, per tal que estigui al dia del que suposa la professió en l'àmbit laboral, té la possibilitat de fer una estada en una empresa del sector amb la finalitat de formar-se o actualitzar els seus coneixements. Els objectius que es desitja obtenir amb aquesta estratègia estan estretament

relacionats amb les funcions que han de desenvolupar i es concreten en els punts següents:

- “Promoure relacions estretes entre el sistema educatiu i el sistema productiu.
- Conèixer, per part dels professors, l’actual situació del món productiu i les transformacions que s’estan produint a les empreses.
- Facilitar la presa de consciència de la realitat pràctica de les empreses i el seu contrast amb la teoria impartida als centres.
- Estimular l’adaptació de les matèries i coneixements impartits a les necessitats reals de formació de l’alumnat.” (Borinaga, 1990: 102)

3.4.2. El professor tutor al centre educatiu

Referint-nos més específicament al **professor tutor al centre educatiu**, podem dir que és el responsable de la formació de l'alumnat al centre de treball. És el representant de l'equip educatiu i **acorda amb el tutor de l'empresa el pla de treball que ha de desenvolupar l'alumnat**, alhora que fixa el procediment de les activitats de **seguiment** tant amb l'alumnat com amb el tutor del centre de treball.

En la proposta de mapa escolar per a Catalunya, referint-se a les funcions del tutor al centre educatiu, es destaquen les **funcions de "programació, seguiment i control de la formació en els centres de treball, a més de les tasques pròpies d'una tutoria, acadèmica i d'orientació d'alumnes"** (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1998: 34).

La importància d'aquesta **figura que realitza la funció tutorial** és important en la formació de l'alumnat, i en el desenvolupament de l'encàrrec formatiu hi trobem elements que exerceixen una important **influència**. Basant-nos en Zabalza (1996), en destaquen tres:

- *La implicació institucional en el programa de pràctiques*, entenent que la institució pot considerar que la participació en el programa de pràctiques la compromet i assumeix aquest compromís implicant totes les persones.
- *El reconeixement de l'estatus del tutor*: aquest serà una figura de més o menys consideració, segons la implicació de la institució, de si es tracta d'un centre on ser tutor de pràctiques és una feina considerada o d'un centre on aquesta funció es deixa per cobrir hores o estones. Per altra banda, podem trobar tutors molt reconeguts i tutors poc experts, i dintre d'aquests, al seu torn, dos tipus més: persones amb implicació personal, al marge o no de la institució, i persones que ho viuen com una funció sense importància.
- *Les característiques dels tutors*: per una banda, s'haurien de considerar les característiques personals referides a l'edat, experiència, formació i disposició, i per altra banda, la competència tècnica i pedagògica i la capacitat de relacionar-se amb l'alumnat.

Pineda (1996), referint-se al professor tutor al centre educatiu, destaca bàsicament les **funcions docents, tutorial, de seguiment i avaluació**, entre altres: "Les seves funcions són proporcionar la primera formació, organitzar la resta del programa i seguir al grup durant tot el procés formatiu. Per a això disposa de les tutories grupals i les tutories individuals al llarg de tota la formació." L'autora proposa que, en una fase posterior a la formació pràctica, una funció que desenvolupa el tutor és la **funció d'insertor**.

Schön (1992) fa referència a la importància del fet que el tutor i l'aprenent tinguin **capacitat de diàleg**, un diàleg molt particular sobre una qüestió concreta que en un principi poden veure de manera diferent, i diu: "el seu diàleg té tres característiques essencials:

- té lloc en el context,

- utilitza de la mateixa manera accions que paraules,
- depèn d'una reflexió en l'acció recíproca.

Considerem igualment vàlid posar en pràctica aquest plantejament del diàleg entre el tutor i l'aprenent en la interacció professor tutor i alumne al centre educatiu, realitzant una activitat pràctica o resolent un problema, com entre el tutor de formació en centres de treball (FCT) i l'alumne, al centre de treball, davant una situació tècnica o laboral.

Portillo i Martínez (1991) plantegen les funcions del tutor que el centre educatiu proposa per fer el seguiment de pràctiques a l'empresa, preocupant-se de la **funció de garantir la qualificació professional**, la **d'orientació en les tasques acadèmiques i en les tasques laborals**, així com de la **de col·laboració entre la formació als centres educatius i als centres de treball**. També destaquen la **funció de recolzament a l'alumnat**, que expressen així:

- “Vigilar que es realitzi el programa de formació pactat amb el centre de treball.
- Vetllar per que la formació rebuda estigui dins el perfil.
- Evitar la realització de treballs no qualificats, monòtons o repetitius.
- Tenir cura que es mantingui una estreta col·laboració entre els coneixements impartits al centre educatiu i les activitats a l'empresa, evitant desviacions i salts al buit.
- Recolzar i ajudar l'alumnat, establint-hi una comunicació directa.

El tutor, com a representant de l'equip educatiu, pacta amb el tutor del centre de pràctiques el pla de formació. Ha de fixar un pla de seguiment que permeti un contacte continu tant amb l'alumnat com amb el tutor del centre de pràctiques, i coordina l'avaluació del programa i la de l'alumnat.”

Marhuenda (2002) referencia un estudi de cas en el qual posa de relleu la importància del fet que el centre i el professorat tinguin la preocupació “no només d'impartir una bona Formació Professional, sinó també d'educar els joves i dotar-los de mètodes d'anàlisi del context socioeconòmic que els permetin un accés satisfactori al mercat de treball”. Aquest autor fa referència a la importància de la formació del professorat responsable de la FCT i a la necessitat d'elaborar documents que facilitin la gestió de la formació pràctica de l'alumnat, aportant, a tall d'exemple, alguns documents que tot i que sovint tenen un caràcter més aviat administratiu, també “inclouen alguns temes com:

- planificació de l'experiència;
- directrius comunes per a la supervisió de la FCT;
- elaboració d'un perfil dels alumnes enviats a les empreses, per assegurar una bona correspondència entre l'empresa i la persona en pràctiques, i
- avaluació interna del programa de FCT, que el departament corresponent realitza tots els cursos acadèmics.” (Marhuenda, 2002: 48-49)

El Departament d'Ensenyament, en les orientacions de la *Guia didàctica dels cicles formatius*, planteja els elements necessaris per al desenvolupament de la formació als centres de treball:

- Establir un **marc legal i organitzatiu** idoni per a l'aprenentatge en alternança i motivador per a les empreses.
- Valorar adequadament, des del **sistema educatiu**, la importància de l'aprenentatge en alternança i facilitar els mitjans personals i econòmics adients que calguin.
- Disposar als **centres educatius** de professorat motivat i amb temps de dedicació per realitzar les tasques de tutor de pràctiques.
- Cercar empreses, **centres de treball** i monitors idonis per a la realització de la formació en alternança.
- Establir un **pla de formació** adient per assolir els objectius de la formació en els centres de treball.
- Fer una correcta *aplicació, seguiment i avaluació* del Pla de formació establert conjuntament entre el centre educatiu i l'empresa. (Departament d'Ensenyament, 1996: 71)

A la mateixa **Guia didàctica** es destaca la importància de la preparació coherent del període de formació de l'alumne a l'empresa, i es proposa un procediment orientatiu a seguir (vegeu el quadre 3.3):

1. Informació inicial als alumnes	
El grup d'alumnes que farà la formació en els centres de treball ha de disposar de la formació necessària abans d'iniciar l'estada de pràctiques.	Com a suggeriment, és recomanable: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar a l'alumnat de l'inici del cicle la informació sobre aquesta fase de la seva formació i fomentar una motivació positiva envers l'estada a les empreses. ▪ Fer referències, per part del professorat que imparteix el cicle formatiu, a les possibles pràctiques en les empreses, i reforçar la motivació de l'alumnat respecte d'aquesta part de la formació. ▪ Per tal de fomentar aquesta motivació, convé aprofitar les visites que fan a possibles empreses on poden anar els alumnes a fer pràctiques.
2. Articulació oferta-demanda de llocs per fer-hi les estades	
L'assignació d'una empresa a un alumne és una qüestió que s'ha d'establir de manera conjunta entre tot l'equip de professors que fan classes en el cicle formatiu.	A l'hora d'assignar l'empresa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ És convenient establir uns criteris d'assignació del centre de treball. ▪ Cal que els criteris establerts prèviament siguin coherents, clars i públics, a fi d'evitar conflictes posteriors amb les persones implicades. ▪ En el procés de distribució de places per fer la formació en centres de treball, convindria valorar les capacitats i interessos de l'alumnat i, sempre que fos possible, assignar els alumnes a l'empresa i ocupacions més adients a les seves característiques.
3. Sessions específiques de preparació de l'estada	
Quan ja han estat concretats els llocs i ocupacions de la formació en el centre de treball, el tutor de pràctiques facilitarà al grup d'alumnes i a cada alumne en concret la informació necessària.	Informació prèvia que s'hauria d'oferir a l'alumne: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectius generals de les estades a l'empresa. ▪ Treballs col·lectius que s'han de fer. ▪ Normes generals del seguiment i avaluació de la formació a les empreses. ▪ Informacions per als pares, si cal. ▪ Pla de formació concret per a cada alumne o alumna.

Quadre 3.3: Tasques que suposa la preparació de la FCT de l'alumnat de cicles formatius (a partir de "Normativa de les Pràctiques i les estades a les empreses" Departament d'Ensenyament, 1996: 74)

Les Administracions Educatives, i concretament el Departament d'Educació, a través de la Subdirecció General de Planificació i Organització de la Formació Professional, normativitzen la Formació en Centres de Treball⁷ i estableixen les **funcions del Tutor de pràctiques professionals (FCT)**, que podem veure en el quadre núm. ***.

Tutor o tutora de pràctiques professionals (FCT)	
Funcions	Regulació
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efectuar la programació de la FCT en funció de les empreses col·laboradores. 2. Fer el seguiment, l'avaluació i el control de la fase de formació pràctica en els centres de treball. 3. Assumir, també, les funcions de professor tutor o professora tutora respecte al seu grup d'alumnes. <p>Les accions concretes que haurà de desenvolupar en el centre són:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar-se amb els representants de les empreses que col·laborin en el programa. • Entrevistar-se amb el tutor o la tutora d'empresa, per tal d'avaluar la situació de l'alumne o l'alumna i programar les activitats que hi ha de realitzar segons el cicle formatiu i el pla d'activitats del quadern de pràctiques. • Vetllar perquè l'alumne o alumna i l'entitat col·laboradora emplenin la part del quadern de pràctiques on es reflecteixen les activitats que l'alumne o alumna ha dut a terme i la posterior avaluació de l'entitat col·laboradora. • Fer el seguiment de l'estada de i valorar l'aprenentatge assolit i el programa realment desenvolupat. Aquesta valoració es farà a partir de les aportacions del representant de l'entitat col·laboradora i de l'alumne o alumna. • Visitar les empreses on fan l'estada els alumnes i informar el coordinador o coordinadora de Formació Professional (o cap d'estudis) de les incidències i valoracions que es derivin de les visites. • Qualsevol altra tasca que se li encomani en relació amb les seves funcions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior. - Resolució d'1 de juliol de 2005, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2005-2006.
	Dedicació horària
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconeixement d'una hora lectiva setmanal per cada cinc alumnes o fracció de cinc. - A més de les hores lectives, també podran disposar de les hores complementàries que s'acordin en l'àmbit del centre, per fer el seguiment de l'estada a l'empresa.

Quadre 3.4: Tutor o tutora de pràctiques professionals (FCT). A partir de Departament d'Educació Subdirecció General de Planificació i Organització de la Formació Professional (2006).

Com podem observar, al tutor de l'alumnat de Cicles Formatius de Formació Professional se li atorguen les **funcions pròpies de l'organització, funcionament i seguiment de la formació tècnica** a l'empresa. No es recullen, almenys de manera explícita, altres aspectes que tenen a veure amb l'**orientació i seguiment personal** de l'alumne, que sovint poden afectar la vessant més personal i que

⁷ Consulteu <http://www.gencat.net/educacio/estudis/practiques.htm>, on s'estableix la *Normativa de les pràctiques i estades a les empreses*. (consultat 01-06-2006)

segurament és necessari abordar. Volem destacar la rellevància del factor temps com un condicionant a l'hora de realitzar les funcions del tutor.

El sistema de tutories és molt important per a la FCT. Les sessions de seguiment haurien de ser almenys quizenals. Un altre aspecte que cal considerar és la possibilitat de fer reunions setmanals amb els altres companys al centre educatiu. Aquestes reunions són un espai de reflexió que aporta coneixement i seguretat a l'alumne en pràctiques.

Les aportacions de **col·lectius empresarials** per promocionar la formació en centres de treball de l'alumnat de Formació Professional són cada cop més abundants. En aquest cas, el Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya manifesta que el professor tutor al centre educatiu és "l'enllaç principal entre el món educatiu i el de l'empresa" i estableix com **funcions pròpies del tutor del centre educatiu** les tasques apuntades al quadre 3.5.

TASQUES DEL PROFESSOR TUTOR AL CENTRE EDUCATIU
a) Determinar les condicions del programa formatiu genèric.
b) Visitar les empreses de l'entorn.
c) Conèixer les condicions tecnològiques de l'empresa.
d) Estudiar i acordar el programa formatiu específic per a cada alumne i empresa. <ul style="list-style-type: none"> - Determinar l'ordre si hi ha més d'una empresa per realitzar el programa (màxim tres).
e) Acordar amb el tutor d'empresa: <ul style="list-style-type: none"> - llocs formatius, - programa d'activitats.
f) Explicar a l'alumnat les condicions de l'empresa: <ul style="list-style-type: none"> - tasques i llocs de treball, - temes de seguretat i salut laboral del sector.
g) Presentar l'alumnat a l'empresa.
h) Quizenalment: <ul style="list-style-type: none"> - visitar l'empresa (comprovar-ne les activitats), - rebre l'alumnat al centre educatiu (acció tutorial: dificultats, dubtes...).
i) Estudiar l'informe de valoratiu de l'empresa: <ul style="list-style-type: none"> - adjuntar-lo a l'expedient de l'alumne.
j) Qualificar el mòdul de FCT.

Quadre 3.5: Les tasques del professor tutor (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000:79).

Tot i que la figura del Tutor de Formació Professional, al centre educatiu, té assignades unes funcions i tasques clares i específiques, que bàsicament ja hem apuntat, creiem convenient contemplar aspectes més genèrics i complementaris. Volem recollir i destacar la tasca de recolzament i d'orientació personal, professional i laboral a l'alumnat, tasca que transcendeix la funció formativa en la professió específica. També podem dir que la **funció tutorial**, cada cop més, es va concretant en el sentit que apunta Rué (2001: 70-71), com "una **acció educativa que coordinadament** i conscientment exerceix tot l'equip, també amb els tutors com a animadors i responsables institucionals d'aquesta".

3.4.3. El tutor a l'empresa

En aquest apartat analitzem la figura del **tutor formador a l'empresa**, que, en aquest cas, pot estar o no format a nivell pedagògic i didàctic. Sigui com sigui, segurament el podríem identificar amb alguna de les característiques que recollim en la citació següent: “persones que, des del seu domini sectorial específic en qualsevol de les matèries empresarials o culturals, s’incorporen al paper de formadors, monitors, animadors, facilitadors, etc. per dissenyar o dirigir els processos d’aprenentatge de tot tipus de grups humans; en la majoria del casos aquesta activitat no és a temps complet, és a dir, no es converteixen en professors professionals.” (Gan i altres, 1995: 19) En qualsevol cas, el tutor de pràctiques en el centre de treball exerceix un paper de formador, com s’ha expressat en l’apartat anterior. Cal que els diferents sectors se sensibilitzin respecte a la **importància d’aquesta funció** i que s’atribueixi a professionals amb formació pedagògica.

Fehling (1989), parlant de l'**empresa com a lloc d’aprenentatge** i de les funcions de les cambres de comerç i indústria en la formació dual a Alemanya, destaca la importància del paper de l’instructor i considera diferents aspectes referits a aquesta figura en els centres de treball. A continuació, ho expressem de forma sintètica en el quadre 3.6.

IMPORTÀNCIA	REQUISITS	TIPUS D’INSTRUCTORS	PERFIL PROFESSIONAL DE L’INSTRUCTOR DEL FUTUR
- “És la figura clau de la Formació Professional a l’empresa.”	<ul style="list-style-type: none"> - Haver acabat els estudis de l’especialitat. - Posseir un certificat que acrediti qualificació pedagògicoprofessional. - Planificar un cas hipotètic de formació i presentar-lo al tribunal de la Cambra. - Tenir qualitats per dirigir gent jove. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instructors dedicats exclusivament a la coordinació de la formació a l’empresa (poques empreses tenen aquesta figura). - Instructors que també s’ocupen d’altres activitats dins l’empresa que no són la formació. - Mestres de taller que, en les professions tècniques, es dediquen exclusivament a la formació dels joves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha de tenir en compte els processos socials per tal de millorar l’efectivitat de la formació. - Ha d’ajudar a desenvolupar els processos creatius més que no pas la transmissió de coneixements. - Cal que faciliti l’organització i orientació del propi procés d’aprenentatge de l’aprenent. - Ha de ser capaç d’innovar i desenvolupar noves metodologies d’ensenyament.

Quadre 3.6: A partir de Fehling (1989: 51): L’instructor a l’empresa.

Fehling es refereix al professional especialista que és a l’empresa i que combina la seva feina amb tasques com a formador de futurs professionals, i afirma: “és la figura clau de la Formació Professional a l’empresa. Ara bé, si no està prou qualificat en les seva especialització, si no té una formació pedagògica adequada, si no està prou motivat pel nivell que ocupa o si va sobrecarregat per altres feines, l’aprenent haurà d’afrontar tot sol els problemes, i els resultats de la formació a l’empresa no seran satisfactoris.” En canvi, si el professional tutor de l’alumne en formació a l’empresa té unes altres característiques i condicions, apunta el mateix autor: “Si l’instructor és competent, s’ha compenetrat bé amb la metodologia de la formació a l’empresa i té la calma i el temps suficients per dedicar-se a l’aprenent, els resultats de la formació a l’empresa seran bons.” (Fehling, 1989: 51-54)

Després de consultar la situació de la figura del tutor a les empreses en el nostre context, volem citar l’estudi elaborat per l’Observatori de la Formació de la

Cambrà de Comerç de Barcelona (2003: 274)⁸, en què trobem que el 45,9 % de les empreses, tot i que no disposen de departament de formació, tenen assignades persones per a aquesta funció. El mateix informe mostra que la mitjana de persones dedicades a l'àrea de formació és del 3,53 % del total de la plantilla (el 2 % a les empreses d'entre 6 i 50 treballadors i el 5,7 % a les de més de 500 treballadors). Podem veure que la formació a l'empresa és un tema que preocupa i que és susceptible de ser millorat, però per altra banda destaquem que sovint la figura del "tutor" de pràctiques o formació en centres de treball (FCT) a l'empresa no s'inclou, almenys explícitament, dins els estudis sobre la formació a l'empresa; en el cas de l'estudi que hem consultat.

Destaquem que diverses delegacions de les **cambres de comerç** de Catalunya, com les de Terrassa, Manresa, Sabadell, etc., desenvolupen **cursos de formació per a tutors** d'alumnat de Formació Professional que realitza la FCT a l'empresa. Aquests cursos es concreten en un temps de formació variable que generalment oscil·la entre les 3 i les 10 hores; són impartits per personal tècnic del Consell de Cambres de Catalunya i consten de quatre apartats⁹ (vegeu el quadre 3.7):

1. Informació	2. Les cambres de comerç i la formació	3. Formació als centres de treball	4. Funcions del tutor d'empresa
<ul style="list-style-type: none"> Estructura del sistema educatiu La Formació Professional: cicles, famílies i especialitats Altres formacions: formació ocupacional, formació continuada 	<ul style="list-style-type: none"> Les cambres de comerç i la formació a les empreses El Programa E+E (Escola+Empresa) de les cambres catalanes 	<ul style="list-style-type: none"> Què és la formació als centres de treball (pràctiques) Què representa per a l'empresa Com es poden trobar alumnes Com es gestionen les pràctiques Convenis de pràctiques (normativa i informació) Relació entre tutor d'empresa i tutor del centre per a l'inici de les pràctiques 	<ul style="list-style-type: none"> Acollida Pla d'activitats Seguiment (quadern de pràctiques) Avaluació (tutor del centre/tutor d'empresa)

Quadre 3.7: Estructura dels cursos de formació de tutors de pràctiques a l'empresa.

També, el Consell de Cambres de Catalunya compta amb el **Programa Escola+Empresa**,¹⁰ un programa per facilitar el contacte entre les empreses i els centres educatius, que té com a objectius "facilitar a les empreses, als centres de formació professional i als alumnes la realització de pràctiques, i donar suport als tutors de pràctiques" i vol facilitar la relació entre el món educatiu i el món productiu, entre els centres de Formació Professional i les empreses. Aquest programa és fruit d'un **conveni marc** entre el Departament d'Educació i les tretze cambres de comerç catalanes a partir de qual es va establir l'obligatorietat de la FCT de l'alumnat de FPE, d'acord amb el desplegament de la LOGSE i de la Llei Bàsica de Cambres de Comerç. El programa es gestiona a partir d'una base integral de dades (BID), que permet **establir els convenis de col·laboració** amb empreses homologades de cada sector productiu o de serveis. El programa permet també la demanda i oferta d'alumnat per a la **realització de la FCT**. També el Consell de Cambres i el Departament d'Ensenyament han elaborat el *Manual del*

⁸ Consulteu: http://www.cambrabcn.es/Catalan/Formacio/documents/informe_complet.pdf (consultat 02-06-2006)

⁹ Consulteu: <http://www.emagister.com/formacio-tutors-practiques-l-empresa-cursos-2239508.htm#programa> (consultat 02-06-2006)

¹⁰ Consulteu: <http://www.eebid.net/cambrescat.htm> (consultat 03-06-2006)

*tutor d'empresa*¹¹, que aporta directrius per als tutors del centre educatiu i per als tutors a l'empresa, per tal de desenvolupar la FCT de l'alumnat de cicles formatius. Tant el programa comentat com el manual són iniciatives que demostren que les cambres de comerç exerceixen una de les funcions establertes en l'article 11 de la Llei 14/2002, de 27 de juny, de les cambres oficials de comerç, indústria i navegació de Catalunya i del Consell General de les Cambres (DOGC núm. 3671, de 05-07-2002) i les funcions establertes en l'article 2 de la Llei 3/1993, de 22 de març, bàsica de les cambres oficials de comerç, indústria i navegació (BOE 70/1993, de 23-03-1993): “h) Col·laborar amb les administracions educatives en la gestió de la formació pràctica en centres de treball i empreses, inclosa en els ensenyaments de formació professional reglada, en especial en la selecció i l'homologació de centres de treball i empreses i, si escau, en la designació de tutors dels alumnes i el control del compliment de la programació.”

Per altra banda, podem trobar altres cambres de comerç, com la de Tenerife, que disposen d'informació¹² sobre la FCT que es pot consultar electrònicament. Aquesta informació va dirigida a les empreses i aporta resposta a un seguit de preguntes “clau” sobre el tema. D'aquestes reproduïm la que fa referència al tutor de l'alumnat al centre educatiu i la que defineix el tutor a l'empresa:

- *Qui és el tutor d'empresa?*

- *És la persona que, dintre de l'empresa, no tan sols s'encarregarà de formar i acompanyar l'alumne durant la seva estada, sinó que, una vegada finalitzat el període de pràctiques, avaluarà al costat del professor la permanència de l'alumne a l'empresa. Per això cal que el tutor sigui un expert coneixedor de les tasques i funcions que desenvoluparà l'alumne a l'empresa i que, a més, tingui habilitat per ensenyar i temps que dedicar a l'alumne. Per desenvolupar la seva tasca, comptarà amb l'ajuda del professor coordinador de les pràctiques i del PROGRAMA FORMATIU.*

- *Qui és el professor coordinador de les pràctiques?*

- *És un dels professors del centre educatiu al qual s'ha encomanat la tasca d'organitzar, formalitzar, supervisar, avaluar i qualificar l'estada dels alumnes d'una determinada especialitat de FPE a les empreses. Serà la seva persona de contacte al centre educatiu, qui li presentarà el conveni a signar, amb qui haurà de consensuar el PROGRAMA FORMATIU i solucionar els dubtes i problemes que sorgeixin. A més, farà un seguiment de l'alumne mitjançant visites periòdiques a l'empresa i l'avaluarà quan finalitzi la seva estada a l'empresa.*

¹¹ Consulteu: Consell de Cambres Oficials de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya (1999). *Manual del tutor d'empresa*. Consell de Cambres de Catalunya: Barcelona. (consultat 03-06-2006)

¹² Consulteu: <http://www.camaratenerife.com/fct/preguntas.cfm> (consultat 03-06-2006)

A nivell estatal, les cambres de comerç han editat una guia, el *Manual de formació en centres de treball*, on es parla de les **funcions dels tutors d'empresa**. Aquests es destaquen com la peça fonamental de la FCT, responsabilitzant-se del seguiment de les activitats productivoformatives de l'alumnat a l'empresa, organitzant el lloc formatiu en funció dels mitjans tècnics disponibles i amb les finalitats proposades al programa formatiu. En aquesta publicació s'estableixen diferents funcions del tutor d'empresa, que presentem en el quadre 3.8.

FUNCIONS DEL TUTOR D'EMPRESA
a) Direcció de les activitats formatives de l'alumnat al centre de treball
b) Orientació de l'alumnat durant la seva estada a l'empresa
c) Valoració del progrés de l'alumnat, contribuint així a la seva avaluació final

Quadre 3.8: Funcions del tutor d'empresa (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000: 87).

En aquesta mateixa publicació, podem trobar informació prou detallada sobre les funcions i tasques d'altres agents implicats en la formació en centres de treball: direcció del centre, cap d'estudis, coordinador, etc. en el centre educatiu com les cambres de comerç i els empresaris al centre productiu o de serveis.

En aquesta guia també s'apunta que el tutor d'empresa disposa d'una certa autonomia en el desenvolupament de les seves funcions en el marc del que s'ha acordat en el **programa formatiu** i en coordinació amb el professor tutor en el centre educatiu. Destaquen funcions o decisions compartides de tots dos tutors:

- “Programació de les activitats formatives
- Decisió sobre el nombre d'alumnes que poden ser atesos simultàniament
- Resolució de certs problemes tècnics o personals que puguin plantejar-se
- Ompliment de la fitxa o quadern de seguiment i avaluació” (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d'Espanya, 2000: 75-88)

Podem observar que, tant en les administracions públiques com en les entitats privades, la **formació en centres de treball** és un **tema d'actualitat** i que es promou oferint informació a les empreses i als centre educatius. Tant el Departament d'Educació com les cambres de comerç catalanes ofereixen informació i orientacions per als tutors d'empresa i per als tutors del centre educatiu, tant en suport paper com en suport informàtic, com en el cas que presentem. En el quadre 3.9 podem veure de forma resumida i esquemàtica la informació que ofereixen:

Departament d'Educació (http://www.xtec.es/fp/)	Cambres de Comerç de Catalunya (http://www.cambrescat.es)
Què és la FCT?	Programa E + E, un pont entre les empreses i els centres docents per: <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la incorporació dels joves al món del treball. • Col·laborar en la política de recursos humans de les empreses.
Plans d'activitats.	
Normativa de les pràctiques i estades a l'empresa.	
Convenis marc.	
Assegurança escolar.	Sabeu quins cicles de formació professional s'imparteixen prop de la vostra empresa?
Exempcions.	Voleu oferir places de pràctiques per a alumnes a la vostra empresa?
Model provisional de conveni.	Assessorament sobre qualsevol qüestió relativa al món de les pràctiques a l'empresa.

Quadre 3.9: Informació sobre la FCT i la gestió d'aquesta a través del Programa E+E. A partir de la informació del Departament d'Educació –Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent– i del Consell General de Cambres de Catalunya.

Disponible a: <http://www.eebid.net/cambrescat.htm> (consulta, 03-06-06).

Una altra institució a destacar és el Consell de la Formació Professional de Terrassa¹³, d'**iniciativa municipal**, que té obertes cinc línies de treball, de les quals la tercera pretén “vetllar per la qualitat de la Formació en Centres de Treball de les persones en Formació Professional a Terrassa”. A través de **grups de treball** com el de Formació en Centres de Treball i Tutors d'Empresa, proposen iniciatives per desenvolupar aquesta tercera línia de treball publicant el document *Acords per a la millora de la FCT a Terrassa* i també una guia per potenciar la figura del tutor de FCT de l'alumnat de Formació Professional. En el quadre 3.10, es poden veure de manera sintètica els dos apartats generals que es contemplen en aquesta **guia**, titulada *Orientacions per al tutor d'empresa*. La primera part és més informativa i de gestió, mentre que la segona la podem relacionar més amb les funcions de tutorització de la FCT.

La formació en centres de treball (FCT)	Guia per al tutor d'empresa
<ul style="list-style-type: none"> • Què és la Formació Professional Reglada? • Què és la Formació en Centres de Treball (FCT)? • Finalitats i objectius de la FCT • Què és un conveni de formació en pràctiques? • Què ofereix la FCT a l'empresa? • Què suposa la FCT per a l'empresa? • Què suposa la FCT per a l'alumne? • Normativa legal: <ul style="list-style-type: none"> - Els convenis, qui els regula? - Durada i horari dels convenis. - Assegurances: quines? - Cambres de comerç: suport i col·laboració. • Seguiment de la formació en centres de treball. • Funcions del tutor d'empresa. • Acollir l'alumne i ajudar-lo a adaptar-se a 	<p>Passos a seguir per a la realització de la FCT:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voluntat de l'empresa d'acollir alumnes en pràctiques. • Com aconseguir alumnat en FCT? • Determinar qui farà la funció de tutor d'empresa. • Formació del tutor d'empresa (voluntari). • Assignació de l'alumne a un tutor. • Concreció de la formació en centres de treball (tutor del centre educatiu i l'empresa) <ul style="list-style-type: none"> - L'horari de la FCT. - La durada de l'estada de l'alumne a l'empresa. - El pla d'activitats de la FCT. • Signatura del conveni de pràctiques. • Acollida de l'alumne a l'empresa. <ul style="list-style-type: none"> - Presentació de l'empresa. - Condicions del lloc de pràctiques.

¹³ Consulteu: <http://www.terrassa.org/consellfp/> Apartat “Documents”: Formació en centres de treball. Orientacions per al tutor d'empresa. (consultat 03-06-2006)

<p>l'empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupar amb l'alumne una sèrie de tasques: <ul style="list-style-type: none"> - Orientar-lo en el seu aprenentatge. - Ajudar-lo a solucionar problemes que sorgeixin durant el desenvolupament de la FCT a l'empresa. - Donar-li autonomia i deixar-lo fer una vegada estigui capacitat. • Omplir el quadern de seguiment de la FCT. • Informar el tutor del centre sobre com es desenvolupa la FCT. • Avaluar el crèdit de FCT amb el tutor del centre. • Coordinar-se amb els altres tutors que hi pugui haver a l'empresa. • Estar en contacte amb el tutor del centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament del pla d'activitats. • Seguiment de les pràctiques. • Avaluació parcial, a la meitat de la FCT <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de seguiment entre el tutor de l'empresa i el tutor del centre. - Avaluació de les actituds. • Avaluació final. Al final de la FCT el tutor de l'empresa i el tutor del centre. <ul style="list-style-type: none"> - Valoració de les activitats formatives del pla d'activitats. - Valoració de les actituds de l'alumne. - Valoració global de la FCT. • Possibilitat de pròrroga.
--	---

Quadre 3.10: Orientacions per al tutor d'empresa (a partir del Consell de la FP de Terrassa. Grup de treball Formació en Centres de Treball i Tutors d'Empresa, 2004).

Des d'aquesta institució s'estan desenvolupant altres iniciatives com **estudis** de prospecció i valoració de la formació des del grup de treball Valoració de l'Oferta Actual i Necessària de Formació Professional a Terrassa. També s'ha presentat l'estudi *La inserció laboral dels titulats de Formació Professional inicial a Terrassa* (CIREM: 2006).

Per acabar, direm que és desitjable és que el tutor a l'empresa pugui fer una supervisió diària de l'alumne en pràctiques i que setmanalment faci un informe de progrés en els aprenentatges i de la seva actitud com a professional. Aquesta podria ser una manera d'anar avançant en la visió del tutor d'empresa en la funció formativa.

3.4.4. La relació entre els actors de la formació

Considerem que la **relació entre el tutor del centre educatiu i el del centre de treball és fonamental** per comprendre i analitzar la relació i l'intercanvi entre l'entorn productiu o de serveis i l'entorn educatiu. “Es posa així de manifest la necessitat i importància de la figura del tutor d'aquesta formació, tant el centre de treball com en el centre educatiu.

”En el centre de treball, el tutor orienta i supervisa l'activitat de l'alumne, proporcionant-li coneixements pràctics al mateix temps que valora els coneixements tecnològics en relació amb la pràctica.

”El tutor del centre educatiu proposa un programa formatiu a desenvolupar en el centre de treball, basat tant en la complementació com en l'aplicació dels coneixements tecnològics adquirits. Aquest programa, que serà consensuat per tots dos tutors, serà revisat periòdicament per l'alumne i el tutor per tal de fer valoracions del desenvolupament d'aquest i per establir la relació entre les activitats realitzades durant l'estada al centre de pràctiques i els coneixements adquirits en el centre educatiu.” (Peris, 2001: 41)

Hem plantejat la **importància** de la figura del **tutor al centre educatiu i al centre de treball** i ara volem destacar els **avantatges de la relació entre el centre educatiu i el centre de treball**, relació gestionada pels formadors, siguin quins siguin. Ens interessa especialment incidir en la relació com a estratègia.

La relació es pot donar, per exemple, entre professionals i aprenents de la professió i pot aportar situacions de **diàleg**, de compartir: “Una pràctica professional és la competència d'una comunitat de pràctics que comparteixen, en paraules de Dewey, les tradicions d'una professió. Comparteixen converses d'acció que inclouen mitjans, llenguatges i instruments distintius.” (Schön, 1992: 41). Aquesta pot ser una estratègia adequada per formar professionals que s'identifiquin amb la professió.

La relació entre educació i feina ha de poder assumir una certa **flexibilitat** en la formació: “El que és important per poder compasar-se als canvis del sistema productiu és que la que sigui flexible sigui la formació.” (Rodríguez Espinar, 1995: 382)

La relació es pot manifestar com la **influència** que el formador, sigui professor al centre o professional a l'empresa, exerceix en l'aprenent: “La formació, com la resta de processos d'intervenció pedagògica, forma part del que Foucault denominava ‘la tecnologia del Jo’, és a dir, processos deliberats que tracten d'influir directament o indirectament en les persones justament en el que es refereix al procés de construir-se a si mateixes. La qualitat d'aquesta influència ve condicionada tant pel contingut de la intervenció com per la forma en què aquest procés es produeix.” (Zabalza, 2000: 169). Planificar diferents formes, diferents estratègies a l'hora d'establir la relació de formació i educació en la professió és una de les tasques que correspon a la funció del formador com a docent. La diversificació d'estratègies didàctiques en la formació, així com l'ajustament d'aquestes a la tipologia de continguts, repercutiran en l'aprenentatge i

desenvolupament de l'alumnat en formació i, per tant, en la capacitació del futur professional.

Altres autors ens proposen, entre les funcions i tasques del formador, plantejar **diferents tipus de formació** que, d'alguna manera, comporten **diferents relacions i diferents experiències** per a l'aprenent: "Ofereix diferents tipus de formació relacionada amb la satisfacció de necessitats específiques, ja definides per altres professionals (o conjuntament amb ells) o un altre departament de formació, tant intern com extern a la institució." (Ferrández, Tejada, Jurado, Navío i Ruiz, 2000: 142) Assumim com importants els diferents tipus de formació i, entre ells, la participació de professionals a través de conferències, visites, tallers o altres activitats.

La relació que estem plantejant entre formadors, professionals o tècnics i estudiants es pot donar en **diferents llocs**, ja que hi ha aspectes que són susceptibles de ser apresos en diferents contextos i que alguns aspectes concrets necessiten un context específic d'aprenentatge: "En aquest sentit, Munch (1985) i Lipsmaier (1978) posen de relleu la importància dels diferents indrets on té lloc l'experiència d'aprenentatge, i atribueixen a cadascun d'ells potencialitats i responsabilitats diferents, en tant que instruments d'ensenyament." (Marhuenda, 2001: 146). Entenem que el centre educatiu pot oferir unes experiències formatives, el centre de treball en pot oferir unes altres i tots dos en coordinació, unes altres o, si més no, una relació entre aquestes que pot aportar un coneixement contrastat, relacionat i comprensiu.

Alguns autors proposen una relació d'**intercanvi** de pràctiques entre professionals com a estratègia d'aprenentatge i millora: "La comparació de diferents pràctiques constitueix, alhora, un punt de partida de la concepció del producte, un objecte de treball a través de les proves realitzades i una finalitat." (Charlier, 2005: 157) Els formadors poden afavorir que els professionals o tècnics en la professió aportin a l'alumnat en formació experiències i pràctiques que facilitin la contrastació i, encara que sigui basant-se en l'experiència de l'altre, l'alumnat pot anar construint la seva concepció de la professió i de la manera d'afrontar-la.

Des del punt de vista de la **formació en el lloc de treball**, també recollim afirmacions sobre la importància de la relació: "La capacitació en el lloc de treball és un diàleg en el qual cadascun dels que dialoguen està tornant a veure el que fins aleshores eren rutines, fent i posant en discussió el que es fa" (Gore; 1996, citat per Huberman, 1999: 140). Així Huberman apunta, que el repte del formador és ser un facilitador d'aprenentatges realment significatius (Huberman, 1999: 140)

Una altra forma d'establir una certa relació, encara que no real, és la **simulació**. En podem trobar exemples com els de: Vall i Blanes, Mazarío, Teixidó i Balsells i Piqué. Tots descriuen diferents experiències de creacions d'empreses simulades als centres educatius (Vall, 2001).

Per finalitzar aquesta reflexió sobre la importància de la relació com a estratègia, volem aportar unes **consideracions sobre el sistema de formació** que l'ha de facilitar, entenent, com proposen Ferrández, Tejada, Jurado, Navío i Ruiz, que no pot ser "predictiu, determinístic i tancat" sinó: **flexible**, per garantir l'ajustament entre l'oferta i les necessitats; **àgil**, per poder donar una resposta ràpida als canvis;

capaç de garantir la promoció de les persones, i amb currículums **oberts** a modificacions (2000: 97).

A continuació, aportem alguns elements que poden contribuir a fer que la relació entre el centre educatiu i el centre de treball **es faci efectiva**. (vegeu el quadre 3.11)

A la *Guia didàctica del cicles formatius*, quan es fa referència a la FCT, trobem una proposta que ofereix diverses maneres de **combinar les situacions d'aprenentatges al centre educatiu i als centres de treball**, segons l'objectiu. A tall d'exemple, Patrice Pelpel (1989) estableix les tipologies següents:

Naturalesa de l'activitat	Objectiu	Durada
Visita	Concretar l'ensenyament	Algunes hores
Estada de sensibilització	Contacte amb el medi empresa	Alguns dies
Estada d'observació	Recopilació de dades-idees	Algunes hores
Estada de situació	Ensenyament de situacions reals	Diverses setmanes
Estada de responsabilitat	Prendre iniciatives, treball, avaluació	Diversos mesos

Quadre 3.11: Diferents maneres de combinar les situacions d'aprenentatge al centre educatiu i als centres de treball, segons l'objectiu (Departament d'Ensenyament, 1996: 70, a partir de Pelpel, 1989)

En la guia esmentada també es plantegen tres possibles maneres d'establir situacions d'aprenentatge entre el centre educatiu i el centre de treball:

- *Estada d'iniciació professional*, que té per objectiu adquirir una experiència concreta de la pràctica professional.
- *Estada de perfeccionament professional*, que pretén enriquir les competències professionals en situacions de treball reals.
- *Integració en un sol currículum de les formacions escolars i als centres de treball*: els objectius i continguts formatius estan formulats de manera única i compartida.

El repte és **aconseguir articular la connexió i complementarietat** dels dos àmbits formatius en què l'alumne realitza el seu procés d'aprenentatge (Departament d'Ensenyament, 1996: 40).

En el *Manual de formación en centros de trabajo* es parla, entre altres iniciatives, de la **formació concertada**, entesa com “una elaboració conjunta del programa formatiu” del mòdul formatiu en els centres de treball i del seu desenvolupament.

La formació concertada es basa en el principi d'**apropament educació-empresa** perquè els continguts dels programes s'adaptin a les necessitats productives. Aquest concert es materialitza en un **procés participatiu** que té un ampli ventall de possibilitats, entre les quals destaquen:

- “el disseny i modificació dels programes formatius;
- el desenvolupament d’una part d’aquests, com és el cas de la FCT;
- la formació mútua;
- la col·laboració en projectes d’investigació o altres.” (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d’Espanya, 2000: 39-41)

Hi ha diferents **elements de reciprocitat en la col·laboració** entre centre educatiu i empresa. En el quadre següent presentem una llista dels avantatges de la cooperació educació-empresa: (vegeu quadre 3.12)

Beneficis per a l’empresa	Beneficis per al sistema educatiu
<p>Afavoreix la motivació i el desenvolupament personal de la plantilla</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enriqueix el treball i la formació informal d’alguns treballadors. - Desenvolupa noves habilitats, incloent-hi les pedagògiques i les formatives. - La responsabilitat social de l’empresa repercuteix positivament en la plantilla. 	<p>Afavoreix la motivació de professors i estudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enriqueix el treball i la formació informal dels professors. - Desenvolupa noves habilitats, incloent-hi les de gestió. - Les estades i els llocs formatius actuen com incentius en els mitjans acadèmics.
<p>Crea oportunitats de comprensió, influència i aprenentatge des del camp educatiu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millora la informació dels directius. - Facilita la influència en els plans d’estudi i la transmissió de missatges al sistema educatiu. - Dóna l’oportunitat d’escoltar els problemes dels professors i dels joves. 	<p>Crea oportunitats de comprensió, influència i aprenentatge des de l’empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrasta els plans d’estudis amb la realitat. - Facilita la comprensió del món del treball a professors i estudiants. - Facilita al món educatiu el coneixement de la repercussió en l’empresa de temes nous, com la contaminació i la igualtat d’oportunitats.
<p>Millora el marc de referència per a la contractació de nous treballadors a curt i llarg termini</p> <ul style="list-style-type: none"> - S’amplia el mercat de treball i augmenten les garanties a l’hora de triar. - Difon informació positiva de l’empresa. - Millora l’oferta de disciplines clau per a l’empresa. 	<p>Ajuda els estudiants a estar més ben informats sobre les perspectives de les diferents carreres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accés a un major volum d’informació i a fonts directes d’assessorament i de models d’actuació. - Oportunitat de conèixer l’ambient de treball i de desenvolupar una feina real.
<p>Millora del fons de comerç de l’empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incrementa la reputació de la companyia i la seva capacitat operativa en la societat. - Respon a les expectatives del govern i dels “creadors d’opinió”. - Dóna una imatge positiva en els mitjans de comunicació. 	<p>Millora de la imatge dels centres educatius</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es fan aliats empresarials que poden influir en l’educació. - Es respon a les expectatives dels governs i dels pares. - Dóna una imatge positiva en els mitjans de comunicació.
<p>Dóna accés a nous recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les estades dels professors aporten noves experiències i perspectives. - Els llocs formatius aporten voluntarietat i nous punts de vista. - Els centres educatius es converteixen en “seus” de l’empresa. - Poden abordar-se projectes conjunts de R+D. 	<p>Dóna accés a nous recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita suport financer per a projectes i esdeveniments especials. - S’utilitzen les empreses com llocs d’aprenentatge. - S’aprofita l’experiència científica i tecnològica dels empleats de l’empresa. - Es té accés a equips i materials de les empreses, així com als casos que s’hi analitzen. - Es té accés a les experiències de gestió.

Quadre 3.12: Beneficis recíprocs de la cooperació educació-empresa (Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació d’Espanya, 2000: 41, basat en IRDAC, 1994).

Oferir **espais d'intercanvi**, d'orientació i assessorament de l'alumnat tant al centre educatiu com al centre de treball és fonamental per comprendre i analitzar la relació i intercanvi entre l'entorn productiu o de serveis i l'entorn escolar.

Per concloure, presentem la proposta de Peris (2001), que planteja fer una anàlisi sobre en quins **moments i llocs**, i amb quines **estratègies**, podem fer una reflexió teoria-pràctica al llarg del procés formatiu (vegeu figura 3.4).

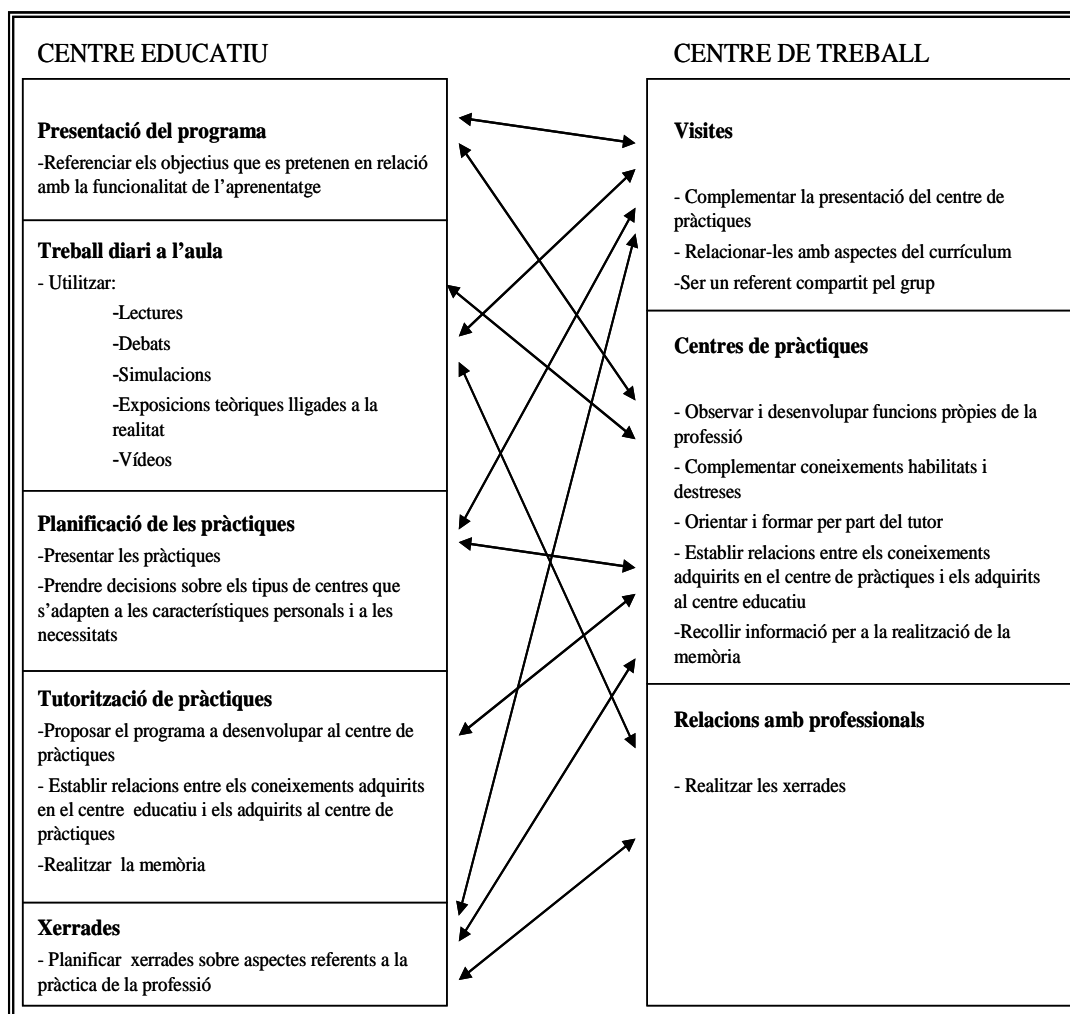


Figura 3.4: Moments, llocs i estratègies per a la reflexió entre centre educatiu i centre de treball, entre aspectes teòrics i pràctics (a partir de Peris, 2001: 40-41).

En la **presentació del programa** dels diferents crèdits és important fer referència als objectius que es pretén que l'alumnat assoleixi en relació amb la funcionalitat dels aprenentatges. **Planificar amb l'alumnat la formació en centres de treball** facilita fer una síntesi de la utilitat de la FCT i predisposar l'alumnat a prendre decisions sobre quins centres s'adapten més a les seves característiques i interessos. Les **visites a centres de treball**, les podem plantejar amb diverses finalitats: complementar la presentació dels centres o relacionar-les directament amb algun aspecte concret del programa, i també són sempre un referent compartit a l'hora de tractar alguns dels aspectes del programa. A través de la **realització del crèdit de FCT** es pretén realitzar la formació en l'àmbit productiu real, cosa

que contribueix a complementar els coneixements, habilitats i destreses adquirits, a facilitar l'aplicació de coneixements tecnològics i fomentar el sentit de la responsabilitat i autonomia tot cercant solucions a problemes que es plantegen en situacions reals. La **realització d'una memòria** pot facilitar el fet de conèixer aspectes més lligats a les relacions laborals, l'organització del centre i el dia a dia de les persones.

En el **treball diari al centre educatiu** es propiciarà la reflexió en els aprenentatges, descobrint la importància dels coneixements tecnològics com a instruments necessaris per poder desenvolupar correctament la professió. Caldrà desenvolupar una dinàmica de treball en la qual les lectures, l'opinió fonamentada, la discussió i la crítica siguin elements indispensables per a la formació. En les **exposicions teòriques** és important incidir en els referents pràctics aportats per l'alumnat que està realitzant la FCT, o provinents de les observacions compartides sobre les visites, els vídeos, les lectures, etc.

Les relacions establertes amb els centres de treball a través de la FCT de l'alumnat poden derivar en **sistemes de formació compartida** que facilitin la relació de l'alumnat en formació amb els professionals que l'exerceixen. Una estratègia útil en aquest sentit és la **planificació de xerrades**, que el centre educatiu proposa realitzar a diferents professionals dels centres de treball.

Tot seguit, aportem un **exemple de relació** a través de la realització d'unes **jornades professionals**, experiència formativa que es porta a terme a l'IES Montserrat Roig de Terrassa¹⁴ i que consisteix en la realització d'unes jornades mitjançant les quals es pretén posar en contacte professionals en actiu amb estudiants que s'estan formant per a la professió. El professorat hi actua com a organitzadors i mediadors de la trobada. El que es pretén és posar en contacte la formació al centre educatiu amb la formació al centre de treball. (vegeu quadre 3.13)

Objectiu	Concreció de l'objectiu	Expressió específica de l'objectiu
CONÈIXER	<p>Ens coneixem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coneixem els professionals i les empreses o serveis. ▪ Ens coneixen a nosaltres, coneixen la formació, com treballem, com són els alumnes... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar el contacte i intercanvi de l'alumnat amb professionals. ▪ Donar a conèixer la formació de futurs professionals a través del cicle formatiu de Formació Professional.
COMPARTIR	<p>Compartim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un temps i un espai de conversa, coneixement, inquietuds i preocupacions (si el cicle és reconegut, si ens agrada i interessa aquesta feina...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar un temps i un espai de coneixement mutu entre empreses, professionals i estudiants. ▪ Contemplar propostes i suggeriments dels professionals i incorporant-les al currículum formatiu de l'alumnat. ▪ Facilitar el contacte i intercanvi de l'alumnat amb professionals. ▪ Donar a conèixer la formació de futurs professionals a través del cicle formatiu de Formació Professional.

¹⁴ Consulteu: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/Comunicaci%F3n%20Jornadas%20%20CIFO05.doc> (consultat 05-06-2006)

COL·LABORAR	<p>Col·laborem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A parir d'idees, interessos... ▪ Què podem fer junts? ▪ Sorgeixen projectes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establir sistemes de formació compartida amb les entitats i empreses de l'àmbit de la professió. ▪ Crear vies de col·laboració entre el professorat dels cicles formatius i els professionals de les empreses. ▪ Contemplar propostes i suggeriments dels professionals incorporant-les al currículum formatiu de l'alumnat
MILLORAR	<p>Millorem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les estratègies: varietat, repetició... ▪ La col·laboració: donar sentit a la formació, estar més al dia en la professió. ▪ La inserció és producte de la confiança que genera el coneixement. ▪ La imatge i valoració de la FP és fruit del coneixement d'aquesta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar diferents estratègies de formació que capacitin l'alumnat que s'inicia en la professió. ▪ Afavorir la inserció laboral dels alumnes. ▪ Crear vies de col·laboració entre el professorat dels cicles formatius i els professionals de les empreses. ▪ Contemplar propostes i suggeriments dels professionals incorporant-les al currículum formatiu de l'alumnat. ▪ Establir sistemes de formació compartida amb les entitats i empreses de l'àmbit de la professió. ▪ Facilitar el contacte i intercanvi de l'alumnat amb professionals. ▪ Donar a conèixer la formació de futurs professionals a través del cicle formatiu de Formació Professional.

Quadre 3.13: Jornades Professionals: una experiència formativa (elaboració pròpia).

En la realització de les jornades es concreten quatre **tipus d'activitat**:

- **Xerrades col·loqui** o conferències de professionals que es desplacen al centre educatiu: aporten coneixement sobre aspectes referits a la practica de la professió, propiciant el diàleg entre l'alumnat i el professional, i facilitant també la reflexió sobre la relació entre la teoria i la pràctica.
- **Les visites a centres de treball**: Un grup reduït d'alumnes es desplacen a un centre de treball on se'ls facilita el coneixement global del centre, així com de les diferents tasques que s'hi desenvolupen. Es confirmen i contrasten aspectes concrets del programa. S'obtenen referents d'empreses i s'observen pràctiques professionals específiques.
- **Els tallers realitzats per professionals** en el centre educatiu: professionals de l'àmbit laboral específic o de l'àmbit de la formació proposen a l'alumnat realitzar activitats participatives en les quals es posa de manifest la necessitat d'utilitzar maneres de conducta reflexives i experimentals. És una modalitat formativa que posa a l'aprenent en situació activa. Ofereix recursos i habilitats.
- **Taula d'exalumnes**: l'alumnat que ja s'ha format en anteriors cursos explica quines activitats està desenvolupant en l'àmbit laboral i formatiu, de manera que l'alumnat en formació disposi d'un espai de relació, intercanvi i orientació amb persones que li són properes, que han passat per la mateixa formació i que aporten la seva visió de la professió des de l'àmbit laboral.

Aquest tipus d'activitats faciliten que professionals en actiu presentin experiències concretes de desenvolupament laboral aportant situacions més o menys complexes i alguna forma de solucionar-les. També fan possible que sorgeixin altres aspectes d'interès per als futurs professionals.

Com podem veure, la **relació** entre els **responsables de la formació**, els **professionals** i l'**alumnat** aporta **beneficis** tant als uns com als altres. També hem pogut observar que hi ha diferents maneres de **propiciar aquesta relació**, des de les més normativitzades, com és el cas de la FCT, a les de caràcter més voluntari, com poden ser les visites i les xerrades. També ens sembla oportú considerar la importància de la **forma** com es desenvolupa la relació: diàleg, influència, intercanvi, etc. Per acabar, considerem que el **moment** que triem per establir aquesta relació també té rellevància. Volem destacar, finalment, que la manera de plantejar la relació respondrà a **concepcions de la formació** i, conseqüentment, als criteris metodològics que en cada moment es considerin més adequats.

3.5. Síntesi

Configurar el formador suposa considerar el **lloc** on desenvolupa les seves funcions (el centre educatiu, l'empresa o centre de treball), i el **tipus de formació** que imparteix: formació inicial, contínua o ocupacional.

Independentment dels aspectes que caracteritzen el formador des del lloc de treball que ocupa, considerem que hi ha uns determinats aspectes amb els quals es trobarà en qualsevol situació de formació i que són:

- l'**encàrrec** de formar persones en unes determinades competències;
- les **persones en formació**, amb unes característiques determinades;
- el propi **formador**, amb una concepció de la formació i unes característiques concretes;
- una **situació d'ensenyament-aprenentatge** interactiva i mediatitzada pels elements citats i pels condicionants que destaquem a continuació;
- **condicionants, socials, institucionals i organitzatius**.

Aquests elements, que estan presents i condicionen el procés, es poden considerar contemplant el formador com a persona aïllada o com a persona en interacció amb altres formadors. Estem parlant de la importància de la col·legialitat, que redueix l'angoixa i la inseguretats amb el recolzament dels iguals, alhora que millora la motivació i el desenvolupament del currículum, com plantegen Caldwell i Spinks (1988), Hargreaves (1991), Smyth (1991), citat per Gimeno Sacristan (1995: 33).

Pel que fa al **paper assignat al formador**, podem entendre que, bàsicament, és la formació d'un professional perquè arribi a ser capaç de desenvolupar la professió a nivell tècnic i amb els valors i actituds propis d'aquesta. Aconseguir aquest repte ens porta a abordar el tema de les funcions que, relacionades amb la formació entesa des del punt de vista del coneixement tècnic i pedagògic, ha de desenvolupar el formador. Es concreten en les següents:

- La **funció docent**, entesa com el desenvolupament d'unes activitats de caràcter laboral i educatiu al servei de la societat i relatives a les competències en l'acció d'ensenyar.
- La **funció orientadora i assessora**, entesa com l'orientació de l'alumnat en el que suposa l'exercici de la professió com a professional i com a persona.

- La **funció organitzativa i de gestió**, considerada com l'aspecte relacionat amb l'àmbit de l'organització del treball i de les relacions amb professionals.
- La **funció avaluadora**, referida al desenvolupament del procés avaluatiu al llarg de la formació.
- La **funció innovadora**, entesa com la realització d'actuacions per considerar la professió i el professional immersos en un procés de canvi i adequació a l'entorn formatiu i laboral.

Considerem que les funcions del formador estan relacionades amb la formació entesa des del punt de vista del coneixement tècnic i pedagògic, però que comprenen també aspectes socioculturals i que, per tant, l'abordatge de la formació ha de contemplar la persona des d'una perspectiva integral.

Per desenvolupar les funcions assignades, el formador ha de disposar d'unes competències que proposem que siguin en els àmbits següents:

- **En el camp professional:** formació, experiència, actualització...
- **En l'àmbit psicopedagògic:** formació, capacitat, disposició per la reflexió i la formació permanent.
- **En l'àmbit personal:** competència en les relacions i el treball en equip, empatia, autocontrol.
- **En l'àmbit sociocultural:** mantenir-se actiu en les manifestacions culturals i estar al cas dels canvis socials, educatius, culturals i laborals.

Parlar dels formadors de Formació Professional inicial és considerar el professorat del centre educatiu i també els tutors d'empresa. El professorat serà responsable de prendre un seguit de decisions respecte de la concreció i el desenvolupament del currículum. Per això es considera important un perfil docent que equilibri especialització i polivalència, i que sigui capaç d'integrar la teoria i la pràctica. Per altra banda, el professor de Formació Professional sovint haurà de realitzar la funció de tutor de la formació al centre i responsable de la formació al centre de treball: "programació, seguiment i control de la formació en els centres de treball, a més a més de les tasques pròpies d'una tutoria acadèmica i d'orientació dels alumnes" (Departament d'Ensenyament, 1998:34). El tutor a l'empresa exerceix un paper de formador i, en aquest sentit, cal que els diferents sectors se sensibilitzin de la importància d'aquesta funció i de la necessitat de formació tècnica, però també pedagògica, per part de qui la desenvolupa.

Amb aquesta caracterització del formador de Formació Professional inicial, volem apuntar aspectes que considerem fonamentals per posar les bases d'una formació de futurs professionals competents per a la professió que han triat.

Finalment, volem destacar la importància de la relació entre els actors de la formació i presentar la relació entre el centre educatiu i el centre de treball com una estratègia per a la formació de professionals.

II SEGONA PART

MARC APLICAT

CAPÍTOL IV

Disseny i Desenvolupament de la Investigació

4.1. Introducció

4.2. Metodologia

4.3. Variables de l'estudi

4.4. Població i mostra

4.4.1. Caracterització del cas: contextualització de la institució

4.4.1.1. Introducció

4.4.1.2. Alumnat

4.4.1.3. Centre

4.4.1.4. Clima

4.4.1.5. Direcció

4.4.1.6. Organització

4.4.1.7. Llengua

4.4.1.8. Professorat

4.4.1.9. Entorn sociocultural

4.4.2. Caracterització del cas: contextualització dels estudis

4.4.2.1. El CFGS d'Educació Infantil i el CFGS d'Integració Social

4.4.2.2. El professorat del estudis analitzats

4.4.2.3. La formació en centres de treball del estudis analitzats

4.4.2.4. L'alumnat del estudis analitzats

4.4.3. Concreció de la mostra

4.4.3.1. Mostra

a) Professorat

b) Alumnat

c) Tutors d'empresa

4.5. Instruments de recollida d'informació

4.5.1. Qüestionari

4.5.1.1. Procés de construcció del qüestionari

4.5.2. Entrevista

4.5.2.1. Procés de construcció de l'entrevista

4.5.3. Procés de validació dels instruments

4.5.3.1. Característiques dels jutges

4.5.3.2. Criteris de validació

4.6. Síntesi

4.1. Introducció

En aquesta segona part del treball **presentem** l'emmarcament de la **investigació**. En aquest capítol en **descrivim el disseny i el desenvolupament**. En primer lloc abordem el **plantejament metodològic**, en el qual optem per la utilització de dades quantitatives i qualitatives obtingudes a través dels qüestionaris i de les entrevistes, que són els dos instruments principals utilitzats en la recollida d'informació en l'estudi del cas que presentem.

Les **variables** que contemplem al llarg del procés investigador són bàsicament tres: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius del cicle i variables relacionades amb les funcions del formador. En el cas de l'entrevista, hem considerat, a més, aspectes relatius a l'intercanvi i a les relacions, i aspectes referits a les perspectives de futur i les consideracions finals.

La població i la mostra vénen determinades per **l'estudi del cas** que presentem, que es concreta en el professorat, l'alumnat i els tutors d'empresa d'una formació específica, en un període de temps determinat i en un context concret, que descrivim més endavant. En la caracterització s'ha considerat la contextualització de la institució formativa, així com la de la formació sotmesa a anàlisi. La mostra s'ha concretat d'acord amb els criteris i circumstàncies que més endavant descrivim i que tenen a veure amb la territorialitat, la temporalitat, el tipus de formació, la docència i la tutorització d'alumnat, principalment.

Finalment, presentem els **instruments utilitzats** en la recollida d'informació, des de la seva descripció fins a l'explicació de la seva validació. Per una banda, el **qüestionari** recull informació sobre aspectes de la formació concretats en un total de setze grups de variables que s'agrupen en tres dimensions. L'**entrevista** té com a finalitat complementar i matisar la informació recollida amb el qüestionari, i alhora obtenir informació que ofereixi una visió global dels elements analitzats en l'estudi. Per a la **validació** dels qüestionaris i del guió d'entrevista s'ha utilitzat la **tècnica de jutges**, comptant amb la col·laboració de professionals de l'àmbit universitari i de l'àmbit de la Formació Professional.

4.2. Metodologia

El tema objecte d'aquesta investigació se centra en l'anàlisi del funcionament dels Cicles Formatius de la Família Professional Serveis Socioculturals i a la Comunitat –d'acord amb el que estableix la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1990 i el desplegament curricular corresponent– que s'estan impartint a l'IES Montserrat Roig de Terrassa¹ i que es concreten en el CFGS **Educació Infantil** i CFGS **Integració Social** durant els períodes 1999-2000 a 2004-2005. Per realitzar aquesta anàlisi ens basem en la valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats.

¹ Vegeu: <http://www.xtec.net/iesmontserratroig/> (consulta, 15-10-05)

En la investigació utilitzem **qüestionaris i entrevistes** que ens permeten obtenir l'apreciació dels exalumnes, del professorat del centre educatiu i dels tutors d'empresa.

Es tracta d'una **investigació descriptiva**, basada en dades qualitatives i quantitatives, que no es limita a descriure fets i situacions que permetin comprendre i interpretar el que s'està fent, sinó que també pretén fer propostes de millora en funció de les dades recollides. La informació recollida en els qüestionaris es complementa amb la realització d'entrevistes que ens permeten obtenir una informació més espontània. Seguint Tejada (1997: 73), “La metodologia descriptiva és probablement la més utilitzada en l'àmbit de les Ciències Humanes. [...] L'investigador s'apropa a la realitat tractant de descriure i documentar com són els fenòmens que hi succeeixen.”

Seguint Sabariego, Massot i Dorio (2004: 233) la investigació descriptiva té com objectiu general descriure un fenomen donat, a partir de diverses accions no excloents entre elles. Aquest tipus d'estudi és propi de les primeres etapes del desenvolupament d'una investigació i pot proporcionar dades que siguin l'origen de noves investigacions.

Podem definir aquesta investigació descriptiva, com a **estudi d'enquesta** en el sentit que apunten Sabariego, Massot i Dorio (2004: 233) “Inclou els estudis que utilitzen com a instrument de recollida de dades el qüestionari i els que es porten a terme mitjançant entrevistes. Són útils per a la descripció i la predicció d'un fenomen educatiu, però també són eficients per a una primera aproximació a la realitat o per a estudis exploratoris”. En aquest estudi utilitzem en primer lloc el qüestionari, amb el que recollim una primera informació, i l'entrevista com a instrument que ens facilita interpretar els resultats del qüestionari.

La investigació que presentem la podem considerar com un **estudi més ideogràfic** que nomotètic, ja que no pretén tant aportar lleis generals com explicar una situació contextualitzada en un espai i un temps concrets.

És un **disseny etnogràfic**, des de la perspectiva que apunten Goetz i LeCompte (1988: 28), perquè proporciona dades fenomenològiques, en el sentit que els subjectes implicats en la investigació conceptualitzen la seva experiència formativa. És un estudi empíric i naturalista, ja que la informació obtinguda es basa en la vivència dels informants, i té un caràcter holístic perquè pretén construir descripcions de fenòmens globals en diferents contextos i determinar connexions a partir d'aquests fenòmens. També és un disseny etnogràfic en el sentit que apunten Sabariego, Massot i Dorio (2004: 295): “La investigació etnogràfica és potser el mètode més conegut i utilitzat en el camp educatiu per analitzar la pràctica docent ‘des del punt de vista de les persones que hi participen’ i emfatitzar les qüestions descriptives i interpretatives.”

El considerem com un **estudi de cas** en el sentit que apunten Latorre, del Rincón i Arnal (1996: 233): “Consisteix en una descripció i anàlisi detallades d'unitats socials o entitats educatives úniques (Yin, 1989). [...] La seva finalitat s'orienta a la comprensió profunda de la realitat singular –individu, família, grup, institució social o comunitat– (De la Orden, 1985) ”. Ho corroboren Sabariego, Massot i Dorio (2004: 311), que afegixen: “I per a Stake (1998) és l'estudi de la

particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies concretes." Les mateixes autores apunten: "Per a alguns autors (Wolcott, 1992; Rodríguez, Gil i García, 1996) l'estudi de casos no és una opció metodològica amb entitat pròpia sinó que constitueix una estratègia de disseny de la investigació que permet seleccionar el objecte/subjecte de l'estudi i l'escenari real que es constitueix en font d'informació". Sabariego, Massot i Dorio (2004: 310). És en aquest sentit que entenem que l'estudi de cas és un plantejament adequat per a la investigació que presentem.

Considerant la forma de seleccionar la mostra i fent referència a Goetz i LeCompte (1988: 102), podem dir que hem seleccionat **un cas únic** concret al qual podem atorgar el qualificatiu de cas **ideal típic** determinat per la pròpia creença i interès de l'investigador en considerar el cas en estudi com el més representatiu del context proper. Podem fer aquesta afirmació si prenem com a referent el context territorial de la formació sotmesa a estudi: la comarca del Vallès Occidental. El cicle formatiu d'Educació Infantil, en el context de la comarca, es va impartir per primera vegada a Terrassa. Actualment s'imparteix en dos centres més, però són d'implantació molt més recent. En el cas del cicle formatiu d'Integració Social, l'IES Montserrat Roig és l'únic centre de la comarca on s'imparteix l'any 2005. A més, el centre esmentat és el centre on més professorat de la família professional imparteix docència i on més professorat té la plaça definitiva, comparativament parlant i prenent com a referents altres centres de la comarca. També podem afirmar que les empreses del sector tenen coneixement de la formació que s'imparteix al centre proposat per a l'estudi. Per aquestes raons, podem considerar el cas triat com el més representatiu de la zona.

4.3. Variables de l'estudi

Per variable entenem la "característica o atribut que pot prendre diferents valors o expressar-se en categories. Entitat que pot ser mesurada, alterada o controlada". (Forner i Latorre, 1996: 147); un "aspecte o dimensió d'un fenomen que té com a característica la capacitat d'assumir diferents valors, ja sigui qualitativament o quantitativament" (Tamayo, 1984: 84) o un "esdeveniment, categoria, comportament o atribut que expressa un constructe i posseeix diferents valors, segons com s'utilitzi en un estudi" (McMillan i Schumacher, 2005: 634).

La informació l'hem obtingut sobre la base de les variables que a continuació exposem, que ens permetran oferir una visió precisa sobre el disseny i valoració dels Cicles Formatius de Formació Professionals sotmesos a estudi. (vegeu el quadre 4.1).

Les variables presentades ens han de permetre obtenir la percepció de la Formació Professional per part del professorat, que està impartint els Cicles Formatius als centres educatius; per part dels tutors a les empreses, que es fan responsables d'atendre i orientar l'alumne al centre de treball, i per part de l'alumnat, que ha finalitzat la formació en el cicle formatiu corresponent i que, preferentment, està treballant en la professió per a la qual s'ha format.

Hem considerat dos tipus d'instruments, que més endavant descrivim amb detall: el qüestionari i l'entrevista. Aquests dos instruments, complementaris, ens permeten obtenir informació rellevant per a l'estudi partint de les variables definides.

En el qüestionari hem establert un total de setze grups de variables agrupades en tres dimensions: **variables d'identificació**, **variables relacionades amb els continguts formatius** del cicle i **variables relacionades amb les funcions del formador**.

Dimensions	Variabes
I. Variables d'identificació	A) variables personals B) variables formatives C) variables sociolaborals
II. Variables relacionades amb els continguts formatius del CFGS	A) competències professionals B) capacitat de resolució de problemes C) capacitat d'organització del treball D) capacitat de responsabilitat en el treball E) capacitat de treball en equip F) capacitat d'autonomia G) capacitat de relació interpersonal H) capacitat d'iniciativa
III. Variables relacionades amb les funcions dels formadors	A) docent o d'intervenció educativa B) orientadora/assessora C) organitzativa i de gestió D) avaluadora E) innovadora

Quadre 4.1: Dimensions i variables del qüestionari.

L'entrevista es basa en un guió que considera quatre dimensions a partir de les quals es pretén obtenir informació relativa a diferents aspectes que puguin complementar la informació recollida en les variables del qüestionari. (vegeu el quadre 4.2).

Dimensions	Descripció general
I. Aspectes d'identificació	Obtenció d'informació sobre la professió que desenvolupa, sobre els aspectes satisfactoris i millorables, i sobre la forma d'accés.
II. Aspectes de contingut	Obtenció d'informació sobre les raons per les quals ha estat més o menys valorada la formació: les competències i les capacitats clau que seria desitjable que l'aprenent adquirís al llarg de la formació, i sobre les funcions del professorat i dels tutors de FCT. Obtenció d'informació sobre competències i capacitats del futur professional, i també sobre les tasques i funcions que han de desenvolupar els formadors.
III. Aspectes relatius a l'intercanvi i a les relacions	Obtenció d'informació sobre la valoració de la funció de les pràctiques, la funció de la teoria i la relació entre totes dues; la comunicació entre el centre de pràctiques i el centre educatiu, i entre el tutor i l'alumne, i informació sobre els factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida.
IV. Aspectes relatius al tancament	Obtenció d'informació sobre les perspectives de futur de la professió i recopilació d'observacions.

Quadre 4.2: Dimensions i variables del guió d'entrevista.

4.4. Població i mostra

L'estudi que presentem se centra en el professorat, l'alumnat i els tutors d'empresa d'una formació específica, en un període de temps determinat i en un context concret, com ja hem descrit en l'apartat 4.2 d'aquest treball. Per aquest motiu, la població ens ve determinada per **l'estudi del cas** que presentem, i la mostra s'ha concretat en funció dels criteris establerts per a cada sector de població estudiat, que podem trobar descrits més endavant.

Entenem per població “el conjunt de tots els individus o casos que compleixen unes determinades característiques o propietats, i en el qual es desitja estudiar un fenomen” (Forner i Latorre, 1996: 119), o també: “el grup d'individus o esdeveniments a partir dels quals es confecciona la mostra” (McMillan i Schumacher, 2005: 628). (vegeu la figura 4.1)

En el treball que ens ocupa, la població susceptible de formar part de l'estudi són les persones que formen part del cas que presentem, és a dir: tota persona que ha participat com a formador o format en els Cicles Formatius de grau superior d'Educació Infantil i d'Integració Social en el context de l'IES Montserrat Roig de Terrassa. Considerem població, doncs, el professorat que ha impartit formació en els Cicles Formatius esmentats, els alumnes ja formats que estan exercint la professió o desenvolupen una altra activitat laboral o formativa, i els tutors de formació al centre de treball que han col·laborat en la formació de l'alumnat.

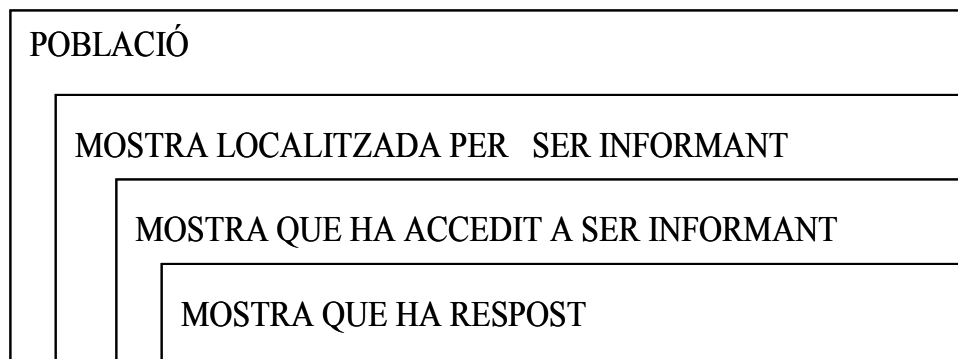


Figura 4.1: Cicle del mostreig a partir de Fox (1981), citat per Torrado (2004: 239).

4.4.1. Caracterització del cas: contextualització de la institució

4.4.1.1. Introducció

L' Institut d'Ensenyament Secundari (IES) Montserrat Roig, de Terrassa, és un centre de titularitat pública que ofereix ensenyament a alumnat de diferents etapes educatives: Educació Secundària Obligatòria (ESO) i ensenyament postobligatori: Batxillerat i Cicles Formatius de Formació Professional. La seva ubicació geogràfica és urbana i està localitzat en una zona cèntrica i de fàcil accés amb transport públic. Actualment atén 823 alumnes i compta amb 72 professors, distribuïts com s'indica en la taula següent:

Nivell	Especialitat	Curs	Unitats	Alumnat	Professorat
<i>Educació Secundària Obligatoria (ESO)</i>	<i>Primer Cicle ESO</i>	<i>Primer</i>	3	93	
		<i>Segon</i>	3	91	
	<i>Segon Cicle ESO</i>	<i>Tercer</i>	3	90	
		<i>Quart</i>	4	113	
<i>Batxillerat</i>	<i>Tecnologia</i>	<i>Primer</i>	1	31	
		<i>Segon</i>	1	28	
	<i>Ciències de Naturalesa i de la Salut</i>	<i>Primer</i>	1	34	
		<i>Segon</i>	1	31	
	<i>Humanitats i Ciències Socials</i>	<i>Primer</i>	1	33	
		<i>Segon</i>	1	30	
<i>Cicle Formatiu de Grau Mitjà</i>	<i>Comerç</i>	<i>Primer</i>	1	25	
Cicle Formatiu de Grau Superior	<i>Agències de viatges</i>	<i>Primer</i>	1	27	10
		<i>Comerç Internacional</i>	<i>Primer</i>	1	
	<i>Segon</i>		1	21	
	Educació Infantil	Primer	2	61	12
		Segon	1	34	
	Integració Social	Primer	1	28	
Segon		1	37		
Totals			29 Unitats	823 Alumnes	72 Professors

Taula 4.1: Ensenyaments impartits, alumnat i professorat, i formació i població en què se centra l'estudi

4.4.1.2. Alumnat

L'alumnat, en el cas de l'ESO i el Batxillerat, procedeix de la població de Terrassa i de la zona educativa que li correspon segons la normativa de matriculació. En el cas dels Cicles Formatius la zona d'influència és més amplia. La selecció de l'alumnat es realitza segons les places disponibles i seguint els criteris que estableix la normativa vigent.

L'alumnat d'ESO s'organitza per nivells i per cicles; el de batxillerat s'estructura per nivells i especialitats. En el cas de la Formació Professional, l'alumnat s'organitza per famílies professionals, especialitats i nivells.

4.4.1.3. Centre

El centre és un institut d'ensenyament secundari públic que depèn del Departament d'Educació.

Es tracta d'un centre de construcció recent i que anteriorment va estar ubicat en un edifici compartit amb un centre de primària. Aquest centre va formar part de

l'experimentació de la reforma del sistema educatiu proposada d'acord amb la LOGSE, però els Cicles Formatius de Formació Professional no van ser implantats fins el curs 1999-2000, en què es va disposar del nou edifici.

El centre està ubicat en una zona de fàcil accés amb transports públics com els autobusos urbans i el tren. Això facilita l'accés a l'alumnat de poblacions veïnes.

L'institut disposa d'espais específics i comuns amb una certa limitació, cosa que condiona els torns horaris; per aquesta raó, la utilització d'aquests espais requereix un procés de racionalització. Els recursos materials són d'ús compartit i es procura que siguin els necessaris.

En el projecte de direcció (2005), l'institut es descriu com “un centre educatiu de grans dimensions que inclou tot un seguit d'activitats, serveis, projectes i plans ben consolidats, fruit del diàleg, la confrontació raonada, el debat i l'acord final, del qual la majoria del conjunt de professorat de l'IES Montserrat Roig se sent molt satisfet.”

Alguns dels objectius que recull el Projecte Educatiu del Centre (PEC) són:

- “Desenvolupar l'esperit crític el raonament i la capacitat d'abstracció en l'alumnat.
- Potenciar les iniciatives de l'alumnat, el desenvolupament i la maduració, fomentant la inquietud intel·lectual.
- Proporcionar a l'alumnat instruments d'anàlisi i fomentar l'observació crítica.
- Facilitar procediments cognitius i tècnics per a estudis posteriors.
- Establir un coneixement i relació oberta amb el medi.
- Fomentar actituds de superació, curiositat, esperit investigador.
- Impulsar el desenvolupament de la comunicació .
- Potenciar el desenvolupament físic, l'àmbit estètic, la convivència, l'autoconeixement, l'esperit democràtic i evitar el sexisme.”

4.4.1.4. Clima

Pel que fa al clima del centre, entès com “l'ambient total d'un centre educatiu determinat per tots aquells factors físics, elements estructurals, personals, funcionals i culturals de la institució que, integrats interactivament en un procés dinàmic específic, confereixen un peculiar estil o to a la institució, condicionant, alhora, de diferents productes educatius” (Fernández Díaz i Asensio, 1989), podem considerar que existeix un bon nivell de comunicació entre els membres de la comunitat educativa i que la participació i col·laboració en projectes d'innovació, portats a terme per grups o departaments que en general no impliquen tot el centre, és notòria. Nombrosos membres de la comunitat educativa s'impliquen en iniciatives que sorgeixen des del propi centre, des de les administracions educatives o des d'altres organismes. Finalment, podem dir que

és habitual que tant el professorat com l'alumnat del centre se sentin satisfets i contents de pertànyer-hi.

4.4.1.5. Direcció

La gestió del centre l'exerceixen els càrrecs que s'estableixen en la normativa vigent relativa als centres públics, d'acord amb el Decret 317/2004, de 22 de juny (DOGC núm. 4161, de 25.06.2004), pel qual es regulen la constitució i composició del Consell Escolar, la selecció del director o de la directora i el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics. En aquest decret es recull la importància del Consell Escolar, del director i de l'equip directiu com a persones responsables de la gestió del centre.

4.4.1.6. Organització

Els membres del centre s'organitzen en els òrgans col·legiats següents: Consell Escolar, Claustre de Professorat, equip directiu, Comissió Pedagògica, els departaments i els equips docents.

El Reglament de Règim Intern (RRI) proporciona "un marc de referència per al funcionament de la institució i reflecteix l'estructura organitzativa i els principis i valors". En aquest document es contempla la importància de considerar aspectes i actuacions individuals com són l'autonomia, l'autoestima, la racionalitat, l'honestedat i la responsabilitat, i aspectes i actuacions relacionats amb els altres: igualtat, solidaritat, respecte, tolerància, pluralisme i diversitat. També s'hi posa de manifest que "es pretén modificar actituds i fomentar l'adquisició de valors".

Pel que fa a l'organització del treball docent, el Projecte Educatiu de Centre (PEC) proposa "el que estableix l'administració educativa, amb coordinació entre el professorat, valorant la formació permanent, sobretot la que reverteix en la globalitat del centre". Es considera fonamental que l'alumnat estigui informat dels objectius, metodologia i avaluació, es pretén fomentar la capacitat d'iniciativa de l'alumnat, es vol afavorir el treball interdisciplinari, es dóna importància a l'acció tutorial i s'assumeix el fet que l'alumnat és divers.

El currículum s'estructura en matèries i crèdits, en el cas de l'ESO i Batxillerat, i en mòduls i crèdits, en el cas dels Cicles Formatius de Formació Professional.

4.4.1.7. Llengua

El projecte educatiu del centre inclou el projecte lingüístic, que considera "el que les normatives educatives estableixen". El català és la llengua vehicular del centre i el centre vetllarà perquè l'alumnat que s'incorpora tardanament pugui fer-ne ús. S'entén que el centre assumeix la tasca de possibilitar la competència lingüística de l'alumnat que s'incorpora al llarg del curs.

4.4.1.8. Professorat

El professorat té el nivell de formació universitària necessari en les àrees en què imparteix docència. La situació administrativa i contractual és la pròpia d'un centre de titularitat pública, amb una part important de professorat amb plaça definitiva al centre que conviu amb professorat amb situacions més provisionals i amb contractes per períodes anuals o per períodes de substitució. El centre no té capacitat de contractació i les places es cobreixen per concurs públic efectuat pel Departament d'Educació.

La comunitat educativa del centre es caracteritza per la implicació en el desenvolupament d'activitats formatives relacionades amb l'aula i pel compromís en una sèrie de serveis i projectes que, sens dubte, confereixen un valor afegit al centre i a la formació. Ens referim al desenvolupament de projectes entre els quals podem destacar els següents:

- Educació en valors (premiat per la Generalitat de Catalunya).
- Intercanvi amb el Lycée d'Annecy (França).
- Programes Comenius I i II.
- Programa d'educació per a la salut (amb col·laboració amb els CAP nord i est de Terrassa).
- Programa Orator (llengües estrangeres).
- Educació viària (col·laboració amb la Policia Municipal).
- Programa de prevenció de la SIDA.
- Programa d'atenció a la diversitat.
- Programa d'acció tutorial.

A més de la participació en els projectes esmentats, es constata que diversos professors, a títol personal o com a representants del centre, participen en activitats puntuals, associacions o grups de treball relacionats amb l'activitat educativa, com, per exemple el Consell de la Formació Professionals de Terrassa, el Terrassa Projecte Educatiu de Ciutat, l'Associació de Mestres Alexandre Galí, els Moviments de Renovació Pedagògica, etc.

4.4.1.9. Entorn sociocultural

L'entorn sociocultural del centre és el propi d'un centre de ciutat industrial en el qual la diversitat cultural i ètnica és considerable. L'activitat econòmica principal de la zona se centra en el sector de serveis i està relacionada amb activitats que requereixen qualificació.

Al voltant del centre podem trobar establiments culturals, com són la Biblioteca Central de Terrassa, el Centre Cultural Caixa Terrassa, cinemes, un teatre, etc.

Des del centre educatiu es vetlla perquè hi hagi una relació habitual amb l'entorn. El desenvolupament d'alguns dels projectes que hem esmentat més amunt és una mostra d'aquestes intencions.

4.4.2. Caracterització del cas: contextualització dels estudis que es pretén analitzar

Els estudis que es pretén analitzar són la Formació Professional que s'imparteix a través dels cicles formatius de grau superior (CFGS) d'Educació Infantil i d'Integració Social. Aquests estudis s'imparteixen a l'IES Montserrat Roig de Terrassa des del curs 1999-2000, que va ser el curs en què el centre es va traslladar a l'edifici actual.

Destaquem que el cicle d'Educació Infantil s'estava impartint des del curs 1993-1994 en altres instituts de la ciutat (IES Torre del Palau, 1993-1997, i IES Terrassa, 1997-1999) i la ubicació en el centre actual es produeix coincidint amb la inauguració del nou edifici, que inclou com a novetat la incorporació de diferents cicles formatius de Formació Professional, que actualment es continuen impartint (vegeu la taula núm. ***).

4.4.2.1. El CFGS d'Educació Infantil i el CFGS d'Integració Social

El CFGS d'Educació Infantil i el CFGS d'Integració Social són formacions adscrites a la família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat que regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (Reial decret 1128/2003, de 5 de setembre).

El CFGS d'Educació Infantil té una durada de 2000 hores (1.600 al centre educatiu i 400 als centres de treball). La competència general en la qual es formen aquests tècnics és “programar, intervenir educativament i avaluar programes d'atenció a la infància, aplicant els mètodes d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixin el desenvolupament autònom dels infants de zero a sis anys, i organitzar els recursos adequats.” (Decret 182/1998, de 8 de juliol)

L'àmbit professional i de treball d'aquests tècnics se situa principalment en els sectors de la docència, l'assistència i el lleure, i les seves funcions es delimiten en un període d'edat comprès entre zero i sis anys.

En el sector de la docència, l'àmbit professional se situa dins del subsector d'educació infantil en el primer cicle, en institucions dependents dels organismes estatals, autonòmics o locals. En el sector d'assistència social, se situa en institucions o programes específics de treball amb menors en situacions de risc o descompensació social, i en medis de recolzament familiar segons les directrius d'altres professionals. Finalment, en el sector de l'educació no formal, aquests professionals desenvolupen diverses activitats de lleure.

El currículum formatiu d'aquest cicle s'estructura en els crèdits que s'indiquen tot seguit:

- Crèdit 1: Els programes d'atenció assistencial en infants.
- Crèdit 2: L'Educació infantil: característiques, planificació i organització.
- Crèdit 3: Autonomia personal i salut.
- Crèdit 4: Metodologia del joc.
- Crèdit 5: Expressió i comunicació.
- Crèdit 6: Desenvolupament cognitiu i motriu.
- Crèdit 7: Desenvolupament socioafectiu en intervenció amb les famílies.
- Crèdit 8: Animació i dinàmica de grups.
- Crèdit 9: Bases antropològiques i psicosociològiques
- Crèdit 10: Formació i orientació laboral.
- Crèdit 11: Formació en centres de treball.

Dins de la durada establerta per a aquest cicle formatiu, el centre docent disposa de 160 hores lectives per completar el currículum establert i adequar-lo al seu àmbit socioeconòmic. En el cas que ens ocupa, les hores s'han distribuït destinant-ne una part a desenvolupar un crèdit d'introducció a la formació en centres de treball (FCT), una altra a augmentar les hores del crèdit de síntesi, i la resta a complementar i ajustar crèdits i horaris.

El CFGS d'Integració Social té una durada de 1.700 hores (1.280 hores al centre educatiu i 420 hores de formació als centres de treball). La competència general en la qual es formen aquests tècnics és “programar, organitzar, desenvolupar i avaluar les activitats d'integració social; valorar la informació obtinguda sobre cada cas, i determinar i aplicar les estratègies i tècniques més adequades per al desenvolupament de la seva autonomia personal i inserció ocupacional.” (Decret 39/1999, de 23 de febrer)

L'àmbit professional i de treball d'aquests tècnics se situa principalment en els sectors de la intervenció social. Es poden integrar en qualsevol estructura o organització empresarial, pública o privada, que tingui com a finalitat el desenvolupament de programes d'intervenció social dirigits a diferents col·lectius, com la tercera edat, els minusvàlids físics i psíquics, els malalts mentals, les dones, els menors, la marginació sense llar, etc. Aquests tècnics podran desenvolupar la seva tasca professional en institucions com ara residències, centres d'acollida, habitatges tutelats, pisos compartits, comunitats terapèutiques, centres d'ensenyament reglat, centres d'inserció ocupacional i professional, serveis d'ajut a domicili, quan incloguin programes de prevenció o inserció social, etc.

El currículum formatiu d'aquest cicle s'estructura en els crèdits que detallem a continuació:

- Crèdit 1: Context i metodologia de la intervenció social.
- Crèdit 2: Atenció a les unitats de convivència.
- Crèdit 3: Habilitats d'autonomia personal i social.
- Crèdit 4: Inserció ocupacional.
- Crèdit 5: Pautes bàsiques i sistemes alternatius de comunicació.
- Crèdit 6: Bases antropològiques i psicosociològiques
- Crèdit 7: Formació i orientació laboral.
- Crèdit 8: Formació en centres de treball.

Dins de la durada establerta per a aquest cicle formatiu, el centre docent disposa de 130 hores lectives per completar el currículum establert i adequar-lo al seu àmbit socioeconòmic. En el cas que ens ocupa, les hores s'han distribuït destinant-ne una part a desenvolupar un crèdit d'introducció a la formació en centres de treball (FCT), una altra part a augmentar les hores del crèdit de síntesi, i la resta a complementar i ajustar crèdits i horaris

4.4.2.2. El professorat dels estudis analitzats

El professorat que imparteix docència en els cicles formatius que s'analitzen té la formació que es requereix per exercir la docència de l'especialitat d'intervenció sociocomunitària del cos de professors d'ensenyament secundari, que es concreta en la llicenciatura en Pedagogia, Psicopedagogia o Psicologia. També imparteixen docència el professorat de l'especialitat de serveis a la comunitat del cos de professors tècnics de Formació Professional, que pot accedir a la docència amb les titulacions abans esmentades i també amb les diplomatures de Magisteri d'Educació Infantil, Educació social o Treball social. La situació administrativa pot ser de professor d'ensenyament secundari amb oposició aprovada i amb destinació definitiva al centre, amb destinació provisional o en comissió de serveis. També hi pot haver professorat d'ensenyament secundari contractat de forma interina o per cobrir una substitució. El professorat del cas que ens ocupa és tot llicenciat i posseeix també, majoritàriament, una diplomatura. La situació administrativa és diversa, i els professors es divideixen, majoritàriament, en definitius al centre i professors amb contracte per interinatge, tot i que també hi podem trobar alguna persona en situació de comissió de serveis o amb contracte per substitució.

El professorat es contracta o nomena per a la família professional i no per a un cicle concret, ja que té atribució per impartir tant un cicle com l'altre. En el cas que analitzem, alguns professors imparteixen docència en tots dos cicles i alguns s'han especialitzat o centren la docència tan sols en un dels dos.

La principal funció del professorat d'aquesta família professional és la docència als diferents grups d'alumnes de primer i segon curs dels cicles formatius d'Educació Infantil i d'Integració Social. La docència en aquest cicles està determinada a nivell curricular pels crèdits formatius que hem esmentat més amunt. L'atorgació dels crèdits a cada professor es fa, per consens, en funció de les preferències personals, les hores de dedicació, i la conveniència i respecte pel que es creu que pot ser millor per a la formació de l'alumnat (que el professor tingui formació específica, que hagi impartit el crèdit en altres grups, que el professor tutor imparteixi docència en el grup tutoritzat...). L'horari de l'alumnat i del professorat el confegeix la cap d'estudis de Formació Professional, un cop escoltades les demandes personals de cada professor, i tenint com a condicionats l'espai i la franja horària, aspectes que es negocien amb l'equip directiu.

A banda de la funció de docència, el professorat d'aquesta família professional exerceix altres funcions com són les de professor tutor de grup (un per cada grup d'alumnes), que es responsabilitza de la formació en centres de treball de l'alumnat del grup adjudicat. Una de les professores exerceix el càrrec de cap

d'estudis de Formació Professional, una altra actua com a coordinadora de Formació Professional del centre, i una tercera, com a cap del departament de serveis socioculturals i a la comunitat.

El professorat s'organitza a partir de les reunions setmanals de departament, a les quals assisteix tot el professorat; una reunió setmanal de tutors, a la qual assisteixen els tutors de grup de totes les especialitats de Formació Professional i la coordinadora de Formació Professional, i una reunió setmanal de caps de departament, convocada per la cap d'estudis de Formació Professional i a la qual assisteixen els caps de departament de les diferents famílies de Formació Professional, que en aquest cas són tres. La cap d'estudis es reuneix un cop a la setmana amb l'equip directiu del centre.

Les reunions de departament tenen una funció de traspàs d'informació. També són un espai per decidir sobre temes que tenen a veure amb el funcionament de la docència, ja que s'estableixen reunions per curs o per especialitat per tractar sobre temes curriculars o situacions de l'alumnat. Altres qüestions de les quals es tracta, també relacionades amb la formació, són elaboració de programacions, la planificació dels crèdits de síntesi, l'organització del material i l'espai i desenvolupament d'activitats formatives puntuals, com poden ser visites, sortides i jornades tècniques. Per tal de distribuir les diferents tasques a realitzar, el professorat no tutor, si disposa d'hores, es responsabilitza de tutories tècniques, com poden ser el manteniment del fons bibliogràfic del departament o la cura del taller.

El professorat del departament és l'impulsor del projecte de les Jornades Tècniques de Formació Professional, que ja han superat la quarta edició i que pretenen apropar la formació en el centre educatiu i la formació en el centre de treball. Aquestes jornades les realitzen tots el cicles formatius de Formació Professional del centre durant tres dies i es concreten, principalment, en xerrades de professionals i visites a empreses. Una activitat singular del departament de Serveis Socioculturals i a la Comunitat és la realització d'un "viatge professional": professorat i alumnat viatgen a una altra ciutat per visitar empreses i serveis relacionats amb la professió.

Una gran part del professorat del departament va col·laborar, durant el curs 2002-2003, en el "Projecte d'innovació educativa experimental de correspondència entre el cicle formatiu d'Integració Social i els estudis universitaris corresponents", organitzat per la Direcció General de Formació Professional.

Actualment tres professors del departament són membres del Consell de la Formació Professional de Terrassa,² i estan integrats en els grups de treball Valoració de l'Oferta Actual i Necessària de Formació Professional a Terrassa i Formació en Centres de Treball i Tutors d'Empresa. El segon d'aquests grups ha elaborat, durant el curs 2003-2004, els documents *Acord per a la millora de la FCT a Terrassa* i *La formació en centres de treball (FCT). Orientacions per al tutor d'empresa*, que es van presentar en les segones jornades del consell de la FP de Terrassa els dies 9 i 10 de setembre de 2004.

² Vegeu: Consell de la Formació Professional de Terrassa a: <http://www.terrassa.org/educacio/> (consultat 12-06-2006)

Un dels professors del departament va participar durant el curs 2001-2002 en la iniciativa Terrassa Projecte Educatiu de Ciutat (TPEC),³ coordinant la comissió “Serveis educatius 0-3 anys: models i planificació”, on van participar, també, dos alumnes del cicle formatiu d’Educació Infantil.

Una de les professores del departament coordina des del curs 2004-2005, el programa Educació Valors, que es porta a terme al centre des de l’any 1999, i que l’any 2005 va donar lloc a la convocatòria del Primer Premi en Valors Montserrat Roig.

Part del professorat d’aquest departament va coordinar i impartir, de l’any 1999 a l’any 2001, el Curs d’Habilitació per a Professionals de Primer Cicle d’Educació Infantil, encarregat per la Direcció General de Formació Permanent.

Una part important de professorat del departament són autors de diversos llibres de text del cicle formatiu d’Educació Infantil i del d’Integració Social.

El professorat d’aquest departament acostuma a promoure i participar en actes i diades com la celebració del Dia Internacional dels Drets dels Infants, el Dia contra la Violència de Gènere, Dia Internacional de la Lluita contra el VIH... També divulga i participa en activitats formatives relacionades amb la professió organitzades per diferents estaments, com el Consell Català de Formació professional, el Departament d’Educació, a través de la Direcció General de Formació del Professorat, les Escoles d’Estiu, el Departament de Benestar i Família, les associacions professionals, les Universitats, els ICEs o altres grups o entitats, com és el cas del Consorci Infància i Món Urbà, que el 2 i 3 de novembre del 2005 v a presentar el segon informe d’investigació.

Alguns professors col·laboren amb la Universitat Autònoma de Barcelona com a professors associats al Departament de Pedagogia Aplicada.

4.4.2.3. La formació en centres de treball dels estudis analitzats

La formació professional a través dels cicles formatius contempla una part de formació en el centre educatiu i una altra part de formació en els centres de treball (FCT). La Llei d’Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) estableix, en l’article 34.2: “El currículum dels ensenyaments de formació professional específica inclourà una fase de formació pràctica als centres de treball.” En el cas que ens ocupa es concreta en el crèdit 8, amb una durada de 420 hores, si parlem del CFGS Integració Social, i en el crèdit 11, amb una durada de 400 hores, al CFGS Educació Infantil. Aquesta formació la tutoritza un professional en el centre de treball i el professor tutor de l’alumne des del centre educatiu. Tots dos tutors, juntament amb l’alumne, pacten el pla d’activitats a desenvolupar durant la FCT de l’alumne. És una formació eminentment pràctica i l’alumne desenvolupa, en el marc de l’empresa o institució, tasques que es consideren formatives i no laborals. Per tal de desenvolupar la FCT s’estableix un conveni de col·laboració

³ Vegeu: Terrassa Projecte Educatiu de Ciutat a: <http://www.terrassa.org/educacio/> (consultat 12-06-2006)

entre el centre educatiu i el centre de treball. Aquesta formació pràctica és una part del currículum formatiu i, per tant, és obligatòria i té unes determinades funcions, com el fet de ser un primer contacte de l'alumne amb l'activitat laboral específica, permetre observar i desenvolupar activitats i funcions pròpies de diferents llocs de treball de la professió, conèixer l'organització dels processos que es donen en els diferents serveis i conèixer les relacions laborals.

Com es pot veure en la relació de crèdits, l'equip educatiu dels cicles formatius estudiats ha desenvolupat un crèdit d'introducció a la FCT que té una funció informativa i reflexiva sobre la FCT (què implica, com l'organitzem, dificultats o preocupacions que tenim quan fem formació en centres de treball i maneres de resoldre-les, com es pot recollir informació...). Aquest crèdit l'imparteix la persona tutora del grup, ja que és, també, la tutora de la FCT al centre educatiu i, des d'aquest lloc, pot detectar dificultats i neguits de l'alumne i ajudar a resoldre'ls orientant-lo i, si cal, fent de mediadora entre l'alumne i el centre de treball.

Des del centre educatiu es proposa a l'alumnat un pla de pràctiques que ofereixi l'oportunitat de conèixer més d'un centre de pràctiques per estar en contacte amb diferents realitats i diferents modalitats d'organització i atenció a les persones. L'avaluació d'aquesta formació la realitza el tutor del centre de treball en coordinació amb el tutor del centre educatiu. Tots dos mantenen un diàleg durant el procés de formació i també quan aquest finalitza. Durant el temps de formació al centre de treball, l'alumne manté una comunicació estreta amb el seu tutor del centre educatiu i també amb el del centre de treball, de manera que si té alguna dificultat la pugui comunicar i disposi d'un espai per parlar-ne com més aviat millor.

4.4.2.4. L'alumnat dels estudis analitzats

El tipus d'alumnat dels Cicles Formatius d'Educació Infantil i d'Integració social acostuma a ser divers, si ens fixem en variables com la formació de base amb la qual accedeix als estudis (Batxillerat, Formació Professional, prova d'accés a cicles formatius de Formació Professional); l'edat (des de 18 anys fins a 30 o més); en hàbits d'estudi i domini de tècniques de treball intel·lectual (consulta bibliogràfica, resums, esquemes...); en l'objectiu personal de la formació (continuar treballant en la professió, iniciar-s'hi o accedir a estudis de diplomatura), i en el nivell de coneixement de la professió concreta (hi estan treballant actualment, hi han treballat alguna vegada o no hi han treballat mai).

En general, podem dir que l'alumnat d'aquests cicles formatius tenen en comú un interès per treballar en l'àmbit de l'educació, intervenció o atenció a les persones, i de fet, una part molt important de l'alumnat està realitzant alguna activitat laboral, habitualment a temps parcial, relacionada amb l'atenció a les persones.

L'alumnat procedeix principalment de la ciutat de Terrassa i de la població veïna de Sabadell, encara que també hi ha alumnes d'altres poblacions de la comarca del Vallès i alguns de la comarca del Bages. En la selecció de l'alumnat se segueix el procés que estableix la normativa de matriculació per a alumnes de cicles

formatius, ja que habitualment la demanda supera l'oferta ens els cicles objecte d'estudi.

L'alumnat acostuma a ser majoritàriament de sexe femení; els alumnes estan agrupats en grups classe de 30 persones i desenvolupen l'activitat formativa tot el grup alhora en alguns crèdits i en grups partits (la meitat del grup) en altres crèdits. El criteri per establir un tipus d'agrupament o altre, l'estableix el desenvolupament curricular de cada cicle formatiu proposat en els decrets legislatius corresponents.

La quantitat de grups de cada cicle formatiu està condicionada per la demanda o preinscripció i per les limitacions d'espai del centre, de manera que cada curs inicien la formació un grup d'alumnes del cicle formatiu d'Educació Infantil i un grup d'alumnes del cicle formatiu d'Integració Social. Cada dos cursos, i de forma alterna, un dels dos cicles anomenats pot admetre dos grups de primer curs, si hi ha prou demanda (vegeu dades de l'apartat "Població i mostra alumnat").

4.4.3. Concreció de la mostra

4.4.3.1 Mostra

La mostra s'ha concretat d'acord amb els criteris i circumstàncies que a continuació descrivim. El professorat participant en l'estudi està constituït per tots aquells professors que han impartit docència al centre i en els estudis del CFGS d'Educació Infantil o al CFGS d'Integració Social un mínim de dos anys. Els tutors de formació en centre de treball susceptibles de participar en l'estudi han estat tots els que han tutoritzat alumnat dels cicles formatius en estudi més d'una vegada i que recentment han col·laborat amb el centre.

Un dels criteris que utilitzarem per acotar la mostra que ha de formar part de l'estudi serà el territorial. Ens centrarem en la població, que reuneix les característiques de la mostra i que es troba en l'àmbit territorial de la comarca del Vallès Occidental.

En aquest treball considerem el centre –IES Montserrat Roig de Terrassa– i la família professional –Serveis Socioculturals i a la Comunitat durant el període 1999-2000 a 2004-2005– com la població objecte d'estudi.

Per tal d'obtenir una informació contrastada per sectors, parlem de tres col·lectius o universos:

- Tot el professorat que ha impartit el CFGS d'Educació Infantil o el CFGS d'Integració Social almenys durant dos anys a l'IES Montserrat Roig de Terrassa.
- Tots els tutors al centre de treball que hagin tutoritzat alumnat del CFGS d'Educació Infantil o del CFGS d'Integració Social almenys durant 2 anys
- Tot l'alumnat format en el CFGS d'Educació Infantil i en el CFGS d'Integració Social a l'IES Montserrat Roig que va finalitzar els seus estudis durant el període 1999-2000 a 2004-2005.

Aquesta informació s'ha extret dels **arxius** de la **secretaria** i dels de la **coordinació** de Formació Professional de l'Institut d'Ensenyament Secundari (IES) Montserrat Roig de Terrassa.

a) Professorat

CFGS	Professorat 1999-2000	Professorat 2000-2001	Professorat 2001-2002	Professorat 2002-2003	Professorat 2003-2004	Professorat 2004-2005	Totals Mostra	Totals Inform.
Educació Infantil Integració Social	A B C D E F	A B C G H I J K L M N	A B G I L M O P Q R S T	A B I K M O Q R U V W X	A B G I N O R U W X Y Z	A B C G I N R W Y a b c	(2 o més anys): Mostra: A, B, C, G, I, K, L, M, N, O, Q, R, U, W, X, Y. 16-1= 15	12
Total (1 o més anys) POBLACIÓ	6	3+8=1 1	6+6=1 2	8+4=1 2	10+2= 12	9+3=1 2	29	

Taula 4.2: Professorat que ha impartit docència al CFGS d'Educació Infantil i al CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.

Dades referents al professorat al llarg del període d'estudi: (vegeu la taula 4.2)

- 29 professors diferents han impartit docència.
- 16 professors han impartit docència durant dos o més cursos i són els que formen part de l'estudi.
- Un dels 16 professors és l'investigador i, per tant, no és part informant de l'estudi.
- Mostra de 15 professors.
- S'ha considerat el professorat que ha impartit docència tot el curs. No s'ha considerat el professorat que ha impartit docència durant les baixes per malaltia o substitucions parcials.

b) Alumnat

CFGS	Alumnat 1999-2000	Alumnat 2000-2001	Alumnat 2001-2002	Alumnat 2002-2003	Alumnat 2003-2004	Alumnat 2004-2005	Totals població	Totals mostra	Totals Inform.
Educació Infantil	25	27	30	26	30	54	192	121	56
Integració Social	-	29	28	55	26	28	166	115	43
Total	25	56	58	81	56	82	358	236	99

Taula 4.3: Alumnat titulat en el CFGS d'Educació Infantil i el CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.

Dades referides a l'alumnat al llarg del període d'estudi:

- Considerem població tot l'alumnat que ha finalitzat la seva formació en el període de l'estudi.
- Considerem mostra l'alumnat amb el qual s'ha pogut contactar. Per tal de contactar amb l'alumnat, s'ha seguit el procediment següent:
 - o Obtenir la llista d'alumnes que han finalitzat la formació com a educador infantil o integrador social en el període d'estudi.
 - o Trucar per telèfon i, si no contestaven, tornar-ho a intentar en un altre horari.
 - o Oferir a la persona la possibilitat de col·laborar en l'estudi i buscar una manera de fer-li el qüestionari: correu electrònic, correu ordinari, fer-l'hi arribar a través del centre de treball o a través del centre educatiu...

c) Tutors d'empresa

CFGS	<i>Tutors FCT</i>	<i>Totals població</i>	<i>Totals mostra</i>	<i>Totals informants</i>
Educació Infantil	Del curs 1999-2000 al curs 2004-2005	107	68	43
Integració Social	Del curs 2000-2001 al curs 2004-2005	47	33	20
Total		154	101	63

Taula 4.4: Tutors d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Educació Infantil i del CFGS d'Integració Social en el període 1999-2000 a 2004-2005 (per a més detalls vegeu les taules 4.5 i 4.6).

Dades referides als tutors d'empresa:

- Considerem com població de tutors d'empresa les persones que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Educació Infantil o el CFGS d'Integració Social almenys durant dos anys.
- Es fa difícil obtenir les dades per anys, ja que els centres de Formació en Centres de Treball es van incorporant de manera progressiva i s'han pres com a informants els tutors d'empreses que a l'arxiu de dades del centre educatiu consten com a consolidats.
- La mostra triada s'ha elaborat en col·laboració amb les empreses que ens han facilitat les dades sobre totes les persones que reuneixen les característiques demanades: haver tutoritzat alumnat dos anys o més.
- Algunes empreses, tot i que podrien ser a la mostra, no s'hi han inclòs perquè fa un temps que no reben alumnes de pràctiques.

c.1) Població i mostra de tutores de FCT del CFGS d'Educació Infantil

Col·lectiu	Població	Centre o empresa	Població tutores	Mostra tutores
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	TERRASSA	L'ORENETA	5	3
		NÚRIA	5	4
		PATUFET	4	4
		ESPÍGOL	2	1
		GIRAVOLT	2	2
		LA CASONA	5	5
		LA GINESTA	5	5
		L'ESQUITX	2	1
		MOISÉS	1	-
		SOLEIA	4	2
		TABALET	4	4
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	TERRASSA	BAMBI	2	2
		CARGOL	3	3
		EINA	2	2
		GRIM	2	2
		L'ELEFANT	2	2
		MAINADA	1	-
		PETIT ESTEL	1	-
		PETIT MÓN	1	-
		PLANÇONS	1	1
		QUITXALLA	1	-
		SEGONA LLAR	1	1
		SNOOPY	1	1
		VIROLAI	2	2
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	SABADELL	ELS ÀNGELS	2	-
		CALVET ESTRELLA	4	4
		JOAN MOTLLOR	1	-
		LA ROMÁNICA	3	3
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	SABADELL	CAU CATAU	1	-
		HEURA	3	3
		HOGAR INFANTIL	1	1
		NOU DESPERTAR	2	2
		SNOOPY	3	3
		TELERET- GROC	2	-
		TIC TAC	1	-
TORRE VERDA	2	2		
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	BADIA DEL VALLÈS	LA LLAVOR	2	-
		MAINADA	2	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	CASTELLAR DEL VALLÈS	PICAROL	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	CASTELLBELL I EL VILAR	EBM COLORS	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	CASTELLBISBAL	NOSTRE JARDÍ	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	CERDANYOLA DEL VALLÈS	PATUFET	1	-
		TÀNDEM	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	MANRESA	BARRUFETS (St. Joan Vilatorrada)	1	-
		ESPURNA	1	-
		PICAROL	2	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	MATADEPERA	SAGRADA FAMÍLIA	2	2
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	RUBÍ	EBM RUBÍ	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	RUBÍ	LA MADUIXA	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	SANT CUGAT	CARGOL	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PRIVADES	SANT CUGAT	PIPO	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	SANT VICENÇ DE CASTELLET	EL NIU	1	-
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	VACARISSES	EL CUCUT	1	1
Escoles bressol i llars d'infants PÚBLIQUES	VILADECALLS	BARROMINA	1	-
		CAN TRIAS	1	-
TOTAL: Tutores d'empreses públiques (66/39) + Tutores d'empreses privades (41/29)			107	68

Taula 4.5: Tutores d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Educació Infantil en el període 1999-2000 a 2004-2005 i mostra seleccionada.

c.2) Població i mostra de tutors de FCT del CFGS d'Integració Social

Col·lectiu	Població	Centre o empresa	Població tutors	Mostra tutors
CENTRES ESCOLARS Vetlladora, suport, programes concrets.	TERRASSA	CEE CRESPISELL / IES M. ROIG	1	1
		CEIP FONT DE L'ALBA *	1	-
		CEIP ISAAC PERAL *	1	1
		CEIP RAMON PONT	1	-
	CASTELLAR DEL VALLÈS	IES CASTELLAR *	1	-
	SABADELL	CEIP AGNÈS ARMENGOL *	1	-
DISMINUÏTS Centres especials de treball i servei ocupacional i d'orientació, centres d'educació especial, residències.	TERRASSA	PRODIS	3	3
		FUPAR	3	3
		LA PINEDA	1	-
		EL PI / TABALET *	2	2
		CRESPISELL	2	2
		FÀTIMA *	1	-
	BADIA DEL VALLÈS	TALLERS CATALUNYA	2	1
	CASTELLAR DEL VALLÈS	TEB	1	-
	CERDANYOLA DEL VALLÈS	ASPASUR	1	-
SABADELL	CIPO	1	1	
DONES Informació i suport, formació ocupacional.	TERRASSA	CASA GALÈRIA *	1	-
	CERDANYOLA DEL VALLÈS	EL SAFAREIG *	1	1
DROGODEPENDÈNCIES Pis rehabilitació, centre de dia, orientació professional, atenció integral, disminució de riscos.	TERRASSA	AIDE	1	1
		ATRA	1	1
		CENTRE ALBA *	2	1
	SABADELL	ACTUA VALLÈS	2	2
GENT GRAN	TERRASSA	CD MONTERRAT ROIG	1	1
	SABADELL	SABADELL GENT GRAN	2	2
INFÀNCIA Suport i integració escolar a infants de 0-3 anys	SABADELL	SAP PARC TAULÍ (diverses EB)	3	-
INSERCIÓ Formació ocupacional, punt d'informació, cerca de feina.	TERRASSA	FOMENT DE TERRASSA *	1	1
JOVES Unitats d'escolarització compartida, temps lliure i oci.	TERRASSA	ESPLAI GUADALHORCE	1	1
		MAIN	1	1
	SABADELL	LUDOTECA M. BEDÒS	1	1
		MAIN	1	1
POBRESA I EXCLUSIÓ SOCIAL Temps lliure, menjador, pisos.	TERRASSA	FUNDACIÓ BUSQUETS	1	1
SALUT MENTAL Residència, centre de dia, centre de temps lliure.	TERRASSA	TRIGINTA	3	3
	RUBÍ	CSMMA *	1	1
	SABADELL	XAMBA	1	-
TOTAL: Tutors d'empreses públiques* (12/6) + Tutors de fundacions i empreses privades subvencionats (35/27)			47	33

Taula 4.6: Tutors d'empresa que han tutoritzat la FCT a alumnat del CFGS d'Integració Social en el període 2000-2001 a 2004-2005 i mostra seleccionada.

4.5. Instruments de recollida d'informació

Aquest estudi descriptiu, definit com a estudi per enquesta, està basat en l'anàlisi d'aspectes qualitatius i quantitatius, s'ha realitzat a partir de les dades obtingudes a través d'un qüestionari en el qual les persones implicades en la formació han valorat aspectes relacionats amb les competències, les capacitats clau i el paper dels formadors. També ens ha semblat oportú realitzar entrevistes a les persones implicades en el procés de formació per tal que ens aportin una informació que complementi i matisi els aspectes contemplats en el qüestionari. (vegeu la figura 4.1).

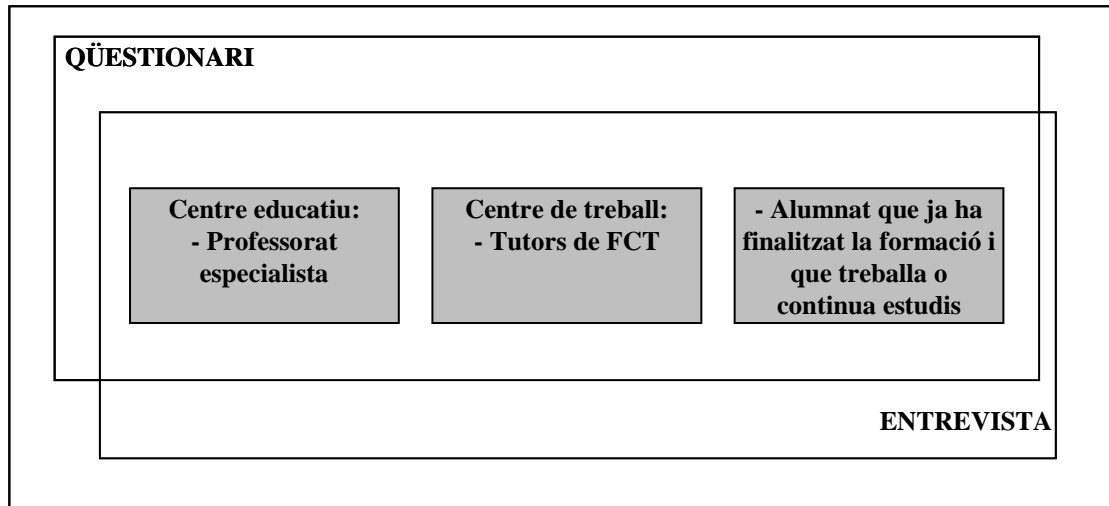


Figura 4.2: Instruments de recollida d'informació.

Els qüestionari s'ha aplicat a una mostra àmplia de la població implicada en l'estudi, i l'entrevista s'ha aplicat a una part de la mostra que ha contestat al qüestionari.

El qüestionari i el guió d'entrevista utilitzats en l'estudi que presentem han estat validats utilitzant el procés de validació de contingut per jutges, procés que ens aporta coneixement sobre el grau en què el qüestionari i el guió d'entrevista representen el contingut que es pretén estudiar i valorar.

Per a la validació dels qüestionaris i del guió d'entrevista, s'ha utilitzat la tècnica de jutges. S'ha comptat amb deu jutges, cinc d'ells procedents del context universitari i amb experiència en l'àmbit educatiu i de la investigació, i cinc més procedents del context dels centres on es desenvolupa la Formació Professional, amb experiència docent i coneixement del context formatiu de la Formació Professional.

4.5.1. Qüestionari

El qüestionari és un instrument que, mitjançant una sèrie de preguntes sobre una temàtica determinada, permet obtenir informació d'una o diverses persones. En aquest estudi, el qüestionari recull informació sobre aspectes concrets de la formació i els informants són els diferents agents que hi estan implicats.

Tot i la seva limitació, aquest instrument ens és útil per obtenir informació sobre els aspectes plantejats en la recerca. En aquest sentit, Goetz, i LeCompte, (1988) afirmen sobre la utilitat del qüestionari: “Les entrevistes estructurades o **qüestionaris** que verifiquen l’aplicabilitat de les dades obtingudes per mitjà d’informants clau o altres procediments es denominen enquestes de confirmació. El seu objectiu és **determinar la mesura en què els participants sostenen creences similars**, comparteixen certs constructes i executen conductes comparables. [...] Com que la informació que faciliten els informants no sempre és un indicador fidel dels seus comportaments reals, s’ha de corroborar amb dades observacionals. Així i tot, la informació recollida és útil tant per determinar la manera com els individus elaboren judicis sobre persones i esdeveniments, com per **enregistrar el que fan o el que és socialment acceptable fer.**” (Goetz i LeCompte, 1988: 136)

Les variables referides als qüestionaris responen a les preguntes següents:

1. Quines característiques personals, formatives i sociolaborals tenen les persones implicades en la Formació Professional en els cicles formatius de grau superior implicats en l’estudi?
2. Quines són les competències professionals en les quals es formen els futurs professionals?
3. En quines capacitats es formen els futurs professionals?
4. Quines funcions atorguem als formadors?

4.5.1.1. Procés de construcció del qüestionari

La confecció dels diferents qüestionaris s’ha fet seguint les diferents fases que a continuació exposem:

1. Delimitació de les variables de l’estudi en funció de la informació que es pretenen recollir i tenint presents els diferents informants.
2. Establiment dels indicadors amb relació a les variables establertes.
3. Confecció dels qüestionaris provisionals per als tres sectors d’informants: professorat, alumnat que ha realitzat la formació i tutors de pràctiques a l’empresa.
4. Validació dels qüestionaris per part de persones procedents de l’àmbit docent i investigador (universitari) i de l’àmbit educatiu i de gestió (centre educatiu).

A partir de les variables establertes, es plantegen els indicadors que ens han de concretar quina informació volem valorar. Al *quadre núm. **** s’estableixen de forma concreta les variables i els indicadors que han estat la base per a l’elaboració dels ítems dels qüestionaris.

En l'elaboració del qüestionari s'estableixen un total de setze grups de variables, que s'agrupen en tres dimensions: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius del cicle i variables relacionades amb les funcions del formador.

L'estructura i variables del qüestionari, en alguns apartats varien en funció de si ens referim a professorat del cicle, a tutors de FCT o a exalumnes. S'han establert les mateixes variables en el cicle formatiu d'Educació Infantil i en el cicle formatiu d'Integració Social, tot i que en la redacció dels ítems hi ha alguna variació en funció de les característiques dels enquestats o del contingut formatiu del cicle.

Les dades que hem obtingut a partir de les respostes provenen dels tres col·lectius implicats en l'estudi: professorat del centre educatiu, tutors de les empreses o serveis i exalumnes del cicle formatiu de Formació Professional.

A continuació descrivim amb més detall les tres dimensions que contempla el qüestionari.

D) Primera dimensió o grup de variables del qüestionari: variables d'identificació

Les dades d'**identificació** ens proporcionen informació sobre les persones informants. En aquest cas, les variables **caracteritzen les persones** que treballen en l'àmbit de l'Educació Infantil i la Integració Social, ja sigui com a formadors o com a treballadors.

S'han contemplat variables i indicadors que aporten informació de l'**àmbit personal**, variables i indicadors relacionats amb la **formació** i variables i indicadors que contemplen aspectes **sociolaborals** dels informants. (vegeu taula 4.7).

Dimensió	Variables	Indicadors		
(I) Identificació	Personals	<ul style="list-style-type: none"> • Edat • Gènere 		
	Formatives	Professorat	Tutors a l'empresa	Alumnat format
		<ul style="list-style-type: none"> - Titulació - Formació contínua 		<ul style="list-style-type: none"> - Any de finalització dels estudis - Centre on es va formar - Altres estudis - Formació contínua
	Sociolaborals	Professorat	Tutors a l'empresa	Alumnat format
<ul style="list-style-type: none"> - Anys d'experiència professional - Centres on ha exercit com a professional - Centre on exerceix com a professional actualment 		<ul style="list-style-type: none"> - Anys d'experiència professional - Centres on ha exercit professionalment - Centre on exerceix com a professional actualment - Temps d'activitat professional al centre actual - Lloc de treball actual 	<ul style="list-style-type: none"> - Activitats professionals desenvolupades - Centre on desenvolupa l'activitat professional 	

Taula 4.7: *Variables i indicadors dels qüestionaris per a la identificació dels informants.*

II) Segona dimensió o grup de variables del qüestionari: continguts formatius

Amb la segona dimensió, pretenem obtenir una visió precisa sobre el **disseny i desenvolupament** dels cicles formatius sotmesos a estudi. Es consideren els **continguts formatius** entesos com els aspectes en els quals es demana que es formin els professionals. En l'elaboració d'aquest apartat, ens hem basat en la proposta curricular dels cicles formatius, recollint, per una banda, les **competències** pròpies de la professió per a la qual es forma l'alumnat, i per altra banda, les **capacitats clau** que l'alumnat ha de desenvolupar en el període formatiu. (vegeu taula 4.8).

Pel que fa a la forma, hem utilitzat un qüestionari amb una **escala de valoració** que ens permet obtenir una valoració seqüenciada del contingut. Aquest instrument ens facilita la recollida de dades fàcilment quantificables.

Dimensió	Variables	Indicadors
(II) Continguts formatius	Competències professionals	<ul style="list-style-type: none"> Planificació d'activitats Preparació d'espais d'activitat Desenvolupament d'activitats segons el pla establert Resolució de situacions d'intervenció amb els usuaris Avaluació de programes i activitats
	Capacitat de resolució de problemes	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a donar resposta a una situació Habilitat per seguir un procediment per donar resposta a una situació
	Capacitat d'organització del treball	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a crear condicions de treball adequades Utilització adequada de recursos
	Capacitat de responsabilitat en el treball	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a la implicació en la feina Disposició al bon funcionament de les relacions i respecte pels recursos
	Capacitat de treball en equip	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a col·laborar i respectar acords Habilitat per col·laborar i aportar solucions
	Capacitat d'autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a assumir tasques de forma autònoma Realització de tasques de forma autònoma
	Capacitat de relació interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a comunicar-se Habilitat per comunicar-se
	Capacitat d'iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> Disposició a prendre decisions Habilitat per aportar solucions

Taula 4.8: *Variables i indicadors dels qüestionaris per a la valoració dels continguts formatius.*

III) Tercera dimensió o grup de variables del qüestionari: funcions del formador

La tercera dimensió del qüestionari se centra en l'anàlisi de la formació des de la perspectiva del formador. Per aquest motiu ens hem centrat en les **funcions** dels formadors, enteses com les funcions que desenvolupen els formadors durant el

procés d'ensenyament-aprenentatge. La consulta bibliogràfica ens ha ajudat a establir i concretar quines són les funcions del formador. Entre els autors consultats, destaquem: Tejada (1998 i 2000), CIFO (1999), Sarrate (1997), Ferrández (1996a), Gairín (1996), Rodríguez Espinar (1993), González (1987) i OCDE-CERI (1985). (vegeu taula 4.9).

En aquest apartat del qüestionari, l'escala de valoració també ha estat la modalitat que hem considerat més oportuna.

Dimensió	Variables	Indicadors
(III) Funcions dels formadors	Funció docent o d'intervenció educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitació a l'aprenent del desenvolupament de les relacions i comunicació amb l'usuari i l'entorn • Capacitació de l'aprenent per desenvolupar la pràctica laboral d'acord amb els coneixements adquirits i amb estil propi • Capacitació de l'aprenent per elaborar la planificació de l'acció i per utilitzar les tècniques adequades de diagnòstic i d'intervenció • Capacitació de l'aprenent per desenvolupar intervencions utilitzant el diàleg, amb responsabilitat i respecte per l'usuari • Facilitació a l'aprenent d'experiències en situacions laborals reals
	Funció orientadora / assessora	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitació de l'aprenent en la presa de decisions, la resolució de problemes i la iniciativa • Conscienciació de l'aprenent sobre la importància d'obtenir coneixements i experiència en la professió • Reconeixement per part de l'aprenent de l'afectació dels problemes personals en el desenvolupament laboral i la importància de posar-hi remei • Facilitació a l'aprenent d'espais d'orientació i reflexió sobre la importància de l'autocura i la salut laboral • Capacitació de l'aprenent per a la inserció laboral
	Funció organitzativa i de gestió	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitació a l'aprenent de tècniques de gestió i organització de l'espai i el temps en la intervenció • Capacitació de l'aprenent en l'esperit col·lectiu, el treball en equip, la coordinació amb els companys i el reconeixement del lideratge • Conscienciació de l'aprenent respecte a la presa de decisions per consens, amb coneixement tècnic i no en funció del càrrec • Conscienciació de l'aprenent per establir objectius coherents i compartits • Capacitació de l'aprenent en l'esperit de col·laboració, comunicació, confiança, crítica i discussió conjunta • Conscienciació de l'aprenent respecte a l'establiment de sistemes de col·laboració amb l'entorn d'intervenció
	Funció avaluadora	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitació de l'aprenent per avaluar la intervenció contemplant l'actuació de l'interventor i l'usuari • Capacitació de l'aprenent per a la visió crítica, la reflexió i l'autocrítica • Utilització de la informació obtinguda en l'avaluació per reconduir el procés d'intervenció • Utilització de les valoracions de l'equip i les valoracions externes com elements per a la formació
	Funció innovadora	<ul style="list-style-type: none"> • Conscienciació de l'aprenent sobre la importància de participar en la formació contínua i en processos de renovació, d'investigació i d'innovació • Capacitació de l'aprenent per a l'adaptació als canvis, la predisposició a aprendre i a acceptar noves propostes • Conscienciació de l'aprenent sobre la importància d'implicar-se en projectes o propostes que millorin la seva formació

Taula 4.9: Variables i indicadors dels qüestionaris per a la valoració de les funcions dels formadors.

En les variables que fan referència a les competències professionals i a les capacitats clau (segona dimensió) i en les que descriuen les funcions del formador (tercera dimensió), s'ha demanat que els informants considerin **diferenciadament dos aspectes del mateix ítem**. En primer lloc, s'ha demanat valorar la **realització** on es considera en quina mesura els formadors dediquen esforços a aconseguir el que expressa l'ítem. Tot seguit, es demana la valoració del mateix ítem, però considerant la **importància** d'aquest per a la formació dels futurs professionals.

4.5.2. Entrevista

L'entrevista com a instrument de recollida d'informació requereix més temps de dedicació que altres instruments, però permet recollir una informació més matisada i més qualitativa. Existeixen tres modalitats d'entrevistes: les estructurades, les semiestructurades i les no estructurades, segons disposin d'un guió més o menys predeterminat, limitant en major o menor grau les possibilitats i amplitud de la resposta.

La utilització de l'entrevista en aquest estudi té com a finalitat complementar i matisar la informació recollida amb el qüestionari i alhora obtenir informació que ofereixi una visió global dels elements analitzats en l'estudi. Tot seguit indiquem algunes precisions conceptuals per concretar i justificar la utilitat d'aquest instrument:

“En el mètode de l'entrevista **s'interroga les persones** sobre certs temes. La tècnica serveix per **recol·lectar dades impossibles de recollir mitjançant l'observació i els qüestionaris** i permet moltes variacions.” (Blaxter i altres, 2000: 208)

Seguint Sabariego, Massot i Dorio (2004: 336), l'entrevista és una tècnica per obtenir informació de forma oral i personalitzada, sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius de la persona com les creences, les actituds, les opinions, els valors, en relació amb la situació que s'està estudiant.

“Com a tècnica d'investigació, l'entrevista pot servir per a tres finalitats:

- **Fa possible recollir** el que sap una persona, el que li agrada o no i **el que pensa**.
- Pot ser d'utilitat per provar hipòtesis o per suggerir-ne de noves.
- **Pot utilitzar-se en conjunció amb altres mètodes** per emprendre una investigació.” (Cohen i Manion, 1990: 381)

4.5.2.1. Procés de construcció de l'entrevista

El guió d'entrevista semiestructurada contempla, en primer lloc, la satisfacció en la professió de la persona entrevistada; en segon lloc, les variables relacionades amb el disseny i desenvolupament curricular dels cicles formatius en estudi; en tercer lloc, aspectes sobre la percepció de la comunicació entre el centre formatiu i

el centre de treball, i finalment, les expectatives sobre la Formació Professional en general i sobre la que s'ha sotmès a anàlisi en concret.

Les variables referides al guió de l'entrevista responen a les preguntes següents:

1. Quina és la valoració i satisfacció de la persona entrevistada respecte de la professió que desenvolupa?
2. Quina valoració fa de la formació en les competències professionals associades al cicle formatiu i de les capacitats a adquirir en la formació (a partir d'aspectes rellevants obtinguts en les respostes del qüestionari)?
3. Quines competències i capacitats clau destaca com a importants en el futur professional?
4. Quina valoració fa de les funcions que desenvolupen els formadors en el procés formatiu del futurs professionals?
5. Quines tasques destaca com a rellevants en les funcions dels formadors?
6. Com valora la relació teoria-pràctica en els diferents contextos formatius?
7. Com valora la relació de comunicació entre alumnes, professorat i tutors de pràctiques a les empreses?
8. Quines expectatives té sobre la formació i la professió analitzada?

Caracteritzem l'entrevista utilitzada en aquest estudi com a **semiestructurada**. Partim d'un guió que determina quina és la informació rellevant que necessitem obtenir; per tant, "existeix una acotació de la informació i l'entrevistat ha de remetre's a aquesta. Les preguntes s'elaboren de forma oberta, cosa que permet obtenir una informació més rica en matisos" (Massot, Dorio i Sabariego, 2004: 337). Entenem que el guió d'entrevista està clarament estructurat, però deixa infinitat de possibilitats de resposta a l'informant i permet a l'entrevistador plantejar noves preguntes per tal d'aclarir un tema o d'aprofundir-hi.

Pel que fa al contingut, en el guió de l'entrevista es contemplen els aspectes següents:

- Identificació de l'informant, amb la qual es pretén, bàsicament, copsar com se situa davant la professió.
- Explicació que els diferents entrevistats donen als resultats obtinguts sobre la valoració de la formació que s'ofereix a través dels cicles formatius. Es pretén obtenir informació sobre quines són les raons per les quals es valoren més o menys unes competències i capacitats per a la formació de futurs professionals, i informació sobre com es valoren les funcions pròpies dels formadors.
- Valoració sobre el desenvolupament de qüestions que tenen a veure amb les relacions i intercanvi que es produeixen en el procés formatiu

entre el professorat, l'alumnat i els tutors a l'empresa, sobre la satisfacció respecte d'això i sobre com es reflecteix la relació entre la teoria i la pràctica en aquest procés.

- Valoració d'aspectes que tenen a veure amb les perspectives de futur de la formació i de la professió, i altres aportacions a considerar en la formació.

El contingut de l'entrevista manté, en alguns dels apartats, una certa relació amb l'estructura del qüestionari amb l'objectiu de poder matisar la informació obtinguda. Aquest seria el cas de segon bloc de variables, a través de les quals es pretén donar una explicació als resultats obtinguts. Aquesta explicació es vol recollir des dels diferents sectors d'informants.

L'entrevista també permet a l'informant poder opinar d'una manera oberta i lliure sobre la formació dels futurs professionals. Aquest seria el cas del tercer i quart grup de variables, i també de l'última part de cadascuna de les variables del segon bloc.

A la taula 4.10 s'estableixen de forma concreta les variables i els indicadors que han estat la base per a l'elaboració de les preguntes.

Variables		Indicadors
(I) Identificació		<ul style="list-style-type: none"> • Activitat laboral actual • Forma d'accés
(II) Aspectes de contingut	Competències i capacitats	<ul style="list-style-type: none"> • Explicació sobre les competències i capacitats més i menys valorades en el qüestionari, tant respecte a la realització com respecte a la importància • Descripció de competències i capacitats que ha de posseir el futur professional
	Funcions dels formadors	<ul style="list-style-type: none"> • Explicació sobre les funcions més i menys valorades en el qüestionari, tant respecte a la realització com respecte a la importància (funcions: docent o d'intervenció educativa; orientadora/assessora; organitzativa i de gestió; avaluadora i innovadora) • Descripció de tasques a través de les quals es desenvolupen les funcions al llarg de la formació del futur professional.
(III) Aspectes relatius a l'intercanvi i a les relacions	Relació teoria-pràctica	<ul style="list-style-type: none"> • Importància i evidències de la relació teoria-pràctica al centre educatiu i al centre de pràctiques
	Relació en la FCT: centre educatiu-centre de pràctiques	<ul style="list-style-type: none"> • Factors comunicatius entre el centre educatiu i el centre de pràctiques • Relació entre tutors (centre educatiu centre de treball) • Relació tutors-aprenent • Seguiment de l'alumnat durant la FCT
(IV) Aspectes relatius al tancament	Valoració de la formació	<ul style="list-style-type: none"> • Opinió sobre la Formació Professional a través dels cicles formatius
	Perspectives de futur	<ul style="list-style-type: none"> • Opinió fonamentada sobre el futur de la formació a través del cicle formatiu específic i del futur de la professió lligada a la titulació del cicle formatiu
	Altres	<ul style="list-style-type: none"> • Valoracions i opinions sobre aspectes que no han sorgit al llarg de l'entrevista o sobre la mateixa entrevista

Taula 4.10: Variables i indicadors de l'entrevista.

Aquest instrument ens permet recollir una informació menys estructurada que el qüestionari i ens facilita l'anàlisi qualitativa de la situació. Com ja hem comentat, les preguntes de la primera part dels segon bloc de variables han estat elaborades en funció dels resultats obtinguts en el qüestionari. Pretenem així obtenir informació dels diferents sectors sobre les raons per les quals unes competències i capacitats són considerades més importants o més realitzades que unes altres, i també sobre quines són les raons per les quals unes determinades tasques es consideren més rellevants o més realitzades que unes altres en el desenvolupament de les funcions dels formadors.

4.5.3. Procés de validació dels instruments

En la validació dels qüestionaris i el guió d'entrevista s'ha utilitzat el procediment de **validació de contingut per jutges**. Mitjançant la validació del contingut es vol saber en quin grau el qüestionari i el guió d'entrevista representen el contingut que es pretén estudiar i valorar.

4.5.3.1. Característiques dels jutges

Per a la validació dels qüestionaris i del guió d'entrevista s'ha utilitzat la tècnica de jutges. Hi han intervingut deu jutges: **cinc** procedents del **context universitari**, amb experiència en l'**àmbit educatiu i de la investigació**, i **cinc** procedents del **context dels centres** on es desenvolupa la **Formació Professional**, amb experiència docent i coneixement del context formatiu de la Formació Professional. A continuació, fem una descripció més detallada de les característiques dels jutges:

- Dels cinc jutges procedents de l'**àmbit universitari**, quatre són de gènere masculí i un de gènere femení; tenen un nivell acadèmic de doctorat i un d'ells és catedràtic de Didàctica i organització escolar. Quant a docència i investigació, els àmbits en els quals desenvolupen la seva professió són la innovació educativa, la formació ocupacional amb usuaris amb disminució i sense, la formació professional a l'empresa, la formació de formadors de formació ocupacional, la investigació educativa, la funció docent, la formació del professorat tant inicial com permanent i l'organització escolar.
- El cinc jutges procedents del **context dels centres** on es desenvolupa la Formació Professional són de gènere femení; tenen un nivell acadèmic de llicenciatura i tenen experiència docent en els cicles formatius de Formació Professional. Quatre procedeixen de la docència directa al centre educatiu i una de l'àmbit de la tutorització de les pràctiques a l'empresa. Una d'elles desenvolupa el càrrec de cap d'estudis de

Formació Professional, una altra exerceix com a cap de departament de la família professional per a la qual s'han elaborat els instruments, dos exerceixen com a professores tutores de grup d'alumnat en formació i una altra exerceix com a coordinadora dels centres de treball municipals on part de l'alumnat en formació desenvolupa la seva formació pràctica.

4.5.3.2. Criteris de validació

La validació es realitza en funció de tres criteris:

1. **Univocitat**, que fa referència als aspectes formals i d'expressió de l'ítem i, per tant, al seu caràcter universal, en virtut del qual pot ser aplicat a diverses persones en un mateix i únic sentit. Es demana als jutges si s'entén l'ítem, si es presta a confusió o si esta expressat amb prou claredat.
2. **Pertinença**, que es refereix a la vàlua de l'ítem en relació amb l'objecte d'avaluació. Es demana als jutges que considerin la pertinença d'aquest per valorar els aspectes de la Formació Professional que es pretén analitzar.
3. **Importància**, que tracta de determinar el grau d'importància o el pes específic que s'atorga a cadascun dels ítems. Els jutges han de valorar cada ítem en una escala de valoració que va de l'1 al 5, considerant l'1 com a valor mínim i el 5 com a valor màxim.

Es reserva un espai per a observacions o elements de millora que es considerin d'interès per optimitzar els instruments. Els jutges poden complementar el qüestionari aportant nous ítems o preguntes que considerin importants i que han trobat a faltar en la proposta.

Per a la validació es té en compte el grau de concordança dels jutges, estimant que si 3/4 parts del jutges expressen una valoració positiva de l'ítem, aquest es manté, i si no és així, es millora o s'elimina.

4.6. La credibilitat de l'estudi

En aquest apartat volem detallar alguns procediments que hem utilitzat per tractar d'assegurar la veracitat del nostre estudi sobre la valoració de la Formació Professional. Pretenem destacar les estratègies utilitzades tant en el procés de recollida d'informació com en l'anàlisi d'aquesta.

Seguirem a Guba i Lincoln (1989) en els seus quatre criteris, que han de ser complets perquè els resultats d'un estudi puguin ser considerats com a científics: **valor de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat.**

Les estratègies utilitzades per aconseguir els esmentats criteris són diferents en funció del tipus d'estudi i supòsits epistemològics en què es puguin recolzar. En el nostre cas, en posicionar-nos en un estudi d'investigació descriptiu, estudi de cas (etnogràfic, descriptiu i interpretatiu), que integra dades quantitatives i qualitatives considerem que hem d'operar amb els criteris de **credibilitat** (valor de veritat o validesa interna en l'avaluació de tall positivista), **transferibilitat** (aplicabilitat o validesa externa), **dependència** (consistència o fiabilitat) i **confirmabilitat** (neutralitat o objectivitat en els estudis de tall positivista).

- **Credibilitat:** Es tracta de respondre a la qüestió de si el que hem enregistrat descrit, anotat o interpretat en el nostre estudi es correspon amb la realitat dels fenòmens que estudiem. En altres paraules són els nostres resultats creïbles?. Voldríem apuntar que una característica citada per Guba i Lincoln (1989) és contrastar les interpretacions amb diferents fonts de les que s'han obtingut les dades "la comprovació de la veritat implica fer comprovacions entre els participants", es a dir comprovar les dades amb els membres dels grups humans que són la font de les dades rellevants. En el cas que ens ocupa les dades més rellevants obtingudes en el qüestionari han estat posades a consideració pels mateixos informants en el procés de l'entrevista. Una estratègia seguida per assegurar la credibilitat de les nostres dades ha estat la *triangulació* (en la recollida de dades s'ha utilitzat el qüestionari i l'entrevista que s'han validat per diferents sectors: universitari, educatiu i laboral, i s'han aplicat a tres sectors: professorat, tutors d'empresa i exalumnes). Recollir la informació per diferents vies, a més de facilitar-nos la captació de l'objecte d'estudi, ens ha permès, sobretot, comprovar la informació mateixa, detectant les seves coincidències, contradiccions, establint, en suma, la seva veracitat. Amb la triangulació, seguint Cohen i Manion (1989), hem pretès combinar dues o més metodologies per a la recollida i anàlisi de les dades i per a l'establiment de les conclusions. La triangulació es converteix d'aquesta manera en el procediment (o millor, conjunt de procediments) més important i poderós de contrastació; això és, de producció de validesa o credibilitat en la investigació qualitativa. Però per la seva multifuncionalitat, la triangulació també ens ha permès reforçar la confirmabilitat (objectivitat) i la dependència (fiabilitat) de les nostres dades.

- **Transferibilitat:** Tot i que la investigació desenvolupada (valoració de la formació per part dels agents implicats) depèn el context en què s'inscriu, i per tant, els nostres resultats són de difícil generalització o

transferibilitat, hem de considerar que el investigador té la intenció i el compromís de que el seu treball transcendeixi i es projecti a l'exterior. Si en la investigació de tall positivista, la generalització dels resultats (validesa externa) ve recolzada per l'aleatorització dels mostratges i el principi d'uniformitat de la natura, en la investigació descriptiva etnogràfica, la transferibilitat dels resultats a altres contextos s'aconsegueix amb descripcions denses i minucioses dels fenòmens observats, del seu context d'idea i amb mostratges teòrics. És cert que la nostra mostra no és aleatòria ja que està condicionada pel cas que ens ocupa però és a partir d'aquesta realitat que hem de considerar les nostres conclusions i transferir el nostre coneixement a les persones implicades en la formació primerament en el context estudiat que és on més sentit adquireixen i en segon terme en altres contextos d'interès en les que hauran de ser contrastades amb la realitat pròpia.

- **Dependència:** que la podem relacionar amb la fiabilitat dels instruments i en la consistència dels mateixos per tal que els resultats siguin significatius i creïbles. En el cas que ens ocupa entenem que, per una banda els instruments per al nostre objecte d'estudi han estat validats pels jutges en base a criteris de univocitat, idoneïtat, pertinència i vàlua, per altra banda els procediments estadístics utilitzats en l'anàlisi dels qüestionaris en han permès veure correlacions i diferències significatives, aquestes informacions han estat un element a incorporar a part de l'entrevista posterior per tal de trobar explicacions a aquest fet. L'anàlisi de les dades de les entrevistes en han permès utilitzar la codificació de la informació en base al tipus d'informació demanada. Entenem que els instruments han estat elaborats de manera fiable i utilitzats de manera sistemàtica i avalats amb els criteris de validesa.

- **Confirmabilitat:** Finalment, considerant els criteris anteriors, igualment ens hem preocupat per l'objectivitat del nostre procés d'investigació (la seva independència respecte a nosaltres), però més que abordada directament com a tal, ens ha preocupat el seu confirmabilitat i el consens amb altres avaluadors sobre les nostres dades. En aquest sentit, hem centrat els nostres esforços a aconseguir rigor i validesa per a les nostres dades a través de diverses modalitats de triangulació bàsicament dels informants. També ens ha preocupat la intersubjectivitat entesa com a fusió més que com a addició de subjectivitats per acostar-nos a una objectivitat compartida.

Per altra banda i encara que **en el nostre cas**, com apunten (Wolcott, 1992; Rodríguez, Gil i García, 1996) **l'estudi de casos no és una opció metodològica amb entitat pròpia** sinó que constitueix una **estratègia de disseny de la investigació** que permet seleccionar el objecte/subjecte de l'estudi i l'escenari real que es constitueix en font d'informació Sabariego, Massot i Dorio (2004: 310), si que hi podem trobar els trets essencials que defineixen el estudi de cas i que recull en síntesi, Pérez Serrano, (2001: 91). Característiques de l'estudi de casos: particularista, descriptiu, heurístic i inductiu.

Particularista. Es centren en una situació o fenomen particular concentrant l'atenció sobre el grup que conformen la situació problema. En el nostres cas els

cicles formatius de Formació Professional d'un centre determinat.

Descriptiu. El producte final és una descripció rica del fenomen objecte d'estudi. La descripció sol ser qualitativa utilitzant tècniques narratives. En el nostre estudi utilitzem dades de tipus quantitatiu i qualitatiu però et tot moment s'utilitza les narracions dels entrevistats per aportar llum a les situacions en estudi i per elaborar les conclusions,

Heurístic. Il·lumina la comprensió del lector del fenomen objecte d'estudi i con planteja Stake (1981:47), “pot esperar-se que relacions i variables abans desconegudes emergeixin dels estudis de casos, portant-nos a un replantejament del fenomen estudiat”. En el nostre cas alguns d'aquest fenòmens ens han aportat informació per elaborar propostes de millora en la formació.

Inductiu. En la seva majoria els estudis de casos es basen en el raonament inductiu i les expectatives estan subjectes a reformulacions a mesura que avança l'estudi, i es caracteritza pel descobriment de noves relacions i conceptes. En aquest sentit podem dir que en el nostre estudi hem anat bastant sobre lo previsible però, sobre tot en la reformulació de les entrevistes, hem considerat els resultats obtinguts als qüestionaris i aquest procediment ens ha apropiat a elements d'anàlisi que amb un altre procediment no haguéssim pogut reformular.

4.6. Síntesi

El treball que presentem és una **investigació descriptiva**, basada en dades qualitatives i quantitatives, que no es limita a descriure fets i situacions que permetin comprendre i interpretar el que s'està fent, sinó que també pretén fer propostes de millora en funció de les dades recollides. La informació recollida en els qüestionaris es complementa amb la entrevistes que ens permeten obtenir una informació més espontània. Seguint Tejada (1997: 73), “la metodologia descriptiva és probablement la més utilitzada en l'àmbit de les Ciències Humanes. [...] L'investigador s'apropa a la realitat tractant de descriure i documentar com són els fenòmens que hi succeeixen”.

Considerant la forma de seleccionar la mostra i fent referència a Goetz i LeCompte (1988: 102), podem dir que hem seleccionat **un cas únic** concret al qual podem atorgar el qualificatiu de cas **ideal típic**, determinat per la pròpia creença i interès de l'investigador en considerar el cas en estudi com el més representatiu del context proper

En aquest estudi hem considerat dos tipus d'**instruments**: qüestionari i entrevista. En el **qüestionari** hem establert un total de setze grups de variables, agrupades en tres dimensions: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius del cicle i variables relacionades amb les funcions del formador. L'**entrevista** es basa en un guió que contempla quatre dimensions:

aspectes d'identificació, aspectes de contingut, aspectes relatius a l'intercanvi i a les relacions, i aspectes relatius al tancament. Amb l'entrevista es pretén obtenir informació relativa a diferents aspectes que puguin complementar la informació recollida en les variables del qüestionari.

En la validació dels qüestionaris i el guió d'entrevista s'ha utilitzat el procediment de **validació de contingut per jutges**.

Amb la **caracterització del cas** es pretén contextualitzar la **institució** amb tots els seus components, així com **els estudis concrets sotmesos a anàlisi**. Estem parlant de l'Institut d'Ensenyament Secundari (IES) Montserrat Roig, de Terrassa, un centre de titularitat pública que ofereix ensenyament a alumnat de diferents etapes educatives. Els estudis que es pretenen analitzar són la Formació Professional que s'imparteix a través dels cicles formatius de grau superior (CFGS) d'Educació Infantil i d'Integració Social.

La concreció de la **mostra** s'ha fet d'acord amb els criteris que exposem i en tres col·lectius o universos:

- Tot el **professorat** que ha impartit el CFGS d'Educació Infantil o el CFGS d'Integració Social almenys durant dos anys a l'IES Montserrat Roig de Terrassa.
- Tots els **tutors** del centre de treball que hagin tutoritzat alumnat del CFGS d'Educació Infantil o del CFGS d'Integració Social almenys durant dos anys.
- Tot l'**alumnat** format en el CFGS d'Educació Infantil i en el CFGS d'Integració Social a l'IES Montserrat Roig que va finalitzar els seus estudis durant el període comprès entre 1999-2000 i 2004-2005.

Finalment, hem volgut detallar alguns procediments que hem utilitzat per tractar d'assegurar la **veracitat del nostre estudi** sobre la valoració de la Formació Professional. Volem destacar les estratègies utilitzades tant en el procés de recollida d'informació com en l'anàlisi d'aquesta.

CAPÍTOL V

Resultats

Resultats relatius a l'àmbit de l'Educació Infantil

Introducció

5.1.1. Variables d'identificació

- 5.1.1.1. Variables personals
- 5.1.1.2. Variables formatives del sector de l'alumnat
- 5.1.1.3. Variables formatives del sector dels tutors d'empresa
- 5.1.1.4. Variables formatives del sector del professorat
- 5.1.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat
- 5.1.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa
- 5.1.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat
- 5.1.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants

5.1.2. Variables relacionades amb els continguts del cicle formatiu d'educació infantil

- 5.1.2.1. Competències professionals de l'educador infantil
- 5.1.2.2. Capacitats clau de l'educador infantil

5.1.3. Anàlisi dels continguts del CF d'educació infantil segons el tipus d'informant

- 5.1.3.1. Competències professionals de l'educador infantil
- 5.1.3.1. Capacitats clau de l'educador infantil

5.1.4. variables relacionades amb les funcions dels formadors

- 5.1.4.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils

5.1.5. Anàlisi de les funcions dels formadors segons el tipus d'informant

- 5.1.5.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils

5.1.6. Anàlisi d'altres aspectes considerats a l'entrevista i no inclosos en el qüestionari

Introducció

La informació que presentem correspon a la mostra d'informants del cicle formatiu de grau superior d'educació Infantil. L'ordre que seguim en la presentació és el mateix que se segueix en els qüestionaris presentats als informants, diferenciant tres grups de variables: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius i variables relacionades amb les funcions dels formadors.

Primerament fem una descripció de les dades d'identificació, diferenciant i caracteritzant el tipus d'informant: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Finalitzem aquest apartat descrivint el perfil de cadascun dels grups d'informants.

En segon lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de les variables relacionades amb els continguts formatius: competències professionals i capacitats clau de l'educador infantil. Les dades descrites aquí són les obtingudes en base a tots els informants, sense diferenciació.

En tercer lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de les variables relacionades amb els continguts formatius: competències professionals i capacitats clau de l'educador infantil. Aquestes dades les trobem diferenciades segons el tipus d'informant: professorat, alumnat i tutors d'empresa.

En el quart i cinquè lloc descrivim les dades relacionades amb les funcions dels formadors: funció docent o d'intervenció educativa, funció orientadora-assessora, funció organitzativa i de gestió, funció avaluadora i funció innovadora. Primerament les obtingudes en base a tots els informants sense diferenciar, i seguidament les dades obtingudes diferenciades per sectors d'informants: professorat, alumnat i tutors d'empresa.

Tant les dades referides a les variables sobre els continguts formatius (segon i tercer lloc) com les relacionades amb les funcions dels formadors (quart i cinquè lloc) es presenten amb la següent estructura:

- Puntuacions mitjanes de dades obtingudes a partir dels qüestionaris aplicats a tots els grups d'informants, diferenciant la importància i la realització de cadascun dels ítems proposats.
- Puntuació mitjana del mateix grup de variables, obtinguda per a cadascun dels sectors d'informants i destacant i comentant els ítems amb diferència significativa.
- En tots dos casos, la informació es presenta amb taules de dades i amb gràfics.

- Seguint al gràfic de cada element analitzat trobem la descripció de la taula i el gràfic corresponent.
- Tot seguit s'afegeix els comentaris realitzats a les entrevistes, pels diferents sectors d'informants, respecte de les puntuacions obtingudes en els qüestionaris.
- Per acabar es fa un petit resum de la descripció de cadascuna de les variables analitzades
- Al final de cada variable analitzada és recullen (aspectes principals a destacar), dades qualitatives recollides a les entrevistes sobre la descripció de les consideracions que fan els entrevistats dels diferents sectors sobre la variable que s'està analitzant. S'acompanya en tots els casos d'un quadre que recull la transcripció de fragments que il·lustren la descripció.

En sisè lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de l'anàlisi d'altres aspectes no inclosos en l'estructura del qüestionari però que si es van incloure en el guió de l'entrevista als informants dels diferents sectors. Els aspectes que es consideren són: relació teoria pràctica; la formació en els centres de treball; la Formació Professional; alumnat, tutor i professorat desitjable pel cicle formatiu en estudi; altres aportacions. L'estructura en que es presenta la informació en aquest últim apartat és la següent:

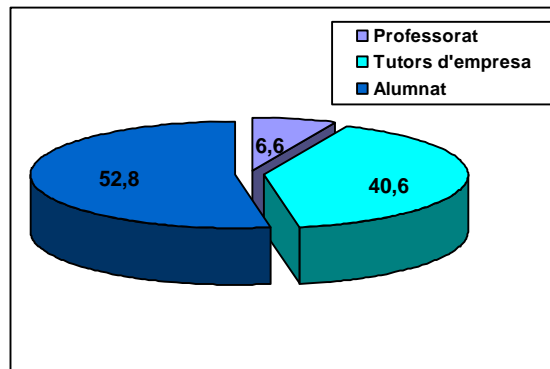
- Demanda que es va fer a la persona entrevistada
- Comentaris fets per les persones entrevistades transcrits i presentats en un quadre de text
- Consideracions en base a la informació recollida a l'entrevista.

5.1.1. VARIABLES D'IDENTIFICACIÓ

Per caracteritzar la mostra, presenten les dades obtingudes, diferenciades per sectors, sobre variables personals, formatives i sociolaborals.

Tipologia dels informants

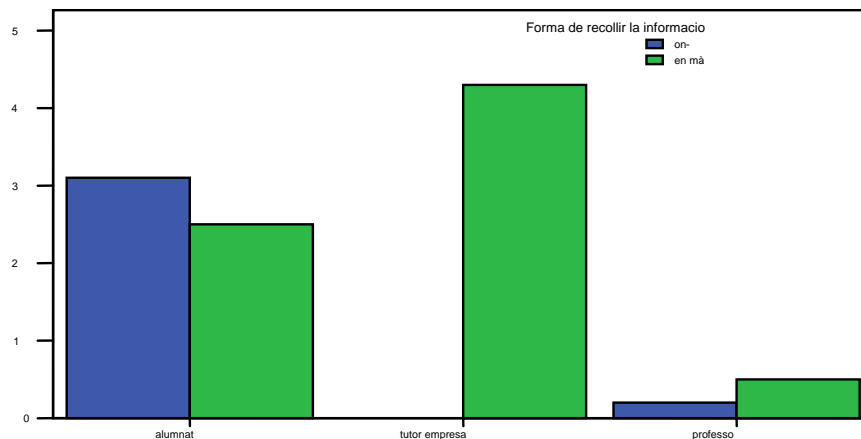
La mostra està constituïda en un 52,8% d'alumnat, en un 40,6% de tutors d'empresa i en un 6,6% de professorat.



Gràfic 5.1.1: Distribució dels informants. CFGS Educació Infantil.

Forma de recollir la informació

El qüestionari s'ha distribuït en dos formats: quadernet imprès per lliurar en mà i document Word per enviar per correu electrònic. La forma de respondre al qüestionari ha estat majoritàriament en mà (70%) i, en menor proporció, en línia (30%). Per sectors, com podem veure, l'alumnat és qui ha respost més en línia i els tutors d'empresa els que menys (cap en aquest cas).

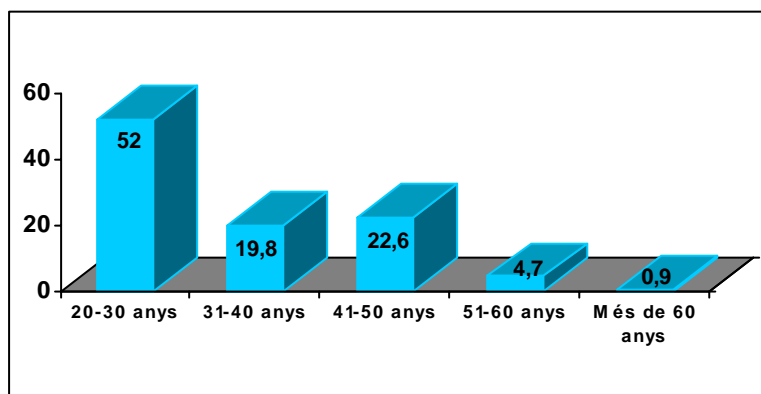


Gràfic 5.1.2: Forma de recollir la informació. CFGS Educació Infantil.

5.1.1.1. Variables personals

Edat dels informants

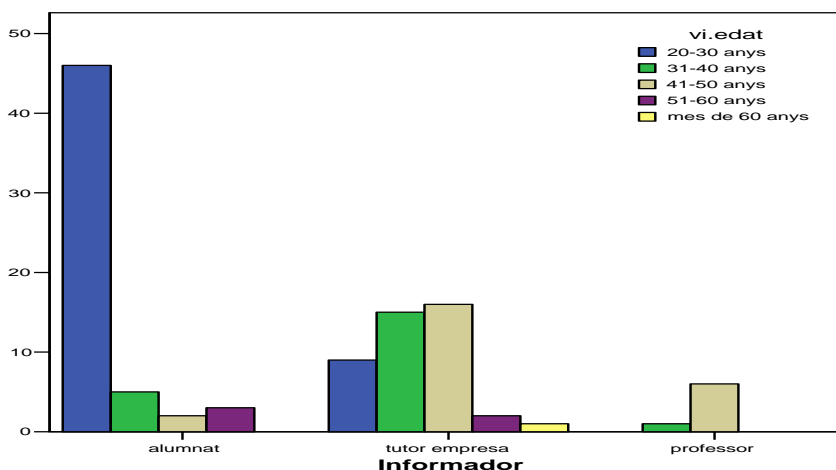
L'edat es distribueix de manera desigual: més de la meitat dels informants (un 52%) tenen entre 20 i 30 anys; prop d'una quarta part (un 22,6%) tenen entre 41 i 50 anys, i prop d'un 20% tenen entre 31 i 40 anys. Tan sols un 5,6% tenen més de 50 anys.



Gràfic 5.1.3: Distribució de l'edat: CFGS Educació Infantil.

Distribució de l'edat per sectors d'informants

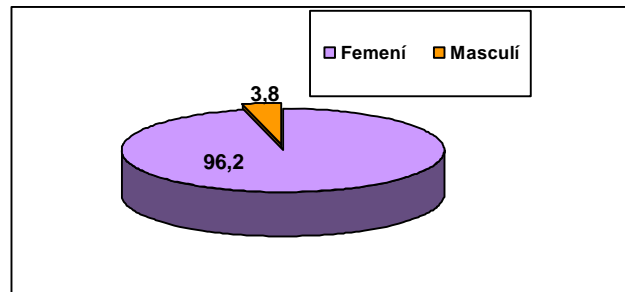
Podem veure que el sector de menor edat és l'alumnat, tot i que també hi ha persones d'edat considerable. El sector més divers en aquest sentit és el de tutors d'empresa, que aplega totes les edats, encara que la franja d'edats predominant és la que va dels 41 als 50 anys. El sector del professorat és el més homogeni: les edats dels informants d'aquest sector oscil·len entre els 31 i els 50 anys.



Gràfic 5.1.4: Distribució dels informants per edats. CFGS Educació Infantil.

Gènere dels informants

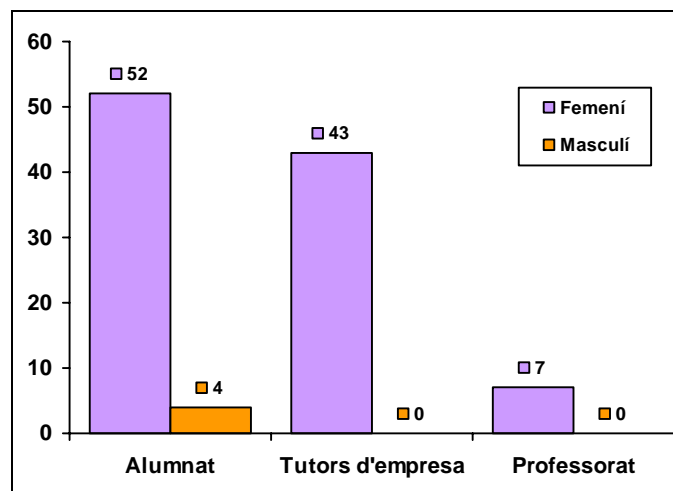
El gènere dels informants és majoritàriament femení: hi ha 102 persones de sexe femení, que representen el 96,2% de la mostra, i 4 persones de sexe masculí, que representen el 3,8% de la mostra. Podem comprovar que el sector de l'educació infantil està altament feminitzat.



Gràfic 5.1.5: Gènere dels informants. CFGS Educació Infantil.

Gènere dels informants per sectors

En la distribució dels informants segons el gènere, podem veure que tan sols en el sector de l'alumnat hi ha representació, poc significativa, del gènere masculí. En la resta de sectors aquest no n'hi ha. El percentatge total d'informants de gènere femení és del 96,2% i el d'informants de gènere masculí, del 3,8%.

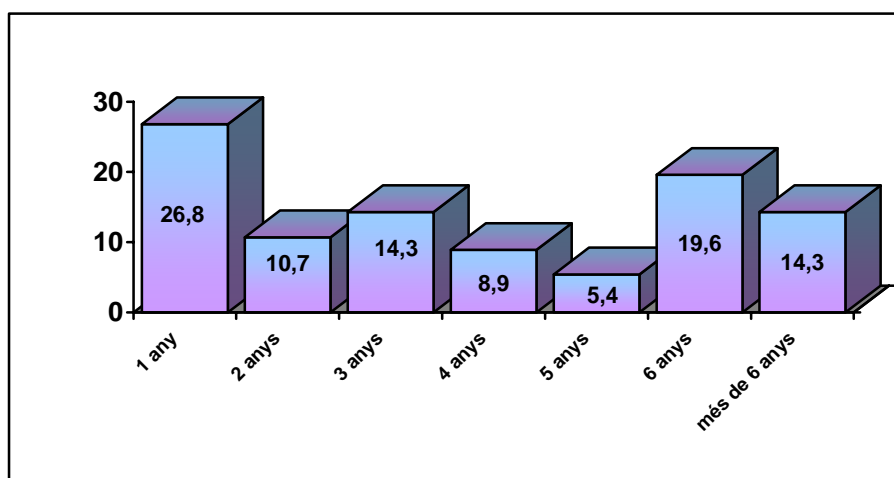


Gràfic 5.1.6: Gènere dels informants per sectors. CFGS Educació Infantil.

5.1.1.2. Variables formatives del sector de l'alumnat

Any en què van finalitzar els estudis del cicle formatiu d'Educació Infantil

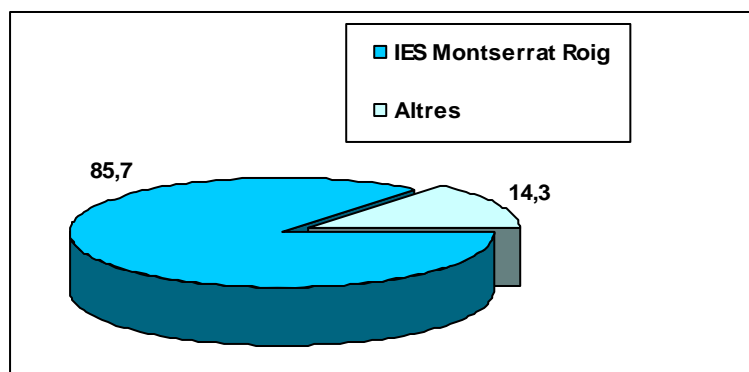
El grup que més qüestionaris ha contestat és el que va finalitzar la formació fa un any (26,8%). Cal tenir present que aquesta va ser una promoció de dos grups classe i que totes les altres eren d'un sol grup classe. Segueix, en nombre d'informants, el grup d'alumnes que va finalitzar la formació fa 6 anys (19,6%) i, a continuació, el grup que va finalitzar la formació fa tres anys (14,3%). La representació del grup que fa més de 6 anys que va acabar els estudis també és considerable (14,3%). Aquest darrer grup no és un grup promoció, sinó que està format per persones de diferents promocions.



Gràfic 5.1.7: Temps transcorregut des de la finalització dels estudis de l'alumnat informant. CFGS Educació Infantil.

Centre on van realitzar els estudis del cicle formatiu d'educació Infantil

La gran majoria dels alumnes informants (85,7%) han realitzat la formació a l'IES Montserrat Roig, encara que hi ha una part que ha realitzat la formació a altres IES (14,3%). Aquest últim grup va realitzar la formació a l'IES Torre del Palau o a l'IES Terrassa, centres de la localitat de Terrassa on es va impartir la formació del CFGS d'educació Infantil abans de ser traslladada a l'actual centre: l'IES Montserrat Roig. Com es pot veure, aquest grup correspon als informants que fa més de 6 anys que han finalitzat la formació.



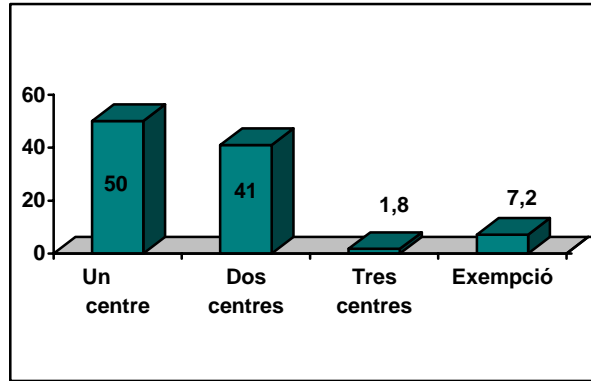
Gràfic 5.1.8: Centre on l'alumnat ha realitzat la formació. CFGS Educació Infantil.

Centres on van realitzar la formació pràctica (FCT) del cicle formatiu d'Educació Infantil

Descrivim les diferents situacions reflectides en la mostra d'alumnat a l'hora de realitzar la FCT.

Quantitat de centres

La meitat de l'alumnat ha realitzat FCT en un sol centre (50%); una part important (41%) ha realitzat la FCT en dos centres i pocs alumnes han realitzat la FCT en tres centres (1,8%). El 7,2% de l'alumnat ha obtingut l'exempció de la FCT per tenir experiència professional en l'àmbit en el qual es formava.



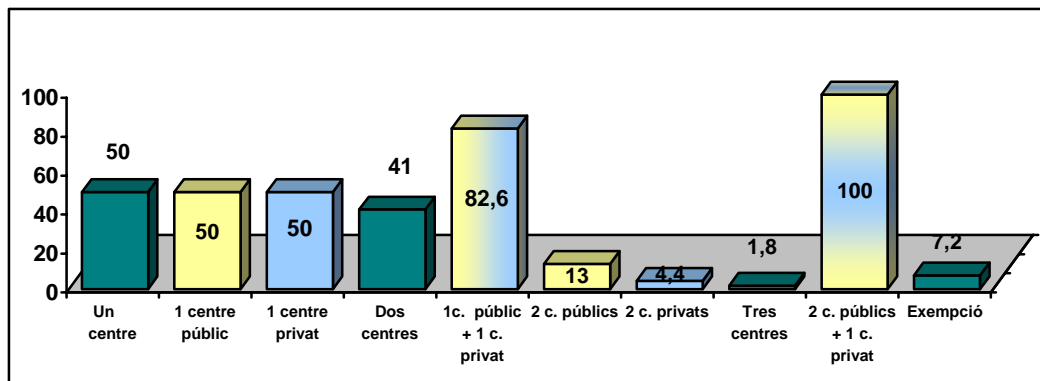
Gràfic 5.1.9: Quantitat de centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). CFGS Educació Infantil.

Distribució dels centres per sectors: públic/privat

La meitat de l'alumnat que ha realitzat la FCT en un sol centre (50%) s'han format en un centre públic, i l'altra meitat, en un centre privat.

L'alumnat que ha realitzat la FCT en dos centres (41%) s'han format majoritàriament en un centre públic i en un de privat (82,6%), mentre que un 13% ho han fet en dos centres públics i un 4,4% en dos centres privats.

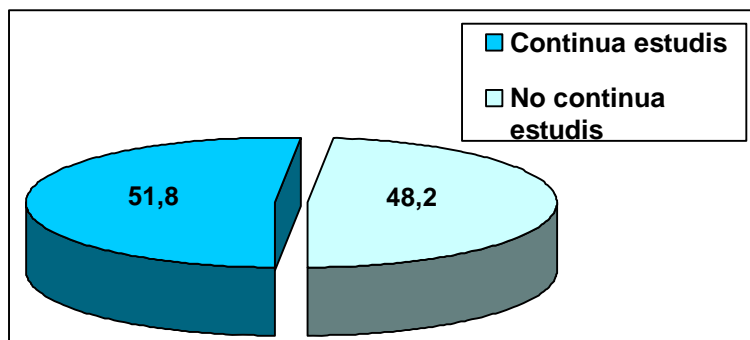
Els pocs alumnes que han realitzat la FCT en tres centres (1,8%) s'han format tots en dos centres públics i un de privat.



Gràfic 5.1.10: Distribució dels centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). Sectors: públic/privat. CFGS Educació Infantil.

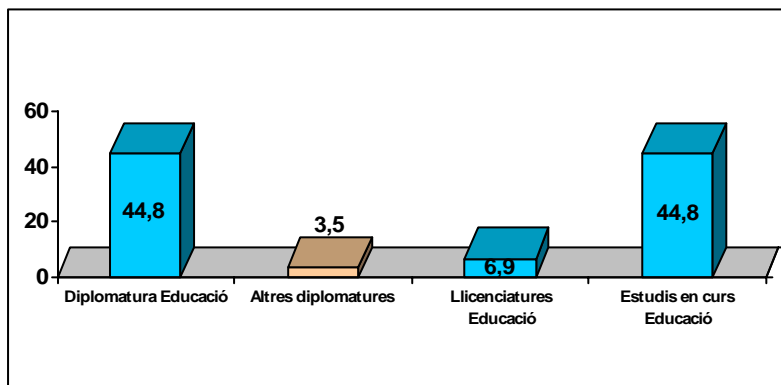
Altres estudis realitzats

Una gran part de l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'educació Infantil continua formant-se en altres estudis reglats (51,8%) i una part considerable no realitza altres estudis (48,2%).



Gràfic 5.1.11: Continuatge d'estudis de l'alumnat que ha realitzat la formació. CFGS Educació Infantil.

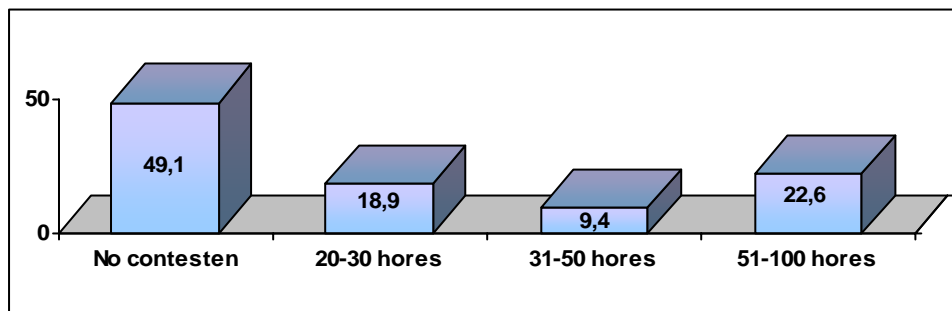
Els tipus d'estudis que han realitzat o estan realitzant els alumnes que han finalitzat el CFGS d'educació Infantil són majoritàriament de l'àmbit educatiu (96,5%). Tan sols un 3,5% cursa estudis no relacionats amb l'àmbit educatiu.



Gràfic 5.1.12: Tipus d'estudis que realitza l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Educació Infantil.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

Una part considerable de tutors d'empresa (49,1%) no contesta quan se li pregunta sobre la formació contínua, davant una part important (50,9%) que manifesta que sí ha realitzat formació. Dels que han cursat formació contínua, destaquem que un 32% han fet més de 30 hores de formació.

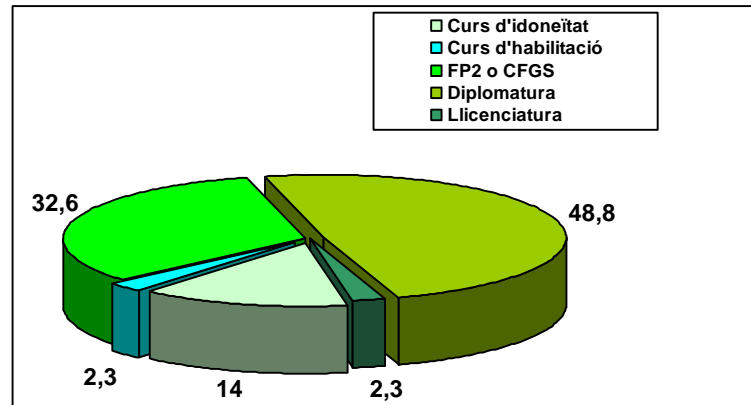


Gràfic 5.1.13: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Educació Infantil.

5.1.1.3. Variables formatives del sector dels tutors d'empresa

Titulació actual que els permet treballar en aquesta etapa educativa

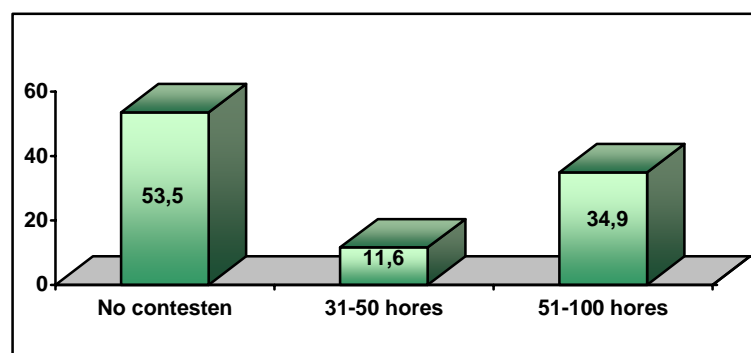
La major part de les tutores d'empresa tenen la titulació de diplomatura en Educació Infantil (48,8%), segueixen les que tenen el CFGS o FPII en Educació Infantil (32,6%) i una part menys important tenen altres titulacions de menys rang: curs d'habilitació (14%) i curs d'idoneïtat (2,3%). Una petita part té una llicenciatura (2,3%).



Gràfic 5.1.14: Titulació de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

La major part de les tutores d'empresa (53,5%) no contesten aquest apartat i les que ho fan (46,5%) manifesten que han realitzat més de 50 hores de formació (34,9%) i més de 30 hores (11,6%).

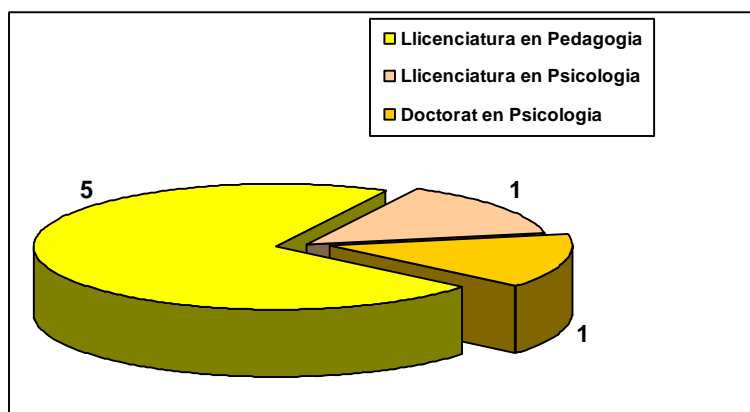


Gràfic 5.1.15: Hores de formació contínua de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.

5.1.1.4. Variables formatives del sector del professorat

Títol universitari d'ingrés a la docència en aquest cicle formatiu

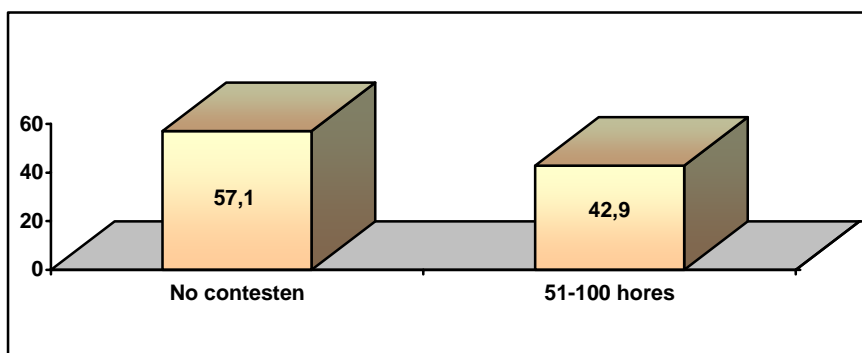
Tot el professorat té una llicenciatura i una persona té el doctorat. Les llicenciatures són majoritàriament en Ciències de l'educació o Pedagogia (5) i, en segon lloc, en Psicologia (2).



Gràfic 5.1.16: Titulació del professorat. CFGS Educació Infantil.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

La majoria del professorat (57%) no respon a aquesta pregunta. Els que ho fan (42,9%) indiquen l'opció màxima d'hores de formació (51-100 hores).

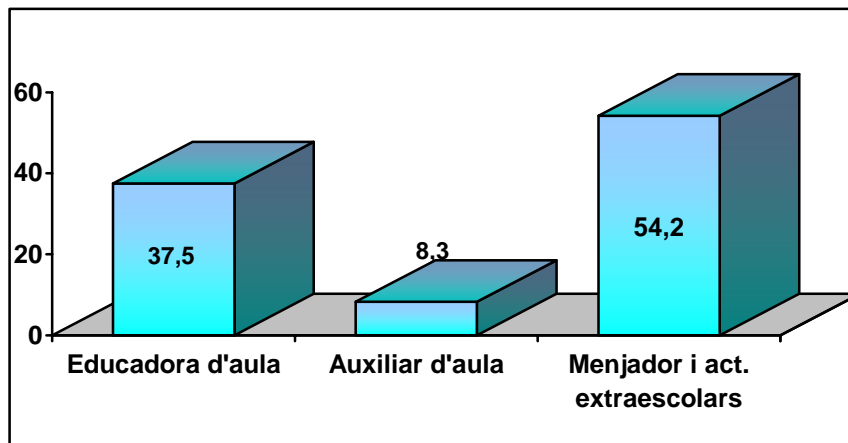


Gràfic 5.1.17: Hores de formació del professorat. CFGS Educació Infantil.

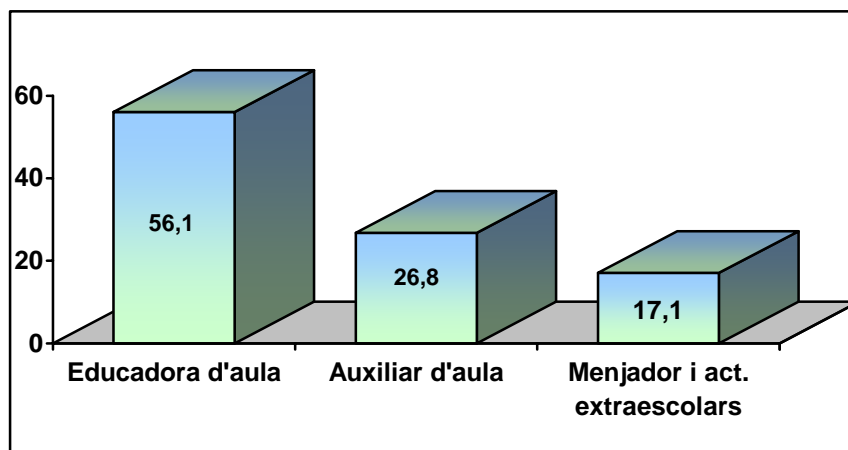
5.1.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat

Tipus d'activitats professionals que han desenvolupat en l'àmbit de l'educació infantil

En el sector públic, l'activitat que més ha realitzat l'alumnat que ha contestat és menjador i activitats extraescolars (54,2%), seguides d'educadora d'aula (37,5%). En el sector privat, l'activitat que més han realitzat és educadora d'aula (56,1%) i auxiliar d'aula (26,8%), mentre que la que menys han realitzat (17,1%) és menjador i activitats extraescolars.



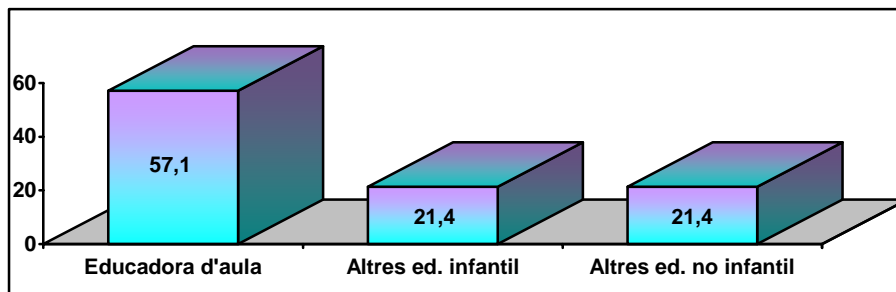
Gràfic 5.1.18: Experiència professional dels exalumnes en centres públics. CFGS Educació Infantil.



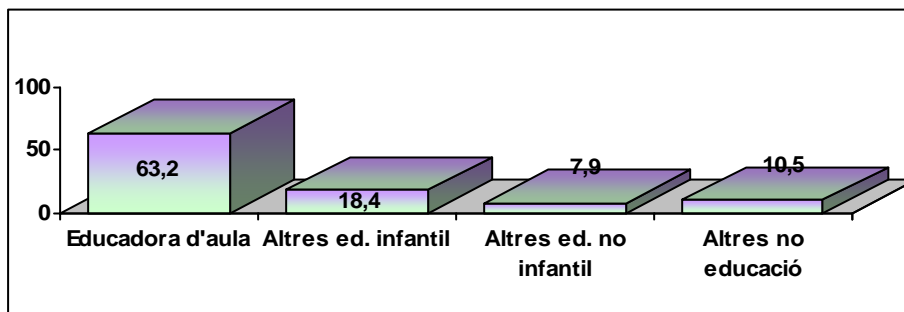
Gràfic 5.1.19: Experiència professional dels exalumnes en centres privats. CFGS Educació Infantil.

Activitat professional principal que desenvolupen actualment

L'activitat professional que desenvolupen majoritàriament els exalumnes és el d'educadora d'aula, tant en el sector públic (57,1%) com en el privat (63,2%). També podem veure que exerceixen altres professions relacionades amb l'educació, ja sigui infantil o no. Podem veure que una petita part d'exalumnes no es dedica a l'educació (10,5%).

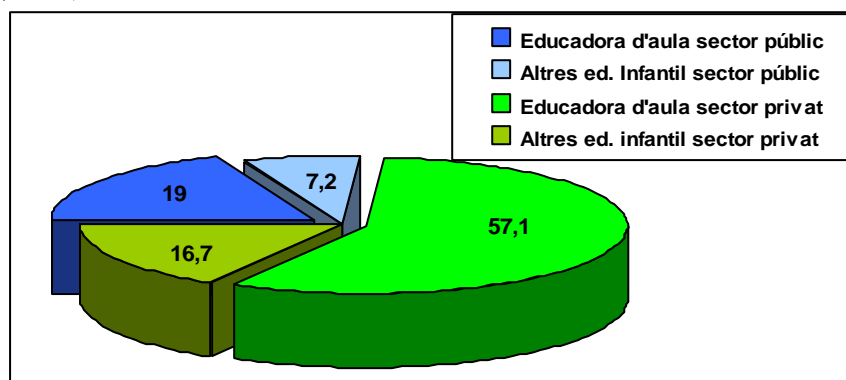


Gràfic 5.1.20: Activitat laboral actual en centres públics. CFGS Educació Infantil.



Gràfic 5.1.21: Activitat laboral actual en centres privats. CFGS Educació Infantil.

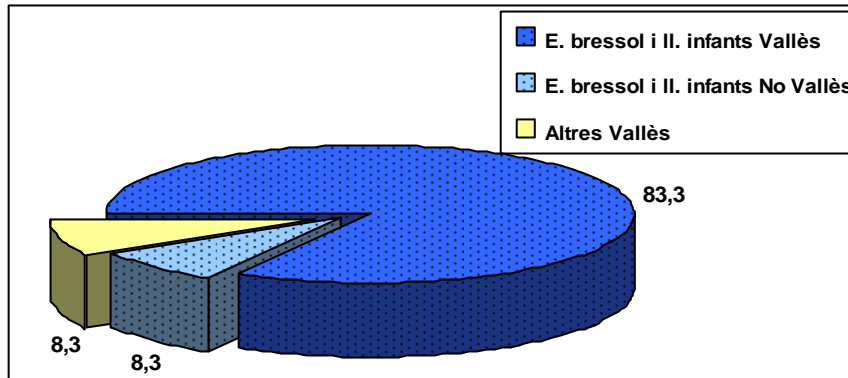
El sector en el qual els exalumnes desenvolupen la professió per a la qual s'han format és, majoritàriament, el privat, i la funció majoritària és la d'educadora d'aula (57,1%), mentre que en el sector públic el percentatge d'alumnes que fan funcions d'educadora d'aula és menor (19%). Realitzen altres funcions relacionades amb l'educació infantil. El sector privat és també el sector en el qual més exalumnes estan empleats (16,7%), més del doble que en el sector públic (7,2%).



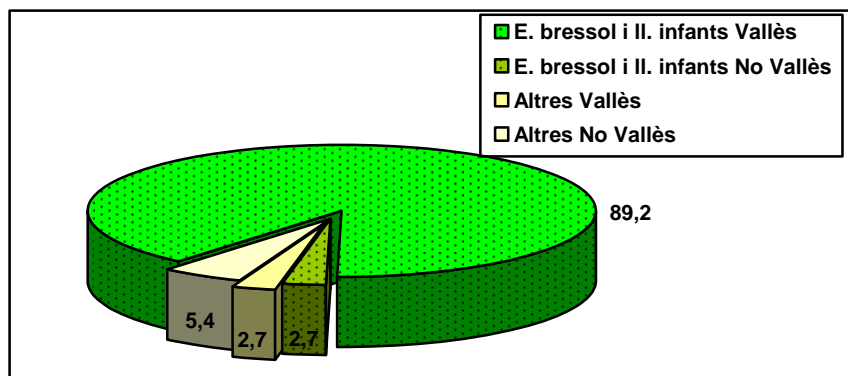
Gràfic 5.1.22: Sector en el qual desenvolupen l'activitat professional per a la qual s'han format: públic/privat. CFGS Educació Infantil.

Centre actual on desenvolupa la seva activitat professional (tipus de centre i localització)

Podem veure que la gran majoria d'alumnat, format per a la professió d'educador infantil, exerceix la seva professió en escoles bressol o llars d'infants, tant en el sector públic (91,6%) com en el sector privat (91,9%). Respecte a la zona on desenvolupen la professió, la gran majoria la desenvolupa a la mateixa comarca on s'ha format, i s'obté un percentatge més alt de centres privats (89,2%) que de públics (83,3%).



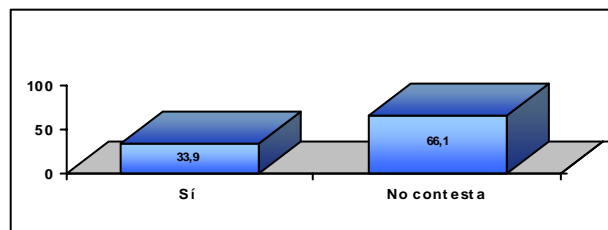
Gràfic 5.1.23: Centre i zona on desenvolupen la professió: sector públic. CFGS Educació Infantil.



Gràfic 5.1.24: Centre i zona on desenvolupen la professió: sector privat. CFGS Educació Infantil.

Altres activitats actuals a destacar

La majoria d'alumnes no han contestat aquest apartat (66,1%) i els que ho han fet (39,9%) han destacat majoritàriament activitats formatives, com ara continuar estudis o activitats complementàries (carnet de monitor de temps lliure...). Alguns han destacat activitats laborals complementàries o esporàdiques (ludoteca, monitora d'esplai...).

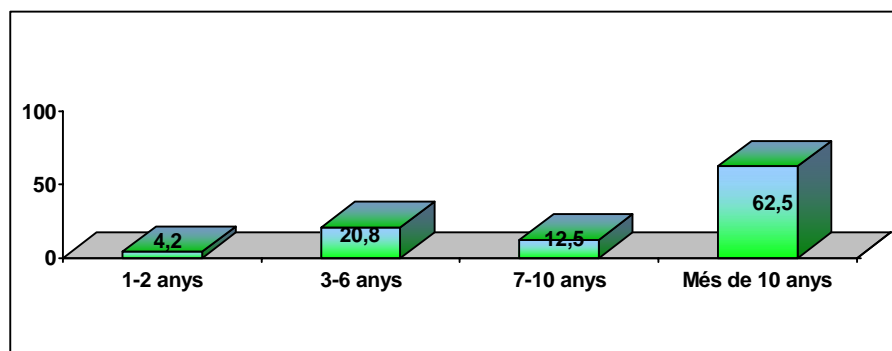


Gràfic 5.1.25: Altres activitats a destacar realitzades actualment. CFGS Educació Infantil.

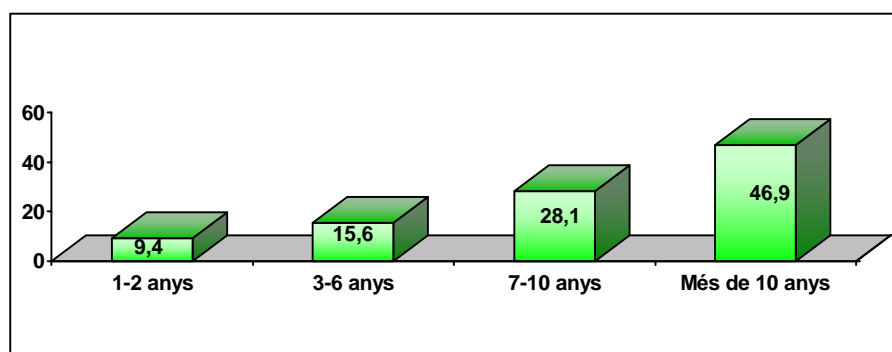
5.1.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa

Anys d'experiència en l'educació infantil

La majoria de tutores de FCT tenen més de 10 anys d'experiència en l'educació infantil, tant les del sector públic (62,5%) com les del privat (46,9%). El 75% de les tutores d'empresa de l'alumnat del cicle formatiu d'educació Infantil, tant del sector públic com del sector privat, tenen una experiència laboral de 7 anys o superior, mentre que tan sols el 4,2% de les tutores del sector públic i el 9,4% del privat tenen una experiència en el sector d'entre 1 i 2 anys.



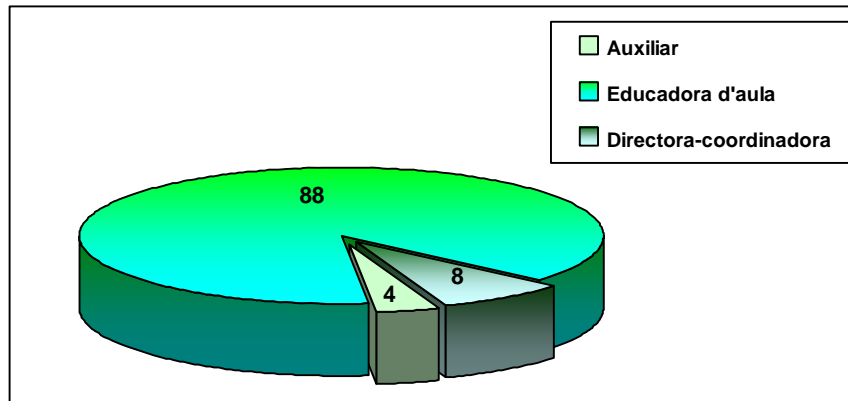
Gràfic 5.1.26: Experiència de les tutores d'empresa en l'educació infantil. Sector públic. CFGS Educació Infantil.



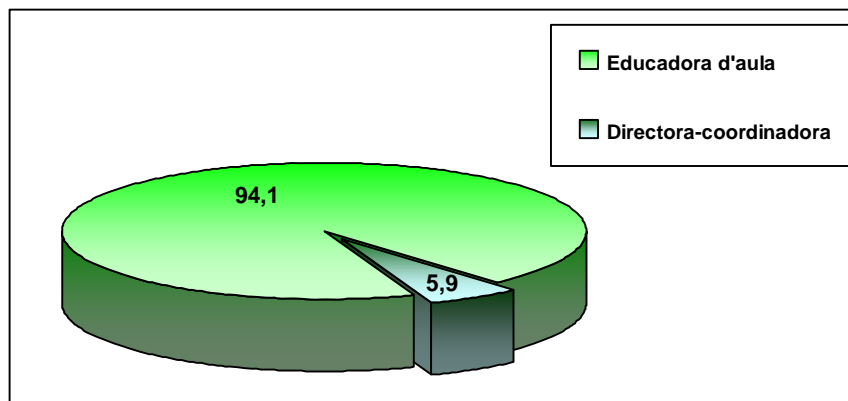
Gràfic 5.1.27: Experiència de les tutores d'empresa en l'educació infantil. Sector privat. CFGS Educació Infantil.

Centres en els quals han treballat com a professionals de l'educació infantil (especificant la funció i la titularitat)

Les tutores d'empresa de l'alumnat del cicle d'educació Infantil han treballat majoritàriament com a educadores d'aula; el 88% ho ha fet en el sector públic i el 94,1%, en el privat. Una petita part exerceixen com a directores: el 8% en el sector públic i el 5,9% en el privat.



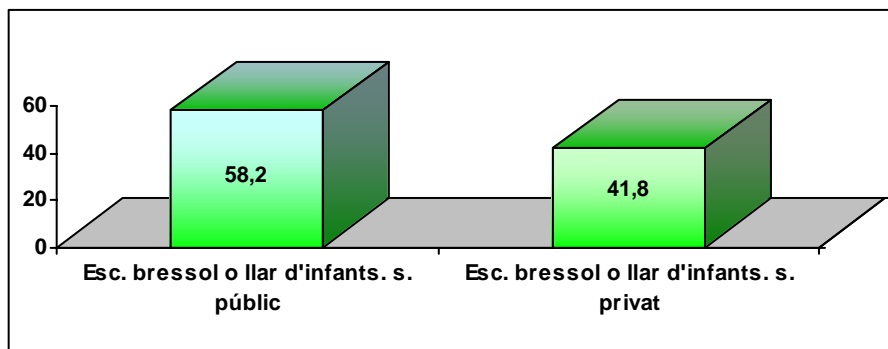
Gràfic 5.1.28: Funció als centres on han treballat. Sector públic. CFGS Educació Infantil.



Gràfic 5.1.29: Funció als centres on han treballat. Sector privat. CFGS Educació Infantil.

Tipus de centre en què desenvolupen actualment la professió

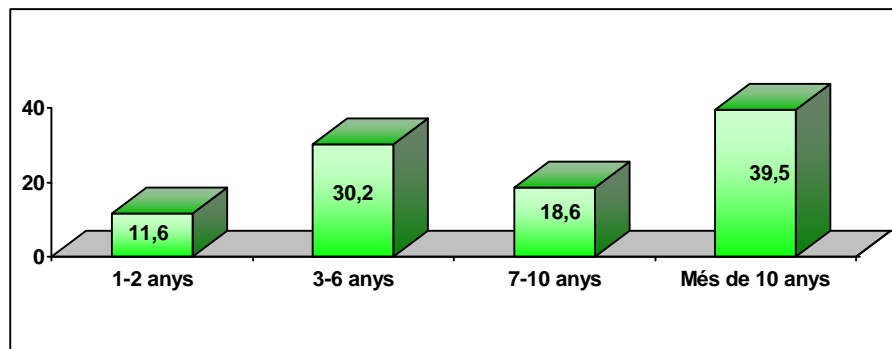
El 58,2% de les tutores d'empresa que han contestat el qüestionari desenvolupen la seva professió en el sector públic i una mica menys (el 41%), en el sector privat. Totes treballen en escoles bressol o llars d'infants.



Gràfic 5.1.30: Tipus de centre i sector en què desenvolupen la professió de les tutores d'empresa: CFGS Educació Infantil

Temps treballant al centre actual

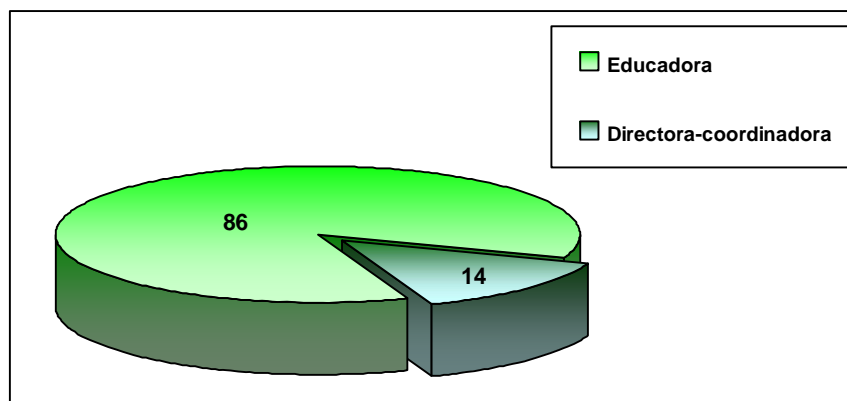
Una majoria important de les tutores d'empresa del cicle d'educació Infantil (39,5%) fa més de 10 anys que treballen al mateix centre, el 30,2% fa entre 3 i 6 anys, el 18,6% tenen una antiguitat al centre d'entre 7 i 10 anys, i tan sols l'11,6% fa entre 1 i 2 anys que treballen al centre.



Gràfic 5.1.31: Antiguitat al centre on desenvolupen la professió de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.

Lloc de treball que ocupen actualment

La gran majoria de tutores de FCT de l'alumnat del cicle d'educació Infantil treballen com a educadores. També hi ha tutores que fan la funció de direcció o coordinació (14%).

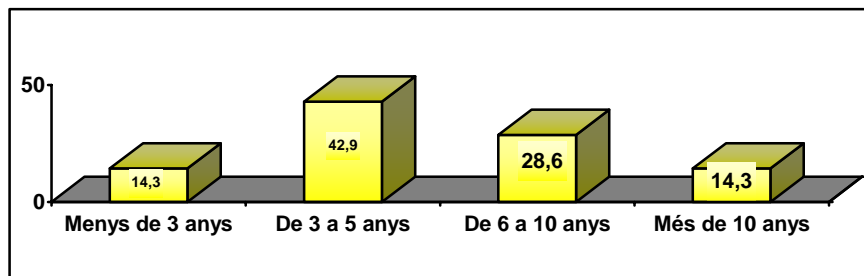


Gràfic 5.1.32: Lloc de treball actual de les tutores d'empresa. CFGS Educació Infantil.

5.1.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat

Anys de docència en el cicle formatiu d'educació Infantil

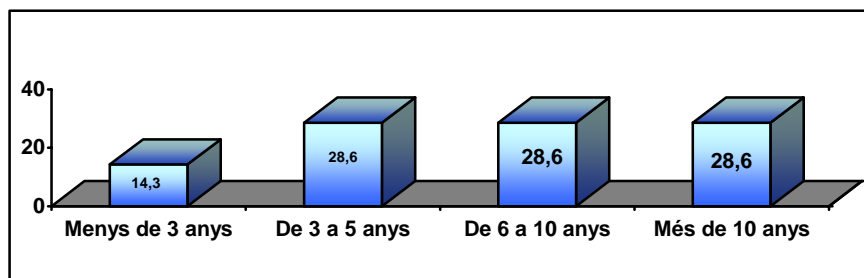
La majoria del professorat tenen més de 3 anys d'experiència com a docents a formació (85,8%) i el 42,9% tenen més de 6 anys d'experiència com a formadors en el cicle d'educació Infantil. Tot el professorat informant refereix experiència en el sector públic i no en el privat.



Gràfic 5.1.33: Anys de docència en el CFGS Educació Infantil. CFGS Educació Infantil.

Anys de docència en la Formació Professional

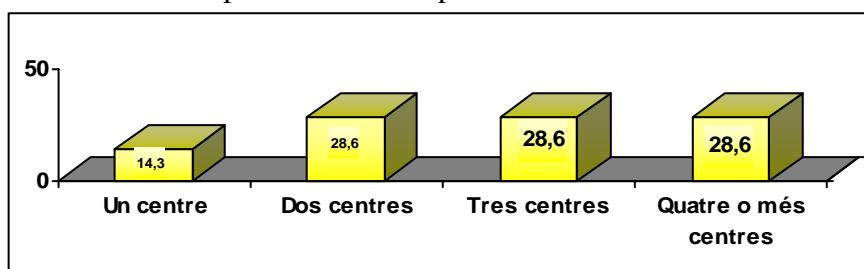
La majoria del professorat tenen més de 3 anys d'experiència com a docents en la FP (85,8%) i el 57,2% tenen més de 6 anys d'experiència com a formadors de Formació Professional. Tot el professorat informant refereix experiència en el sector públic i no en el privat.



Gràfic 5.1.34: Anys de docència en la Formació Professional. CFGS Educació Infantil.

Nombre de centres on han impartit docència en el cicle formatiu d'Educació Infantil

Podem veure que la majoria del professorat (85,8%) han impartit el cicle formatiu d'educació Infantil en més de dos centres. Tot el professorat informant refereix experiència en el sector públic i no en el privat.



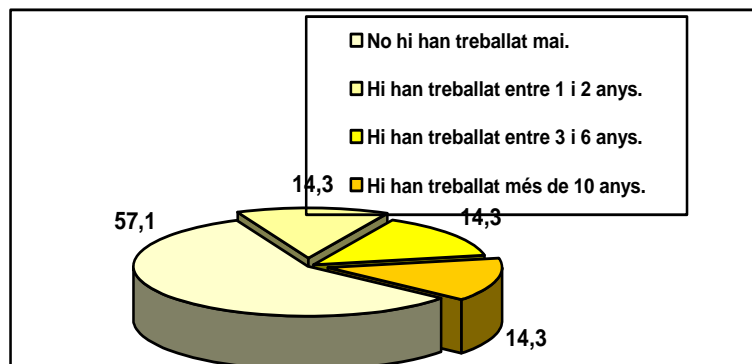
Gràfic 5.1.35: Nombre de centres on han impartit docència en el CFGS Educació Infantil.

Anys de treball en aules o serveis amb infants de l'etapa d'educació Infantil

Majoritàriament el professorat no ha treballat directament en el sector (64,25%), mentre que un 35,75% sí que hi tenen experiència. Tot seguit, es descriu la informació per sectors:

Sector públic

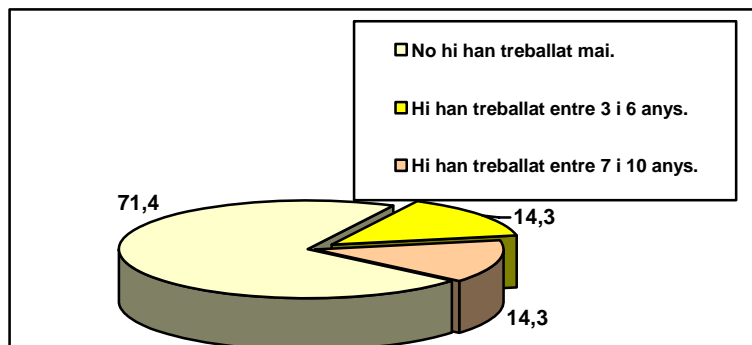
La major part del professorat formador d'educadors infantils no han treballat directament en la professió per a la qual formen (57,1%) . El 42,9% tenen experiència en la professió per a la qual formen i l'han obtingut en el sector públic.



Gràfic 5.1.36: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector públic).
CFGS Educació Infantil.

Sector privat

La major part del professorat formador d'educadors infantils (71,4%) no ha treballat directament en la professió per a la qual formen. Una part del professorat (28,6%) té experiència en la professió per a la qual forma i l'ha obtinguda en el sector privat.



Gràfic 5.1.37: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector privat).
CFGS Educació Infantil.

Centre actual on desenvolupen la seva activitat professional

Actualment, la totalitat del professorat informant desenvolupen la seva activitat professional en centres de titularitat pública, com és el cas del centre objecte d'estudi.

5.1.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants

Perfil de l'alumnat informant del CFGS Educació Infantil

Podem caracteritzar l'alumne informant com una persona d'entre 20 i 30 anys de sexe femení que fa un any o més de cinc que ha acabat la seva formació, va realitzar la FCT en un sol centre públic o privat, continua estudiant i realitza formació contínua. Està treballant majoritàriament com a educadora infantil en una escola bressol privada i que està ubicada al Vallès Occidental.

Perfil de les tutores de FCT informants del CFGS Educació Infantil

Podem dir que les tutores que tutoritzen als centres de treball la formació de l'alumnat són de sexe femení i majoritàriament d'edats compreses entre els 40 i els 50 anys. Tenen titulacions diverses, però la més destacable és la diplomatura en Educació Infantil i fan més de 50 hores de formació contínua. Majoritàriament tenen més de deu anys d'experiència com a educadores i desenvolupen la professió més en el sector públic que en el privat.

Perfil del professorat informant del CFGS Educació Infantil

El perfil del professorat que forma els educadors infantils al centre educatiu és, en aquest cas, coincident amb el de les tutores de FCT. Podem veure que són de sexe femení i d'edats compreses entre els 40 i els 50 anys. La titulació que tenen majoritàriament és la llicenciatura en Pedagogia, fan més de 50 hores de formació contínua i la major part no tenen experiència laboral directa en el sector per al qual estan formant i tenen entre 3 i 5 anys d'experiència com a docents en el cicle formatiu.

En el quadre que següent es poden veure de forma resumida les característiques més destacables que formen el perfil de cada sector d'informants.

Informants CFGS Educació Infantil: PERFIL

Tipologia informants	Alumnat 62,8%								Tutors d'empresa 40,6%				Professorat 6,6%					
Forma de recollir la informació	En mà 55,4%				Correu electrònic 44,6%				En mà 100%		Correu electrònic 0%		En mà 71,4%		Correu electrònic 28,6%			
Variables Personals																		
Edat	20-30 anys 82,1%	31-40 anys 8,9%	41-50 anys 3,6%	51-60 anys 5,4%				20-30 anys 20,9%	31-40 anys 34,9%	41-50 anys 37,2%	51-60 anys 4,7%		20-30 anys 0%	31-40 anys 14,3%	41-50 anys 85,7%	51-60 anys 0%		
Gènere	Femení 92,9%				Masculí 7,1%				Femení 100%		Masculí 0%		Femení 100%		Masculí 0%			
Variables Formatives																		
Any de finalització dels estudis	1 any 26,8%	2 anys 10,7%	3 anys 14,3%	4 anys 8,9%	5 anys 5,4%	6 anys 19,6%	>6 anys 14,3%											
Centre de realització dels estudis	IES Montserrat Roig 85,7%				Altres 14,3%													
Centre de realització de la FCT	1 centre 50%		2 centres 41%		3 centres 1,8%		Exemp. 7,2%											
	Públ. 50%	Pr. 50%	Públ.+P r. 82,6%	Altres 17,4%	2 Públ.+1 Priv. 100%	Altres 0%	--											
Continua estudis	Sí 51,8%				No 48,2%													
Titulació								C. idoneïtat 2,3%	C. habilit. 14%	FP2 -CFGS 32,6%	Dipl. 48,8%	Llic. 2,3%	Llic. Pedagogia 71,4%	Llic. Psicologia 14,3%	Dr. Psicologia 14,3%			
Formació contínua	No contesta 49,1%	20-30 h 18,9%		31-50 h 9,4%		51-100 h 22,6%		No contesta 53,5%	20-30 h 0%		31-50 h 11,6%		51-100 h 34,9%		No contesta 57,1%	20-30 h 0%	31-50 h 0%	51-100 h 42,9%
Variables sociolaborals																		
Activitat professional actual	Educadora aul'ed. Infantil 61,2%		Altres Ed. Infantil 19,4%		Altres ed. no infantil 12,4%		Altres no ed. 7%											
Sector	Públ. 19%	Pr. 57%	Públ. 7,2%	Pr. 16,7%														
Sector, lloc i centre	E. bressol públic Vallès 27,8%		E. bressol privat Vallès 59,5%		E. bressol públic No Vallès 2,8%		E. bressol privat No Vallès 1,8%		Altres 8,2%									
Anys d'experiència en el sector professional								1-2 anys 4,2%	3-6 anys 20,8%		7-10 anys 12,5%		Mes 10 anys 62,5%		Cap (No exp.) 57,1%	1-2 anys 14,3%	3-6 anys 14,3%	>10 anys 14,3%
Tipus de centre					Escola bressol ll. infants públic 58,2%				Escola bressol ll. infants privat 41,8%									
Funció que desenvolupa					Educadora d'aula 86%				Directora-coordinadora 14%									
Anys de docència en el CFGS Ed. Infantil														<3 anys 14,3%	3-5 anys 42,9%	6-10 anys 28,6%	>10 anys 14,3%	

Taula 5.1.1: Perfil dels informants del CFGS Educació Infantil

5.1.2. VARIABLES RELACIONADES AMB ELS CONTINGUTS DEL CICLE FORMATIU D'EDUCACIÓ INFANTIL

En aquest apartat presentem les dades referents a **les competències** que ha de desenvolupar el futur professional i les **capacitats clau** que ha d'adquirir i en les quals s'ha de formar.

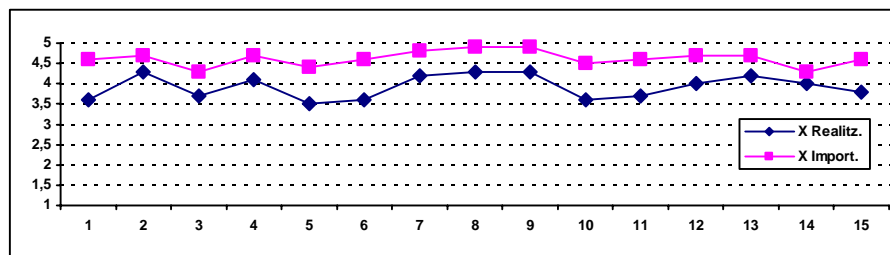
En les taules i gràfics següents es pot observar la **puntuació mitjana** obtinguda en cada ítem **de tots els informants**: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'educador infantil per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'educador infantil en formació.

5.1.2.1. Competències professionals de l'educador infantil

A) COMPETÈNCIES PROFESSIONALS	X Realitz.	X Import.
1. Programar activitats en col·laboració amb l'equip educatiu.	3,6	4,6
2. Tenir present el context de l'infant.	4,3	4,7
3. Tenir present la manera de fer de l'escola a l'hora de programar.	3,7	4,3
4. Obtenir informació de l'infant i del seu entorn.	4,1	4,7
5. Preparar activitats dirigides a la col·laboració amb les famílies.	3,5	4,4
6. Avaluar activitats amb l'equip educatiu per garantir que siguin adequades al desenvolupament de l'infant.	3,6	4,6
7. Preparar els espais d'activitat perquè els infants puguin desenvolupar l'autonomia.	4,2	4,8
8. Afavorir que l'infant pugui satisfer les seves necessitats bàsiques amb activitats programades o lliures.	4,3	4,9
9. Afavorir que l'infant pugui adquirir uns determinats hàbits amb activitats programades o lliures.	4,3	4,9
10. Aplicar tècniques per valorar la capacitat d'autonomia de l'infant.	3,6	4,5
11. Aplicar tècniques per valorar el benestar de l'infant.	3,7	4,6
12. Escollir espais adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	4,0	4,7
13. Preparar els materials adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	4,2	4,7
14. Realitzar les activitats d'acord amb el que s'ha programat.	4,0	4,3
15. Aplicar tècniques per avaluar el desenvolupament de les activitats.	3,8	4,6

Taula 5.1.2: es competències professionals de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.38: Les competències professionals de l'educador infantil: realització i importància.

En les competències professionals, com es pot veure en la taula i el gràfic anteriors, la **realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

En la **realització** es pot observar que l'ítem amb la **puntuació més baixa, el núm. 5**, té a veure amb la relació amb les famílies, mentre que els ítems que obtenen una **puntuació més alta, els núm. 2, 8 i 9**, tenen a veure amb l'atenció a l'infant.

En la **importància** destaquem com a **ítems menys puntuats els núm. 3 i 14**, relacionats amb la línia d'escola i la programació prèvia. Els **ítems amb més puntuació, els núm. 8 i 9**, tenen a veure amb la satisfacció de les necessitats dels infants i l'adquisició d'hàbits.

En les **entrevistes hem obtingut algunes explicacions a les puntuacions dels qüestionaris**, que matisen persones dels diferents sectors entrevistats.

Ítem	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
<i>Els més valorats (núm. 2, 8 i 9) tenen a veure amb l'atenció a l'infant.</i>	- "Tots aquests aspectes són bàsics, [...] tenen a veure directament amb l'infant..." (EDINalum4VC) - "... és evident, és que ho trobo de calaix. [...] Totes van enfocades a l'infant i al bé de l'infant". (EDINalum2AP) i (EDINalum3VG)	- "És una mica la filosofia de qualsevol projecte educatiu, [...] aquestes tres coses són l'essència del projecte..." (EDINTuto4EU) - "Perquè és molt important tenir en compte tot el que té a veure amb el nen..." (EDINTuto3CX) i (EDINTuto3CM)	- "... és primordial adequar-se a l'infant." (EDINprof2NU) - "... jo crec que són força bàsiques aquestes i suposo que, fins a cert punt, nosaltres, com a professors, ho hem transmès i als centres de pràctiques també..." (EDINprof1LO)
<i>Els menys valorats (núm. 3 i 5) estan relacionats amb les activitats dirigides a les famílies i la manera de fer de l'escola.</i>	- "Les famílies ens fan por. [...] A la privada ho he vist una mica diferent... Els pares, lluny. A la municipal, els pares tenen un lloc. Hi ha poques escoles que considerin la família superimportant." (EDINalum4V)	- "Si ens referim als àlbums al parlar de les activitats dirigides a les famílies, ho entenc; si no, no. (EDINTuto4EU) - "El treball amb les famílies s'ha de fer..." (EDINTuto1BE) - "Per a nosaltres el que és més important és el	- "Potser som una mica egocentristes en la nostra intervenció i llavors deixem de banda la família i la manera de fer de l'escola, tot i que la família la trobo fonamental en aquesta edat." (EDINprof1LO)

	- "Aquests aspectes són importants, però no primordials. Si ho mires com a educadors, primer el que té a veure amb l'infant i després això..." (EDINalum2AP), (EDINalum3VG)	nen. La família la tenim molt en compte i hi tenim molta relació, però primer és el nen." (EDINtuto3CX) i (EDINtuto3CM)	- "Es deixa fora el que no és del centre directament." (EDINprof2NU)
--	---	---	---

Quadre 5.1.1: Competències educador infantil: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de les competències professionals, (tots els informants):

Podem observar que les competències a les quals es dóna més rellevància són les considerades més bàsiques i tenen una relació molt directa amb l'atenció a les necessitats de l'infant. Trobem que hi ha una certa contradicció en la competència que té a veure amb les activitats amb famílies, ja que es considera important en l'entrevista, però ha estat poc valorada en els qüestionaris.

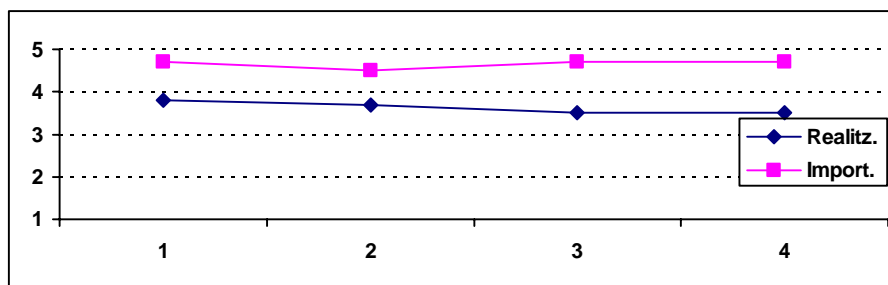
Quadre 5.1.2: Competències educador infantil: síntesi (tots els informants).

5.1.2.2. Capacitats clau de l'educador infantil

Capacitat de resolució de problemes

B) CAPACITAT DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per enfrontar-se a una situació definida (habitual) i donar-hi resposta.	3,8	4,7
2. Habilitat per seguir el procediment establert a l'hora de donar resposta a una situació definida (habitual).	3,7	4,5
3. Disposició per enfrontar-se a una situació no habitual i donar-hi resposta.	3,5	4,7
4. Habilitat per utilitzar recursos i estratègies que coneix per donar resposta a una situació no prevista (no habitual).	3,5	4,7

Taula 5.1.3: La capacitat de resolució de problemes de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.39: La capacitat de resolució de problemes de l'educador infantil: realització i importància.

En la capacitat de resolució de problemes, **la puntuació de la realització és inferior a la de la importància en tots els casos**, com queda reflectit tant en la taula com en el gràfic anteriors.

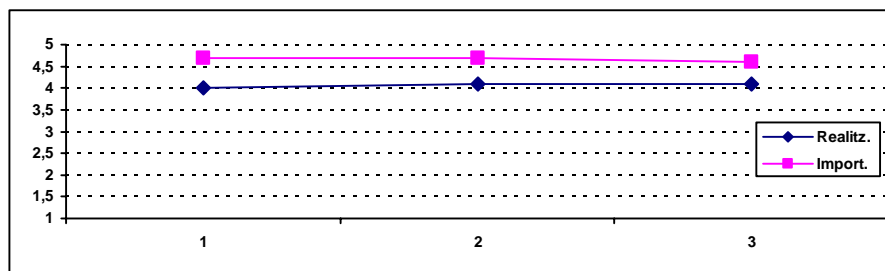
Es pot observar que, en la **realització**, els ítems menys valorats (núm. 3 i 4) tenen a veure amb les situacions no habituals, i el **més valorat** (núm. 1) té a veure amb la capacitat de donar respostes a situacions habituals.

Pel que fa a la **importància**, podem veure que l'ítem **menys valorat** és el que té a veure amb l'habilitat de seguir un procediment establert en situacions habituals (núm. 2).

Capacitat d'organització del treball

C) CAPACITAT D'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per crear les condicions de treball adequades i adaptar-les, si cal, a partir dels recursos existents.	4,0	4,7
2. Utilització adequada dels recursos en el desenvolupament de les tasques.	4,1	4,7
3. Consecució dels objectius que es proposa en el desenvolupament de les tasques.	4,1	4,6

Taula 5.1.4: La capacitat d'organització del treball de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.40: La capacitat d'organització del treball de l'educador infantil: realització i importància.

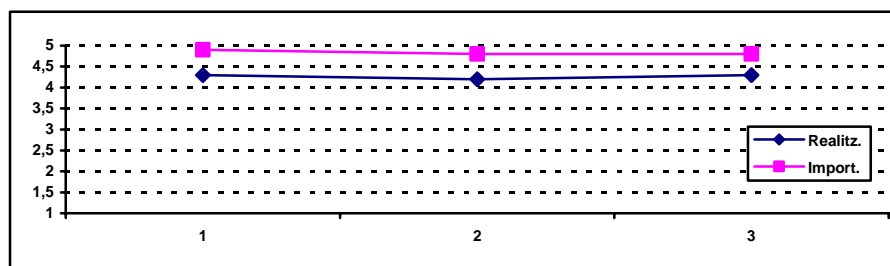
Les dades referents a la capacitat d'organització del treball, expressades en la taula i el gràfic anteriors, ens mostren que **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Tot i que les puntuacions en la realització i en la importància són molts semblants, es pot observar que, en la **realització, l'ítem menys valorat (núm. 1)**, té a veure amb la disposició per crear les condicions de treball a partir dels recursos existents. Pel que fa a la **importància, l'ítem menys valorat és el que està relacionat amb el fet d'aconseguir els objectius proposats (núm. 3)**. Els **ítems més valorats són la disposició i la utilització de recursos (núm. 1 i 2)**.

Capacitat de responsabilitat en el treball

D) CAPACITAT DE RESPONSABILITAT EN EL TREBALL	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per implicar-se en la feina.	4,3	4,9
2. Capacitat de vetllar pel bon funcionament de les relacions amb les persones amb les quals treballa.	4,2	4,8
3. Capacitat de vetllar pel bon estat i la utilització adequada dels espais i materials de treball.	4,3	4,8

Taula 5.1.5: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.41: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització i importància.

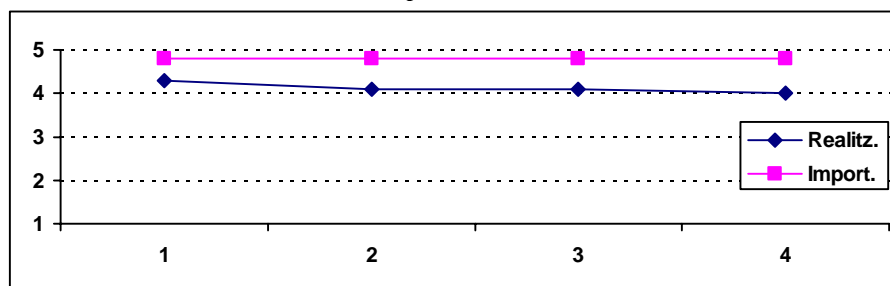
Les dades referents a la capacitat de responsabilitat en el treball recollides en taula i el gràfic anteriors ens mostren que **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Es pot observar que les puntuacions són molt homogènies, tant en la realització com en la importància. Destaquem com a **puntuació més alta l'ítem núm. 1**, que té a veure amb la disposició per implicar-se en la feina i **és el més valorat en la realització i en la importància.**

Capacitat de treball en equip

E) CAPACITAT DE TREBALL EN EQUIP	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,3	4,8
2. Habilitat per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,1	4,8
3. Disposició per respectar els acords per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,1	4,8
4. Habilitat per aportar solucions per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,0	4,8

Taula 5.1.6: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.42: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització i importància.

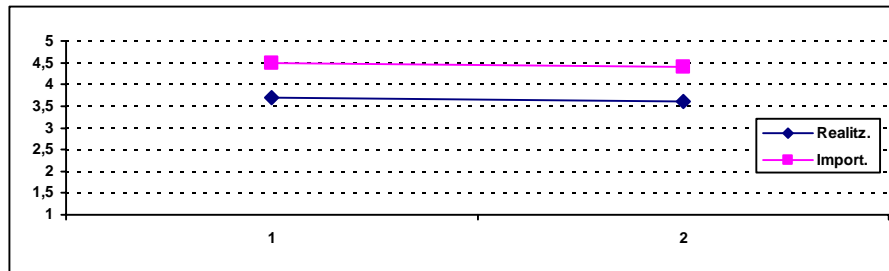
Les dades de la capacitat de treball en equip es mostren en la taula i el gràfic anteriors. Aquestes dades indiquen **que la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Podem observar que, en la **importància**, les puntuacions són iguals en tots els ítems, mentre que en la **realització** la puntuació més baixa correspon a l'ítem 4, que té a veure amb l'habilitat per aportar solucions, i la puntuació més alta correspon a l'ítem 1, relacionat amb la disposició per col·laborar en les tasques d'equip.

Capacitat d'autonomia

F) CAPACITAT D'AUTONOMIA	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per assumir tasques de forma independent sense necessitar el suport d'una altra persona.	3,7	4,5
2. Realització de tasques de forma independent sense necessitar el suport d'una altra persona.	3,6	4,4

Taula 5.1.7: La capacitat d'autonomia de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.43: La capacitat d'autonomia de l'educador infantil: realització i importància.

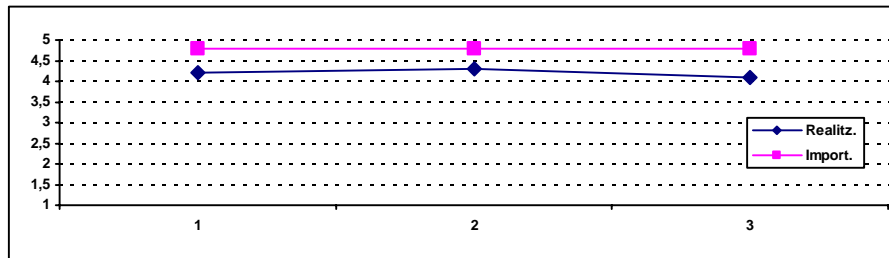
Les dades obtingudes referents a la capacitat d'autonomia, recollides en la taula i el gràfic anteriors, ens mostren que la **realització es valora per sota de la importància en tots els casos**.

Tant les puntuacions de la realització com les de la importància es poden considerar homogènies. En totes dues es valora amb més puntuació l'ítem núm. 1, que té a veure amb la disposició per assumir tasques de forma independent.

Capacitat de relació interpersonal

G) CAPACITAT DE RELACIÓ INTERPERSONAL	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per comunicar-se amb les persones de la feina.	4,2	4,8
2. Habilitat per comunicar-se amb un tracte correcte, adequat i atent amb les persones de la feina.	4,3	4,8
3. Habilitat per posar-se al lloc de l'altre.	4,1	4,8

Taula 5.1.8: La capacitat de relació interpersonal de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.44: La capacitat de relació interpersonal de l'educador infantil: realització i importància.

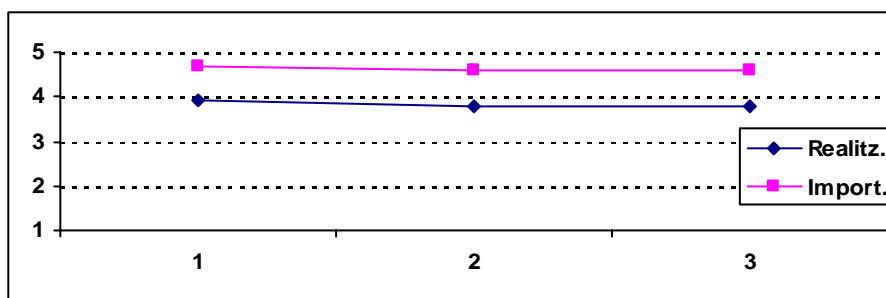
En la valoració de la capacitat de relació interpersonal, les puntuacions obtingudes en **la realització són inferiors a les obtingudes en la importància**, com queda reflectit a la taula i el gràfic anteriors.

Les puntuacions de **la realització**, com podem veure, són menys homogènies. Ha obtingut una **puntuació més baixa l'ítem núm. 3**, relacionat amb l'habilitat de posar-se al lloc de l'altre, i es destaca com el **més valorat l'ítem núm. 2**, que té a veure amb l'habilitat de comunicar-se amb un tracte correcte. **En el cas de la importància, la puntuació és la mateixa per a tots els ítems.**

Capacitat d'iniciativa

H) CAPACITAT D'INICIATIVA	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per prendre decisions sobre propostes o accions.	3,9	4,7
2. Habilitat per fer propostes de modificació per tal de millorar la manera de desenvolupar les activitats.	3,8	4,6
3. Habilitat per aportar noves idees o canvis per tal de millorar la feina.	3,8	4,6

Taula 5.1.9: La capacitat d'iniciativa de l'educador infantil: realització i importància



Gràfic 5.1.45: La capacitat d'iniciativa de l'educador infantil: realització i importància.

La capacitat d'iniciativa queda reflectida en les dades de la taula i el gràfic anteriors. Aquestes dades mostren que la **realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Observem que, tant en la realització com en la importància, les dades són força homogènies. Hi destaca **l'ítem núm. 1, que tant en la realització com en la importància obté una puntuació lleugerament superior.** Aquest ítem fa referència a la disposició per prendre decisions.

Segons les puntuacions recollides en els qüestionaris, podem dir que hi ha unes capacitats clau que han estat més valorades per tots els sectors d'informants i unes altres que han estat menys valorades. Davant aquest fet, els **diferents sectors entrevistats aporten explicacions** com les següents:

Capacitats clau	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
<p><i>Les més valorades:</i> Capacitat de responsabilitat en el treball. Capacitat de relació interpersonal. Capacitat de treball en equip. Capacitat d'organització del treball.</p>	<p>- "Són capacitats que, si no estan adquirides, és molt difícil treballar com a educadora..." (EDINalum4VC) - "Potser veus més complicat el fet d'avenir-te amb la gent amb la qual treballes i que hi hagi cohesió d'equip, i llavors tot surt bé. Com que és complicat, ho valorem més." (EDINalum2AP)</p>	<p>- "Les veig molt entrelaçades, no pot anar l'una sense l'altra." (EDINtuto1BE) - "Veig una certa coherència. Tothom veiem que en aquesta feina hem de treballar en equip." (EDINtuto4EU)</p>	<p>- "Són bàsiques i faciliten les altres. Costa separar-les; jo crec que, quan ets responsable en el treball i tens bona relació, pots solucionar problemes, pots tenir iniciativa..." (EDINprof2NU) - "... perquè aquestes són com requisits per tenir les altres. [...] Potser són més generals..." (EDINprof1LO)</p>
<p><i>Les menys valorades:</i> Capacitat de resolució de problemes. Capacitat d'iniciativa. Capacitat d'autonomia.</p>	<p>- "La capacitat d'iniciativa a la nostra feina, com que sempre estàs comentant amb les companyes, si tu no veus la solució o no saps què fer, sempre tens el recolzament d'una altra persona, d'un company..." (EDINalum4VC) - "És important que les tinguis, però si no les tens ja t'ajudaran els altres. Si tens capacitat de relació, els altres t'ajudaran." (EDINalum3VG)</p>	<p>- "... i veuria més individualitat o <i>algo</i> així, no? [...] La capacitat d'iniciativa l'has de tenir, però l'has de comentar i no anar per lliure, l'has d'adquirir un cop tinguis la capacitat de treballar en equip." (EDINtuto4EU) - "Totes són importants, però penso que aquestes les donarà més l'experiència del dia a dia." (EDINtuto1BE)</p>	<p>- "Totes aquestes poden anar més a remolc, si consideres les dues primeres, si ets responsable i tens bona relació amb els altres. [...] Jo crec que no es treballa prou l'autonomia, almenys als cicles." (EDINprof2NU) - "Potser són més concretes, més específiques." (EDINprof1LO)</p>

Quadre 5.1.3: Capacitats clau educador infantil: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de les capacitats clau, (tots els informants):

Observem que en els professionals de l'educació infantil es consideren fonamentals les capacitats més generals, més bàsiques, i que tenen a veure amb la relació entre persones (relació interpersonal, treball en equip, responsabilitat...), mentre que les capacitats més concretes, més específiques, que s'entenen més lligades a la individualitat (iniciativa, autonomia, resolució de problemes) no es consideren tan importants, ja que es pensa que els companys de l'equip poden ajudar molt o que l'experiència també pot ser una manera d'adquirir-les.

Es considera que el primer grup de capacitats (les més valorades) són bàsiques i que les altres no seran difícils d'adquirir si es tenen les primeres.

Quadre 5.1.4: Capacitats clau educador infantil: síntesi (tots els informants).

5.1.3. ANÀLISI DELS CONTINGUTS DEL CICLE FORMATIU D'EDUCACIÓ INFANTIL SEGONS EL TIPUS D'INFORMANT

En aquest apartat presentem les dades referents a les **competències** que ha de desenvolupar el futur professional i les **capacitats clau** que ha d'adquirir i en les quals s'ha de formar.

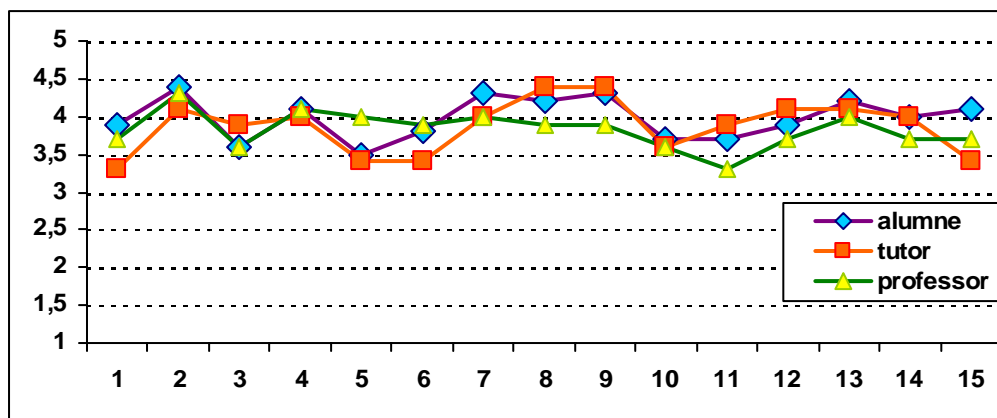
En les taules i gràfics següents es pot observar la **puntuació mitjana** obtinguda en cada ítem de tots els **informants, diferenciats per sectors**: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. En les taules es poden observar els ítems amb **diferència significativa**. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'educador infantil per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'educador infantil en formació.

5.1.3.1. Competències professionals de l'educador infantil

REALITZACIÓ					
A) COMPETÈNCIES PROFESSIONALS	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Programar activitats en col·laboració amb l'equip educatiu.	3,9	3,3	3,7	.013	1>2
2. Tenir present el context de l'infant.	4,4	4,1	4,3	-	
3. Tenir present la manera de fer de l'escola a l'hora de programar.	3,6	3,9	3,6	-	
4. Obtenir informació de l'infant i del seu entorn.	4,1	4	4,1	-	
5. Preparar activitats dirigides a la col·laboració amb les famílies.	3,5	3,4	4	-	
6. Avaluar activitats amb l'equip educatiu per garantir que siguin adequades al desenvolupament de l'infant.	3,8	3,4	3,9	-	
7. Preparar els espais d'activitat perquè els infants puguin desenvolupar l'autonomia.	4,3	4,0	4,0	-	
8. Afavorir que l'infant pugui satisfer les seves necessitats bàsiques amb activitats programades o lliures.	4,2	4,4	3,9	-	
9. Afavorir que l'infant pugui adquirir uns determinats hàbits amb activitats programades o lliures.	4,3	4,4	3,9	-	
10. Aplicar tècniques per valorar la capacitat d'autonomia de l'infant.	3,7	3,6	3,6	-	
11. Aplicar tècniques per valorar el benestar de l'infant.	3,7	3,9	3,3	-	
12. Escollir espais adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	3,9	4,1	3,7	-	
13. Preparar els materials adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	4,2	4,1	4,0	-	
14. Realitzar les activitats d'acord amb el que s'ha programat.	4,0	4,0	3,7	-	
15. Aplicar tècniques per avaluar el desenvolupament de les activitats.	4,1	3,4	3,7	.002	1>2

Taula 5.1.10: Les competències professionals de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.46: Les competències professionals de l'educador infantil: realització.

Les dades sobre dedicació de temps i esforços per part dels agents implicats en el procés de formació a l'hora de desenvolupar les competències professionals de l'educador infantil queden recollides en la taula i el gràfic anteriors. En la **realització**, destaquen:

- **Diferència significativa (0,013) en la valoració de l'ítem núm. 1**, que té a veure amb la programació d'activitats. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que hi dona una puntuació més alta, i els tutors d'empresa.
- **Diferència significativa (0,002) en la valoració de l'ítem núm. 15**, relacionat amb les tècniques per avaluar activitats. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que hi dona una puntuació més alta, i els tutors d'empresa.

Les majors coincidències es donen en els ítems 4 i 10, relacionats amb els fets de tenir present l'infant i aplicar tècniques per avaluar el desenvolupament de l'infant.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

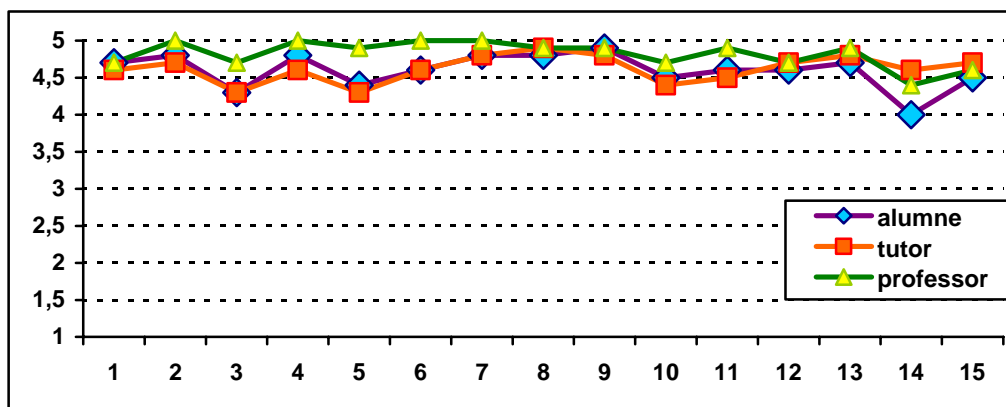
◆ **Alumne:** "El tutor d'aula, la programació ja la té feta." (EDINalum1CC) "Estic convençuda que la majoria d'escoles no tenen la programació feta [...] Quan vàrem fer el cicle, vàrem fer més programació que a la universitat, moltes coses allà les donaven per suposades..." (EDINalum3VG) "Moltes vegades, això passa per alt; tens tantes coses a fer i el dia és tan complicat..." (EDINalum2AP) "Crec que els tutors pensen que aquestes feines són més de la gent que està treballant, i no de les persones en pràctiques..." (EDINalum4VC)

■ **Tutor:** "Els tutors d'empresa fan una tasca molt absorbent en el dia a dia. No tenim, potser un temps..." (EDINtuto3CX); "Jo penso que no se li dona la importància que té al fet de tenir gent de pràctiques..." (EDINtuto1BE)

▲ **Professor:** "Quan adquireixen el compromís de ser tutors d'empresa, es formen, no es formen... Ho tenen en les seves competències professionals com a formadors?" (EDINprof1LO)

IMPORTÀNCIA					
A) COMPETÈNCIES PROFESSIONALS	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Programar activitats en col·laboració amb l'equip educatiu.	4,7	4,6	4,7	-	
2. Tenir present el context de l'infant.	4,8	4,7	5,0	-	
3. Tenir present la manera de fer de l'escola a l'hora de programar.	4,3	4,3	4,7	-	
4. Obtenir informació de l'infant i del seu entorn.	4,8	4,6	5,0	-	
5. Preparar activitats dirigides a la col·laboració amb les famílies.	4,4	4,3	4,9	-	
6. Avaluar activitats amb l'equip educatiu per garantir que siguin adequades al desenvolupament de l'infant.	4,6	4,6	5,0	-	
7. Preparar els espais d'activitat perquè els infants puguin desenvolupar l'autonomia.	4,8	4,8	5,0	-	
8. Afavorir que l'infant pugui satisfer les seves necessitats bàsiques amb activitats programades o lliures.	4,8	4,9	4,9	-	
9. Afavorir que l'infant pugui adquirir uns determinats hàbits amb activitats programades o lliures.	4,9	4,8	4,9	-	
10. Aplicar tècniques per valorar la capacitat d'autonomia de l'infant.	4,5	4,4	4,7	-	
11. Aplicar tècniques per valorar el benestar de l'infant.	4,6	4,5	4,9	-	
12. Escollir espais adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	4,6	4,7	4,7	-	
13. Preparar els materials adequats per a la realització d'activitats amb els infants.	4,7	4,8	4,9	-	
14. Realitzar les activitats d'acord amb el que s'ha programat.	4,0	4,6	4,4	,020	1<2
15. Aplicar tècniques per avaluar el desenvolupament de les activitats.	4,5	4,7	4,6	-	

Taula 5.1.11: Les competències professionals de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.47: Les competències professionals de l'educador infantil: importància.

Els agents implicats en la formació han manifestat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a les competències professionals de l'educador infantil de la forma que indiquen la taula i el gràfic anteriors. Destaquem:

- Una **diferència significativa (0,020)** en la valoració de l'ítem núm. 14, relacionat amb la importància de realitzar les activitats d'acord amb la

programació. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que el puntua més baix, i els tutors d'empresa, que el valoren més.

Les majors coincidències es donen en els ítems 1, 8, 9 i 12, que tenen a veure amb planificar activitats amb l'equip, satisfer les necessitats dels infants, desenvolupar hàbits i disposar d'espais adequats.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Pot ser perquè l'alumnat, a l'hora de fer les pràctiques, ho han vist en la realitat.” (EDINalum4VC) “Perquè realment no es fa, i si no es fa no deu de ser important... (EDINalum3VG) “... Potser hi ha gent que s'angoixa perquè han de fer moltes activitats en poc temps i llavors no donen importància a la programació, perquè angoixa més que no ajuda.” (EDINalum1CC)

■ Tutor: “Potser és la sensació que nosaltres anem transmetent...” (EDINtuto4EU) “Els alumnes poden veure que el dia a dia, la rutina quotidiana, és superimportant... i potser no hem de ser tan rigorosos i tan crítics a l'hora de tenir una programació i portar-la a terme...” (EDINtuto2CM)

▲ Professor: “S'ha de ser flexible; tu fas la programació i, després, depenent de les circumstàncies, ha d'haver-hi la suficient flexibilitat..., i als alumnes els costa programar i li treuen importància, i com que al final també acabes fent les coses... Suposo que la percepció que tenen ells és que no és important, però jo crec que sí que ho és.” (EDINprofILO); “Continuem amb la idea de fer activitat, activitat... Sense tenir un objectiu... és més fàcil.” (EDINprof2NU)

Síntesi de les competències, (segons el tipus d' informant):

Podem observar que, en la majoria de competències, coincideix la valoració per part dels tres sectors: alumnat, tutors i professorat.

Així i tot, hi ha competències, com “programar activitats amb l'equip educatiu”, que es constata que es realitzen amb dificultat: o ja s'han fet o no es fan per manca de temps, perquè el dia a dia s'imposa. Es destaca també la importància de ser conscients que tenir alumnes en pràctiques és adquirir un compromís de formar-los.

L'alumnat considera poc important realitzar les activitats d'acord amb el que s'ha programat. Això s'explica per la percepció que en l'activitat quotidiana no es fa, en el millor dels casos, perquè s'és flexible i les activitats s'adapten al temps disponible, però en molts casos perquè es fan les activitats sense tenir un objectiu.

Veiem que les competències professionals en les quals hi ha més dificultat per treballar són les que tenen a veure amb planificar. En canvi, hi ha molt acord en la idea que planificar amb l'equip és important, així com en tot el que té a veure amb atendre les necessitats i hàbits de l'infant en bones condicions d'espai i temps.

Quadre 5.1.5: Competències educador infantil: síntesi (segons el tipus d' informant).

Competències principals de l'educador infantil segons els informants entrevistats

A continuació, exposem els **resultats obtinguts en les respostes a la pregunta "Quines haurien de ser, segons el seu parer, les competències principals de l'educador infantil com a professional?"**, feta als informants dels tres sectors (alumnat, tutors d'empresa i professorat) a través de l'entrevista.

Els **resultats** els hem disposat ordenats en funció de la **tipologia de competències** proposada per Bunk (1994), que ens aporta una classificació en la qual es diferencia la competència **tècnica**, la competència **metodològica**, la competència **social** i la competència **participativa**.

Podem observar que **les competències més citades** les podem relacionar amb la **competència metodològica**, que té a veure amb les capacitats de racionar aplicant els procediments adequats, trobar solucions i transferir experiències.

En segon lloc, observem que tenen un **protagonisme important** les competències que relacionem amb la **competència tècnica**, relativa al professional expert que domina els coneixements propis de la professió.

La **competència social** també ha estat **citada per la majoria d'informants**, mentre que la **competència participativa** és la **menys considerada** en aquest cas.

Observant els resultats obtinguts, podem dir que les persones implicades en la formació dels educadors infantils entenen:

- Que un educador infantil ha de tenir una **formació mínima**, com més amplia millor; que la formació ha de versar especialment **sobre el coneixement del desenvolupament, la criança, el tracte, les necessitats i l'educació de l'infant**; que es considera important **conèixer el context de l'infant i de les famílies**; que cal que sigui **conscient que ser educador implica responsabilitat i disposició a la formació** per adquirir coneixements específics, com poden ser la música, l'educació visual i plàstica, etc.
- Que un educador infantil ha de ser capaç de **disposar d'eines per planificar tenint en compte la diversitat** dels infants, les seves necessitats i tipologia; que ha de tenir **capacitat de reacció i d'adaptació** a les situacions diàries; que ha de disposar de **recursos per poder atendre adequadament l'infant i les famílies**; que ha de ser capaç de **proporcionar activitats educatives i incorporar l'experimentació i la innovació sempre des de la capacitat de reflexió** i des de la fonamentació que proporcionen el coneixement i l'experiència.
- Altres competències que ha de tenir l'educador infantil tenen a veure amb la **disposició, la vocació, la sensibilitat, l'empatia, el respecte..., valors i comportaments que són considerats necessaris per a la professió**, sense oblidar les competències relacionades amb la participació i l'organització, que es concreten en el treball en equip, entre altres.

Competència Informant entrevista	COMPETÈNCIA TÈCNICA -continuïtat- Coneixements, destreses, actituds	COMPETÈNCIA METODOLÒGICA -flexibilitat- Procediments	COMPETÈNCIA SOCIAL -sociabilitat- Formes de comportament	COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA -participació- Formes d'organització
EDIN Alum4VC	- Una titulació i una formació són bàsiques.	-Ha de tenir idees innovadores per fer activitats. -Que faci la programació de les activitats basant-se en les necessitats de cada infant. -Tenir present sempre, primer de tot, l'infant, que cada infant és diferent i, a partir d'aquí, fer activitats varies i innovadores.	-Que sigui una persona dinàmica, que sàpiga relacionar-se amb les seves companyes, que sigui respectuosa amb tot l'equip i dins de l'aula.	
EDIN Alum2AP Alum3VG	-Que no pensi que és una feina de fer per fer.	-Tenir molta capacitat d'improvisació i de reacció, d'aprofitar qualsevol moment per treballar, treure de qualsevol situació profit.	-Per fer de mestre t'ha d'agradar. -Sobretot, vocació, que li agradi la feina.	
EDIN alum1CC	- Sobretot estar format, no deixar de formar-se.			
EDIN Tuto4U	-Saber un mínim de les etapes evolutives de l'infant. Un mínim de teoria s'ha de saber... I com més teoria sàpiga, més bé podrà fer la pràctica. -Sobretot que fos una persona capaç d'aprendre dels seus errors. -Que tingui molt present que tracta amb material humà.	-Saber tocar algun instrument musical. -Que, estèticament, tinguis idea de temes com l'educació visual.	-Que sigui una persona sensible.	
EDIN Tuto3X Tuto2M	-Saber entendre què és un infant i entendre el que és el respecte a l'infant com a persona. Això és bàsic. -Conèixer l'infant com a persona i conèixer les necessitats pròpies de l'edat dels infants amb els quals està. Això també és bàsic per ser un bon formador.	-Saber atendre l'infant individualment i crear un vincle afectiu amb cada infant. Si no, no podrà treballar amb l'infant. -I tenir recursos. L'educadora infantil ha de ser una persona amb molts recursos: recursos per controlar un grup, habilitats per controlar el grup, per donar-li el que el grup en aquell moment està necessitant...	-Ha de tenir vocació. -Si no, no se'n sortirà.	
EDIN Tuto1BE		-Educar en el sentit més ampli, tant pel que fa als infants com pel que fa a les famílies. Nosaltres hem de presentar un model a les famílies que els serveixi. -Ha de transmetre tots aquests valors, a l'equip, als companys, a les famílies i als infants.	-També la paciència, el respecte, tot el que serien els valors.	-Treballar en equip, vull dir que treballar en una escola no és una individualitat, és un equip.
EDIN ProfNU	-Ha de conèixer molt bé l'infant i el seu context, i dins del context poso la família.	-Saber programar, perquè en saber programar ja entra tot el que hem anat dient: Les necessitats..., busques els espais, el material, les estratègies... Tenir les eines bàsiques que ens dona la programació.	-Que els agradi la infància, que siguin empàtics i estiguin sempre oberts a aprendre, a canviar, a ser persones.	
EDIN Prof1LO	- Formació personal, quant a actituds, valors... - Conèixer les necessitats evidentment del nen. - Estar força al dia de tots els estudis de psicologia, de pedagogia.	-Planificar la nostra activitat i ser flexible i poder-te adaptar una mica als canvis. -Hem d'innovar i hem d'experimentar, i hem de canviar amb el risc de poder fracassar; però jo penso que sí: arriscar-te a canviar sempre fent la valoració de la teva activitat, sempre reflexionant, veient per què fem les coses.		

Quadre 5.1.6: Competències principals de l'educador infantil com a professional, segons el relat dels informants entrevistats.

5.1.3.2. Capacitats clau de l'educador infantil

Capacitat de resolució de problemes

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de resolució de problemes en la formació dels educadors infantils i, vistes les puntuacions, **no s'han observat diferències significatives en la realització o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. Tampoc no s'ha observat significació en la valoració de la importància** d'aconseguir el que s'expressen els ítems.

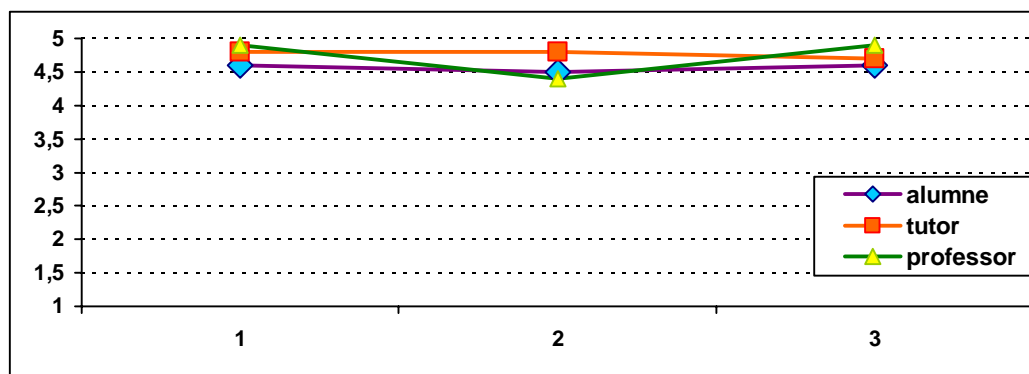
Capacitat d'organització del treball

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'organització del treball en la formació dels educadors infantils i, vistes les puntuacions, **no s'han observat diferències significatives en la realització o dedicació de temps i esforços en el procés de formació.**

- Respecte a la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems, com podem observar en la taula i el gràfic següents, es dona una **significació de 0,045 a l'ítem núm. 2**, referit a la utilització adequada dels recursos. Podem observar que la diferència es dona entre els tutors d'empresa, que la valoren amb una puntuació més alta, i el professorat del centre educatiu.

IMPORTÀNCIA					
C) CAPACITAT D'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Disposició per crear les condicions de treball adequades i adaptar-les, si cal, a partir dels recursos existents.	4,6	4,8	4,9	-	
2. Utilització adequada dels recursos en el desenvolupament de les tasques.	4,5	4,8	4,4	,045	2>3
3. Consecució dels objectius que es proposa en el desenvolupament de les tasques.	4,6	4,7	4,9	-	

Taula 5.1.12: La capacitat d'organització en el treball de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.48: La capacitat d'organització en el treball de l'educador infantil: importància.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ **Alumne:** “Suposo que des de l'escola bressol se sap que si no està tot coordinat i s'organitza la feina no tira endavant...” (EDINalum4VC) “Els tutors són allà i ho veuen diferent perquè tenen els nens i la feina del dia a dia...” (EDINalum3VG); “Jo crec que en una empresa ja tenen pautes establertes i et demanen que treballis com ells estan treballant, i des de l'institut això no es treballa tant.” (EDINalum1CC)

■ **Tutor:** “Per nosaltres és una qualitat de puntuar.” (EDINTuto4EU) “Si no es té aquesta capacitat, les coses no surten. [...] També podria ser que, com a formadors, penséssim ‘nosaltres posem les bases i llavors això ja donarà el seu fruit en responsabilitat, organització...’” (EDINTuto1BE) “Per a nosaltres és bàsica, que rutlli bé una aula, que el grup estigui tranquil... És bàsica l'organització de la persona...” (EDINTuto3CX)

▲ **Professor:** “Jo crec que el tutor d'empresa ho valora més perquè fa esment en l'organització del treball... Igual el professor entén la paraula en un sentit més ampli...” (EDINprof1LO) “Penso que es parteix de la idea de món laboral, no de treball escolar o acadèmic, i d'aquí la diferència... I a part que el professorat sempre els estem organitzant. Els treballs, els els organitzem més nosaltres que ells, vaja...” (EDINprof2NU)

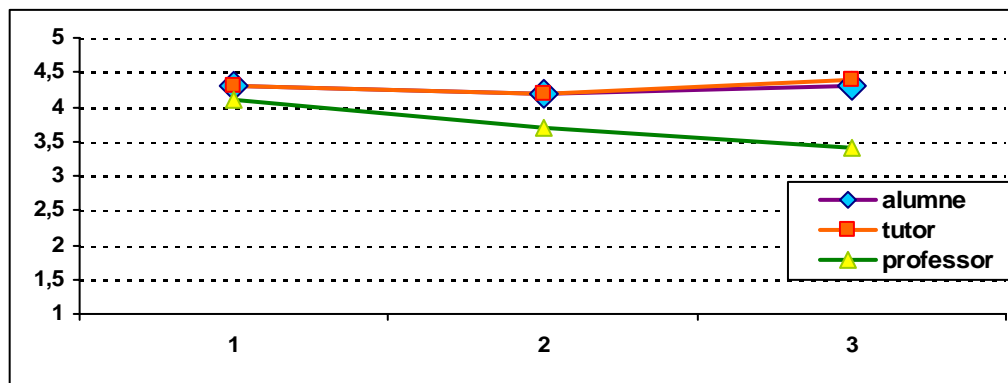
Capacitat de responsabilitat en el treball

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de responsabilitat en el treball dels educadors infantils. Observant les puntuacions, es pot afirmar el següent:

- En la **realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació, **s'ha observat significació de 0,027 en l'ítem núm. 3**, que té a veure amb el fet de vetllar pel bon estat i la utilització adequada dels espais i materials de treball. La diferència es dona entre els tutors d'empresa, que puntuen més alt, i el professorat del centre educatiu, que puntua més baix, com mostren la taula i el gràfic següents:

REALITZACIÓ					
D) CAPACITAT DE RESPONSABILITAT EN EL TREBALL	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Disposició a implicar-se en la feina.	4,3	4,3	4,1	-	
2. Capacitat de vetllar pel bon funcionament de les relacions amb les persones amb les quals treballa.	4,2	4,2	3,7	-	
3. Capacitat de vetllar pel bon estat i la utilització adequada dels espais i materials de treball.	4,3	4,4	3,4	,027	2>3

Taula 5.1.13: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.49: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'educador infantil: realització.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Perquè els tutors són allà a la feina, i aquí en el fons t'estàs formant però no estàs directament amb el nen...” (EDINalum2AP)

■ Tutor: “Com que aquesta és una feina en la qual has de ser molt responsable... Nosaltres pensem que aquesta consciència la transmetem...” (EDINTuto4EU) “Perquè el professorat està més lluny del context dels infants... potser a vegades ens allunyem de la realitat, no?” (EDINTuto1BE) “Perquè això és més in situ, no?” (EDINTuto2CM)

▲ Professor: “Tinc la intuïció que a les llars d'infants, quan fan les pràctiques, sí que els posen en situació que han de demostrar, que han de treballar la seva responsabilitat... Nosaltres també, però potser no sabem concretar en quins moments s'està treballant la responsabilitat... A les llars és més evident.” (EDINprof1LO) “Ho hem relacionat més amb el que seria el món del treball... Jo els demano responsabilitat. Penso que és igual a la classe que a les pràctiques.” (EDINprof2NU)

- Pel que fa a la **importància** d'aconseguir el que s'expressa en els ítems sobre la capacitat de responsabilitat en el treball dels educadors infantils, els agents implicats en la formació han fet la valoració corresponent i, vistes les puntuacions, **no s'han observat diferències significatives** entre els tres grups d'informants.

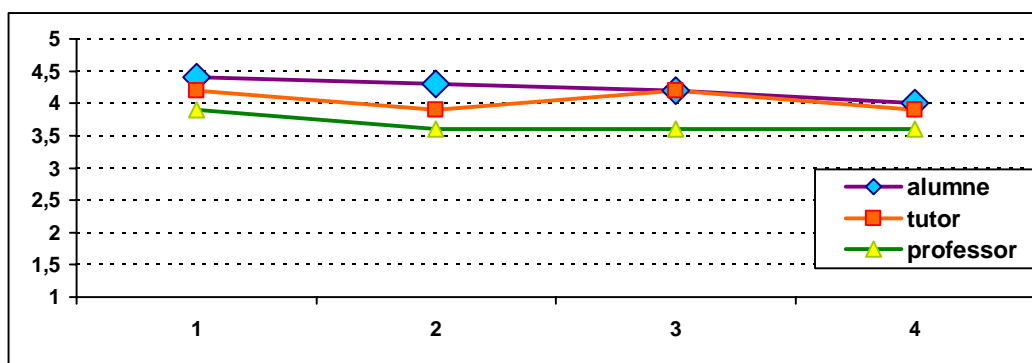
Capacitat de treball en equip

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de treball en equip dels educadors infantils i, d'acord amb les puntuacions:

- En la **realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació, **s'ha observat significació de 0,030 en l'ítem núm. 2**, que té a veure amb l'habilitat per col·laborar de manera coordinada en les tasques d'equip. La diferència es dona entre l'alumnat, que hi dona puntuacions més altes, i el professorat del centre educatiu, que puntua més baix, com podem veure en la taula i el gràfic següents:

REALITZACIÓ					
E) CAPACITAT DE TREBALL EN EQUIP	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Disposició per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,4	4,2	3,9	-	
2. Habilitat per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,3	3,9	3,6	,030	1>3
3. Disposició per respectar els acords per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,2	4,2	3,6	-	
4. Habilitat per aportar solucions per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,0	3,9	3,6	-	

Taula 5.1.14: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.50: La capacitat de treball en equip de l'educador infantil: realització.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Potser el professorat té una visió més des de fora... A vegades dues persones estiren del grup i les altres es repengen.” (EDINalum4VC) “El professorat, en el fons, no està satisfet.” (EDINalum3VG) “El professorat no és tonto i sap si en un equip es treballa en equip i treballa tothom igual... i li sembla que en realitat no es treballa tant en grup.” (EDINalum1CC) “Potser no és la quantitat de treball en equip, sinó la qualitat.” (EDINalum2AP)

■ Tutor: “El treball en equip encara no està molt assolit per tothom.” (EDINtuto3CX) “Jo veuria que és aquest estar allunyat de la realitat, dels equips i de les escoles...” (EDINtuto1BE)

“Els alumnes... es queden més en el fet que riem i ens ho passem bé, i pot donar la sensació de treball en equip, i el professorat, com que sap més el que passa dintre...” (EDINtuto4EU)

▲ Professor: *“El professorat potser té la consciència que no es treballa prou bé en grup.” (EDINprof2NU)*

- En la puntuació atorgada a la **importància** d'aconseguir el que s'expressa en els ítems, per a la capacitat de treball en equip, els agents implicats en la formació han fet la valoració corresponent i, observant les puntuacions, **no s'aprecien diferències significatives** entre els tres grups informants.

Capacitat d'autonomia

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'autonomia dels educadors infantils i, observant les puntuacions, **no s'aprecien diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'ha observat significació en la valoració de la importància** d'aconseguir el que s'expressa en els ítems.

Capacitat de relació interpersonal

Pel que fa a la valoració dels diferents ítems referits al desenvolupament de la capacitat de relació interpersonal en els educadors infantils, en les puntuacions dels agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) **no es manifesten diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'observen diferències significatives en la valoració de la importància** d'aconseguir el que s'expressa en els ítems.

Capacitat d'iniciativa

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'iniciativa en els educadors infantils i, vistes les puntuacions, **no s'han observat diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'ha observat significació en la valoració de la importància** d'aconseguir el que s'expressa en els ítems.

Síntesi de les capacitats clau, (segons el tipus d' informant):

Podem observar que en la majoria de les capacitats clau coincideix la valoració dels tres sectors: alumnat, tutors i professorat.

En algunes capacitats clau observem diferència significativa en la realització. És el cas d'alguns aspectes de la responsabilitat en el treball i el treball en equip. En el primer cas, sovint s'entén per treball l'empresa i això ha motivat divergències en les respostes. El treball en equip s'utilitza molt en la formació, però no s'està satisfet de com es porta a terme, sobretot des del sector del professorat. L'alumnat no sempre l'accepta de bon grat i no sempre es realitza amb el mateix compromís per part de tots.

La capacitat d'organització del treball és molt important per als centres de treball, i potser no s'afavoreix prou al centre educatiu.

Quadre 5.1.7: Capacitats clau educador infantil: síntesi (segons el tipus d' informant).

Capacitats clau principals de l'educador infantil segons els informants entrevistats

A continuació exposem els **resultats obtinguts en les respostes a la pregunta** “*Quines haurien de ser, segons la teva opinió, les capacitats que ha d'adquirir l'aprenent per exercir la professió d'educador infantil de la millor manera possible?*”, **feta als informants dels tres sectors** (alumnat, tutors d'empresa i professorat) **a través de l'entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat ordenats **en funció de la tipologia de capacitats clau** plantejada pel Departament d'ensenyament (1996) i l'institut Català de Noves Professions (1997), que contempla les capacitats de **resolució de problemes**, **d'organització del treball**, **de responsabilitat en el treball**, **de treball en equip**, **d'autonomia**, **de relació interpersonal** i **d'iniciativa** (vegeu el quadre núm. ***).

Observem **en primer lloc la capacitat de relació interpersonal**, entesa com “la disposició i habilitat per comunicar-se amb altres amb un tracte adequat”, que citen gairebé tots els entrevistats.

En **segon lloc** es destaquen les capacitats d'**iniciativa**, entesa com “l'habilitat i disposició per prendre decisions sobre propostes o accions”; la capacitat de **responsabilitat en el treball**, entesa com “la disposició per implicar-se en el treball”, i la capacitat de **treball en equip**, entesa com “la disposició i habilitat per col·laborar de manera coordinada”. També trobem, una mica menys destacada, la capacitat d'**autonomia**, relacionada amb el fet de “realitzar una tasca de forma independent”.

La capacitat d'**organització del treball**, entesa com “la disposició i habilitat per crear les condicions adequades d'utilització dels recursos” i, sobretot, la capacitat de **resolució de problemes**, definida com “la disposició i habilitat per enfrontar-se a una situació determinada i donar-hi resposta”, han estat **les menys citades** per les persones entrevistades.

Podem observar que només una persona ha citat la capacitat de resolució de problemes, la qual cosa ens pot fer pensar que és una capacitat que no es considera gaire necessària en els professionals de l'educació infantil.

Altres aspectes esmentats pels entrevistats i que no s'ajusten a la classificació que hem utilitzat per analitzar les respostes són: ser una persona amb **vocació, alegre, pacient, calmada, dolça** i amb **estima pels infants**; ser una persona amb valors; **saber observar** l'infant i veure el que necessita; ser **crític i creatiu**; tenir **bona presència** i capacitat d'**expressar-se correctament**; tenir un bon to de veu, i ser capaç de **parlar en públic**.

D'acord amb els resultats obtinguts, podem dir que les persones implicades en la formació dels educadors infantils entenen que **un educador infantil**:

- Ha de **saber comunicar-se**, sobretot **amb els infants, escoltant-los**, estant proper a ells, **tenint-los en compte**. També cal que sàpiga **posar-se al seu lloc** i, alhora, que sàpiga posar límits i sigui assertiu. També s'ha de saber comunicar **amb les famílies** amb un vocabulari i un tracte adequats.
- Ha de tenir **iniciativa** per actuar amb rapidesa en situacions que ho requereixin; **ganes d'innovar**, de **formar-se** en diferents àmbits, de **participar** en les activitats de l'escola i del barri. Ha de ser capaç de treballar amb l'**equip educatiu** i dinamitzar els infants del grup classe per **estimular-los i animar-los a descobrir, experimentar i aprendre**. Ha de ser una persona **responsable** que es preocupi de saber **què és un infant**, que es preocupi per les seves necessitats, que **l'entengui, el respecti** com a persona i el tracti de manera igualitària. També cal que entengui que **l'escola és un espai educatiu** i no una guarderia.
- Altres aspectes no tan considerats serien que ha de ser una **persona segura** d'ella mateixa i autònoma, que **sàpiga organitzar-se** la feina i que sàpiga on vol arribar, però que també sàpiga ser **flexible**. Així mateix, ha de poder aportar solucions quan hi hagi algun problema.
- Finalment, ha de **tenir vocació** de mestre, un **caràcter alegre i capacitat d'autocontrol**; ha de ser **crític, bon observador, creatiu i ha de tenir capacitat d'expressió**, tant amb els infants com amb les famílies, a més de bona presència.

Capacitat Informant entrevistat	Capacitat de resolució de problemes	Capacitat d'organització del treball	Capacitat de responsabilitat en el treball	Capacitat de treball en equip	Capacitat d'autonomia	Capacitat de relació interpersonal	Capacitat d'iniciativa	Altres
EDIN Alum4VC			<ul style="list-style-type: none"> - Que consideri l'escola un lloc educatiu, no guarderia. - Que sigui capaç de quedar-se una estona si s'ha d'acabar una feina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amb ganes de treballar en equip i d'implicar-se. - Que considera important treballar de manera coordinada. 			<ul style="list-style-type: none"> - Ha de tenir ganes d'innovar, de fer coses diferents, no quedar-se estancat. - Ganes de formar-se. 	
EDIN Alum2AP			<ul style="list-style-type: none"> - Que s'esforci per entendre l'infant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinàmica. 		<ul style="list-style-type: none"> - Oberta. - Que sàpiga escoltar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ganes d'aprendre. - Capacitat de formar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat d'expressió i fluïdesa verbal. - Paciència.
EDIN Alum3VG				<ul style="list-style-type: none"> - Dinàmica. 		<ul style="list-style-type: none"> - Oberta, amb capacitat per a les relacions socials, que sàpiga comunicar-se amb els infants i amb els pares. - Que sàpiga escoltar. 	<ul style="list-style-type: none"> - "Canyera" i que rigui a classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que sàpiga parlar en públic. - Que sigui dolça, alegre. - Que tingui un bon to de veu, que no sigui monòton. - Bona presència.
EDIN Alum1CC					<ul style="list-style-type: none"> - Seguretat en tu mateix. 			<ul style="list-style-type: none"> - Paciència i calma. - No perdre els nervis. - Observar molt. - No cridar.
EDIN Tuto4U		<ul style="list-style-type: none"> - Una persona amb capacitat de previsió. 				<ul style="list-style-type: none"> - Una persona alegre. - De tracte fàcil, perquè has de tractar amb molts pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Persones involucrades en activitats del barri. - Amb moltes afeccions. - Amb empena. - Amb esperit de reacció. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha alguna cosa vocacional.

(continua a la pàgina següent)

(continuació de la pàgina anterior)

Capacitat Informant entrevista	Capacitat de resolució de problemes	Capacitat d'organització del treball	Capacitat de responsabilitat en el treball	Capacitat de treball en equip	Capacitat d'autonomia	Capacitat de relació interpersonal	Capacitat d'iniciativa	Altres
EDIN Tuto1BE			<ul style="list-style-type: none"> - Que senti un gran respecte pels infants, que els consideri persones. - Que tingui molt clar que educa nens. 	<ul style="list-style-type: none"> - No ha de ser individualista, ha de poder entendre els pares i els companys. 		<ul style="list-style-type: none"> - La generositat, que sigui generosa amb els infants, les famílies, els companys... - Ha de poder assumir que la culpa pot ser dels altres, però també d'un mateix. 		<ul style="list-style-type: none"> - Que tingui vocació de mestre. - La tolerància i tots els valors també són importants. - Que s'estimi les criatures, les capacitats les podrà anar adquirint, però la vocació no.
EDIN Tuto3X Tuto2M			<ul style="list-style-type: none"> - La capacitat de respecte cap a l'infant. - Ha de poder entendre què és un infant. - Ser imparcial i atendre a tothom igual, no cometent injustícies, ni afavorir ni privilegis ni diferenciacions. 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat de control del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propera las infants, afectuosa, però que sap marcar límits. - Assertiva. - Que és capaç de tenir en compte els altres: l'empatia; que sàpiga posar-se en la pell de l'infant i dels pares. - Humanitat i generositat. 		<ul style="list-style-type: none"> - Amb valors personals.
EDIN ProfNU		<ul style="list-style-type: none"> - Tenir clar què vol aconseguir amb els nens. - Ser flexible i canviar, si és necessari, el sistema, les activitats, ser flexible.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat. 		<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat d'empatia. - Que sàpiga comunicar-se, que sàpiga posar límits. - Que sàpiga parlar amb les famílies. - Que es comuniqui bé amb els infants. 		<ul style="list-style-type: none"> - Que sàpiga observar i sàpiga què aprèn en cada moment el nen, què necessita...
EDIN ProfLLO	<ul style="list-style-type: none"> - Quan surgeix un problema, poder aportar o participar en la resolució. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que sap portar la feina en tots els aspectes. 		<ul style="list-style-type: none"> - Saber treballar en grup, que no està sol a la seva aula i prou. - Dinamitzar els nens, fer que creixin. - Que treballa amb la comunitat i amb els pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser autònom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat d'empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir iniciativa, ha de saber actuar immediatament. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser persona. - Ser crític i creatiu.

Quadre 5.1.8: Capacitats clau principals de l'educador infantil com a professional, segons el relat dels informants entrevistats.

Reflexions generals sobre els continguts

Aspectes generals sobre els continguts formatius del cicle:

Es demana a les persones entrevistades: De tot el que consideres important en la formació, quins aspectes et sembla que es treballen i quins et sembla que queden per cobrir al llarg de la formació?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Aspectes de la formació / Informant entrevistat	Aspectes que es treballen o queden coberts al llarg de la formació	Aspectes que queden per cobrir al llarg de la formació
EDIN Alum4VC	- La part d'objectius, conceptes, programar, tot això crec que ho portem bé	- Pot ser he trobat a faltar una mica eines per fer entrevistes amb els pares, com fer reunions d'adaptació, .. m'he trobat que em feia por
EDIN Alum2AP	- La programació.	- Tenir que fer un treball sobre les pràctiques. - Les unitats de programació que vam fer si les fas amb els nens veus si realment són útils o no.
EDIN Alum3VG	- La programació. - Com estar el dia a dia a l'aula. - La relació amb els pares, com fer entrevistes, ...	- La psicologia infantil que es va enfocar sols des del desenvolupament motor.
EDIN alum1CC	- Els que es treballa més és la participació a les classes i el treball en grup.	- Potser el tema de les malalties infantils, sobre tot l'observació de les mateixes, perquè quan comences a treballar no les saps detectar tot i que les hagis treballat a la formació. - La relació amb els pares tot i que havíem fet entrevistes simulades, fins que no t'hi trobes....
EDIN Tuto4EU	- El dia a dia, el que són les rutines	- Un moment per poder rumiar, de posar-te a pensar el que fas al dia a dia
EDIN Tuto2CM		- Crec que el període de pràctiques és curt - Pot ser seria més ric fer dies de la setmana fixes que tot un període concentrat de pràctiques
EDIN Tuto3CX		- M'agradaria que tinguessin una mica més de nivell de cultura, de saber estar, de tenir una conversa, un diàleg. Si no tenen això com han de poder expressar-se amb els nens i amb les famílies?
EDIN Tuto1BE	- Som molt "pràctiques" som més pràctiques que teòriques però falta reflexió	- Pot ser els aspectes més teòrics, els aspectes més reflexius, els aspectes més d'organització, són els que queden més fluïdos
EDIN ProfNU	- Es fa prou bé	- S'hauria de treballar molt més el que és la realitat, que les activitats les puguem fer fora, que es poguessin experimentar seria desitjable
EDIN ProfILO	- Crec que ho treballem tot bastant - Els continguts necessaris es poden treballar tal i com està dissenyat el currículum	- El que fa referència a l'ergonomia.... lo postural, la veu.. crec que això falta. - Penso que igual tems com immigració o temes actuals s'haurien d'incorporar

Quadre 5.1.9: Reflexions generals sobre els continguts treballat i per cobrir, segons el relat dels informants entrevistats.

Consideracions

Podem observar que en general es valora positivament la formació tot i que es destaquen més les mancances que els aspectes que queden coberts. Es mostra satisfacció en el referent a la planificació i el treball del dia a dia a l'aula i amb les famílies. Aspectes que s'haurien d'incorporar, des de la manera de fer, van en la línia de portar a la pràctica real aspectes planificats, fer observacions de la realitat i reflexionar sobre la realitat, per això seria desitjable replantejar la funció de la FCT. Aspectes a incorporar des del contingut, serien els temes d'actualitat com immigració, ergonomia, i una base cultural el més amplia.

5.1.4.VARIABLES RELACIONADES AMB LES FUNCIONS DELS FORMADORS

En aquest apartat presentem les dades obtingudes referents a les **funcions** que desenvolupa el formador de Formació Professional en les activitats formatives amb l'alumnat.

En les taules i gràfics següents es pot observar la **puntuació mitjana** obtinguda en cada ítem de tots els **informants**: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'educador infantil per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'educador infantil en formació.

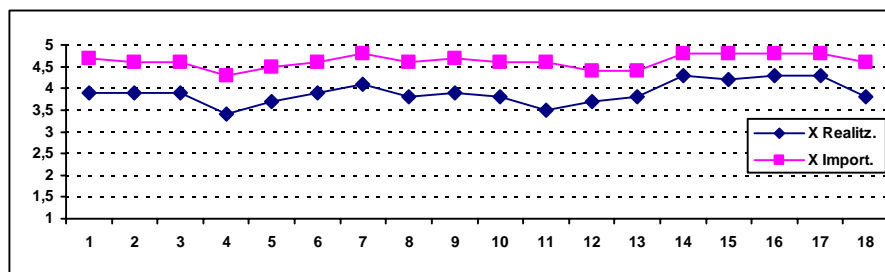
5.1.4.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils

Funció docent o d'intervenció educativa

A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els infants, els seus col·legues i les famílies.	3,9	4,7
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de l'escola, de la classe i de la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on són.	3,9	4,6
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la pràctica de l'ensenyament els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp pedagògic.	3,9	4,6
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'ensenyament compatible amb la seva manera de pensar.	3,4	4,3
5. Ajudar els alumnes de FP a copsar millor els principis i les teories bàsiques de les matèries que hauran d'impartir.	3,7	4,5
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels infants.	3,9	4,6
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, a desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels infants.	4,1	4,8
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'instrucció.	3,8	4,6
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o adaptar programes i materials d'ensenyament.	3,9	4,7
10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies i models d'ensenyament diversos.	3,8	4,6
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i a aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	3,5	4,6

12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	3,7	4,4
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	3,8	4,4
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,3	4,8
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,2	4,8
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,3	4,8
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,3	4,8
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.	3,8	4,6

Taula 5.1.15: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.51: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que, en la valoració de la funció docent o d'intervenció, ha obtingut **una puntuació més alta la importància que la realització en tots els casos.**

Tant en la realització com en la importància, la puntuació més baixa és la de l'ítem núm. 4, relacionat amb ajudar l'alumnat a crear un estil propi. Les **puntuacions més altes, també coincidents en la realització i la importància, són les dels ítems núm. 14, 16 i 17,** que estan relacionats amb la importància del diàleg, del respecte i el fet de facilitar a l'alumnat experiències formatives en situacions reals.

Globalment, podem veure que en la funció docent o d'intervenció educativa hi ha unes tasques que han estat més valorades que unes altres. **Les entrevistes als diferents sectors han aportat algunes justificacions d'aquest fet:**

<i>Ítems</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Tutors de FCT</i>	<i>Professorat</i>
<i>Els més valorats: Ítems núm. 14, 16 i 17, que estan relacionats amb la importància del diàleg, del respecte i el fet de facilitar a l'alumnat experiències formatives en situacions reals.</i>	- "Tots aquests aspectes estan més directament relacionats amb la persona i els has de tenir incorporats, facis la feina que facis." (EDINalum4VC) - "El diàleg i el compromís són importants en qualsevol lloc, i com que la nostra feina és tractar amb persones, és importantíssim. [...] Aquests aspectes són més generals." (EDINalum3VC)	- "Tot això lliga o té molt a veure amb la importància de la responsabilitat... Tothom té clar quin ha de ser el perfil de l'educador." (EDINtuto4EU) - "Són aspectes que es veuen primordials, que si no hi ha diàleg, que si no hi ha compromís, que si no hi ha respecte..." (EDINtuto1BE) - "Són valors de la persona." (EDINtuto3CX)	- "... que si surt així és perquè treballem per fer-los una mica més persones. Que és bàsic i que tots els sectors estan per aquest tema. [...] A més de ser persona, per ser bon professional has de tenir coneixements." (EDINprof2NU) - "Em sembla que aquests són com més generals, més bàsics, són aspectes de les persones..." (EDINprof1LO)
<i>Els menys valorats: Ítem núm. 4, relacionat amb ajudar l'alumnat a crear un estil propi.</i>	- "En això et vas formant a mesura que vas treballant." (EDINalum4VC) - "Agafes una mica d'aquí, una mica d'allà i et crees el teu estil... És molt més específic." (EDINalum3VG) - "No t'ho poden ensenyar perquè ets tu qui el crearàs veient d'un lloc i d'un altre." (EDINalum1AP)	- "El dia a dia no et deixa veure el fons de les coses... Seria important que els alumnes en pràctiques poguessin veure més experiències, situacions..." (EDINtuto4EU) - "Queden en segon terme, jo ho veig lògic i no vol dir que no tinguin importància, però no es veuen tan bàsic..." (EDINtuto1BE)	- "Quan nosaltres diem que s'han de tenir en compte uns determinats aspectes psicopedagògics per intervenir, estem manifestant el que nosaltres creiem, la millor manera de fer, i si dones la possibilitat que cadascú ho faci com ell cregui..." (EDINprof1LO) -

Quadre 5.1.10: Funció docent o d'intervenció educativa: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció docent o d'intervenció educativa, (tots els informants):

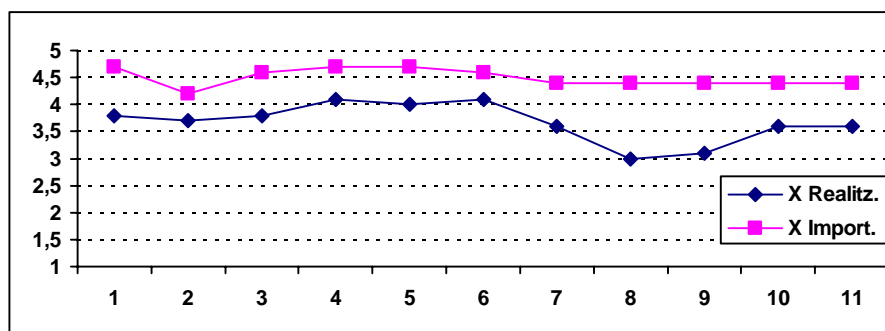
Observem que els aspectes més valorats de la funció docent o d'intervenció educativa són els que fan referència a ajudar a l'alumnat a considerar, en el desenvolupament de la professió, valors com el compromís ètic i el respecte, i a oferir experiències de formació en situacions reals. Per altra banda, no es valoren tant aspectes més relacionats amb l'estil personal o amb maneres de fer específiques de cadascú, que es considera que ja es definiran al llarg del desenvolupament professional.

Quadre 5.1.11: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (tots els informants).

Funció orientadora/assessora

B) ORIENTADORA/ASSESSORA	X Realitz.	X Import.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar en la presa de decisions dels alumnes de FP.	3,8	4,7
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris, o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	3,7	4,2
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre als diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar-hi professionalment.	3,8	4,6
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,1	4,7
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, a resoldre problemes i a desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	4,0	4,7
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,1	4,6
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	3,6	4,4
8. Planificar i desenvolupar entrevistes individuals amb els alumnes de FP per poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	3,0	4,4
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	3,1	4,4
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	3,6	4,4
11. Proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral.	3,6	4,4

Taula 5.1.16: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.52: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que, en la valoració de la funció orientadora/assessora, ha obtingut **una puntuació més alta la importància que la realització en tots els casos.**

En la **realització**, la **puntuació més baixa**, és la de l'**ítem núm. 8**, sobre la creació d'espais d'entrevistes individuals i consells professionals, que és més valorat en la importància. Un altre **ítem poc valorat és el núm. 9**, que té a veure amb els aspectes d'autocura i salut laboral. Continuant amb la **realització**, la **puntuació més alta correspon als ítems núm. 4 i 6**, que fan referència a

informar i aclarir aspectes relatius a la professió i a compartir experiències amb els alumnes per tal d'orientar-los.

Respecte a la **importància**, destaquem com a **ítem menys valorat el núm. 2**, referent a la importància de col·laborar amb entitats o col·lectius de forma altruista. Com a **ítems més puntuats, destaquem els núm. 1, 4 i 5**, referits a l'obtenció d'experiències que ajudin a prendre decisions, informar i aclarir aspectes relatius a la professió, i ajudar a resoldre problemes i trobar solucions.

En general, podem veure que en la funció orientadora/assessora es valoren com a més importants unes tasques que unes altres. **Les entrevistes als diferents sectors aporten alguns raonaments d'aquest fet:**

<i>Ítems</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Tutors de FCT</i>	<i>Professorat</i>
<i>Els més valorats: Ítems núm. 1, 4 i 5, referits a l'obtenció d'experiències que ajudin a prendre decisions, informar i aclarir aspectes relatius a la professió i ajudar a resoldre problemes i trobar solucions.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - "Això de compartir experiències i coneixements és un aspecte que m'agrada molt, i potser per això les persones l'han valorat més." (EDINalum4VC) - "Perquè és tot enfocat al futur i el futur preocupa." (EDINalum2VG) - "Per deixar clar quina és la teva tasca... i compartir experiències és important... Quan els professors que han treballat expliquen anècdotes són d'agrair, ja que et són útils." (EDINalum1CC) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Penso que és important orientar l'alumne i que l'alumne vulgui ser orientat. [...] És important compartir experiències i coneixements per tal d'orientar..." (EDINtuto1BE) - "És el dia a dia de la nostra feina, és el que fem contínuament." (EDINtuto4EU) - "Si comparteixes la teva experiència és el millor que pots fer amb l'alumne." (EDINtuto3CX) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Clar, és específic i concret. És el que fas als cicles, és que és l'objectiu, un dels objectius." (EDINprof2NU) - "Tenim molt clar que una de les nostres competències és informar sobre la professió.[...] Compartir experiències i coneixements és important i, quan tu poses exemples d'experiències, als alumnes els agrada i els és més fàcil entendre alguna situació." (EDINprof1LO)
<i>Els menys valorats: Ítem núm. 2, referent a la importància de col·laborar amb entitats o col·lectius de forma altruista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - "Jo tampoc li veig la importància." (EDINalum4VC) - "No vas a treballar per amor a l'art." (EDINalum2VG) - "Tothom va bastant a la seva." (EDINalum1CC) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Nosaltres tampoc ho fem." (EDINtuto4EU) - "No ho tenim tan clar. Això és un aspecte molt personal." (EDINtuto1BE) - "Els costa, al jovent, perquè no poden. Necessiten els diners, suposo." (EDINtuto2CM) - "Avui en dia no fas res sense esperar res a canvi." (EDINtuto3CX) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Estàs formant perquè entrin a treballar i t'ho mires més com a professional, no com a col·laborador." (EDINprof2NU) - "Perquè no està remunerat." (EDINprof1LO)

Quadre 5.1.12: Funció orientadora/assessora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció orientadora/assessora, (tots els informants):

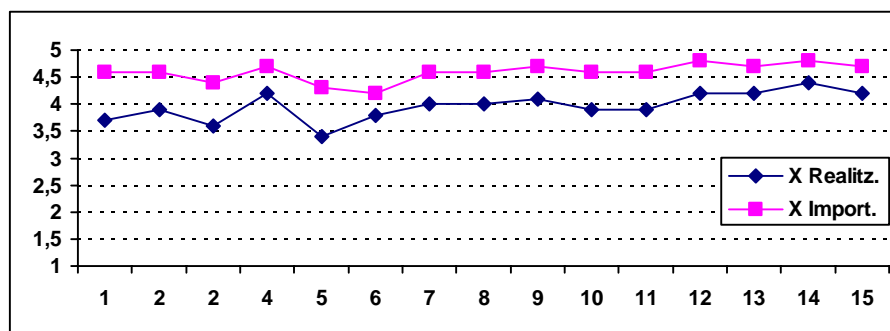
Observem que, en el desenvolupament de la funció orientadora, una de les tasques que es valora com a important és compartir experiències com a estratègia que ajuda el futur professional a situar-se en la professió i a aprendre. Per altra banda, es pot veure que col·laborar de forma altruista no és considerada des de la perspectiva de la formació en l'orientació, a causa dels valors pràctics i la rendibilitat esperada de la formació.

Quadre 5.1.13: Funció orientadora/assessora: síntesi (tots els informants).

Funció organitzativa i de gestió

C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	3,7	4,6
2. Organitzar l'activitat, l'espai i el temps perquè l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	3,9	4,6
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	3,6	4,4
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,2	4,7
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	3,4	4,3
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	3,8	4,2
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	4,0	4,6
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen i les dificultats que tenen, amb la seguretat que seran respectades.	4,0	4,6
9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	4,1	4,7
10. Potenciar que a l'hora de decidir no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	3,9	4,6
11. Permetre la crítica i discussió conjunta del procés que se segueix i dels progressos que es van fent com a centre educatiu.	3,9	4,6
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	4,2	4,8
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	4,2	4,7
14. Facilitar que els educadors infantils treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,4	4,8
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	4,2	4,7

Taula 5.1.17: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.53: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que, en la valoració de la funció organitzativa i de gestió, ha obtingut **una puntuació més alta la importància que la realització en tots els casos.**

En la **realització, la puntuació més baixa correspon a l'ítem núm. 5**, relacionat amb compartir espais de coordinació amb l'alumnat en formació. **L'ítem més valorat en la realització és el núm. 14**, sobre la facilitació del treball en equip i l'assumpció de responsabilitats. Aquest mateix ítem és **un dels més valorats també en la importància, juntament amb el núm. 12**, que té a veure amb afavorir la comunicació i la confiança entre els membres del centre.

L'ítem amb menys puntuació en la importància és el núm. 6, relacionat amb aclarir quines són les figures directives del centre.

En la funció organitzativa i de gestió, també es valoren més unes tasques que altres. **Les persones entrevistades dels diferents sectors implicats en la formació justifiquen aquest fet amb explicacions com les següents:**

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
<i>Els més valorats: Ítem núm. 14, relacionat amb la facilitació del treball en equip i l'assumpció de responsabilitats.</i>	- "És millor que tothom treballi en grup i comparteixi la responsabilitat." (EDINalum1CC) - " A l'escola bressol on jo treballava, la directora no hi era mai. Per tant, és lògic que surti més important treballar en equip." (EDINalum3VG) - "En el dia a dia és més important l'equip." (EDINalum4VC)	- "És lògic que considerem més important que les educadores treballin en equip i tot això." (EDINtuto1BE) - "Treball en equip i compartir lliga amb el que havíem dit del perfil de persona oberta i capaç." (EDINtuto4EU)	- "És lògic perquè hem de convida, hem de programar tots junts, en equip. En educació infantil tot ho faràs en equip i això és important." (EDINprof2NU)
<i>Els menys valorats: Ítem núm. 6, relacionat amb aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.</i>	- "Qui viu el dia a dia amb les famílies és la tutora; la directora s'implica en tasques més administratives... i sols et dirigeixes a la directora quan tens un problema gran i és important."	- "Lògicament, perquè l'aprenentatge del dia a dia, aquesta adquisició de recursos, d'habilitats s'impregna de l'educadora, no de la direcció del centre..." (EDINtuto3CX)	- "No s és conscient que segons qui dirigeixi el centre pot canviar tot." (EDINprof1LO) - "La figura que dirigeix a vegades és purament un tràmit... Pense més en les escoles públiques, a les

	(EDINalum4VC)	- "És coherent perquè en un centre predomina més el treball en equip que el paper de la direcció." (EDINtuto4EU)	privades és diferent." (EDINprof2NU)
--	---------------	--	--------------------------------------

Quadre 5.1.14: Funció organitzativa i de gestió: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció organitzativa i de gestió, (tots els informants):

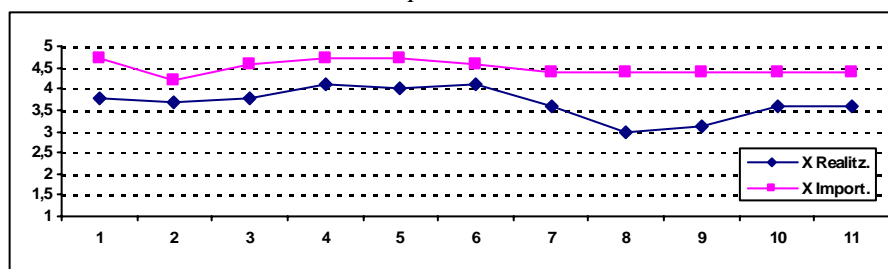
Constatem que en la funció organitzativa i de gestió, en l'àmbit de la formació de professionals de l'educació infantil, aspectes com el treball en equip i compartir la responsabilitat són considerats importants i bàsics, ja que formen part del funcionament diari de les persones que treballen a les escoles, mentre que la figura de la persona que dirigeix el centre no és un aspecte que calgui tenir tan present.

Quadre 5.1.15: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (tots els informants).

Funció avaluadora

D) AVALUADORA	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre els comportaments d'ells i dels infants.	3,7	4,7
2. Afavorir en l'alumne de FP l'autocrítica l'avaluació i l'autoavaluació professional.	3,7	4,7
3. Afavorir en l'alumne de FP el desenvolupament de la visió crítica de la realitat.	3,9	4,7
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que s'hi inclouen (necessitats dels infants, planificació, intervenció, materials...).	4,0	4,8
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.	3,7	4,5
6. Recollir les valoracions de l'equip educatiu com un element formatiu.	3,8	4,6
7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.	3,5	4,4

Taula 5.1.18: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.54: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que, en la valoració de la funció avaluadora, ha obtingut **una puntuació més alta la importància que la realització en tots els casos.**

Tant en la realització com en la importància, la puntuació més baixa és la de l'ítem núm.7, que té a veure amb la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.

La puntuació més alta també coincideix en la realització i la importància: és la de l'ítem núm. 4, relacionat amb la importància d'ajudar l'alumnat a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica.

En general, podem dir que en la funció avaluadora, segons els resultats dels qüestionaris, es valoren més unes tasques que unes altres. **L'explicació que donen els entrevistats a aquest fet** es basa en arguments com els següents:

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
<i>Els més valorats: Ítem núm.4, relacionat amb la importància d'ajudar l'alumnat a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Quan poses els coneixements en la pràctica i llavors et pares a pensar sobre el que has fet... això és important.”(EDINalum1CC) “Reflexionant sobre la pràctica és com aprens moltíssim. Nosaltres ens trobem a vegades amb altres companys i parlem... i aprenem molt.” (EDINalum2AP) - “Sense la reflexió sobre la pràctica... difícil, difícil...” (EDINalum4VC) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Jo penso que aquesta inquietud de reflexió sobre la pràctica és molt important, tant per al formador com per a nosaltres com a tutores també hauríem de fer-ho” (EDIntuto1BE) - “Si tu saps per què es fan les coses, podràs tirar endavant, i si no ho saps...” (EDIntuto4EU) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Perquè és bonic, perquè considero que és important i és una de les funcions que tenim com a educadors. A mi és de les que més m'agraden.” (EDINprof1LO) - “La reflexió és més el dia a dia i els facilita a l'hora d'aprendre, de fer pràctiques o de treballar...” (EDINprof2NU)
<i>Els menys valorats: Ítem núm. 7, que té a veure amb la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Se suposa que el que et valora t'ha de conèixer...” (EDINalum1SE) - “Si aquestes persones no estan implicades en la formació, tampoc tenen molt a dir.” (EDINalum4VC) 	<ul style="list-style-type: none"> - “No ens deu agradar que ens avaluïn...” (EDIntuto3CX) - “No ho fem normalment.” (EDINalum3MC) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Es valora menys per por que vinguin persones de fora que ens qüestionin si ho fem bé.” (EDINprof1LO) - “La valoració externa pot ser un recurs més.” (EDINprof2NU)

Quadre 5.1.16: Funció avaluadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció avaluadora, (tots els informants):

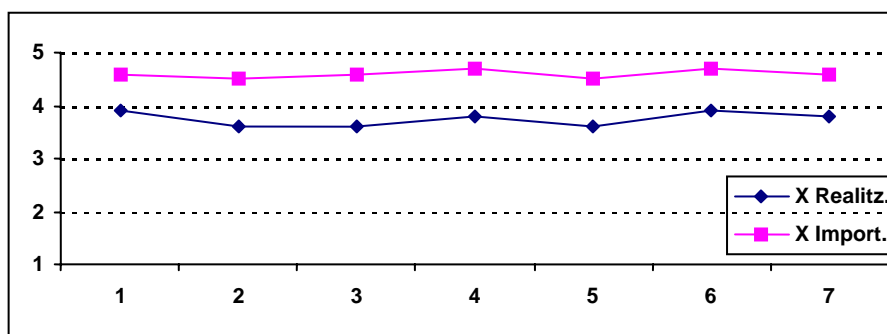
En el desenvolupament de la funció avaluadora en la formació, observem que la capacitat de reflexió és considerada important per tots els sectors. La importància que es dóna a aquesta capacitat està justificada perquè aporta coneixement sobre què es pot fer i per què es fan les coses com a professionals. Per altra banda, la valoració externa, generalment, es viu amb desconfiança cap a l'avaluador per por al qüestionament del que es fa des del desconeixement. També s'indica que és un recurs que no s'acostuma a utilitzar.

Quadre 5.1.17: Funció avaluadora: síntesi (tots els informants).

Funció innovadora

E) INNOVADORA	X Realitz.	X Import.
1. Manifestar als alumnes de FP la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continu.	3,9	4,6
2. Facilitar als alumnes de FP les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.	3,6	4,5
3. Desenvolupar en els alumnes de FP la capacitat d'adaptació als canvis, tolerant la incertesa, el risc i la inseguretat.	3,6	4,6
4. Ajudar els alumnes de FP a tenir disposició a la investigació, la creativitat i la renovació.	3,8	4,7
5. Implicar els alumnes de FP en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors.	3,6	4,5
6. Potenciar que els educadors infantils es vegin a ells mateixos i al altres components del centre amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis.	3,9	4,7
7. Fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.	3,8	4,6

Taula 5.1.19: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.



Gràfic 5.1.55: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors reflecteixen que en la valoració de la funció innovadora, **les puntuacions obtingudes en la realització són inferiors a les obtingudes en la importància.**

Tant en la realització com en la importància, la puntuació més baixa és la dels ítems 2 i 5, que tenen a veure amb la facilitació d'investigacions a l'alumnat i amb el fet d'involucrar l'alumnat en projectes innovadors.

La puntuació més alta, tant en la realització com en la importància, és la que s'ha atorgat a l'ítem núm. 6, relacionat amb potenciar la visió de l'educador infantil amb capacitat d'aprendre i acceptar noves propostes.

Un ítem al qual també s'ha donat una puntuació alta en la realització és l'ítem núm. 1, relacionat amb la importància d'implicar-se en plans de formació. Respecte a la **importància, un altre ítem amb puntuació alta és el núm. 4,** relacionat amb ajudar l'alumnat a tenir predisposició a la investigació i la renovació.

En la funció innovadora també trobem ítems considerats més rellevants que altres. Destaquem els que han estat més considerats pels enquestats, amb l'**explicació que donen a aquest fet les persones entrevistades**.

<i>Ítems</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Tutors de FCT</i>	<i>Professorat</i>
<i>Els més valorats: Ítem núm. 6, que proposa potenciar la visió de l'educador infantil amb capacitat d'aprendre i acceptar noves propostes.</i>	- "Adaptar-se al canvis és saber dialogar, treballar en equip, acceptar propostes... Això és el que ha de tenir un mestre, un educador. (EDINalum3VG) - "T'has d'anar formant dia a dia, això és imprescindible." (EDINalum4VC)	- "És una feina que engresca, que té un potencial molt important i que, si t'hi impliqués, et genera optimisme, ganes de fer... i jo trobo bé que tothom valori això, eh? (EDIntuto1BE) -	- "Ho veiem més com el treball a l'aula". (INSOprof2NU) -
<i>Els menys valorats: Ítems núm. 2 i 5, que tenen a veure amb facilitar investigacions a l'alumnat i amb involucrar l'alumnat en projectes innovadors.</i>	- "No està tant a l'aula i potser és un procés que no es veu fins que no el fas."(EDINalum1CC) "Sense això també pots treballar." (EDINalum2AP) - "Les investigacions ja les fan els pedagogs; està bé conèixer-les, però no com a prioritat." (EDINalum3VG)	- "És que ens queda una mica lluny." (EDIntuto2MC) - "Ha sortit menys valorat perquè costa de veure a la nostra feina." (EDIntuto1BE) -	- "Ho veiem més d'universitat. L'investigar en educació, ho deixes per a la universitat, ho creus vaja." (INSOprof2NU)

Quadre 5.1.18: Funció innovadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció innovadora, (tots els informants):

La funció innovadora, que tracta d'aspectes com ara la capacitat d'aprendre i implicar-se en noves propostes, és fonamental a l'hora de formar professionals de l'educació infantil, ja que es considera que ha de ser una característica d'aquests professionals. Contràriament, els treballs d'investigació es veuen lluny de l'aula; es consideren propis de la universitat i no es creu que siguin necessaris en el dia a dia de l'educació infantil.

Quadre 5.1.19: Funció innovadora: síntesi (tots els informants).

5.1.5. ANÀLISI DE LES FUNCIONS DELS FORMADORS SEGONS EL TIPUS D'INFORMANT

En aquest apartat presentem les dades obtingudes referents a les **funcions** desenvolupa el formador de formació professional al desenvolupar les activitats formatives amb l'alumnat.

A les taules i gràfics següents es pot observar la **puntuació mitjana** obtinguda en cada ítem sobre els **informants diferenciats per sectors**: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. A les taules es poden observar els ítems amb **diferència significativa**. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'educador infantil per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'educador infantil en formació.

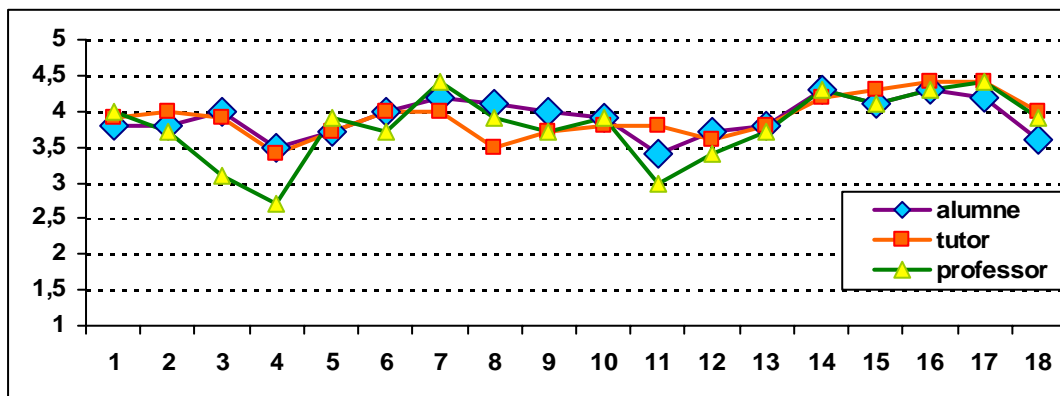
5.1.5.1. Funcions dels formadors d'educadors infantils

Funció docent o d'intervenció educativa

REALITZACIÓ					
A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els infants, els seus col·legues i les famílies.	3,8	3,9	4,0	-	
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de l'escola, de la classe i de la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on és.	3,8	4,0	3,7	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de l'ensenyament els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp pedagògic.	4,0	3,9	3,1	,057	1>3
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'ensenyament compatible amb la seva manera de pensar.	3,5	3,4	2,7	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a captar millor els principis i les teories bàsiques de les matèries que hauran d'impartir.	3,7	3,7	3,9	-	
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels infants.	4,0	4,0	3,7	-	
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, a desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels infants.	4,2	4,0	4,4	-	
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'instrucció.	4,1	3,5	3,9	,014	1>2

9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'ensenyament.	4,0	3,7	3,7	-	
10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies i models d'ensenyament diversos.	3,9	3,8	3,9	-	
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	3,4	3,8	3,0	,057	2>3
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	3,7	3,6	3,4	-	
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	3,8	3,8	3,7	-	
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,3	4,2	4,3	-	
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,1	4,3	4,1	-	
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,3	4,4	4,3	-	
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,2	4,4	4,4	-	
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.	3,6	4,0	3,9	-	

Taula 5.1.20: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.56: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: realització.

La puntuació de la **realització** o dedicació de temps i esforços a l'hora de desenvolupar la funció docent o d'intervenció per part dels agents implicats en el procés de formació de l'educador infantil queda recollida en la taula i el gràfic anteriors, en els quals podem observar:

- Una **diferència significativa (0,057) en la valoració de l'ítem núm. 3**, que té a veure amb la utilització de coneixements i d'investigacions del camp pedagògic. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i el professorat del centre.

- Una **diferència significativa (0,014) en la valoració de l'ítem núm. 8**, que té a veure amb el fet d'ajudar l'alumnat a elaborar finalitats i objectius instructius. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.
- Una **diferència significativa (0,057) en la valoració de l'ítem núm. 11**, que té a veure amb el fet d'ajudar l'alumnat a concebre i aplicar plans d'aprenentatge individualitzat. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa i el professorat del centre.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ **Alumne:** “Aquests aspectes són molt difícils de treballar quan estàs formant-te. Te n’adones quan estàs treballant directament amb els infants, tota la formació teòrica... veus que realment t’ajuda a sortir-te’n. Respecte a elaborar finalitats, suposo que una persona, quan està en pràctiques, no la veuen tan implicada com la resta de l’equip...” (EDINalum4VC) “Els tutors estan treballant i no estan tant pels alumnes, sinó que estan més pels infants no?” (EDINalum1CC)

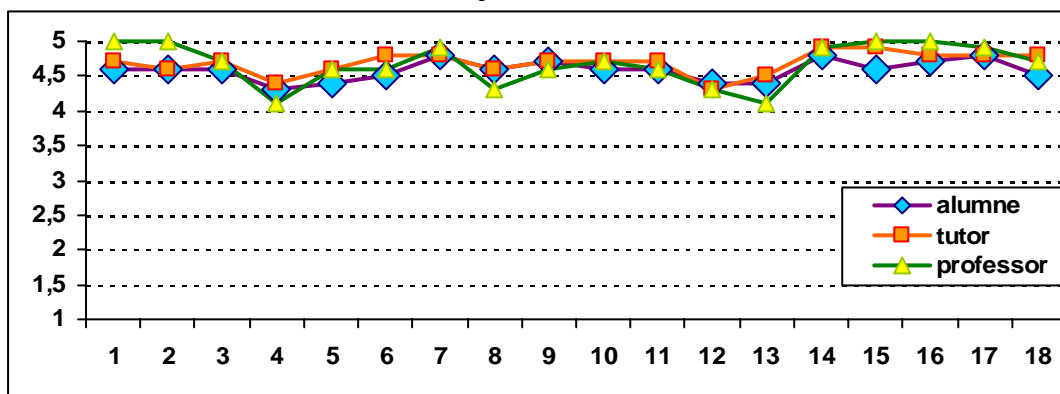
■ **Tutor:** “Penso que és important i s’hauria de fer, però costa fer-ho... El factor temps és un condicionant. Tenim pràctica i ens falta la teoria i saber per què ho fem, i les finalitats i els objectius...” (EDINTuto1BE) “Perquè nosaltres a vegades tampoc ho fem [ítem 8]. Això seria una crítica a fer-nos a nosaltres. Segur que som conscients que no ho fem prou” (EDINTuto4EU) “Potser perquè donem més importància a les rutines quotidianes i al treball d’hàbits del dia a dia que no pas als objectius.” (EDINTuto2CM)

▲ **Professor:** “A nosaltres també ens costa. A vegades no sabem fer allò que diem a l’alumne que ha de fer i dirigim massa l’alumne. Jo crec que aquestes noves pràctiques pedagògiques no les tenim incorporades; en el discurs sí, però... Per altra banda, que es treballi poc elaborar finalitats, si no es valora gaire la programació, és clar, això és una conseqüència clara...” (EDINprof1LO) “El professorat tampoc té la pràctica suficient. Pot tenir coneixements, però no té la pràctica viscuda, palpada, i a posar a la pràctica les investigacions no hi arriba. L’aprenentatge individualitzat, suposo que no el fem gaire amb els alumnes. El tema de les finalitats, les tutores els ensenyen el que fan elles, i als objectius i finalitats... o no hi cauen o no hi donen tanta importància.” (EDINprof2NU)

IMPORTÀNCIA					
A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els infants, els seus col·legues i les famílies.	4,6	4,7	5,0	-	
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de l'escola, de la classe i de la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on és.	4,6	4,6	5,0	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de l'ensenyament els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp pedagògic.	4,6	4,7	4,7	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'ensenyament compatible amb la seva manera de pensar.	4,3	4,4	4,1	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a captar millor els principis i les teories bàsiques de les matèries que hauran d'impartir.	4,4	4,6	4,6	-	

6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels infants.	4,5	4,8	4,6	-	
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, a desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels infants.	4,8	4,8	4,9	-	
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'instrucció.	4,6	4,6	4,3	-	
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'ensenyament.	4,7	4,7	4,6	-	
10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies i models d'ensenyament diversos.	4,6	4,7	4,7	-	
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	4,6	4,7	4,6	-	
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	4,4	4,3	4,3	-	
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	4,4	4,5	4,1	-	
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,8	4,9	4,9	-	
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,6	4,9	5,0	,049	1<3
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,7	4,8	5,0	-	
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,8	4,8	4,9	-	
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.	4,5	4,8	4,7	,015	1<2

Taula 5.1.21: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.57: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil: importància.

Els agents implicats en la formació han manifestat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció docent o d'intervenció en la formació de l'educador infantil de la forma que es recull en la taula i el gràfic anteriors. Destaquem:

- Una **diferència significativa (0,015) en la valoració de l'ítem núm. 18**, que té a veure amb el fet de facilitar aportacions de professionals en actiu a la formació. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que el puntua més baix, i els tutors d'empresa, que el valoren més.
- Una **diferència significativa (0,049) en la valoració de l'ítem núm. 15**, que té a veure amb la importància del compromís ètic en el desenvolupament de la professió. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i el professorat del centre.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Potser el professorat i els tutors tenen molt clar què és important i l'alumnat encara no veu la importància que té.” (EDINalum3VG) “Ells estan en el món laboral i saben que això és important. En canvi, els alumnes... no hi donen tanta importància.” (EDINalum1CC) “Jo crec que és perquè estan treballant i se n'adonen més de la importància que té tot això, els alumnes... Segurament no tenen tanta consciència de la importància del que passa al dia a dia a l'aula.” (EDINalum4VC)

■ Tutor: “Jo ho entenc perquè el professorat i els tutors tenen més experiència i veuen que té una importància, i l'alumnat passa més.” (EDINtuto1BE) “Nosaltres, això, ho considerem important, tot i que a vegades no tenim prou tacte quan estem davant d'alumnes de pràctiques... I l'alumne no hi dona importància perquè això ja ho adquireix amb l'experiència.” (EDINtuto4EU) “Jo veig que la joventut que puja avui en dia, el compromís que tenen és: què guanyaré i quantes hores faré. No hi ha els valors ètics d'abans d'implicar-se en la feina, de ser més humà. No pots anar amb el rellotge a la mà.” (EDINtuto3CX)

▲ Professor: “Jo crec que una mica per maduració personal de l'alumne.” (EDINprof1LO) “Suposo que tampoc tenen temps per pair o valorar tot el que estem dient.” (EDINprof2NU)

Síntesi de la funció docent o d'intervenció educativa, (segons el tipus d'informant):

Podem observar que en la majoria de funcions docents coincideix la valoració per part dels tres sectors: alumnat, tutors i professorat. Els aspectes que tenen a veure amb ajudar l'alumnat a saber com atendre l'infant són aquells en què hi ha més acord.

En la realització d'algunes funcions docents observem diferència significativa. És el cas d'aspectes com “ajudar els alumnes a elaborar finalitats”, segurament perquè no és una funció que es consideri prioritària des de la pràctica diària, o perquè es veu l'alumne en pràctiques poc integrat en l'equip educatiu, o perquè l'atenció a l'infant ocupa tot l'espai i l'alumne en pràctiques no es pot atendre en tots els aspectes.

En la importància, aspectes com el compromís ètic i les aportacions de professionals en actiu no han estat tan valorats pel sector de l'alumnat, segurament perquè són temes que es consideren més de l'àmbit laboral i es consideren més propis del demà que de l'avui.

Quadre 5.1.20: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'educadors infantils, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta**: “Podries citar algunes situacions en les que consideris que el formador realitza adequadament la funció docent i alguna situació que consideris que no és així?”, **feta als informants dels tres sectors**: alumnat, tutors d'empresa i professorat, **a través de l'entrevista**.

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament aspectes que tenen a veure amb la **concepció** que tenen els informants de la funció docent, seguidament aspectes relacionats amb les **formes d'acció** en la funció docent considerades **adequades** i per últim **formes d'acció**, considerades pels informants **poc adequades**. Veure quadre ***

Observem a continuació **algunes característiques** que apunten un perfil **del formador** d'educadors infantils, **en base a les entrevistes** realitzades: (entenem com a formador tant el professor al centre educatiu com el tutor al centre de treball)

- Es valora que el formador tingui **experiència en la professió** ja que l'ajuda a que l'alumne se senti més proper a la professió.
- Es necessari **concebre a l'alumne en pràctiques com a una persona que s'ha de formar** i no com un ajudant que ja aprendrà pel seu compte.
- El formador ha de ser conscient de que te al davant un aprenent i per això ha de ser **responsable, seriós, compromès i respectuós** tant amb la feina com amb l'alumne.
- El **model que ofereix** el formador és molt important per a la persona en formació
- Les **reflexions** que fa el professional les ha de **compartir amb l'aprenent**
- El **diàleg entre el formador i l'aprenent** és necessari i facilita la formació
- El formador ha de **poder donar resposta** als problemes que plantegin els alumnes.
- Explicar i justificar **perquè es fan les coses** d'una forma i no d'una altra ajuda a l'aprenent a entendre la professió
- Explicar **experiències pròpies i fer aplicacions pràctiques** ajuda a entendre el tema que tractem.
- És important que el formador plantegi activitats que facilitin **adquirir coneixements i relacionar-los amb el mon professional**.

- Poder **comentar obertament amb el formador aspectes teòrics o pràctics** i poder participar en les activitats proposades per aquest, ajuden a l'aprenent a avançar en el coneixement professional.
- Plantejar-se amb l'equip educatiu o individualment el **que suposa tenir alumnes en pràctiques** te a veure amb la funció docent del tutor de FCT.
- Les **contradiccions** entre les propostes de diferents formadors **desorienten** l'aprenent.
- La **verbalització de sentiments i l'actitud del professional** en moments de desànim no han d'afectar negativament a la formació de l'aprenent.
- És important que el formador **pugui recollir els neguits i angoixes** de l'aprenent i en puguin parlar tots dos.
- El formador ha de **poder donar respostes individualitzades** i ha de poder ser flexible en els plantejaments formatius.

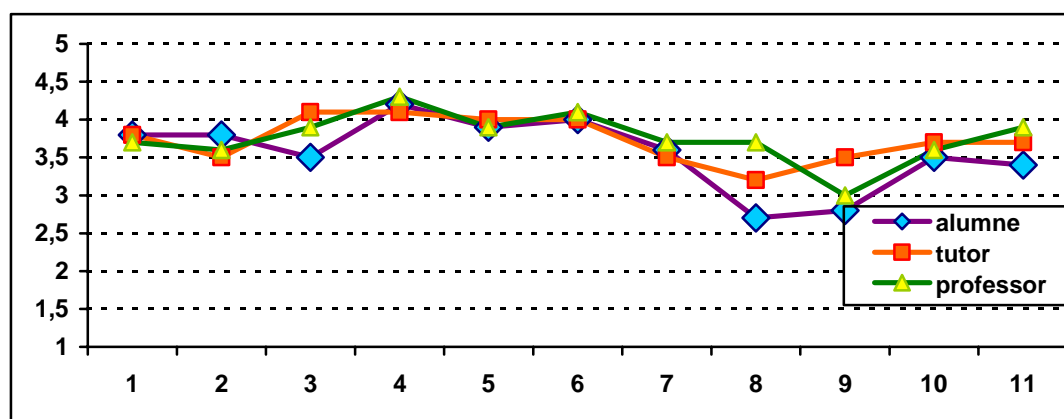
Funció docent Informant entrevista	Aspectes relacionats amb la concepció de la funció docent	Aspectes concrets relacionats amb formes d'acció, considerades adequades, en el desenvolupament de la funció docent	Aspectes concrets relacionats amb formes d'acció, considerades poc adequades, en el desenvolupament de la funció docent
EDIN Alum4VC	-La persona de pràctiques no hauria d'estar mai sola, el tutor hauria de ser un model per a qui s'està formant	-M'expliquessin experiències pròpies que t'ajudava a comprendre molt més la situació -Comentar amb la tutora de FCT unitats didàctiques que havíem de preparar i em donava idees... em deia. Tu imagina com treballaries... amb aquests nens i a partir d'aquí busca objectius i el que calgui...	-Agafava el llibre i anava llegint... i no comentàvem res.. ni aplicàvem res -El tutor s'aprofita del practicant
EDIN Alum2AP Alum3VG	-Que hagin estat a l'aula, no només estudiar i posar-se a fer classes... Ha d'estar en contacte amb la vida real. -La persona que ha estat treballant t'explicarà les coses d'una manera més propera -No és bon tutor de FCT el que et considera un moble -Es bon tutor de FCT el que et fa partícip	-Pot explicar el que feia.. (Si ha estat treballant en una EB,) -Et diu ara explica-li un conte	-Et deixa a la classe sense dir-te res
EDIN alum1CC	-El diàleg és el que és més adequat -Sap parlar amb els alumnes quan passa alguna cosa	-Parlava de tu a tu, , .. si tenia algun dubte, ... veia que no passava res per preguntar	-Hi ha dos professors i un et diu una cosa i l' altre una altra
EDIN Tuto4U	-Hem de ser molt responsables, molt seriosos, perquè els hi estem donant una formació i un model que ells s'ha agafat com a important encara que per a nosaltres pugui ser un alumne més -Si agafes un alumne de pràctiques perquè així tens un ajut, llavors penso que la filosofia és totalment diferent	-Dones pautes -Parlem amb l'equip del que suposa tenir alumnes de pràctiques	-Arribes i dius: avui no tinc ganes de treballar... hauriem d'acorar el vocabulari, ..
EDIN Tuto3X Tuto2M	-La nostra tasca és recolzar-lo, ajudar-lo i donar-li estratègies, i donar-li habilitat i recursos, i no pas tancar-li la porta i jutjar-lo -Cada vegada que ten un alumne i li expliques el perquè fas les coses, estàs fent la funció docent correctament	-Expliquem contínuament perquè fem les coses -Dir-la a l'alumne el per què, per exemple: mira nosaltres el dinar li donem sempre de cara al nen, li mirem als ulls, ...perquè si ho féssim pel darrera, ...	-Critiquem o jutgem a un alumne, per exemple: aquest és un negat, ...
EDIN Tuto1BE	-Coses que el formador hauria de tenir clar com és la responsabilitat, el compromís el respecte.. -Que és conscient de que te al davant una persona a la que ha de formar, que li ha de transmetre una manera de fer -Que el seu model que està rebent aquella persona és molt important, penso que el que tu reflexiones també li pots transmetre i pots fer còmplice a l'alumne	-Valora i comenta les situacions, com per exemple diu: ostres! Avui amb aquell nen no he actuat bé, ... hauria d'haver actuat d'aquesta manera. Saber comentar aquestes coses amb l'alumne	-Te una noia de pràctiques i no l'ajuda... ella mateixa ja amirà veient el que fem...
EDIN ProfNU	-Que hi hagi diàleg. Quan volem portar-los cap al que nosaltres creiem.. no facilitem un diàleg	-Estem treballant la teoria i ho apliquem i ho posem a la realitat el màxim possible -Treballant en grups i parlant amb ells	-Diem la nostra i ja està i ens quedem tant tranquils
EDIN Prof1LO	-En el dia a dia quan explico... els hi estic mostrant si he planificat	-Estic donat un model que penso que és correcte -Donem resposta a un problema d'un alumne -Buscar activitats per tal que puguin adquirir més coneixements i es relacionin amb el món professional.	-No donar respostes individuals -No recollim els neguits i angoixes dels alumnes -Ens comportem inflexibles i ens refugiem en la norma

Quadre 5.1.21: Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.

Funció orientadora/assessora

REALITZACIÓ					
B) ORIENTADORA/ASSESSORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar els alumnes de FP en la presa de decisions.	3,8	3,8	3,7	-	
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris o com a professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	3,8	3,5	3,6	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre als diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar professionalment amb ells.	3,5	4,1	3,9	,029	1<2
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,2	4,1	4,3	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, resoldre problemes i desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	3,9	4,0	3,9	-	
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,0	4,0	4,1	-	
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	3,6	3,5	3,7	-	
8. Planificar i mantenir entrevistes individuals amb els alumnes de FP per tal de poder crear un espai de consells, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	2,7	3,2	3,7	,042	1<3
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	2,8	3,5	3,0	,010	1<2
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com ara les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	3,5	3,7	3,6	-	
11. Proporcionar durant la formació experiències relacionades amb la inserció laboral.	3,4	3,7	3,9	-	

Taula 5.1.22: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.58: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: realització.

En la taula i el gràfic anteriors s'expressa la valoració de la dedicació de temps i esforços per parts dels agents implicats en el procés de formació de l'educador

infantil, realitzant la funció orientadora/assessora. De la puntuació observada en la **realització**, destaquem:

- Una **diferència significativa de 0,029 en les dades de l'ítem núm. 3**, que té a veure amb el fet d'ajudar els alumnes a entendre els diferents grups socioculturals i treballar amb ells. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.
- Una **diferència significativa de 0,042 en les dades de l'ítem núm. 8**, relacionat amb el fet de planificar i mantenir entrevistes d'assessorament individual amb l'alumnat en formació. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i el professorat del centre educatiu.
- Una **diferència significativa de 0,010 en les dades de l'ítem núm. 9**, que té a veure amb compartir amb l'alumne aspectes d'autocura i salut laboral. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

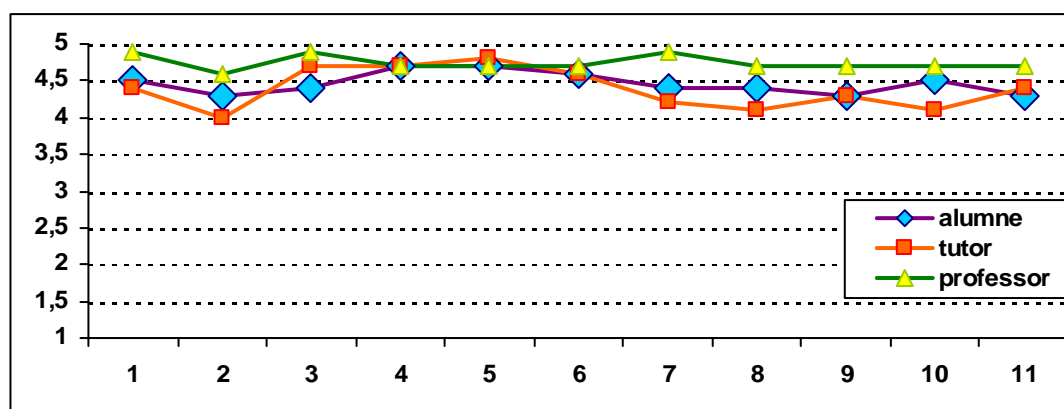
◆ Alumne: *“Entrevistes individuals, en vàrem fer poques, tot i que el tutor és a l'aula i hi podíem parlar en qualsevol moment. La salut laboral, crec que es va treballar, però potser a la gent li sembla que s'ha treballat poc.” (EDINalum1CC) “Els alumnes potser volem més que ens diguin què pots fer que no buscar-te la vida... Et sents desorientat i demanes molt, i segons els professors ja et donen el que t'han de donar.” (EDINalum2AP) “Fer entrevistes i orientar de manera individual no es feia. L'autocura i salut laboral... és important.” (EDINalum4VC)*

■ Tutor: *“No tenim una entrevista a soles per conèixer-se prèviament, com fem amb les famílies. No hi ha aquesta entrevista amb la tutora. Últimament ho hem restringit per manca de temps i no fem aquell acolliment que l'alumne necessita.” (EDINTuto3CX) “Jo això ho entenc. L'alumnat sempre vol més... Fem prou? Hem fet prou per aquest alumne?... A vegades falta temps. Sempre és poc el diàleg entre professors i alumnat. Estem lluny del que voldríem... (EDINTuto1BE) “Justament, nosaltres, això ara ho hem canviat. Ara ens dediquem una estona a parlar personalment amb els alumnes que vénen de pràctiques i els preguntem què volen fer, perquè... Dels temes d'autocura, sí que en parlem, però potser ells tenen uns altres valors. (EDINTuto4EU)*

▲ Professor: *“Jo no crec que es treballi gaire. La salut laboral es treballa poc i després no tens gaire temps per fer entrevistes, tant per part d'ells com per part nostra.” (EDINprof2NU) “Celebrar entrevistes individuals, jo ho he fet en alguns casos en que m'ho han demanat, però no d'una manera generalitzada ni planificada... No hi havia ni aquest espai ni aquest temps. Per exemple, l'hora de tutoria no l'hem tingut fins aquest any... i a l'autocura i la salut laboral no s'hi arriba. Si les hores de lliure disposició es poguessin organitzar millor...” (EDINprof1LO)*

IMPORTÀNCIA					
B) ORIENTADORA/ASSESSORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar els alumnes de FP en la presa decisions.	4,5	4,4	4,9	-	
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris o com a professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	4,3	4,0	4,6	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre als diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar professionalment amb ells.	4,4	4,7	4,9	,050	1<3
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,7	4,7	4,7	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, resoldre problemes i desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	4,7	4,8	4,7	-	
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,6	4,6	4,7	-	
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	4,4	4,2	4,9	-	
8. Planificar i mantenir entrevistes individuals amb els alumnes de FP per tal de poder crear un espai de consells, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	4,4	4,1	4,7	-	
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	4,3	4,3	4,7	-	
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com ara les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	4,5	4,1	4,7	,051	2<3
11. Proporcionar durant la formació experiències relacionades amb la inserció laboral.	4,3	4,4	4,7	-	

Taula 5.1.23: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.59: La funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil: importància.

La puntuació expressada en la valoració de la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció orientadora/assessora en la formació de l'educador infantil és la que es pot observar en la taula i el gràfic anteriors. Destaquem:

- Una **diferència significativa de 0,050 en les dades de l'ítem núm. 3**, que té a veure amb el fet d'ajudar els alumnes a entendre els diferents grups socioculturals i treballar amb ells. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i el professorat del centre.
- Una **significació de 0,051 en l'ítem núm. 10**, referit a comentar amb l'alumne les exigències del mercat laboral. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i el professorat del centre educatiu, que el valoren més.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: *“Perquè el professorat és més conscient que avui en dia hi ha un grup important de persones de diferents ètnies...” (EDINalum4VC) “Els professors i els tutors ja en són més conscients i l'alumnat encara no, perquè està estudiant.” (EDINalum3VG)*

■ Tutor: *“[...] perquè potserno tenen massa al cap aquesta idea de diversitat.” (EDINtuto4EU); “Podria ser perquè l'alumnat, com que són joves ja tenen aquests valors incorporats i ja no fan diferències... o al contrari, cosa que jo dubto.” (EDINtuto2CM) Jo penso que, quan toquin la pràctica, llavors veuran que és important conèixer tot això; vull dir que potser si que és lògic que se'ls escapi una mica.” (EDINtuto1BE)*

▲ Professor: *“potserperquè el professorat tenim més consciència social i li donem més importància.”(EDINprofILO) “És clar; creiem que això és molt important perquè hi hagi un respecte, una tolerància...” (EDINprof2NU)*

Síntesi de la funció orientadora/assessora, (segons el tipus d'informant):

Observem que, en la valoració de la funció orientadora, coincideixen en la majoria d'ítems els tres sectors: alumnat, tutors i professorat. Tot i que el sector del professorat en fa una valoració més alta que el sector de l'alumnat.

En la realització, trobem diferència significativa en aspectes com ara la celebració d'entrevistes individuals. Es manifesta clarament una manca de temps per a aquesta activitat. Es constata que hi ha una demanda per part de tots els sectors, però els que en senten més la necessitat són els alumnes. També s'observa una falta de temps per treballar entrevistes individuals, però el tutor està accessible a qualsevol hora a l'aula. Aquest fet pot fer pensar en la conveniència o no d'aquesta situació.

En la importància, un aspecte en el qual es manifesta una diferència significativa és el fet d'ajudar els alumnes a entendre diferents grups socioculturals i treballar amb ells”. Hi ha diverses raons: des del fet que l'alumnat ja té més incorporada aquesta situació multiètnica al fet que el professorat i tutors són més conscients d'aquesta necessitat en la situació laboral que no pas l'alumnat.

Els aspectes relacionats amb el mercat laboral són temes en els quals manifesta més interès o preocupació el professorat que els tutors d'empresa i, fins i tot, que el mateix alumnat.

Quadre 5.1.22: Funció orientadora/assessora: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció orientadora /assessora dels formadors d'educadors infantils, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta:** “Consideres que al llarg de la formació dels educadors infantils es desenvolupen activitats destinades a orientar l’aprenent? Posa algun exemple.”, **feta als informants dels tres sectors:** alumnat, tutors d’empresa i professorat, **a través de l’entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament les activitats concretes que es desenvolupen segons el parer dels informants; tot seguit es consideren els aspectes que s’afavoreixen en la formació dels professionals en desenvolupar les activitats que s’han citat; i per últim es fan algunes consideracions per tal de destacar aspectes que es consideren importants tenir presents a l’hora de desenvolupar la funció orientadora / assessora.

Observem a continuació **algunes activitats destacables per tal d’aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció orientadora / assessora:**

- La realització de visites a centres de treball o de serveis, permet a l’aprenent conèixer diferents centres, les seves característiques i possibilitats, apropar-se a la realitat laboral, situant-se en la professió i tenint elements per a decidir sobre el seu futur professional i formatiu.
- El desenvolupament d’activitats relacionades amb la inserció laboral com pot se l’elaboració del currículum, llistats de centres de treball... permeten reflexionar sobre les possibilitats laborals i els procediments a seguir per a la inserció.
- El seguiment de la FCT a través de tutories individuals i grupals les converses amb la tutora, tant del centre educatiu com el centre de treball, afavoreixen, a l’aprenent, reflexionar sobre les seves necessitats i interessos, conèixer les ofertes formatives i laborals, i ser conscients de la importància de la formació.
- La reflexió sobre la importància de les activitats plantejades tant al centre educatiu com en al centre de treball, permeten a l’aprenent conèixer eines per desenvolupar la professió així com descobrir estratègies per a la intervenció educativa.
- La participació dels alumnes en pràctiques en reunions de professionals, famílies o projectes innovadors s’hauria de propiciar per tal d’augmentar el seu coneixement professional.

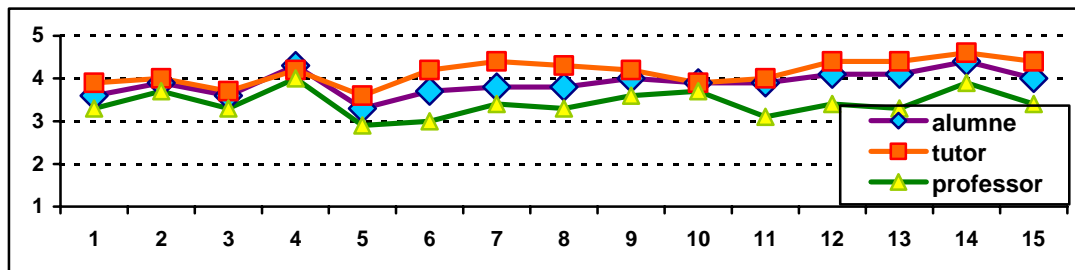
Funció orientadora Informant entrevista	Activitats destinades a orientar a l'aprenent	Aspectes concrets que s'afavoreixen en la formació	Consideracions
EDIN Alum4VC	- <i>Visita al centre de recursos pedagògics</i> - <i>Visites a les llars d'infants abans de fer la FCT</i>	- Conèixer possibilitats de formació permanent i de renovació. - Conèixer materials i recursos - Conèixer diferents centres i les seves característiques i possibilitats	
EDIN Alum2AP Alum3VG	- <i>Elaborar el currículum vitae.</i> - <i>Elaborar llistats de centres de treball.</i> <i>Elaborar cartes de presentació</i>	- Inserir-se laboralment - Adquirir un procediment d'actuació	
EDIN alum1CC	- <i>Treballs de les assignatures (elaboració de graelles, dossiers.. etc)</i>	- Disposar d'eines per aplicar a l'àmbit laboral	
EDIN Tuto4U	- <i>Animar-los a continuar la seva formació de manera reglada o com a voluntari etc..</i> - <i>Oferir informació sobre cursos, ..</i>	- Conscienciar-se sobre la importància de la formació en l'àmbit laboral que ha triat.	
EDIN Tuto3X Tuto2M	- <i>Tutor de FCT parla amb les aprenents sobre sortides professionals, ...</i> - <i>Preguntar sobre el seu futur formatiu</i>	- Rebre consells i orientacions de professionals - Conèixer alternatives per continuar la formació, valorar que suposa continuar estudis o no fer-ho, ..	
EDIN Tuto1BE	- <i>Destacar experiències o projectes que es porten a terme al centre de pràctiques</i>	- Conèixer experiències noves amb la possibilitat d'e participar en elles	- <i>L'alumnat quan fa la FCT hauria de poder participar d'activitats com reunions d'equip, de pares i algunes activitats especials de la tarda.</i>
EDIN ProfNU	- <i>En les activitats del dia a dia comentar i reflexionar sobre la utilitat de la proposta d'aprenentatge.</i>	- Valorar i contrastar la importància de relacionar els aprenentatges al centre educatiu amb el desenvolupament de la professió.	
EDIN ProfILO	- <i>Tutoritzar les pràctiques</i> - <i>Temes puntuals d'interès individual o de grup (ex. Maltractament)</i>	- Decidir i reflexionar sobre necessitats i interessos - Aclarir dubtes i angoixes individuals o del grup	- <i>No hi ha un espai i un temps determinat</i>

Quadre 5.1.23: Aspectes a destacar en la funció orientadora / assessora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.

Funció organitzativa i de gestió

REALITZACIÓ					
C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	3,6	3,9	3,3	-	
2. Organitzar l'activitat, espai i temps per tal que l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	3,9	4,0	3,7	-	
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	3,6	3,7	3,3	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,3	4,2	4,0	-	
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	3,3	3,6	2,9	-	
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	3,7	4,2	3,0	,003	2>3
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	3,8	4,4	3,4	,016	2>3
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades.	3,8	4,3	3,3	,011	2>3
9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	4	4,2	3,6	-	
10. Potenciar que, a l'hora de decidir, no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara els coneixements, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	3,9	3,9	3,7	-	
11. Permetre la crítica i discussió conjuntes del procés que se segueix i dels progressos que es van realitzant com a centre educatiu.	3,9	4,0	3,1	-	
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	4,1	4,4	3,4	,035	2>3
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	4,1	4,4	3,3	,013	2>3
14. Facilitar que els educadors infantils treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,4	4,6	3,9	-	
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	4,0	4,4	3,4	,013	2>3

Taula 5.1.24: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.60: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: realització.

En la valoració de la funció organitzativa i de gestió, els agents implicats en el procés de formació de l'educador infantil han puntuat la **realització** o dedicació de temps i esforços com es mostra en la taula i el gràfic anteriors.

Observem **diferència significativa en les dades dels ítems següents**:

- **núm. 6**, referit a aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre: **0,003**;
- **núm. 7**, referit a facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels membres: **0,016**;
- **núm. 8**, referit a facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades: **0,011**;
- **núm. 12**, referit a afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre: **0,035**;
- **núm. 13**, referit a fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin: **0,013**;
- **núm. 15**, referit a fomentar que alumnat i el professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació: **0,013**.

La diferència més gran es dona, en tots els casos, entre els tutors d'empresa, amb la puntuació més alta, i el professorat del centre, amb la puntuació més baixa.

Algunes **explicacions per part de les persones entrevistades**:

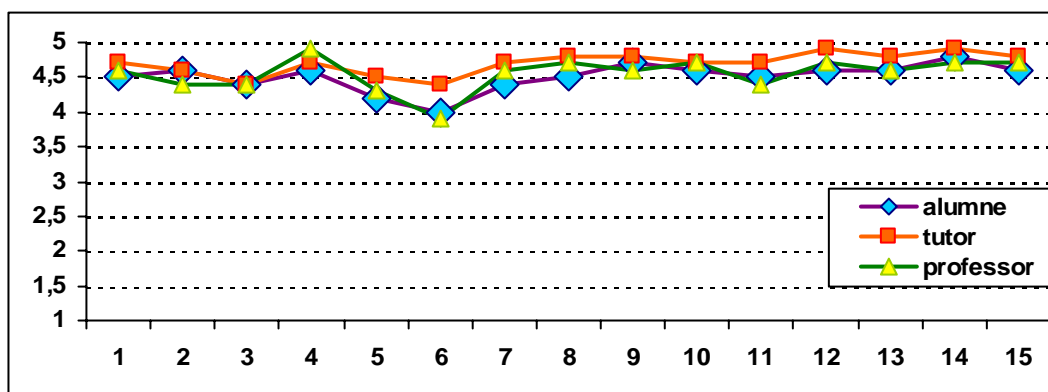
◆ Alumne: “És que el professorat... no pot treballar físicament elements de l'organització de l'escola.” (EDINalum4VC) “El professorat dona unes pautes bàsiques per seguir, però els tutors d'empresa són els que estan a l'escola i són els que ho treballen més des de la realitat.” (EDINalum2AP) “Al professorat, com que està més lluny de l'empresa, potser li sembla que ho treballa poc.” (EDINalum1CC)

■ Tutor: “Et passes tot el dia organitzant, i des de l'institut potser no és un tema que es tingui tan proper.” (EDINtuto4EU) “La funció del professorat és més teòrica i la del tutor d'empresa és molt més pràctica; es dona més recursos d'organització i gestió del grup d'aula, no?” (EDINtuto2CM) “Jo crec que és per desconeixement. Els alumnes haurien de participar més en el que és la gestió.” (EDINtuto1BE)

▲ Professor: “Perquè, quan estàs en la pràctica, aquestes funcions han de quedar molt clares i molt evidents, i els professors potser fem més la gestió del departament, però després no la transmetem als alumnes.” (EDINprof1LO) “Que estan dins, estan en el seu àmbit, i nosaltres ho mirem més de fora. Ells ho viuen més.” (EDINprof2NU)

IMPORTÀNCIA					
C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	4,5	4,7	4,6	-	
2. Organitzar l'activitat, l'espai i el temps per tal que l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	4,6	4,6	4,4	-	
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	4,4	4,4	4,4	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,6	4,7	4,9	-	
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	4,2	4,5	4,3	-	
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	4,0	4,4	3,9	-	
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	4,4	4,7	4,6	-	
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades.	4,5	4,8	4,7	,048	1<2
9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	4,7	4,8	4,6	-	
10. Potenciar que, a l'hora de decidir, no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara els coneixements, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	4,6	4,7	4,7	-	
11. Permetre la crítica i discussió conjuntes del procés que se segueix i dels progressos que es van realitzant com a centre educatiu.	4,5	4,7	4,4	-	
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	4,6	4,9	4,7	,043	1<2
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	4,6	4,8	4,6	-	
14. Facilitar que els educadors infantils treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,8	4,9	4,7	-	
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	4,6	4,8	4,7	-	

Taula 5.1.25: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.61: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'educador infantil: importància.

Els informants, agents implicats en la formació de l'educador infantil, han valorat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció

organitzativa tal com s'indica en la taula i el gràfic anteriors, en els quals podem constatar el següent:

- **Diferència significativa (0,048) en les dades de l'ítem núm. 8**, referit a facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades.
- **Diferència significativa (0,043) en les dades de l'ítem núm. 12**, referit a afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.

La diferència més gran es dona, en els dos casos, entre l'alumnat, que el puntua més baix, i els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més alta.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Perquè l'alumnat encara no ha adquirit aquesta responsabilitat, que és la que tenen els tutors d'empresa.” (EDINalum1CC) “Pot ser que... no puguis influir gaire en l'organització, i per això no la consideris tan important.” (EDINalum2AP) “A mi, com a alumne, la gestió d'un centre d'educació infantil no m'interessa gaire, i en canvi, als que tenen l'escola segurament sí que els interessa més.” (EDINalum3VG)

■ Tutor: “Potser als alumnes no se'ls dona la possibilitat de veure-ho. Potser nosaltres hauríem de reflexionar més sobre les persones que tenim en pràctiques.” (EDINtuto1BE) “Potser els alumnes veuen més el nen i no consideren aquests aspectes que tenen a veure amb el nen també i que formen part de tot el que envolta el nen.” (EDINtuto3CX) “Perquè als alumnes no els toca de ple...” (EDINtuto4EU)

▲ Professor: “Jo crec que és perquè no són prou conscients. Quan es posin a treballar, ja veuran que, si això falla, malament.” (EDINprof1LO) “Perquè ells ho fan, l'alumne ho troba ja fet i no ho viu com a important.. El dia que s'hi posin, hi veuran la importància.” (EDINprof2NU)

Síntesi de la funció organitzativa i de gestió, (segons el tipus d'informant):

La funció organitzativa i de gestió, en general, ha estat menys valorada pel sector del professorat que pels altres sectors, per altra banda els tutors d'empresa, que la consideren més.

El fet que el professorat puntuï baix la funció organitzativa i de gestió en la realització com a formador s'explica perquè segurament es relaciona més amb aquesta funció en l'organització de l'escola bressol que en l'organització del centre educatiu.

Les raons que justifiquen que l'alumnat valori poc aquesta funció són, per una banda, que l'alumnat encara no assumeix la responsabilitat de gestionar el centre, mentre que els tutors d'empresa sí, i per una altra, que l'alumnat es veu més a prop de l'infant i no veu tant la institució que l'acull.

Quadre 5.1.24: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'educadors infantils, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta:** "Consideres que hi ha algun aspecte en la organització general del centre que facilita la formació? Quin?.", **feta als informants dels tres sectors:** alumnat, tutors d'empresa i professorat, **a través de l'entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els aspectes a destacar de la organització; tot seguit citem en que faciliten la formació aquestes; per últim es fan algunes consideracions importants a tenir presents a l'hora de desenvolupar la funció organitzativa i de gestió

Observem a continuació **algunes activitats destacables per tal d'aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció organitzativa i de gestió:**

- Organitzar la FCT una part l'últim trimestres del primer curs i la majoria durant el segon curs facilita que l'aprenent faci aplicacions alhora que li permet prendre de la pràctica aspectes per portar a consideració al centre educatiu.
- L'organització i coordinació entre el professorat així com l'estructura horària i de l'espai dona seguretat i confiança als aprenents
- Els centres de FCT que disposen dels professionals necessaris, que desenvolupen projectes innovadors i es mostren oberts a les famílies i a l'alumnat en formació, són els centres més adequats per realitzar la formació pràctica ja que permeten veure el funcionament del centre, viure experiències noves i sentir-se sempre acompanyat i orientat per professionals.
- Realitzar anticipadament un pla de FCT amb l'alumnat i els centres de treball facilita que els centres considerin a l'alumnat en formació part de la organització del centre facilitant la seva acollida i formació, així mateix facilita la comunicació entre els tutors dels dos centres.
- Una organització del centre educatiu suficientment previsor, capaç de permetre als formadors i aprenents organitzar activitats complementàries, fa que els futurs professionals obtinguin una formació més integrada.
- La potenciació dels òrgans de participació en la presa de decisions del centre afavoreixen el coneixement i utilització de procediment de resolució de conflictes.

Funció organitzativa Informant entrevista	Aspectes de la organització	Facilita la formació	Consideracions
EDIN Alum4VC	-Iniciar les pràctiques l'últim trimestre del primer curs i fer-les, la majoria, durant el segon curs -En el centre de pràctiques, la facilitat per triar el grup de pràctiques i poder realitzar les pràctiques en diferent grups	-Pots anar aplicant durant el curs tècniques i activitats que pots parlar a classe -T'ajuda per quan has de fer treballs per que veus les coses de la realitat -Pots veure la diferència entre els infants més petits i els més grans.	
EDIN Alum2AP Alum3VG	-Una bona organització on el professorat es posi d'acord -Una manera de treballar, una pedagogia, una metodologia, una ideologia clara	-Facilita moltes coses com saber el que s'ha de fer -Et queda clar el que s'ha de fer i aprens molt més -Ajuda a entendre com es fan les coses, perquè i per a que.	-Un any en el crèdit de síntesi cada professor deia una cosa diferent i no facilitava la feina
EDIN alum1CC	-L'horari i l'organització de les assignatures al centre educatiu i les rutines i hàbits a l'escola bressol.	-Preveure que passarà i sentir confiança -Sentir-se més segur i orientat	
EDIN Tuto4U	-El fet que ara tinguem monitors ens permet fer més reunions de planificació	-Poden veure que les coses no es fan perquè sí, sinó que tenen un sentit i que s'ha parlat.	
EDIN Tuto3X Tuto2M	-Tenir dues educadores a cada aula -Tenir clars els tret d'identitat de l'escola, que hi hagi una línia educativa -Tenir les necessitats de personal cobertes	-L'alumne mai es queda sol a l'aula perquè considerem que està aprenent -Viuen la manera de fer i aprenent molt -Es pot veure l'organització del centre de manera adequada	
EDIN Tuto1BE	-El nostre centre el tenim molt organitzat i obert a les famílies. -Permetre als alumnes en pràctiques l'accés a altres espais diferents a l'aula com pot ser l'espai familiar, projectes com el d'escoles verdes, ..	-Els alumnes en pràctiques poden veure tot el funcionament del centre de forma clara i transparent -Viure i aprendre altres experiències a més a més de les que són pròpies d'una aula típica d'infants d'educació infantil.	-Hi ha alguns centres, mes aviat privats, que no permeten l'accés a les famílies i als alumnes en pràctiques no els hi mostren tot amb detall.
EDIN ProfNU	-Que els centres de treball sàpiguen si tindran alumnes en pràctiques o no -Des del centre el que pensem, fem previsió i organitzem activitats com sortides, visites, ..	-La comunicació és més fluida i ens tenen més en compte formant part de la seva organització -S'integren aquestes activitats en aspectes formatius dels diferents crèdits.	
EDIN ProfILO	-Existència de delegats i realitzar les seves funcions -Resoldre un problema que pot sorgir	-Entendre que hi ha unes vies i uns procediments per solventar determinats problemes	

Quadre 5.1.25: Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats.

Funció avaluadora

En les **puntuacions** expressades pels agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) en la valoració dels diferents ítems relatius a la funció avaluadora **no es manifesten diferències significatives en la realització**, o dedicació de temps i esforços en el procés de formació de l'educador infantil.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

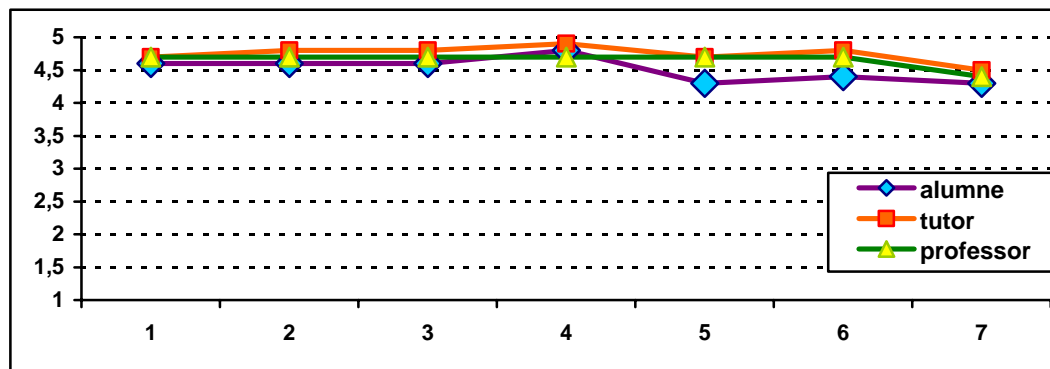
◆ **Alumne:** “Tots pensem igual... Suposo que tots estan satisfets.” (EDINalum1CC) “Això vol dir que hi ha uns criteris clars... i que l'organització és bona.” (EDINalum3VG) 2... suposo que, des del sector alumnes, a tots ens ha anat bé aquesta formació... Des del sector tutors i professors, no ho sé. Suposo que també estan satisfets amb la nostra formació.” (EDINalum4VC)

■ **Tutor:** “És lògic que tots estem d'acord que avaluar és important, i no m'imagino que discrepéssim en aquest tema.” (EDINtuto1BE) “Coincidim en una cosa important, suposo que vol dir que ho estem fent bé.” (EDINtuto3CX) “... Vol dir que som clars...” (EDINtuto2CM) “Tots tenim un perfil d'educador, de persona, que tots el veiem d'una forma semblant, encara que no hi hagi un protocol.” (EDINtuto4EU)

▲ **Professor:** “Perquè tothom ho accepta, accepta que es fa així.” (EDINprof1LO) “Mira que bé. Em sembla perfecte. Si avaluar és que ens plantejem un objectiu, tots anem a l'una.” (EDINprof2NU)

IMPORTÀNCIA					
D) AVALUADORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre el seu comportament i el dels infants.	4,6	4,7	4,7	-	
2. Afavorir en l'alumne de FP l'autocrítica, l'avaluació i l'autoavaluació professional.	4,6	4,8	4,7	-	
3. Afavorir en l'alumne de FP el desenvolupament de la visió crítica de la realitat.	4,6	4,8	4,7	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que s'hi inclouen (necessitats dels infants, planificació, intervenció, materials...)	4,8	4,9	4,7	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.	4,3	4,7	4,7	,054	1<2 1<3
6. Recollir les valoracions de l'equip educatiu com un element formatiu.	4,4	4,8	4,7	,024	1<2
7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.	4,3	4,5	4,4	-	

Taula 5.1.26: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: importància.



Gràfic 5.1.62: La funció avaluadora en la formació de l'educador infantil: importància.

La puntuació expressada en la valoració de la **importància**, d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció avaluadora en la formació de l'educador infantil, és la que podem observar a la taula i el gràfic anteriors. Destaca:

- **Diferència significativa (0,024) en les dades de l'ítem núm. 6**, referit al fet de recollir les valoracions de l'equip educatiu com un element formatiu. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.
- **Diferència significativa (0,054) en les dades de l'ítem núm. 5**, relacionat amb ajudar els alumnes a recollir dades rellevants del procés d'intervenció. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que el puntua més baix, i els tutors d'empresa i el professorat que hi donen una puntuació més alta i coincident.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

- ◆ Alumne: “És clar, ... som alumnes.” (EDINalum2AP) “Que t'avaluïn com a alumne no t'agrada gaire... com a professor i com a tutor, és la seva funció.” (EDINalum1CC)
- Tutor: “Perquè, en certa manera, els alumnes se senten etiquetats.” (EDINtuto4EU) “També és lògic, ha, ha! Depèn de com t'avaluïn dius ‘a mi no em serveix’. L'alumnat se sent avaluat.” (EDINtuto1BE)
- ▲ Professor: “Perquè estan veient la seva part personal del seu rendiment, que m'estan avaluant a mi.” (EDINprof1LO) “Jo crec que l'avaluació la veuen com quelcom negatiu encara... Depèn de la nota que han obtingut, se senten més valorats o menys.” (EDINprof2NU)

Síntesi de la funció avaluadora, (segons el tipus d'informant):

El fet que hi hagi molt acord en la realització de la funció avaluadora és motiu de satisfacció per part de tots els sectors d'informants. Identifiquen aquest fet amb la satisfacció de la formació i la bona organització. Cal destacar la importància de la funció, la claredat, el fet d'identificar tots de manera intuïtiva un perfil d'educador infantil comú.

Que en la importància el sector de l'alumnat valori menys la funció avaluadora sembla que té a veure amb el fet que encara se sent etiquetat, jutjat... com si exposés una part personal. No sempre s'entén l'avaluació com una eina per a la millora del procés.

Quadre 5.1.26: Funció avaluadora: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'educadors infantils, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els resultats obtinguts en base la pregunta: “A l’hora d’avaluar les actuacions de l’alumnat, quins creus que són els aspectes fonamentals?”, feta als informants dels tres sectors: alumnat, tutors d’empresa i professorat, a través de l’entrevista.

Els resultats els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els aspectes fonamentals en l’avaluació; tot seguit que comporta tenir present aquest aspecte; per últim es fan algunes consideracions a tenir presents a l’hora de desenvolupar la funció avaluadora

Observem a continuació alguns **aspectes destacables per tal d’aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció avaluadora:**

- Es necessari que un educador infantil sigui autònom per poder resoldre les situacions quotidianes a l’aula mostrant-se pacient i responsable; dirigint-se als infants, les famílies i companys amb atenció i respecte; sabent reflexionar sobre la manera de fer; i acceptant que ens podem equivocar.
- El professional de l’educació infantil ha de tenir coneixements bàsics sobre l’infant, les seves necessitats i la manera d’atendre-les, també ha de conèixer el context de la família, de l’escola i del barri. Ha de disposar, també, d’un llenguatge i bagatge cultural ampli.
- Es considerem positives per a desenvolupar la professió són la responsabilitat; la capacitat de reflexionar i ser crític; d’implicar-se i interessar-se per allò que es novedós; i el tenir bona disposició i ser afectiu en el tracte.
- En el plantejament de les pràctiques (FCT) seria convenient que l’aprenent planifiqui i desenvolupi activitats amb els infants, que posteriorment es valorin i comentin amb la tutora del centre de treball i el professorat del centre educatiu.

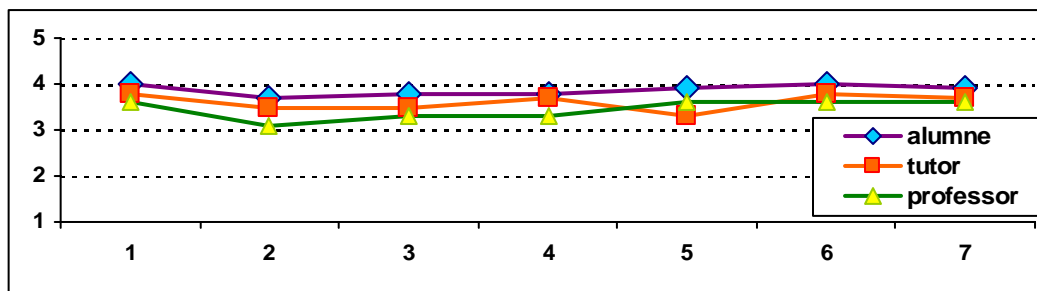
Funció avaluadora	Aspectes fonamentals a l'hora d'avaluar	Tenir present aquest aspecte comporta	Consideracions
Informant entrevista			
EDIN Alum4VC	-La capacitat d'autonomia dins la classe -Les ganes d'implicar-se	-Ser capaç d'atendre els infants	
EDIN Alum2AP Alum3VG	-No pots deixar-te els coneixements, la pràctica també és important però els coneixements són bàsics -Donar molta importància a l'actitud de superació i al saber actuar bé i resoldre quan estàs amb els infants	-Que tinguis eines per la pràctica -Pots tenir molts coneixements però si no saps estar davant els nens, davant els pares... no et serveix de res programat per exemple	-Per avaluar les pràctiques s'haurien de fer unes altres pràctiques, que no s'exigeix res, nosaltres no varem tenir ni que plantejar una activitat i desenvolupar-la -Jo a les pràctiques vaig aprendre molt perquè va coincidir que la gent va estar per mi.
EDIN alum1CC	-Si han estat responsables i pacients amb els infants -Si utilitzen el llenguatge adequat -Si han complert com a treballador a l'empresa -Si han assolit coneixements i respecte al centre	-Haver après a ser un professional amb els coneixements necessaris	
EDIN Tuto4U	-Saber estar, vull dir saber actuar quan ha d'actuar, tenir iniciativa quan cal, reconèixer els error i tenir una actitud "carinyosa"	-Ser sempre un referent acollidor per a l'infant	
EDIN Tuto3X Tuto2M	-La forma de dirigir-se al nen, com li parla, com el mira, el to de veu,	-Respecte per l'infant	
EDIN Tuto1BE	-L'actitud de cara als infants, de cara a aprendre, a col·laborar, a saber... l'actitud amb la tutora, amb la resta de l'equip, ... -Que no es quedi només amb el que li diuen, que preguntis, que t'interessi, ..	-Ser actiu -Ser positiu -Ser crític	
EDIN ProfNU	-Les actituds com responsabilitat i participació -El procés, saber com fer les coses -Saber coses: els coneixements	-Que tinguin un model. Jo a vegades quan avaluo penso: "que em vegin el que valoro perquè ells així també ho aplicaran"	
EDIN Prof1LO	-Reflexió sobre el que fem -Ser capaç d'acceptar que ens hem equivocat en alguna cosa	-Poder canviar	

Quadre 5.1.27: Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats

Funció innovadora

REALITZACIÓ					
E) INNOVADORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign	Dif.
1. Manifestar als alumnes de FP la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continu.	4,0	3,8	3,6	-	
2. Facilitar als alumnes de FP les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.	3,7	3,5	3,1	-	
3. Desenvolupar en els alumnes de FP la capacitat d'adaptació als canvis, tolerant la incertesa, el risc i la inseguretat.	3,8	3,5	3,3	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a tenir disposició a la investigació, la creativitat i la renovació.	3,8	3,7	3,3	-	
5. Implicar els alumnes de FP en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors.	3,9	3,3	3,6	,017	1>2
6. Potenciar que els educadors infantils es vegin a ells mateixos i als altres components del centre amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis.	4,0	3,8	3,6	-	
7. Fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.	3,9	3,7	3,6	-	

Taula 5.1.27: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització.



Gràfic 5.1.63: La funció innovadora en la formació de l'educador infantil: realització.

La puntuació dels agents implicats en el procés de formació de l'educador infantil en la **realització**, o dedicació de temps i esforços a l'hora de desenvolupar la funció innovadora, queda recollida en la taula i el gràfic anteriors, en els quals s'observa el següent:

- **Diferència significativa (0,017) en la puntuació de l'ítem núm. 5**, que té a veure amb la implicació dels alumnes en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: "... Potser estant en pràctiques, si han seguit un programa al llarg de bastant temps, ja senten que estan fent coses interessants i noves, mentre que els tutors d'empresa potser pensen que encara falta una mica més." (EDINalum4VC) "Per a ells és nou, perquè ho consideren innovador." (EDINalum3VG)

■ Tutor: “Perquè per a ells qualsevol cosa que han fet a la teoria i nosaltres ho fem a la pràctica ja els sembla innovador...” (EDINtuto4EU) “Pot ser que, per la poca experiència que tinguin, els vegin innovadors, i en canvi, per a nosaltres ja són una cosa quotidiana...” (EDINtuto2CM) “M’agrada de sentir-ho, perquè vol dir que els alumnes sí que perceben que es fan coses innovadores.” (EDINtuto3CX) “Penso que l’alumnat és la primera vegada que està a la pràctica i tot li sembla interessant, i és una esponja i tot li sembla innovador... i el tutor d’empresa, que és més conscient, pot ser...” (EDINtuto1BE)

▲ Professor: “Pot ser que pensin que els projectes que fem aquí a nivell teòric, ells senten que estan fent activitats innovadores, però en el fons les estan dissenyant, no les porten a la pràctica.” (EDINprof1LO) “És lògic, perquè per a l’alumnat és tot nou i senten que es fan coses noves.” (EDINprof2NU)

Respecte a la **importància** d’aconseguir el que s’expressa en els ítems referits a la funció innovadora en la formació d’educadors infantils, les dades obtingudes **no manifesten diferències significatives**.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Tots volem innovar, tots volem fer curssets i posar-los en pràctica.” (EDINalum1CC) “A tots ens interessa estar al dia...” (EDINalum2AP); “Segurament tots pensem que és important anar renovant-se, fer coses diferents...” (EDINalum3VG) “El fet de que tots ho considerin important vol dir que anem bé, que anem molt bé.” (EDINalum4VC)

■ Tutor: “Qui és que no valora que ens hem d’innovar?... Això ens dóna ànims.” (EDINtuto1BE) “Això vol dir que volem aprendre tots... i que no ho sabem tot per molts anys que portem a la professió. Això sí que és bo.” (EDINtuto3CX) “Perquè és bàsic reciclar-se.” (EDINtuto2CM) “Perquè tothom sap que és renovar-se o morir.” (EDINtuto4EU)

▲ Professor: “Ens hem d’adaptar als canvis de l’entorn i coincidim tots, almenys a nivell teòric. Una altra cosa és que siguem capaços o no de fer-ho.” (EDINprof1LO) “Que anem tots a l’una, que estem coordinats.” (EDINprof2NU)

Síntesi de la funció innovadora, (segons el tipus d’informant):

En la realització de la funció innovadora generalment es considera que les persones amb menys experiència poden tenir la tendència a viure com a novetats projectes o aspectes de la professió que per a altres són quotidians. El fet de tenir coneixement o no sobre la pràctica té molt a veure a l’hora de fer consideracions en aquest sentit.

El fet que tothom consideri en la mateixa mesura la importància de la funció innovadora s’explica per la gran importància, manifestada per tots els sectors, d’estar al dia en la professió, de continuar formant-se, de renovar-se, de tenir interès per aprendre i de la consciència i importància d’adaptar-se als canvis. En definitiva, aquest acord genera satisfacció perquè s’entén que tots els sectors tenen aquesta mateixa concepció de renovar-se. Ecara que sigui des de la valoració positiva, ara cal passar a l’acció.

Quadre 5.1.28: Funció innovadora: síntesi (segons el tipus d’informant).

Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'educadors infantils, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els resultats obtinguts en base la pregunta: “Creus que l'adaptació als canvis, la implicació en plantejaments novedosos, i el fet d'estar al dia en la professió són temes dels quals es tracta amb els aprenents? Com? Posa'n algun exemple.”, feta als informants dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat, a través de l'entrevista.

Els resultats els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els plantejaments novedosos o innovacions; tot seguit citem que comporta aquest plantejament o innovació; per últim es fan algunes consideracions a tenir presents a l'hora de desenvolupar la funció innovadora

Observem a continuació algunes **activitats destacables per tal d'aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció innovadora:**

- La funció innovadora és considerada important per tots els sectors però en general hi ha consciència de que es desenvolupa de forma poc sistematitzada.
- Desenvolupar la funció innovadora requereix dedicació i temps per estar al dia de les publicacions i els projectes novedosos.
- Oferir informació i conèixer les entitats que desenvolupen formació permanent, facilita que els futurs professionals es continuïn formant.
- El tipus de centre de treball on l'aprenent realitzi la seva formació condiciona el coneixement de projectes i metodologies innovadores
- Aspectes com: ser un col·lectiu actiu, compartir les càrregues familiars, tenir un horari flexible, disposar de franges horàries per treballar en grup, donar valor a la infància i no acomodar-se en la rutina de fer el mateix que l'any anterior; afavoreix que els professional s'impliquin en propostes educatives innovadores.
- Els companys de formació i també els companys de treball, amb actitud de compartir informació i experiències, poden ser importants agents d'innovació

Funció innovadora	Plantejaments innovadors	Que comporta el plantejament o innovació	Consideracions
EDIN Alum4VC	-Recordo la insistència en la importància de l'infant com a ésser independent i únic, però com a plantejaments novedosos no recordo que se li donés molta importància		
EDIN Alum2AP Alum3VG	-Estar al dia en la professió -Com a educador infantil has d'estar formant-te sempre i això ens ho dèieu molt	-Sempre ens heu parlat molt de la formació permanent -Conèixer els centres de recursos i altres llocs on es fan propostes de formació permanent	
EDIN alum1CC	-Algun plantejament novel·los potser si, per exemple el fet d'estar al dia amb l'ordinador -Que tu puguis veure que et poden ensenyar uns altres alumnes, això està molt bé	-Uns altres alumnes ens van ajudar a fer "powerpoints"... -Els professors ens van posar en contacte amb alumnes d'altres cursos perquè en ho expliquessin	
EDIN Tuto4U	-Tot i així es comenten coses i presentem alguna cosa aquí o allà, a les jornades vostres per exemple, ...	-Comentem algunes coses, si hem anat aquí o allà, si ha arribat una convocatòria que si ens hi volem presentar, ... a vegades és una qüestió de temps	-Som un col·lectiu cansat, totes les educadores som una mica grans i amb càrregues familiars i això és una motxilla que pesa
EDIN Tuto3X Tuto2M	-Es parla però s'hauria de parlar més, tenim poc temps i no ens hi podem dedicar gaire	-Un curs que faci una educadora, després es transmet a una altra.	
EDIN Tuto1BE	-Penso que si que els alumnes, en la pràctica diària que nosaltres tenim veuen moltes coses innovadores	-Això després del centre de pràctiques... -Lo important és que els alumnes preguntin, que no es quedin coses al tinter, i que no es perdin res del que s'està fent. .. Tenir aquesta actitud és important i des del centre educatiu s'ha de fomentar..	-És important poder fer el seguiment d'alguna activitat que es fa per la tarda, o al migdia (reunions amb professionals o amb famílies, ...) la flexibilitat en l'horari ho facilita....
EDIN ProfNU	-Jo crec que es tracta el tema però no es treballa, s'espavila més l'alumnat que nosaltres, per exemple amb el tema de les noves tecnologies	-Tenir formació específica en temes com les tecnologies de la informació...	
EDIN ProfILO	-Per exemple a l'hora dels crèdits de síntesi que facin propostes noves	-Deixar de fer el mateix que anys anteriors, estar més actius i guiar-nos pel que fan els professionals de l'àmbit.	-Si com a professors no estem treballant amb infants hem d'estar al dia del que es fa a l'àmbit de la professió

Quadre 5.1.29: Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'educadors infantils, segons el relat dels informants entrevistats

5.1.6. ANÀLISI D'ALTRES ASPECTES CONSIDERATS A L'ENTREVISTA I NO INCLOSOS EN L'ESTRUCTURA DEL QÜESTIONARI.

Relació teoria-pràctica

Es demana a les persones entrevistades: Valora la importància de la teoria i de la pràctica en el procés formatiu de l'alumne. També: Quins elements de la teoria o de la pràctica consideres més útils per a l'exercici de la professió?. I, finalment: Trobes que l'alumnat relaciona elements de la teoria amb la pràctica o a l'inrevés?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Relació teoria - pràctica	Importància de la teoria i la pràctica en el procés formatiu.	Elements més útils de la teoria i de la pràctica en la professió	Relació que fa l'aprenent entre elements de la teoria i la pràctica
Informant entrevistat			
EDIN Alum4VC	<i>Has de tenir una base teòrica fonamental per treballar</i>	<i>De la teoria i de la pràctica considero important la part de programacions, conceptes i tot això</i> <i>Tot el que et trobaràs quan surtis d'aquí, vull dir l'aspecte laboral, això també és important</i> <i>De la pràctica puc dir que una cosa de les que més m'ha servit, és veure tot el procés d'adaptació de l'infant a l'escola bressol</i>	<i>Fins que no et poses al dia a dia no acabes de lligar-ho tot</i> <i>A partir de fer pràctiques pots contrastar un programació que has fet a classe amb el centre de pràctiques</i> <i>També quan està fent pràctiques pots relacionar coses de la pràctica diària amb la teoria que parli d'aspectes que has pogut veure a pràctiques.</i>
EDIN Alum2AP	<i>La pràctica és important, quan ja estàs treballant tot va rodant</i>	<i>Són coses que ara que treballes ja veus que han de ser així però que quan anaves a fer pràctiques no li donaves cap tipus d'importància</i>	<i>Jo crec que a vegades costa relacionar la pràctica amb la teoria, a vegades són coses que ja tens interioritzades i no els hi dones importància</i>
EDIN Alum3VG	<i>La teoria és molt important perquè t'ajuda a conèixer elements de la pràctica, per exemple si un infants als tres mesos pot aixecar el cap o no...</i> <i>El primer dia que vaig estar a l'escola bressol em vam sobtar moltes coses, comences a parlar amb el tutor i vas trobant el sentit.</i>	<i>A vegades quan els pares et demanen alguna cosa, tu ja ho pots contestar amb fluïdesa perquè coneixes la teoria i ho apliques amb l'infant encara que a vegades ho fas sense pensar</i>	<i>Jo no recordo que relaciones molt la teoria amb la pràctica</i> <i>Relacionar la teoria amb la pràctica pots fer-ho i has de partir de que la teoria és important, si no qualsevol podria fer la feina d'educadora</i>
EDIN Alum1CC	<i>És important saber la teoria per llavors posar-la a la pràctica. A la pràctica és quan te n'adones si el que has après t'agrada, et serveix o no</i>	<i>El desenvolupament del infant, a l'hora de la pràctic ho has de tenir en compte</i> <i>El que vam aprendre sobre el joc que és útil per fer activitats</i> <i>De les pràctiques m'ha estat útil el referent dels tutors perquè he pogut veure diferents maneres de treballaren diferents centres</i>	<i>Si per exemple lo dels hàbits que dèiem que era molt important i fèiem una pauta i quan anàvem a pràctiques també ho veiem</i>
EDIN Tuto4EU	<i>Sense teoria no pot haver-hi pràctica. Si a tu no et diuen com es pot fer una cosa, tu no pots saber com es fa, però si no la fas no saps com modificar, afegir o millorar la teoria.</i>	<i>De la teoria crec que és important les etapes evolutives, les capacitats dels nens, aspectes higiènics i sanitaris</i> <i>El concepte de nen que això és bàsic, depèn de quin concepte tinguis així treballaràs, això s'ha vist al llarg de la història.</i> <i>De la pràctica destacaria el dia a dia, les rutines que li donen seguretat, les reunions de pares, ..</i>	<i>L'alumnat de pràctiques relacionen la pràctica amb la teoria sobre tot quan fan alguna activitat, el que passa es que em sembla que tenen la sensació que fan molta teoria i poca pràctica, per exemple omplen varis fulls sobre el joc heurístic i quan el veuen aquí fins que no els hi dius no l'identifiquen i llavors si que</i>

			<i>ho relacionen. A vegades també passa en temes laborals com contractes...</i>
EDIN Tuto3CX Tuto2CM	<ul style="list-style-type: none"> - De la teoria la formació de la persona, ha d'haver una formació sobre el que és un infant i les seves necessitats, però també un formació de la cultura de la persona, d'una cultura general que és la que manca - La pràctica és fonamental, el períodes de pràctiques hauria de ser més llarg per tal de poder-se adonar de tot el procés del nen 		<i>L'alumnat que ve a fer les pràctiques inclús poden aportar idees, nosaltres els hi diem: vosaltres aporteiu totes les idees que tingueu, que ens enriqueu tots.</i>
EDIN Tuto1BE	<i>Sempre la pràctica ens depassa i la teoria queda endarrer, ens perdem en la pràctica... la pràctica no la donem a conèixer ... i a vegades si aquesta pràctica la tinguéssim teoritzada, sempre la podríem donar a conèixer i això ens falta molt. Penso que és un fallo que tenim.</i>	<i>Tota la documentació que es treballa en l'equip i que es fruit de les decisions preses en equip, ha de ser l'element teòric per basar la nostra pràctica.</i>	<i>Quan l'alumnat ens demana que li8 deixem el nostre projecte educatiu, hauria de ser capaç de veure si aquells documents estan en relació amb el que ell ha après i haurien de poder veure si allò que està escrit s'està portant a la pràctica o no . I hauríem de tenir un moment per parlar-ne amb l'alumne de pràctiques.</i>
EDIN ProfNU	<i>La pràctica és important però tenen que tenir una base, les dues són importants però haurien de ser molt relacionades la teoria i la pràctica, dins de l'aula i dins el mon laboral.</i>	<i>Tots els elements de la teoria i de la pràctica són importants</i>	<i>La podem veure en qualsevol activitat, quan comences a fer-los-hi fer objectius i activitats, llavors se'n adonen de com buscar recursos, de com posar els límits que ho veuen a les pràctiques....</i>
EDIN ProfILO	<ul style="list-style-type: none"> - És important encara que els alumnes no la valorin prou, la valoraran més endavant. Sempre has de saber perquè fas les coses, tenir criteri per fer, organitzar. - La pràctica és indiscutible en la situació de treball amb nens i amb altres professionals és on s'aprèn molt. 	<i>Al final són tots però més immediats són els instruments més pràctics com l'avaluació, les activitats i tot això però a la llarga el tenir una bona fonamentació teòrica que t'hagi ajudat a estructurar el teu cap.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A vegades no sabem veure la relació perquè no seiem a fer aquest esforç - A vegades algun alumne si que ho ha verbalitzat. Ara entenc perquè es fa això... - El llibre de pràctiques tal i com està organitzat pot ser no ajuda massa a fer aquesta relació

Quadre 5.1.30: Aspectes a destacar en la relació teoria-pràctica segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Observem que la teoria es considera fonamental per tal de poder fonamentar la pràctica, o per poder reflexionar sobre la practica, encara que aquesta reflexió ens costi fer-la per manca de temps o per desconeixement de la mateixa teoria. La pràctica tothom la considera fonamental, es veu que s'aprèn a poc a poc i desenvolupant la professió, i sovint s'imposa a la teoria.

De la teoria es considera fonamental tot el que te relació amb el desenvolupament i cura de l'infant, les relacions amb les famílies i els aspectes del món laboral. De la pràctica es considera important els referents dels tutors, els processos d'atenció que es poden observar com és l'adaptació i fins i tot una bona teoria.

Fer la relació entre la teoria i la pràctica o a l'inrevés es veu que costa principalment perquè ho entenem separat i sovint no ens parem a reflexionar sobre aquesta relació de forma directa, observant-la i experimentant-la.

Formació en centres de treball (FCT)

Es demana a les persones entrevistades:

- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el centre educatiu i el centre de pràctiques? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?;
- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el tutor del centre educatiu i l'alumne? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?
- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el tutor del centre de pràctiques i l'alumne? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Formació en centres de treball	Comunicació tutor centre educatiu i tutor centre de treball: que facilita i que dificulta	Comunicació tutor centre educatiu i alumnat: que facilita i que dificulta	Comunicació tutor centre de treball i alumnat: que facilita i que dificulta
EDIN Alum4VC	<ul style="list-style-type: none"> - Suposo que caldrien més entrevistes personals entre el tutor de l'aula i el tutor del centre perquè a vegades queda com molt desconnectat un centre de l'altre - Que hi hagi més entrevistes entre el professor i el tutor segur que facilita la comunicació - La comunicació entre tutors és per aspectes de papers, legals, burocràtica i en canvi hauria de ser més de parlar de l'alumne 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona, jo considero que és bona - Facilitava la comunicació que les classes eren molt dinàmiques i en tot moment podies accedir al tutor, i podies preguntar un problema que havia sortit - Dificultava la comunicació potser el temps, el no tenir un temps individual, personal de comunicació amb el tutor. 	
EDIN Alum2AP	<ul style="list-style-type: none"> - Va ser per telèfon i recordo que vam omplir un quadren. - Penso que cal més comunicació entre el tutor del centre i el tutor de pràctiques - Perquè sigui més fluida cal que un tutor tingui només quatre o cinc alumnes - El que la dificulta és que són molts alumnes per a una mateixa persona i també el fet de no anar als centres 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificulta que no hi ha hores per aquest tema - Hauria de ser una assignatura més - A la universitat jo recordo un munt de tutories i fèiem seminaris on apreníem molt uns d'uns altres 	<ul style="list-style-type: none"> - Això depèn de l'alumne, que se senti còmode i que s'obri més o que sigui més tancat - La manera de fer de l'escola. Si és oberta a tothom, a les famílies, a les alumnes, ... això facilita
EDIN Alum3VG	<ul style="list-style-type: none"> - No me'n recordo com es feia, em sembla que bé, que era per telèfon... - Penso que és necessària més comunicació entre el tutor del centre i el tutor de pràctiques - Facilita el quadren de pràctiques - Dificulta que són molts alumnes per a una mateixa persona i a també ha de fer classes i no pot anar als centres 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo no recordo haver-me assegut amb el meu tutor a parlar de les pràctiques i s'hauria de fer - Penso que ho dificulta que no hi ha hores per aquest tema - Hauria de ser una assignatura més amb el seu horari per poder parlar del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Això depèn de l'alumne, que se senti còmode i que s'obri més o que sigui més tancat - La manera de fer de l'escola. Si és oberta a tothom, a les famílies, a les alumnes, ... això facilita
EDIN Alum1CC	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que està bé la relació, crec que les vies de comunicació són a través del telèfon o a través del quadern de pràctiques - Afavoreix la comunicació l'alumne que fa de pont - No penso que hi ha coses que la dificultin i penso que els professors no poden anar a tots els centres 	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser el tutor professor d'alguna assignatura, la comunicació és bastant fluida, si tens algun problema pot parlar amb el professor a classe - Dificulta el no atrevir-te a parlar amb el tutor per no tenir-hi confiança suficient 	<ul style="list-style-type: none"> - En el meu cas en tenia dos, una era la directora que hi vaig parlar un o dos cops i una altra era la tutora que em van posar i la veia cada dia i no hi va haver cap problema - Facilita que vegis al tutor cada dia perquè l'agafes

			<p>com a referent</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificulta que el tutor tingui molta feina i ni hi puguis parlar.
EDIN Tuto4EU	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre hi ha hagut una bona comunicació no se si és per proximitat, per tants anys d'estar junts, .. o per les xerrades a les que ens convideu, .. - La facilita que hi ha una certa simpatia entre nosaltres i vosaltres - Si alguna vegada hi ha hagut alguna dificultat enseguida ens hem posat en contacte i com que tenim referències clares..., doncs no hi ha problema - Dificulta que les noies de pràctiques se'n volen anar a la privada, ...la picardia que tenen algunes escoles per... aprofitar-se de les pràctiques. 		<ul style="list-style-type: none"> - Varia molt del inici al final - El dia a dia fa que et trobis constantment i que et vagis encarinyant, sobre tot perquè el període de pràctiques és bastant llarg i seguit - Acabes comptant amb aquesta persona per a tot, tens molta complicitat. - Facilita que el període de pràctiques és bastant llarg i seguit, amb els alumnes de magisteri no passa.
EDIN Tuto3CX Tuto2CM	<ul style="list-style-type: none"> - Nosaltres desconeixem el centre formatiu, tenim una conversa telefònica amb la tutora del centre però desconeixem el centre, el funcionament que te, com treballau amb els alumnes. - Tindriem que tenir un contacte i posar-nos d'acord en lo que és bàsic, el que és important pel 'infant de 0-3 anys - Ajudaria a tenir més comunicació, conèixer més que s'està treballant en el centre i que l'IES conegués que estem fent a les escoles. Tenir un seguiment a través d'entrevistes de tu a tu no per telèfon - El que dificulta és la manca de temps, tota aquesta relació demana temps i a vegades no n'hi ha 		<ul style="list-style-type: none"> - Depèn de l'alumne, que se senti còmode i que s'obri més o que sigui més tancat - La nostra manera de fer ho facilita, a la nostra escola ho facilitem per la nostra manera de fer, com que és una escola oberta., ... això facilita
EDIN Tuto1BE	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir una relació, una "sentada", abans de començar les pràctiques, perquè nosaltres a vegades desconeixem com organitzeu vosaltres les pràctiques - Aniria bé tenir un petit pla de les persones que vindran, que a lo millor no és possible però aniria bé - Seria bo parlar sobre quins continguts teòrics són els que es treballen al centre educatiu i sobre quins aspectes hem d'incidir nosaltres a les pràctiques. - En cas de dificultat hi ha una bona disposició tant per un centre com per l'altre. No ens hem trobat en cap cas amb problemes 		<ul style="list-style-type: none"> - Penso que si els equips tenen molt treballat que és un alumne de pràctiques.. quins temps hi ha de dedicar la tutora, i com a centre tenim un compromís seriós, la comunicació anirà bé - Ara, si no hi ha un debat com a equip, poden haver problemes - La comunicació anirà bé si el tutor te clar el que representa tenir un alumne de pràctiques, i te clar que representa més feina, i te clar que representa reflexionar, que li ha de dedicar un temps, que li ha d'explicar, ... - Si nomes volem noies de pràctiques perquè ens vinguin a treure la feina malament rai.
EDIN ProfNU	<ul style="list-style-type: none"> - Podria ser millor - Si et coneixem mútuament facilita la comunicació, hi ha centre que com que ja tens molta confiança, ja et coneixes i saps com treballen, hi ha molta més comunicació i la col-laboració és més fàcil - El que no facilita és que el centre sigui nou i no ens coneguem - No hi ha cap problema, hi ha determinats tutors amb els que costa més però te a veure amb com és la persona - Facilita la comunicació el que et coneguin 	<ul style="list-style-type: none"> - Això és molt personal, quan et poses en el seu lloc, quan facilites que et puguin explicar coses.. - Es facilita la comunicació quan hi ha una certa empatia, llavors la comunicació és idònia - Es dificulta la comunicació quan intentes imposar, falla, no funciona, tot i que tens que 	

	<ul style="list-style-type: none"> - I sempre agrair-los-hi, jo m'he trobat que quan agraeixes la seva tasca facilites la comunicació, quan els hi dones importància i els hi dones les gràcies i estàs per ells - Dificulta la comunicació que no hi hagi temps per anar als centres i que no coincideixin els horaris - Seria ideal que ens poguessin reunir cada quinze dies com fem amb els alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> marcar límits, .. 	
EDIN ProfILO	<ul style="list-style-type: none"> - Es podria fer millor si fos més presencial i tinguéssim més temps tots dos - Ho facilita que nosaltres anem als centre i que ells puguin venir al nostre centre - Dificulta l'organització horària que no permet altres franges horàries als tutors, per exemple al matí per anar als centres - Facilita que els tutors es coneguin personalment i que es puguin fer trobades de tutors de centre i d'empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Podria millorar l'atenció individual o en petit grup - Facilita veure clara la funció - No ho facilita l'horari 	

Quadre 5.1.31: Aspectes a destacar en la formació en centres de treball segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

S'observa que la comunicació entre el centre educatiu i el centre de treball, tot i que es valora com a bona, és realitzada majoritàriament de forma telefònica i això dificulta el coneixement, el contacte personal i la comunicació. Es veu convenient que hi hagi més comunicació a través de reunions que permetin conèixer-se i planificar la formació coordinadament. Els tutors del centre educatiu necessitarien més temps i flexibilitat horària per posar-se en contacte amb el centre de treball.

La comunicació entre el tutor de l'alumne al centre educatiu i l'alumne es considera bona però la dificulta el fet que no hi hagi més horari i això es supleix, sovint, utilitzant hores que el tutor té assignades a altres crèdits.

El tutor del centre de treball i l'alumne generalment tenen una bona relació però les variables que s'aporten són les característiques personals de l'alumnat o del tutor, en canvi es veu que s'hauria de debatre la funció i importància del tutor al centre de treball i del temps que es dedica aquesta funció.

La Formació Professional

Es demana a les persones entrevistades:

- Quina opinió et mereix la formació que s'ofereix a través dels cicles formatius (en general) de formació professional?. Digues alguna característica que consideris positiva de la formació a través dels cicles formatius de formació professional i alguna mancança o aspecte negatiu.
- Com veus el futur de la formació a través del cicle formatiu d'educació infantil? Cita aspectes positius i negatius. Com veus el futur de la professió d'educador infantil? Cita aspectes positius i negatius.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Formació Professional / Informant entrevistat	Opinió sobre la Formació Professional en general	Opinió sobre la Formació Professional a través del CFGS específic: Educació Infantil
EDIN Alum4VC	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que està bé que tinguin una part teòrica i una part pràctica, ..crec que és súper important, .. i això és el positiu. - Com a negatiu potser apuntaria la falta de centres, jo quan volia fer aquest cicle només n'hi havia a Barcelona i a Terrassa i hi havia poques places i l'horari limitat, sols per la tarda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que si que te futur perquè cada dia hi ha més necessitat d'educadors - ... dia a dia sembla que vagi millor, però costa molt que la societat sigui conscient de que s'està educant a un nen, que no se l'està guardant.
EDIN Alum2AP	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que bé.. - però penso que els cicles formatius de grau mitja no es valoren com s'haurien de valorar 	<ul style="list-style-type: none"> - una persona que acaba de fer el cicle formatiu ... jo penso que si que se'n sortirà, sobre tot si ha fet les 400 hores de pràctiques... no se fins a quin punt s'haurien de convalidar perquè+e si no es fan queda coix - el futur depèn de si es considera educativa o assistencial aquesta franja de 0 a 3 anys
EDIN Alum3VG	<ul style="list-style-type: none"> - Bé perquè hi ha moltes especialitats. .. són molt específics, ... i pot ser un camí per arribar a la universitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo li veig futur si el Departament d'educació li dona la importància que te.. l'educació de 0 a 3 anys - Jo aquest cicle el veig súper adequat per treballar en escola bressol... pot ser una mica curt?, .. - D'educació infantil sempre n'hi haurà el que passa és que si s'aproven les noves lleis amb un plantejament assistencial.. el futur de l'educació infantil se n'anirà "en orris"... ja no estarem parlant d'educadors sinó d'assistents....
EDIN Alum1CC	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que obre molt el camí cap a una inserció laboral. .. pots sortir amb un títol per a començar a treballar del que t'agrada i et dona l possibilitat de continuar estudiant una carrera universitària - Pot ser a vegades hi ha molts canvis de professorat 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que si que te futur perquè les escoles bressol són necessàries, perquè cada vegada hi ha més demanda i per tant es necessita gent formada - Com a negatiu diria que si només tens el cicle formatiu llavors el tipus de contracte varia molt del que pots tenir si tens una diplomatura. Es podria equiparar? Si, .. molta gent te el cicle i a lo millor treballa millor que una persona que te la diplomatura i esta cobrant molt menys. A nivell de sou pot ser és l'aspecte més negatiu, però la resta no. - Crec que si que te futur, suposo que haurien d'obrir més escoles bressol - Un aspecte positiu de la professió és que t'ho passes pipa! - I negatiu que és cansat a nivell físic i psíquic....
EDIN Tuto4EU	<ul style="list-style-type: none"> - Penso que és necessària, no tothom ha d'estar a la universitat..... Jo penso que la formació professional de qualitat hi ha de ser - La formació professional que tenim és molt diversificada, es poden fer moltes coses i està a la mida de les capacitats dels alumnes... i permet continuar formant-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ara és un moment difícil - ... aquest cicle ha d'existir i més ara ..., perquè tornem endarrere en la formació d'educadors infantils, ... hi ha molta demanda, ...funciona a base de subcontractes que els hi puguin pagar uns sous més baixos, ...per molt que diguem que l'educació infantil és la base, mai se li dona el valor que te altres nivells educatius, ...
EDIN Tuto3CX Tuto2CM	<ul style="list-style-type: none"> - Boníssima, molt bona jo abans de fer magisteri vaig fer formació professional - El que trobo és que la formació professional d'ara és molt curta - Com a positiu que és més específica i va més enfocada a allò que l'alumne es vol dedicar 	<ul style="list-style-type: none"> - Tindrà molt futur, .. - Pot ser faltaria una mica més de formació, es podria allargar un curs més - Jo veig molt bé la professió d'educador infantil, te bastant futur en aquest moments, perquè hi ha un augment de natalitat i de necessitats. Tindreu totes les alumnes empleades.
EDIN Tuto1BE	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que funciona bé i que és una oportunitat per l'alumne. Una sortida professional que els hi dona la possibilitat d'anar més enllà, ..és una porta oberta... - D'aspecte negatiu no te'n sabria dir cap 	<ul style="list-style-type: none"> - Potser aquest cicle hauria d'estar una mica més reconegut... sembla que sigui que no ha fet res i només te un any de diferència amb la diplomatura - Jo ho veig bé.. és un porta oberta... Penso que te dues vessants, un futur laboral i un futur com a persona - Penso que si la persona val és un bon pas per treballar en educació infantil... per a mi és vàlid sempre que la persona tingui ganes de formar-

		<p>se...</p> <p>- La professió actualment te molt futur... si tenim la sort de que políticament hi hagi voluntat de que 0-3 sigui una etapa educativa, ...s'està per crear moltes places d'escola bressol, .. Necessitats hi ha moltes, ... la bossa de treball està sense gent... i també força gent estem per jubilar, jo penso que és un sector amb un futur impressionant</p>
EDIN ProfNU	<p>- Que és adient, jo crec que età molt bé</p> <p>- Jo la trobo molt positiva, forma professionals que troben treball</p> <p>- La manca que hi trobo és la típica: la manca de recursos, i també potser alguns cicles s'haurien d'allargar, canviaria el crèdit de síntesi, posaria altres crèdits...</p>	<p>- Aquesta formació és específica i te demanda en l'àmbit laboral</p> <p>- Com a negatiu destacaria que l'àmbit és molt restringit, que podríem fer més coses, ..</p>
EDIN ProfILO	<p>- Jo la veig bé i que cada vegada està millor en general, que s'està valorant més</p> <p>- S'està veient que hi ha més inserció laboral a les empreses valoren la formació que tenen els alumnes</p> <p>- Veig que s'ha revalorat la formació professional</p> <p>- Com a manca destacaria pot ser el reciclatge del professorat. Crec que és important facilitar les estades a l'empresa i que estem més en contacte amb el món empresarial</p>	<p>- La formació en general la veig bé</p> <p>- El futur de la professió el veig bé, hi ha molta demanda,</p> <p>.. depèn de com es valori des del punt de vista remuneratiu</p> <p>... s'està desvirtuant també una mica la professió amb aquests serveis que li diuen ludoteques,</p> <p>- Això de que poden entrar a a les aules de P3, P4 i P5 com a suport, depèn de com es defineixi aquesta figura pot estar bé o no</p>

Quadre 5.1.32: Aspectes a destacar en la formació professional en general i el CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Podem veure que la Formació Professional en general es valora positivament perquè s'entén que és una bona formació que contempla una part teòrica i una part pràctica, que ofereix especialitats molt diverses, que la formació és específica i els aprenents troben feina alhora que els hi permet continuar estudis universitaris. Per tot això es considera que cobreix la necessitat d'una formació professional de qualitat amb un nivell alt d'inserció i cada cop millor apreciada socialment. Es podrien millorar aspectes com l'oferta de cicles, sobre tot de grau mitjà, la durada d'alguns cicles, la millora de recursos per a impartir-la i l'estabilitat i reciclatge del professorat.

Observem que la formació a través del CFGS d'educació infantil te molt futur perquè hi ha molta demanda d'educadors infantils, la formació és específica i es considera una bona base per treballar a l'escola bressol, per tant el cicle, és una porta oberta a la formació tant professional com personal; per altra banda es creu necessari que els que treballin amb infants tinguin formació per tal que s'eduqui els infants i no se'ls guardi. Les administracions haurien de legislar en aquest sentit i procurar, també que es dignifiqui aquesta professió amb més formació, si cal, i amb una remuneració d'acord a la responsabilitat que suposa atendre educativament els infants i les famílies.

Alumne, professorat i tutor en centres de treball desitjable per a aquest cicle formatiu

Es demana a les persones entrevistades:

- Descriu l'alumne ideal d'aquest cicle formatiu.
- Descriu el tutor de pràctiques ideal per a aquest cicle formatiu.
- Descriu el professor ideal per a aquest cicle formatiu.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

El que seria desitjable	Alumnat ideal per cursar el CFGS Educació infantil	Tutor de formació en el centres de treball ideal pel CFGS Educació infantil	Professorat ideal per impartir el CFGS Educació infantil
EDIN Alum4VC	- Doncs una persona oberta als canvis, oberta a tot, innovadora, creativa, respectuosa, dinàmica, en general i a grans trets això que he dit.	- Que sigui una persona que et pugui ajudar, coma a futur educador, en aspectes que tinguis dubtes i no puguis solucionar en el centre, ... que et pugui ajudar, - Que pugui ser un model a imitar, ..	- Ha de saber combinar la teoria amb la pràctica, fer una classe dinàmica, aportar experiències personals, que pugui entendre a l'alumne... jo crec que la part "d'amic" també és important - Que hi hagi confiança, .. una persona que t'està ajudant.
EDIN Alum2AP	- No ha de ser un alumne que s'apunti al cicle exclusivament per utilitzar-lo de pont per anar a la universitat, sense que li interessi l'educació infantil	- T'ha de deixar participar i veure com t'afrontes tu a la feina. - És el que et fa sentir bé mentre estàs fent les pràctiques.	- No n'hi ha de professor ideal, ja, ja. Bé que conegui la professió.
EDIN Alum3VG	- El que s'apunta perquè té interès, es preocupa pel tema, te ganas d'aprendre, no se, li agrada aquest món de l'educació infantil, no?	- El que et fa participar, el que no et tracta com a practicant, el que et considera com un mestre, - El que et presenta als nens que ets un mestre que ha vingut a ajudar-nos i que et tracta com a tal i no com a practicant - No seria el que et diu: ves a canviar bolquers i et deixa allà i ell va fent l'activitat	- Que hagi estat en contacte amb el món de l'educació infantil, que no parli de les grans teories si no des de la realitat. - Que pugui aportar experiències, que conegui molts llocs on poder treballa, ..r
EDIN Alum1CC	- Responsable i amb ganas d'aprendre	- Un tutor ideal seria com el teu company de taula de la classe, que et portes molt bé amb aquella persona i que us coneixeu, .. més o menys una cosa així.	- Responsable, que faci la feina bé que sigui coherent amb el que ha d'explicar i que no sigui massa seriós, que sigui simpàtic, que riguis molt a la classe, que t'ho passis molt bé ... per la manera que te d'explicar i la classe se't faci curta i aprenguis
EDIN Tuto4EU	- La típica nena, sobretot, que li agraden els nens, que li agrada molt estar amb els nens i que es conforma amb poc - Però aquest és l'alumne ideal? - Ah! No. aquest és el típic. M'he confós. - El ideal seria el que valora molt els nens, amb empena, i això que he dit abans, que si pot arribar a 100 no es quedi amb 50, llavors serà un bon professional. I que encara que vulgui fer magisteri, primer passi pel cicle formatiu.	- Que vegi a l'alumne de pràctiques com una persona a formar, no com una persona per ajudar, i que quan tu ja has format molt bé a aquesta persona, li pots donar certa responsabilitat i per tant ja t'ajuda, però... de del coneixement... amb una base sòlida.	- Gent que hagi estat a l'escola, amb molta experiència amb els nens.
EDIN Tuto3CX Tuto2CM	- Que tingui un saber estar, una educació, una responsabilitat, una organització, un respecte, ..	- El que sap arribar a l'alumne, el que és proper, el que està per l'alumne i el que fa és	- Un professor que se'n preocupi i se'n ocupi que sàpiga ser proper a l'alumne, que sap recollir les inquietuds de l'alumne, - Que no es preocupa només d'anar a l'aula

		<i>enriquir-lo professionalment.</i>	<i>i ja està, si no que també recull les propostes de l'alumne. - I, també, que hagi treballat o conegui bé l'etapa de 0-3.</i>
EDIN Tuto1BE	<i>- Amb una actitud de voler aprendre amb generositat, una persona generosa, que li agradi treballar, que vulgui innovar, que s'hi posi, que estimi l'etapa, que sigui coneixedor de la importància de l'etapa, ... no acabaríem.</i>	<i>- Primer, ha d'estar il·lusionat amb la seva feina i aquest il·lusió que la transmeti a la persona en pràctiques, ..</i>	<i>- El professor que és vàlid, el que sap transmetre i motivar a l'alumne perquè sigui un bon professional d'aquesta etapa, ..conèixer l'etapa, ... estar al dia, que estigui al dia del debat amb les famílies, del treball en xarxa, ... que faci vibrar a l'alumne de tal manera que aquest vulgui anar a treballar, no? ha de ser transmissor d'aquesta il·lusió i no quedar-se només en l'àmbit de la classe amb la ment ben àmplia. Els nens de la classe són de tots no de la classe de... és un tot, ...</i>
EDIN ProfNU	<i>- No hi ha alumnes ideals, però el que està motivat, el que treballa, el que sap treballar en equip, que és responsable, que li agrada, que participa, ...</i>	<i>- Com el professor, que sàpiga comunicar-se, .. que sigui acollidor, que faciliti l'aprenentatge de l'alumne</i>	<i>- Que tingui coneixements suficients tant pedagògics com de l'àmbit professional. - També ha d'haver passat per la pràctica de l'educació infantil..., que hagi tingut contacte amb els nens, .. - Que sàpiga comunicar-se amb l'alumnat.</i>
EDIN ProfILO	<i>- Amb un mínim nivell de maduresa, inquiet, que li agradi treballar amb persones, no només amb nens, ... Has de tenir molt clar que has de sacrificar la remuneració si et vols dedicar a això, ... a l'educació infantil - Lo del pont per a la universitat, estan en el seu dret, però això no és la funció de la formació.</i>	<i>- S'ha de creure la seva funció i que és important i tenir ganes de portar-la endavant</i>	<i>- Si ha treballat amb infància considero que va molt bé perquè aporta unes experiències. - Ha de ser també inquiet - Ha de tenir ganes d'aprendre - Ser bon comunicador, tenir habilitats socials suficients per poder relacionar-te amb gent jove, - No només tenir coneixement, si no saber transmetre, compartir - El que fa de tutor s'ha de creure la seva funció i que és important i tenir disposició si cal, si les coses no surten... - Hem de ser innovadors i estar al dia.</i>

Quadre 5.1.33: Aspectes a destacar en relació al professorat, alumnat i tutors en els centres de treball " ideals" per al CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

En la descripció de l'alumne ideal pel cicle formatiu d'educació infantil, observem que els informants valoren que sigui una persona madura, inquieta, amb empena, oberta als canvis, amb ganes d'aprendre, responsable, respectuosa, ordenada, amb actitud generosa, educada, que sap treballar en equip, que participa, amb interès i estima per l'educació infantil i que sigui conscient de la importància que aquesta té en el desenvolupament del infant.

En la caracterització del tutor ideal en centre de treball podem observar que es valora que sigui una persona propera, acollidora, que sàpiga comunicar-se, conscient de que està formant, que s'il·lusioni i valori aquesta funció, que sigui un model per l'aprenent, que l'ajudi, el tracti amb confiança i li doni responsabilitats quan consideri que pot assumir-les.

El professor que es considera ideal per formar els futurs professionals de l'educació infantil, ha de ser una persona que confii en els aprenents, que sàpiga recollir les seves inquietuds i propostes, responsable, coherent, que estigui il·lusionat amb la professió i cregui en ella, que tingui ganes d'aprendre, que estigui al dia en la professió, que sàpiga comunicar-se amb l'alumnat combinant la teoria i la pràctica en la formació, amb coneixements pedagògics i professionals, i que tingui experiència o conegui bé el món de l'educació infantil.

Altres aportacions fetes a l'entrevista

Se li demana a la persona entrevistada: vols afegir alguna cosa més?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Altres aportacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant entrevistat		
EDIN Alum4VC	-	- <i>M'he trobat bé, gira tot al voltant del mateix i em sabia greu no saber contestar de forma diferent i es que suposo que a tot hi trobo relació i que gira al voltant d'un mateix sentit, però m'he trobat bé.</i>
EDIN Alum2AP	-	- <i>Com que és una entrevista i tu estàs aquí, això ho facilita molt, el qüestionari va ser molt més costós.</i>
EDIN Alum3VG	-	- <i>És molt llarga, ..</i>
EDIN Alum1CC	- <i>Com que he tingut ganes de seguir aprenent, he seguit estudiant. Que animo a tothom a que ho faci ... perquè estic molt contenta d'haver estudiat aquí</i>	- <i>Ara m'has trucat i aquí estic i que estic disposada per qualsevol necessitat</i>
EDIN Tuto4EU	- <i>Si tots anéssim a una ... aniríem estrenyent el triangle de manera que tors estiguéssim més junts, .. que ens anéssim ajuntant tots. Les demandes dels alumnes, les dels professors i l'oferta nostra... i si es fessin unes pràctiques més interessants i que es poguessin pagar la formació seria diferent, ...</i>	- <i>M'ha semblat un treball interessant</i>
EDIN Tuto3CX Tuto2CM	- <i>M'ha servit per conèixer una mica més, ...et fa sentit com estàs situat dins d'aquest món de la formació d'educadors infantils</i>	- <i>Que esperem que aquesta entrevista d'intercanvi doni el seu fruit</i>
EDIN Tuto1BE	-	- <i>M'ha costat situar-me però espero que t'hagi servit..</i>
EDIN ProfNU	- <i>Jo crec que s'està fent molt bé la formació professional, que la gent surt molt contenta a nivell professional i com a persona</i>	- <i>Jo crec que ho he dit tot, jo estic molt contenta. Valoro molt positivament l'entrevista, no ho dic per fer la pilota, ..</i>
EDIN ProfILO	- <i>..penso que igual alguna cosa de les que han sortit aquí em pot fer reflexionar sobre coses que faig a classe</i> - <i>Si vols saber alguna cosa més: que m'ha enriquit personalment.</i>	- <i>Em sembla bé, és llarga però he estat a gust .. que m'ha enriquit personalment.</i>

Quadre 5.1.34: Aportacions de l'entrevista segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Observem que:

Els aprenents estan satisfets de la formació rebuda tant a nivell professional com personal i això pot ser un motiu per continuar estudis després del cicle formatiu. Aquesta satisfacció també es manifesta en el professorat que considera que s'està fent bé la formació.

Hi ha bona disposició per a ser informant, s'han trobat a gust durant l'entrevista, i consideren que és una forma d'aportar informació més facilitadora que el qüestionari

Els entrevistats valoren positivament el procés investigador, tenen la sensació d'haver fet una reflexió àmplia sobre la formació, que ha enriquit i agradat, ha permès contemplar la importància de la funció dels tutors d'empresa, i ha suscitat la proposta de millorar la coordinació entre els agent implicats en la formació per tal de millorar-la.

Altres aportacions o observacions fetes als qüestionaris o en els correus de retorn dels mateixos

Se li demana al qüestionari: Si vols fer alguna observació pots fer-ho aquí.

A les persones que s'envia el qüestionari per correu electrònic també es demana que si es vol fer algun comentari que es faci.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat alumnat

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant qüestionari		
EDIN Alum1	-	.. quan tinguis els resultats em faria molta gràcia veure'ls
EDIN Alum2	...estic treballant, ... molt contenta d'haver fet el cicle	-
EDI3 Alum3	... des de que vaig acabar estic treballant ... i em sento molt a gust	... el qüestionari que he contestat espero que et serveixi
EDIN Alum4	..estic estudiant, ..me'n recordo molt de vosaltres	...gràcies per comptar amb la meua opinió.
EDIN Alum5	-	.. espero que sigui útil, ..
EDIN Alum6	.. els professors de l'IES M. Roig ensenyen als futurs educadors a ser persones... tenen molt en compte tot el que és el tracte amb les persones ja sigui amb l'Infant, la seva família o la resta de professorat amb el que s'ha de treballar ... m'he sentit molt ben acollida i això m'ha fet avançar ...estic molt satisfeta d'haver fet aquest cicle. He après moltes coses i m'ha fet sentir millor amb mi mateixa. A reveure!	-
EDIN Alum7	-	- Em sembla molt bé aquest qüestionari, ...
EDIN Alum8	-	... m'alegro de poder saludar-te i ajudar-te.
EDIN Alum9	- Estic molt contenta d'haver realitzat aquesta formació. He après moltes coses i madurat en el camí. Han estat els millors anys acadèmics fins ara. Gràcies	-
EDIN Alum10	- Personalment al cicle vaig aprendre molts conceptes sobre l'educació, també estratègies didàctiques i metodològiques.... i moltes coses més que hem van ajudar moltíssim a la universitat i ara la mon laboral	-
EDIN Alum11	- Ara estic fent MEF (Magisteri en Educació Física) i la veritat es que el CFGS d'educació Infantil m'ha ajudat molt ... ja tenia els fonaments adequats. - Gràcies a tot l'equip docent del CFGS d'educació Infantil del Montserrat Roig.	-
EDIN Alum12	... estic molt contenta de la formació que vaig rebre al cicle ... valoro moltíssim la formació que he rebut al cicle i que és la que realment m'ha servit per portar a terme la meua tasca com educadora infantil.	-
EDIN Alum13	-	...aquesta enquesta es tracte de millora la formació de futurs educadors, factor important per millorar l'ensenyament en global
EDIN Alum14	-	.. espero que et serveixi.
EDIN Alum15	- Opino que la formació que vaig rebre sobre l'educació infantil a FP, hem va ser molt útil a l'hora de treballar, .. el més útil és la pràctica al centre escolar. ... s'haurien de treballar més estratègies de simulació .. m'he trobat professionalment preparada per a treballar amb	-

Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats

	<p>infants</p> <p>- El problema major és els sous que paguen per tanta responsabilitat, això és una vergonya, ...</p>	
EDIN Alum16	<p>... a mi personalment em va servir de molt ja que penso que és un mòdul molt pràctic i molt enfocat de cara a treballar a les llars d'infants. Vaig sortir del mòdul amb moltes idees que penso que em poden servir en un futur,</p> <p>... vaig trobar una mica de falta de coordinació entre professorat a l'hora de facilitar-nos informació diversa i sobretot el factor més important: EL TEMPS!! Sobretot a segon, que passa volant i no tens temps ni de reflexionar sobre el que estàs fent</p> <p>Però en general jo en vaig sortir molt contenta.</p>	
EDIN Alum17	<p>- El pas per aquests cicle de grau superior ha estat molt gratificant, degut que he pogut comptar amb el suport de grans companys..... i he pogut conèixer uns grans professionals en l'educació infantil.</p>	
EDIN Alum18	<p>...moltes de les qüestions que plantegeu al qüestionari les hem treballat al cicle gràcies a la part pràctica.</p> <p>... és important que al cicle es doni més informació per després buscar feina i sobretot ser realistes a l'hora d'informar-nos de les poques sortides professionals que hi ha i de les condicions laborals que presenta l'escola bressol privada.</p>	
EDIN Alum19	<p>- He trobat molt interessant el poder fer les pràctiques del Mòdul a Llar d'infants Públiques i Privades. Crec que és necessari fer-les en els dos llocs per poder valorar i aprendre molt sobre el funcionament de les dos escoles i què tenen en comú i quines coses tenen i donen importància (eduquen? alguns ho veuen com un negoci?)</p>	
EDIN Alum20	<p>- "... por motivos económicos deje la profesión y me dediqué a formarme en otro sector en donde ví más salida si me preguntaran si volvería a realizar el CFGS diría que sí ya que he aprendido muchísimas cosas "</p>	<p>“ Me parece un estudio interesante. Creo que analizar todos los aspectos en cuanto a los formadores ayuda a mejorar la labor y favorece el poder llegar a conseguir una mejora continua. Esto se debería de hacer cada año en todos los centros en donde se impartan estudios. “</p>
EDIN Alum21	<p>... em va aportar molts coneixements, valors i actituds envers el fet de fer de mestre.</p> <p>... he de dir, que al cicle em van ensenyar a estimar la figura del mestre i el més important, a fer de la meua feina una vocació. Gràcies ...</p>	
EDIN Alum22	<p>... me'n recordo molt de tots vosaltres. I que he passar molt bons moments en aquests dos anys amb vosaltres.</p>	
EDIN Alum23	<p>- Penso que les assignatures més fluïxes van ser : música, plàstica i metodologia del joc i el conte.</p> <p>... en altres assignatures no va ser així i va anar molt bé). Per tot el demés molt bé! Vaig aprendre moltíssim i em va agradar molt fer el cicle d'educació infantil. El tracte amb el professorat va ser excel·lent i repeteixo que vaig aprendre moltíssim i que tot m'ha servit per a desenvolupar la meua tasca com a educadora amb seguretat.</p>	
EDIN Alum24		<p>- Si necessiteu alguna cosa més podeu contar amb mi.</p>
EDIN Alum25	<p>- El treball com educador infantil es reconfortant, però malauradament es un treball amb extinció, segons les meves fonts i per experiència pròpia el sou es molt infravalorat, per tant, no compensa les hores invertides, ni el salari.</p>	
EDIN Alum26		<p>- Ha estat molt llarg!, però bé ma fet molta il·lusió saber que te pogut ajudar...</p>
EDIN Alum27	<p>... estic molt content d'haver realitzat aquest ensenyament en aquest centre. Hem va fer veure un món molt ric, ple d'il·lusions... però la realitat a les escoles bressol (o com a mínim on jo treballa) es bastant diferent. Sento dir que encara existeixen les "guarderies", que aquelles reflexions tan maques sobre la importància dels infants i el seu desenvolupament, queden embrutades pel fet econòmic i social deixant en un segon pla el fet educatiu.</p>	
EDIN Alum28		<p>- Gràcies per comptar amb la meua opinió.</p>

EDIN Alum29	- Tot el que he après m'ha format com a persona i com a professional	-
EDIN Alum30	-el nivell de formació que vaig rebre va ser molt bo. Vaig descobrir que era realment el que m'agradava i per això em vaig animar a fer la diplomatura d'educació infantil	-
EDIN Alum31	-	- M'ha semblat molt bé el fet de realitzar aquest qüestionari perquè d'aquesta manera podran haver-hi millores a l'hora de la realització del cicle formatiu
EDIN Alum32	- En general el Cicle formatiu em va semblar molt correcte. Vaig aprendre bastant sobre tot a nivell pràctic: programar, fer activitats, guarnir l'aula, ..I les pràctiques em van introduir dins del camp de l'educació, des de llavors sempre he estat treballant con a mestra.	-
EDIN Alum33	-es va basar massa en el treball en equip. Penso que és molt important però s'hauria de donar més importància al treball individual. Les pràctiques t'apropen al món laboral i a la realitat i moltes vegades t'obren una sortida professional, per això crec importantíssim no reduir el nombre d'hores de pràctiques.	-
EDIN Alum34	- L'actitud i disposició de cada formador depèn de cada persona, per aquest motiu ha estat difícil respondre de manera global el qüestionari.	-
EDIN Alum35	-	- M'ha costat molt diferenciar entre quan era estudiant a quan soc educadora.
EDIN Alum36	- Estic molt contenta de l'experiència que estic vivint en el meu treball com a educadora	-
EDIN Alum37	- Trobo que la línia educativa que s'imparteix a l'IES Montserrat Roig m'ha ajudat molt a desenvolupar la meua feina a l'EB de la millor manera possible i que també gràcies a aquesta formació he trobat un lloc de treball d'allò que he estudiat	-

Quadre 5.1.35: Aportacions fetes per l'alumnat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Relat tutors d'empresa

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant qüestionari		
EDIN Tuto1	- Serveix com a reflexió d'equip de treball.	- .. costa ser objectiva...
EDIN Tuto2	-	- He tingut dues alumnes de pràctiques del vostre centre. En els dos casos ha estat una experiència positiva però no he pogut observar molts dels ítems que aquí plantegeu.
EDIN Tuto3	- Crec que és molt important que la direcció de l'escola sigui positiva i oberta a rebre persones que vulguin formar-se en Educació Infantil	-
EDIN Tuto4	-	- Crec que tots els punts que s'han tocat en aquest qüestionari són molt importants, ..
EDIN Tuto5	-	- Les caselles no contestades, no tenen una relació directa amb les alumnes de pràctiques,
EDIN Tuto6	-	- Hi ha preguntes que no les hem contestat perquè considerem que és al centre educatiu on es parla i qüestionen aquestes coses
EDIN Tuto7	- Les pràctiques són molt importants i cal fer-les a consciència	-
EDIN Tuto8	-	- Penso que és molt important realitzar aquest tipus d'avaluació.
EDIN Tuto9	- He contestat amb sinceritat, però crec que el que no es contempla és el temps real que tenim per dedicar a les persones de pràctiques, per parlar-hi i fer qualsevol aclariment.	-

Quadre 5.1.36: Aportacions fetes per les tutores informants a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Relat professorat

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
--------------	-------------------------	-----------------------------

Informant qüestionari		
EDIN Prof1	-	- A totes les respostes s'hauria de matisar ...
EDIN Prof2	-	- M'ha costat anar responnent a totes les preguntes.

Quadre 5.1.37: Aportacions fetes pel professorat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Consideracions globals sobre les observacions

Els aprenents manifesten un alt grau de satisfacció per la formació rebuda per raons com que: els aprenentatges adquirits els hi són útils per a trobar feina i desenvolupar la professió sense dificultats ja que la formació té un component pràctic important; els hi permet continuar estudis en els que es senten amb un bon nivell de coneixements; el cicle formatiu els hi ha permès formar-se com a professionals i madurar personalment; el tracte amb els formadors el consideren excel·lent, s'han sentit acollits pel professorat i companys i consideren que l'equip educatiu es preocupa de formar persones; la formació en centres de treball és molt important i es valora que es desenvolupi en més d'un tipus de centre; els hi ha permès descobrir i estimar la professió, entusiasmar-se amb ella, continuar estudis i alhora tenir criteri com a professionals.

Aspectes negatius o de poca satisfacció pels aprenents són: el poc temps que hi ha durant la formació per a reflexionar, la manca de coordinació entre els formadors, l'excés de treball en grup, la necessitat de fer més simulacions sobre tot de temes com reunions i entrevistes; la major necessitat de rebre informació sobre aspectes laborals; la necessitat de ser estrictes amb les convalidacions de la formació en centres de treball per tal de prestigiar la formació; i finalment la necessitat de valorar econòmicament més la professió que requereix moltes hores i responsabilitat que no es compensen amb el sou.

Els aprenents manifesten satisfacció per la investigació en la que han participat mostrant: interès pels resultats, agraïment per comptar amb ells, poder ser útils en contribuir a la millora de la formació, i mostrant disposició per participar tot i que els hi hagi suposat un esforç.

Els tutors valoren positivament el treball d'investigació i consideren que participar com a informants serveix de reflexió per a l'equip de professionals. Per altra banda consideren que costa poder ser formador alhora que observador del procés en el que tots els aspectes són importants.

És considera important que el centre de treball tingui disposició per rebre aprenents ja que la formació en centres de treball és molt important i per això els tutors han de disposar de temps per fer aquesta funció

Tutors i professorat consideren que costa emetre les respostes, que son subjectives, i que s'haurien de matisar.

Resultats relatius a l'àmbit de la Integració Social

Introducció

5.2.1. Variables d'identificació

- 5.2.1.1 Variables personals
- 5.2.1.2 Variables formatives del sector de l'alumnat
- 5.2.1.3 Variables formatives del sector dels tutors d'empresa
- 5.2.1.4 Variables formatives del sector del professorat
- 5.2.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat
- 5.2.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa
- 5.2.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat
- 5.2.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants

5.2.2. Variables relacionades amb els continguts del cicle formatiu d'integració social

- 5.2.2.1. Competències professionals de l'integrador social
- 5.2.2.2. Capacitats clau de l'integrador social

5.2.3 Anàlisi dels continguts del CF d'integració social segons el tipus d'informant

- 5.2.3.1. Competències professionals de l'integrador social
- 5.2.3.2.. Capacitats clau de l'integrador social

5.2.4. Variables relacionades amb les funcions dels formadors

- 5.2.4.1. Funcions dels formadors d'integradors socials

5.2.5. Anàlisi de les funcions dels formadors segons el tipus d'informant

- 5.2.5.1. Funcions dels formadors d'integradors socials

5.2.6. Anàlisi d'altres aspectes considerats a l'entrevista i no inclosos al qüestionari

Introducció

La informació que presentem correspon a la mostra d'informants del cicle formatiu de grau superior d'Integració Social. L'ordre que seguim en la presentació és el mateix que s'ha seguit en els qüestionaris presentats als informants, diferenciant tres grups de variables: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius i variables relacionades amb les funcions dels formadors.

Primerament fem una descripció de les dades d'identificació, diferenciant i caracteritzant els tipus d'informants: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Aquest apartat conclou amb una descripció del perfil de cadascun dels grups d'informants.

En segon lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de les variables relacionades amb els continguts formatius: competències professionals i capacitats clau de l'integrador social. Les dades descrites aquí són les obtingudes en base a tots els informants, sense diferenciació.

En tercer lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de les variables relacionades amb els continguts formatius: competències professionals i capacitats clau de l'integrador social. Aquestes dades les trobem diferenciades segons el tipus d'informant: professorat, alumnat i tutors d'empresa.

En el quart i cinquè lloc descrivim les dades relacionades amb les funcions dels formadors: funció docent o d'intervenció educativa, funció orientadora-assessora, funció organitzativa i de gestió, funció avaluadora i funció innovadora. Primerament les obtingudes en base a tots els informants sense diferenciar, i seguidament les dades obtingudes diferenciades per sectors d'informants: professorat, alumnat i tutors d'empresa.

Tant les dades referides a les variables sobre els continguts formatius (segon i tercer lloc) com les relacionades amb les funcions dels formadors (quart i cinquè lloc) es presenten amb la següent estructura:

- Puntuacions mitjanes de dades obtingudes a partir dels qüestionaris aplicats a tots els grups d'informants, diferenciant la importància i la realització de cadascun dels ítems proposats.
- Puntuació mitjana del mateix grup de variables, obtinguda per a cadascun dels sectors d'informants i destacant i comentant els ítems amb diferència significativa.

- En tots dos casos, la informació es presenta amb taules de dades i amb gràfics.
- Seguint al gràfic de cada element analitzat trobem la descripció de la taula i el gràfic corresponent.
- Tot seguit s'afegeix els comentaris realitzats a les entrevistes, pels diferents sectors d'informants, respecte de les puntuacions obtingudes en els qüestionaris.
- Per acabar es fa un petit resum de la descripció de cadascuna de les variables analitzades
- Al final de cada variable analitzada és recullen (aspectes principals a destacar), dades qualitatives recollides a les entrevistes sobre la descripció de les consideracions que fan els entrevistats dels diferents sectors sobre la variable que s'està analitzant. S'acompanya en tots els casos d'un quadre que recull la transcripció de fragments que il·lustren la descripció.

En sisè lloc, descrivim les dades obtingudes a partir de l'anàlisi d'altres aspectes no inclosos en l'estructura del qüestionari però que sí es van incloure en el guió de l'entrevista als informants dels diferents sectors. Els aspectes que es consideren són: relació teoria pràctica; la formació en els centres de treball; la Formació Professional; alumnat, tutor i professorat desitjable pel cicle formatiu en estudi; altres aportacions. L'estructura en que es presenta la informació en aquest últim apartat és la següent:

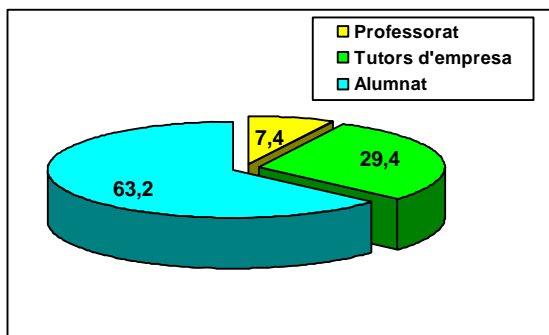
- Demanda que es va fer a la persona entrevistada
- Comentaris fets per les persones entrevistades transcrits i presentats en un quadre de text
- Consideracions en base a la informació recollida a l'entrevista.

5.2.1. VARIABLES D'IDENTIFICACIÓ

Per caracteritzar la mostra, presenten, diferenciades per sectors, les dades obtingudes referents a variables personals, formatives i sociolaborals.

Tipologia dels informants

La mostra del CFGS d'Integració Social està constituïda en un 63,2% d'alumnat, en un 29,4% de tutors d'empresa i en un 7,4 % de professorat.

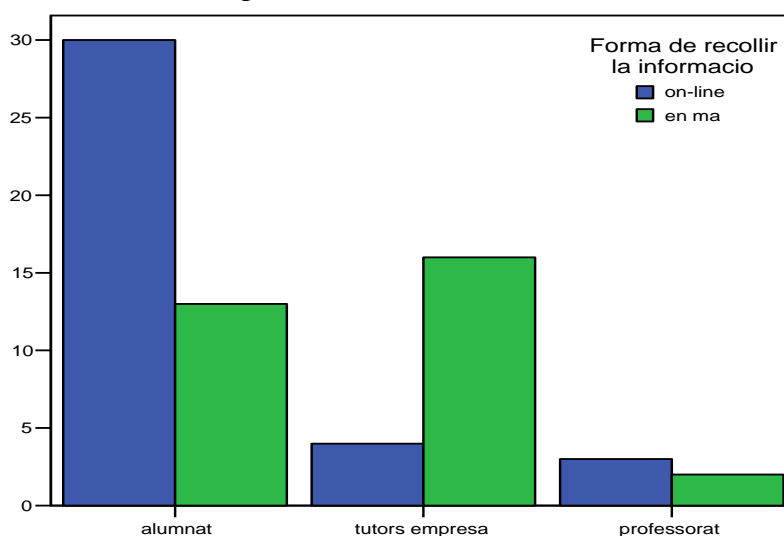


Gràfic 5.2.1: Distribució dels informants. CFGS Integració social.

Forma de recollir la informació

El mateix contingut del qüestionari s'ha presentat en dos formats: quadern imprès per lliurar en mà i document Word per enviar per correu electrònic. El lliurament del qüestionari s'ha fet majoritàriament en mà (54,4%) i, en menor proporció, en línia (45,6%).

Per sectors, com podem veure, l'alumnat és el grup que ha respost més en línia (el 69,8% davant el 30,2% en mà) i els tutors d'empresa, el grup que menys ho ha fet (el 20% davant el 80% en mà). En el sector del professorat, la distribució està més igualada (el 60% ha respost en línia i el 40% en mà).

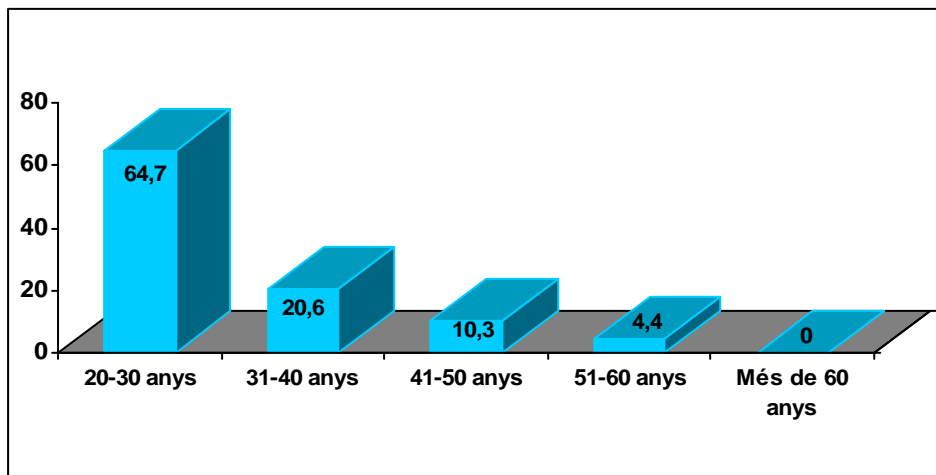


Gràfic 5.2.2: Forma de recollir la informació. CFGS Integració Social.

5.2.1.1 Variables personals

Edat dels informants

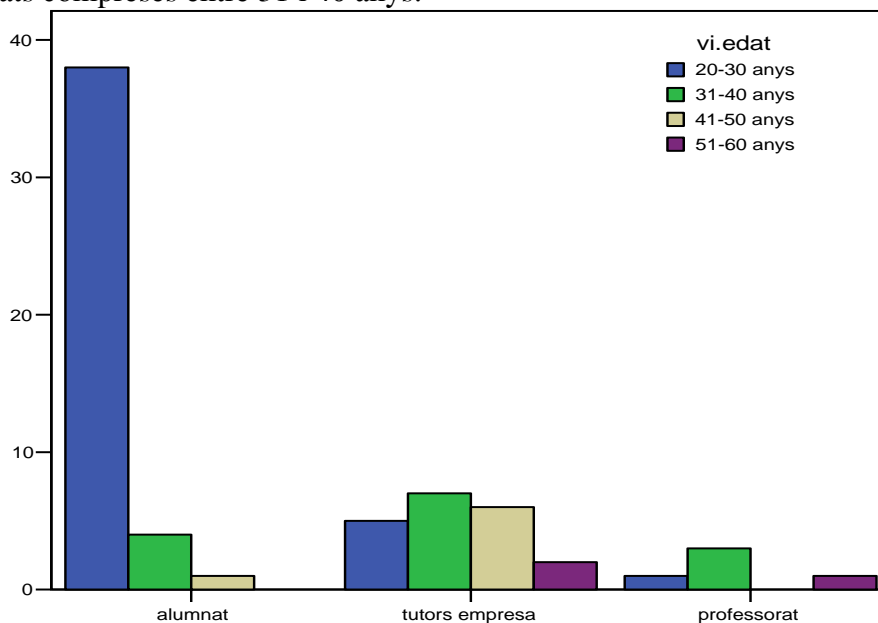
Les edats dels informants es distribueixen de manera desigual: bastant més de la meitat dels informants (64,7%) tenen entre 20 i 30 anys, una cinquena part (20,6%) tenen entre 31 i 40 anys, un 10,3% tenen entre 41 i 50 anys, tan sols un 4,4% tenen més de 50 anys i ningú en té més de 60.



Gràfic 5.2.3: Distribució d'edats: CFGS Integració Social.

Distribució de les edats per sectors d'informants

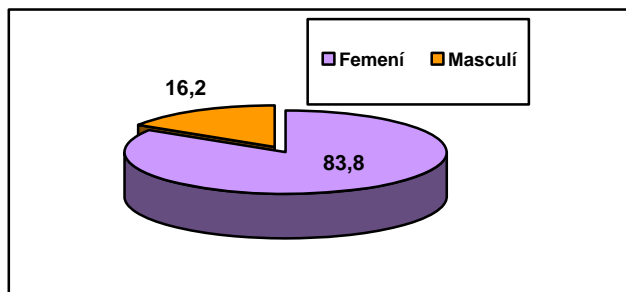
Podem veure que el sector de menor edat és l'alumnat i el sector més divers pel que fa a l'edat és el dels tutors d'empresa, on estan representades totes les edats, amb un predomini de les edats compreses entre els 20 i els 50 anys. El sector del professorat també és força divers en edats, però hi predominen els informants d'edats compreses entre 31 i 40 anys.



Gràfic 5.2.4: Distribució dels informants per edats. CFGS Integració Social.

Gènere dels informants

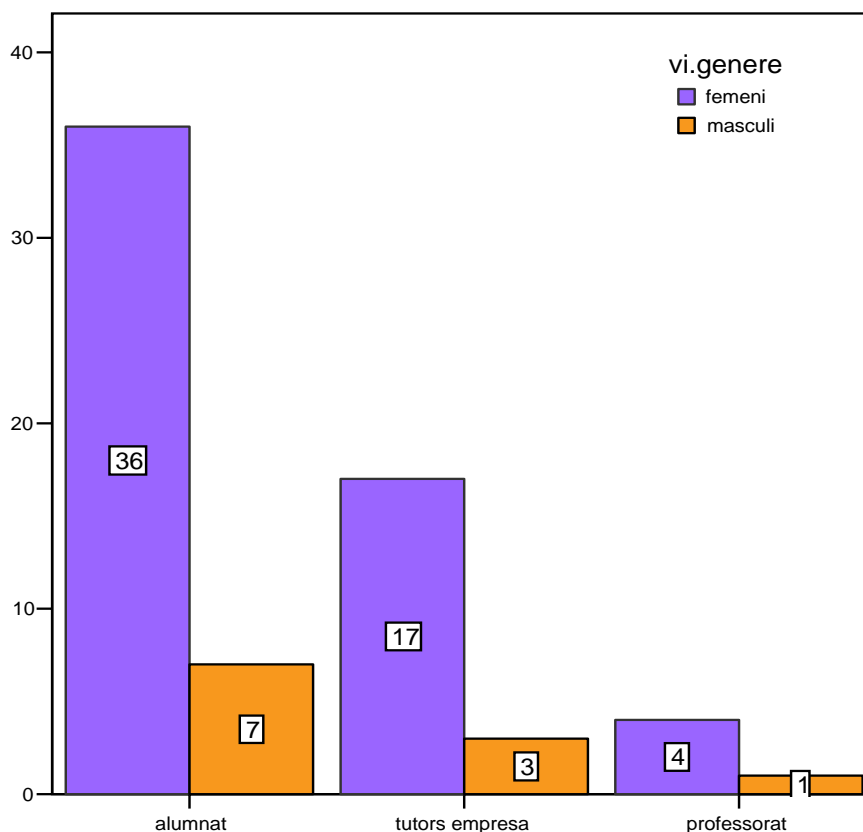
El gènere dels informants és majoritàriament femení: hi 57 persones de sexe femení que representen el 83,8% de la mostra i 11 persones de sexe masculí que representen el 16,2% de la mostra. Podem comprovar que el sector professional relacionat amb la integració social està força feminitzat.



Gràfic 5.2.5: Gènere dels informants: CFGS Integració Social.

Gènere dels informants per sectors

En la distribució dels informants segons el gènere, podem veure que en tots els sectors predomina el sexe femení (del 80 al 85%, depenent dels sectors). Els informants de sexe masculí representen entre el 16% i el 20% en els tres sectors.

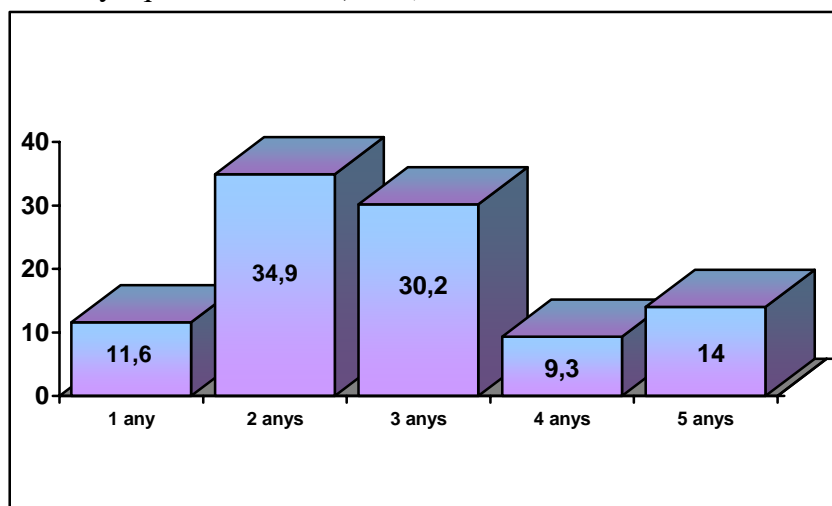


Gràfic 5.2.6: Gènere dels informants per sectors. CFGS Integració Social.

5.2.1.2 Variables formatives del sector de l'alumnat

Any en què van finalitzar els estudis del cicle formatiu d'Integració Social

El grup que més qüestionaris ha contestat és el dels que van finalitzar la formació fa dos anys (34,9%). Segueix en nombre d'informants el grup d'alumnes que van finalitzar la formació fa tres anys (30,2%); a continuació hi ha el grup dels que van finalitzar els estudis fa cinc anys (14%), seguit dels que fa un any que van acabar (11,6%). Finalment, el grup amb menys nombre d'informants és el format pels que fa 4 anys que van acabar (9,3%).



Gràfic 5.2.7: Temps transcorregut des de la finalització dels estudis de l'alumnat informant. CFGS Integració Social.

Centre on van realitzar els estudis del cicle formatiu d'Integració Social

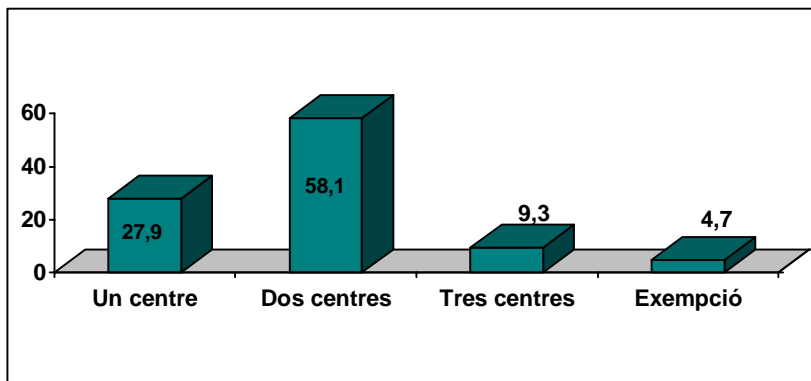
Tot l'alumnat informant han realitzat la formació a l'IES Montserrat Roig de Terrassa, que és el cas que analitzem.

Centres on van realitzar la formació pràctica (FCT) del cicle formatiu d'Integració Social

Descriuim les diferents situacions reflectides en la mostra d'alumnat a l'hora de realitzar la FCT.

Quantitat de centres

Més de la meitat de l'alumnat ha realitzat la FCT en dos centres (58,1%); més d'una quarta part (27,9%) ha realitzat la FCT en un sol centre i al voltant d'un deu per cent (9,3%) han realitzat la FCT en tres centres. El 4,7% de l'alumnat ha obtingut l'exempció de la FCT per tenir experiència professional en l'àmbit en el qual es forma.



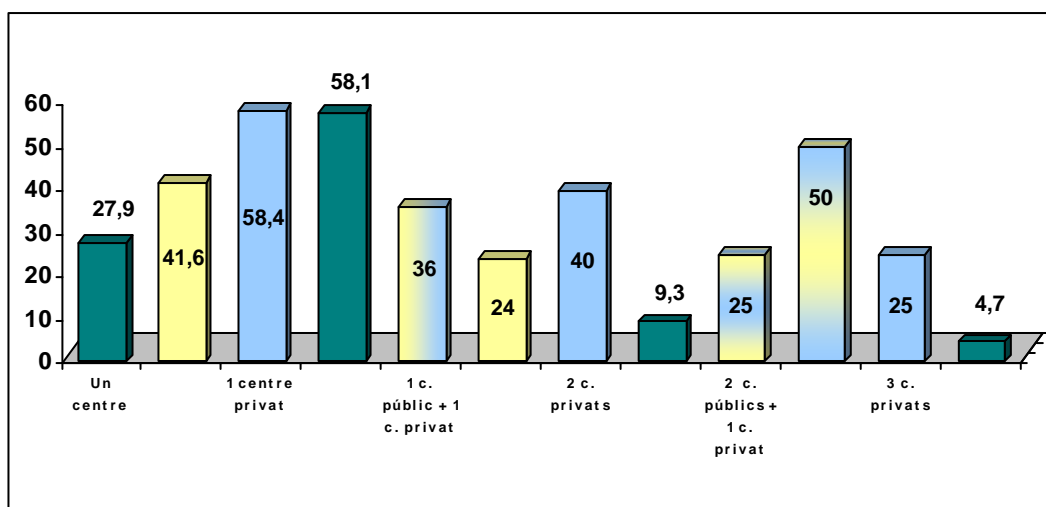
Gràfic 5.2.8: Quantitat de centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). CFGS Integració Social.

Distribució dels centres per sectors: públic/privat

De l'alumnat que ha realitzat la FCT en un sol centre (27,9%), predominen els que s'han format en un centre privat (58,4%) sobre els que ho han fet en un centre públic (41,6%).

La majoria de l'alumnat ha realitzat la FCT en dos centres (58,1%). D'aquests, la major part (40%) s'han format en dos centres privats, una quarta part en dos centres públics (24%), i una part important en un centre públic i un de privat (36%).

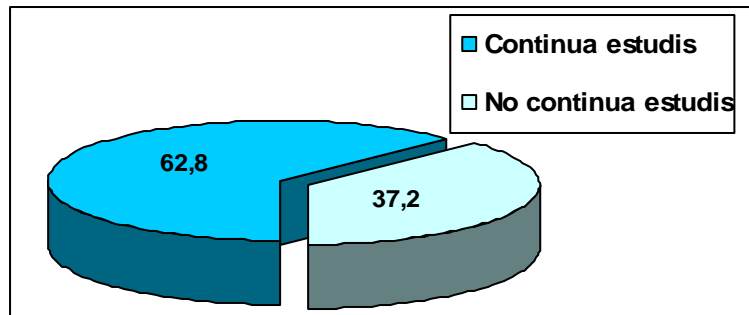
Els alumnes que han realitzat la FCT en tres centres (9,3%) s'han format majoritàriament en dos centres privats i un de públic (50%). Una quarta part s'han format en dos centres públics i un de privat (25%) i la mateixa proporció d'alumnes s'han format en tres centres privats (25%).



Gràfic 5.2.9: Distribució dels centres on l'alumnat va realitzar la formació pràctica (FCT). Sectors: públic/privat. CFGS Integració Social.

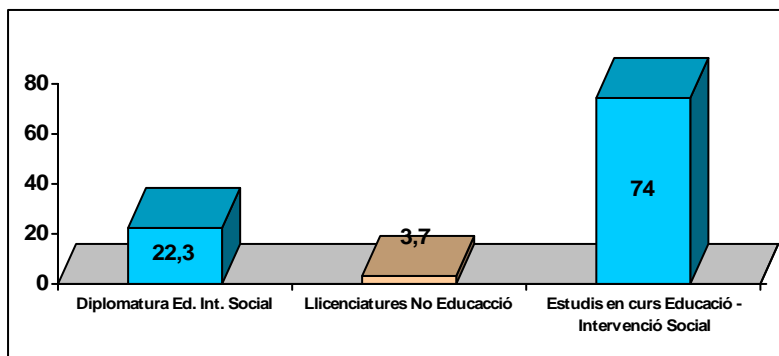
Altres estudis realitzats

Una gran part de l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Integració Social continua formant-se en altres estudis reglats (62,8%) i una part considerable no realitza altres estudis (37,2%)



Gràfic 5.2.10: Continuació d'estudis de l'alumnat que ha realitzat la formació. CFGS Integració Social.

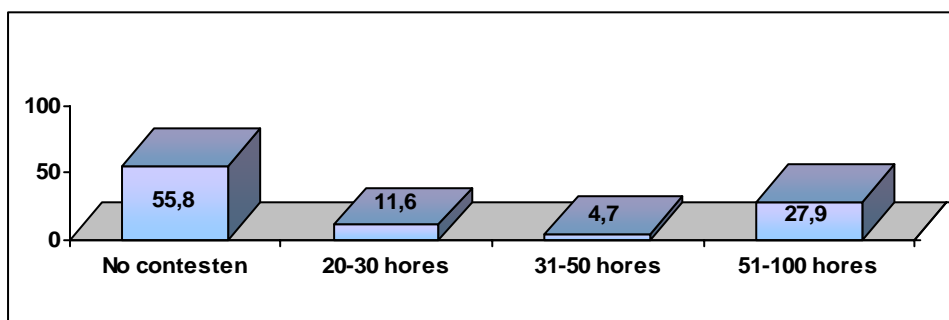
Els tipus d'estudis que han realitzat o estan realitzant l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'integració social, són majoritàriament de l'àmbit educatiu o de la intervenció social (96,3%) i tan sols un 3,7% realitza estudis no relacionats amb l'àmbit educatiu o d'intervenció social.



Gràfic 5.2.11: Tipus d'estudis que realitza l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Integració Social.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

Més de la meitat de l'alumnat que ha finalitzat el CFGS d'Integració Social no manifesta realitzar cursos de formació contínua (55,8%); una part important (44,2%) manifesta que sí que ha realitzat formació contínua. Dels que han realitzat formació contínua, destaquem que un 32,6% han fet més de 30 hores de formació.

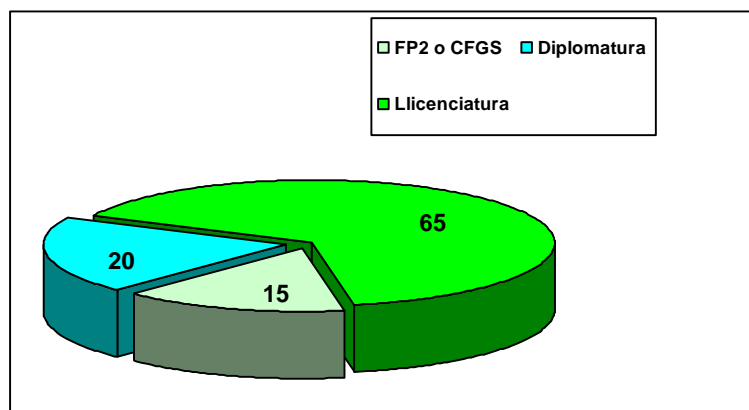


Gràfic 5.2.12: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.

5.2.1.3 Variables formatives del sector dels tutors d'empresa

Titulació actual que li permet treballar en aquesta professió

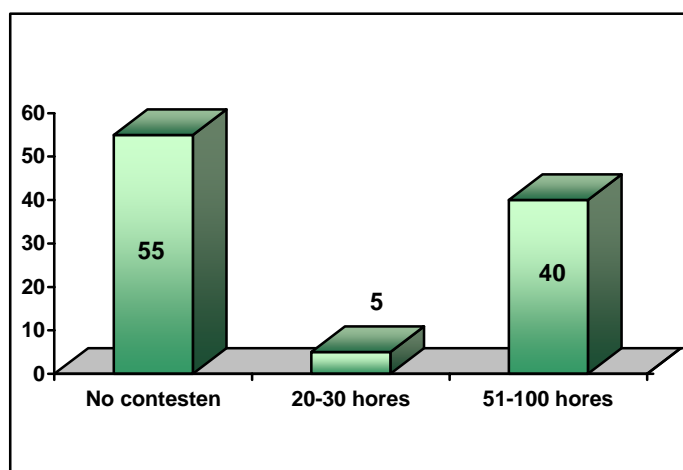
La major part dels tutors d'empresa tenen la titulació de llicenciatura (65%). Segueixen els que tenen una diplomatura (20%) i, en últim lloc, els que tenen un CFGS (15%).



Gràfic 5.2.13: Titulació dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

La major part dels tutors d'empresa no contesten aquest apartat (55%) i els que ho fan (45%) manifesten que han realitzat més de 50 hores de formació, en un 40%, i més de 20 hores, un 5%.

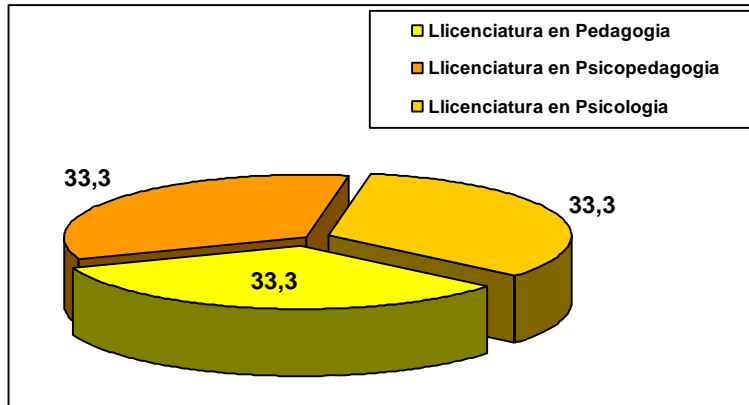


Gràfic 5.2.14: Hores de formació contínua dels tutors d'empresa. CFGS Integració Social.

5.2.1.4 Variables formatives del sector del professorat

Títol universitari d'ingrés a la docència en aquest cicle formatiu

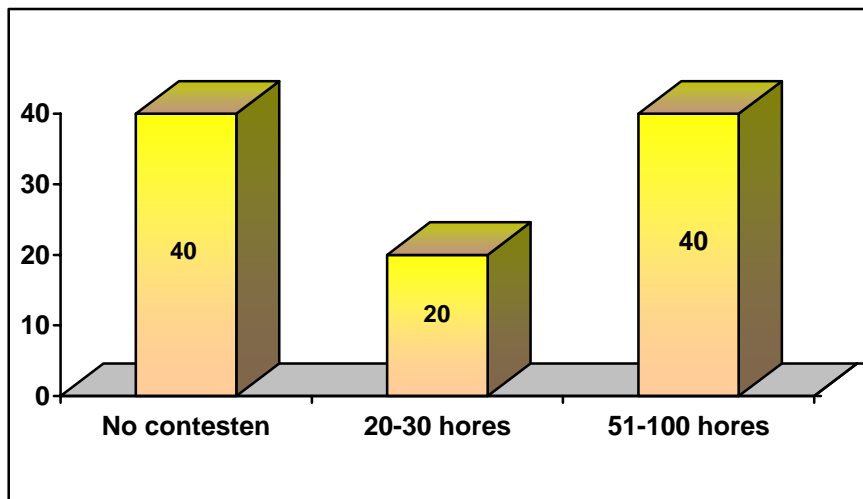
Tot el professorat té una llicenciatura. Las llicenciatures són en tres titulacions diferents: Pedagogia, Psicopedagogia i Psicologia, i el percentatge de titulats és el mateix en totes tres (33,3%).



Gràfic 5.2.15: Titulació del professorat. CFGS Integració Social.

Formació contínua (cursos, seminaris, postgraus...)

Una part important de professorat no contesta aquesta pregunta (40%). Dels que la contesten, el 40% manifesta l'opció màxima d'hores de formació (entre 51 i 100 hores) i el 20%, l'opció mínima (entre 20 i 30 hores).

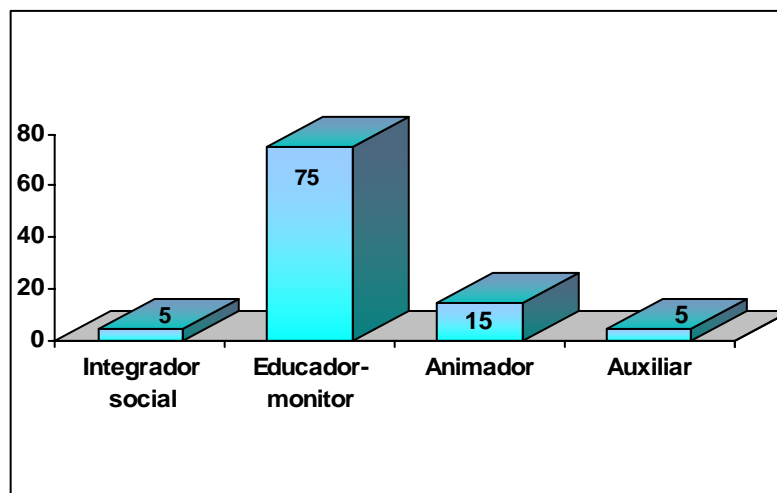


Gràfic 5.2.16: Hores de formació del professorat. CFGS Integració Social.

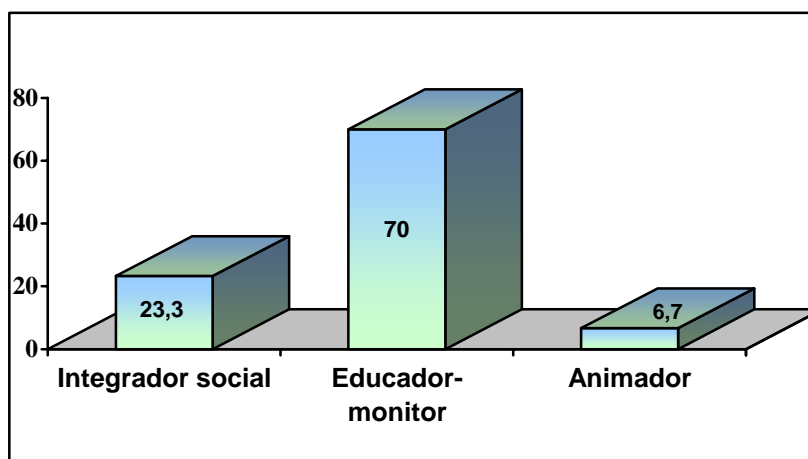
5.2.1.5. Variables sociolaborals del sector de l'alumnat

Tipus d'activitats professionals que ha desenvolupat en l'àmbit de la integració social

L'activitat que més ha realitzat l'alumnat que ha contestat és la d'educador – monitor tant en el sector públic (75%) com en el privat (70%)-. En el sector privat, podem veure que un percentatge considerable (23,3%) s'han ocupat com a integradors socials.



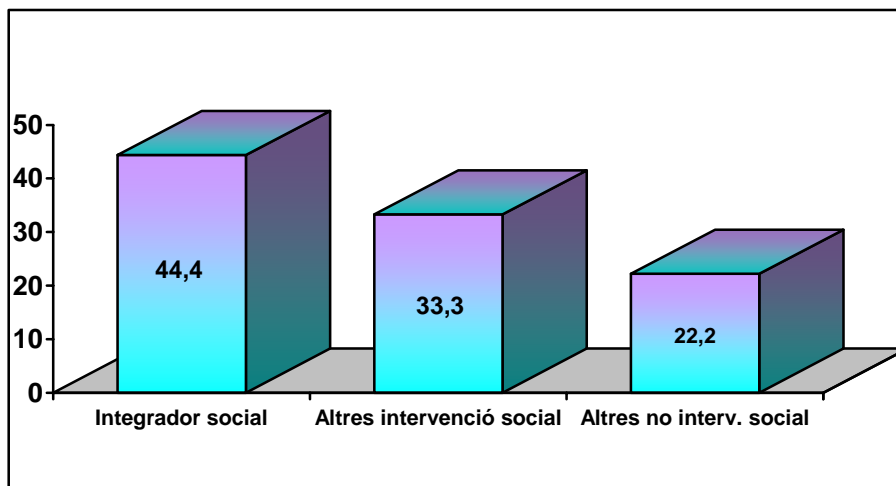
Gràfic 5.2.17: Experiència professional dels exalumnes en centres públics. CFGS Integració Social.



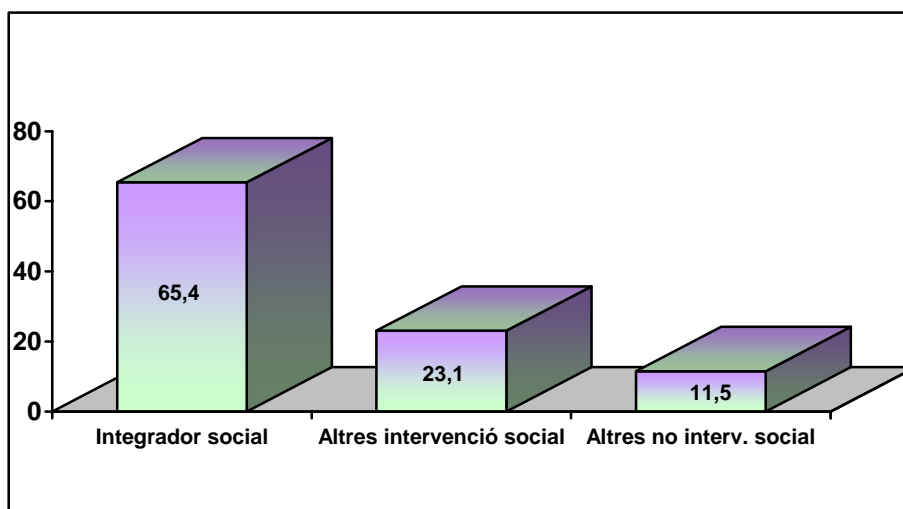
Gràfic 5.2.18: Experiència professional dels exalumnes en centres privats. CFGS Integració Social.

Activitat professional principal que desenvolupen actualment

L'activitat professional que desenvolupen majoritàriament els exalumnes és la d'integrador social (el 44,4% ho fan en el sector públic i el 65,4%, en el sector privat). Una part important (entre el 23% i el 33%) treballen en l'àmbit de la intervenció social en altres ocupacions diferents de la d'integrador social i tan sols entre l'11% i el 22% no treballen en l'àmbit de la intervenció social.

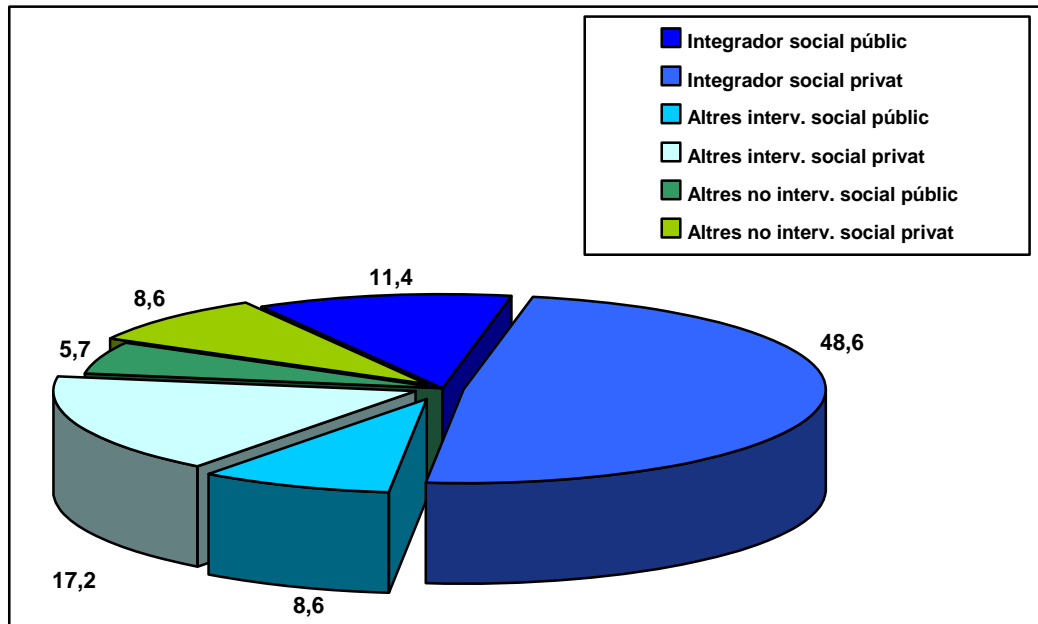


Gràfic 5.2.19: Activitat laboral actual en centres públics. CFGS Integració Social.



Gràfic 5.2.20: Activitat laboral actual en centres privats. CFGS Integració Social.

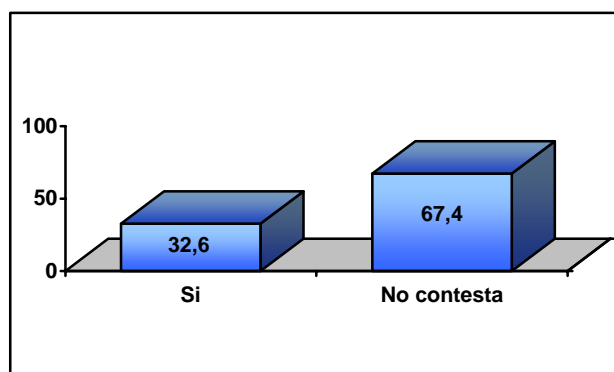
El sector on els exalumnes desenvolupen la professió per a la qual s'han format és majoritàriament el privat (48,6%), mentre que en el públic s'ocupen com a integradors el 11,4 %. Els exalumnes també desenvolupen, tant en el sector privat (17,2%) com en el públic (8,6%), altres ocupacions de l'àmbit de la intervenció socioeducativa. Un percentatge baix (al voltant del 15%) no s'ocupa en el sector laboral per al qual s'han format.



Gràfic 5.2.21: Sector en el qual desenvolupen l'activitat professional per a la qual s'han format: públic/privat. CFSG Integració Social.

Altres activitats actuals a destacar

La majoria d'alumnat no ha contestat aquest apartat (67,4%), i els que ho han fet (32,6%) han destacat majoritàriament activitats com: treballs esporàdics, monitor de ludoteca, monitora esplai, voluntariat, participació en projectes de desenvolupament local o de cooperació internacional i equinoteràpia.

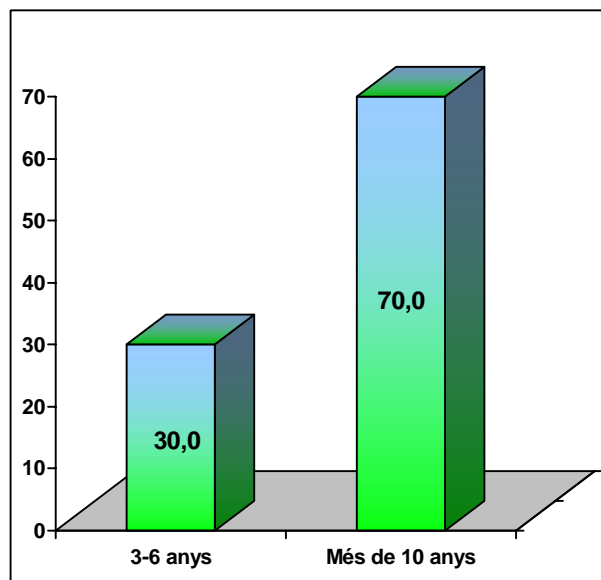


Gràfic 5.2.22: Altres activitats a destacar realitzades actualment. CFSG Integració Social.

5.2.1.6. Variables sociolaborals del sector dels tutors d'empresa

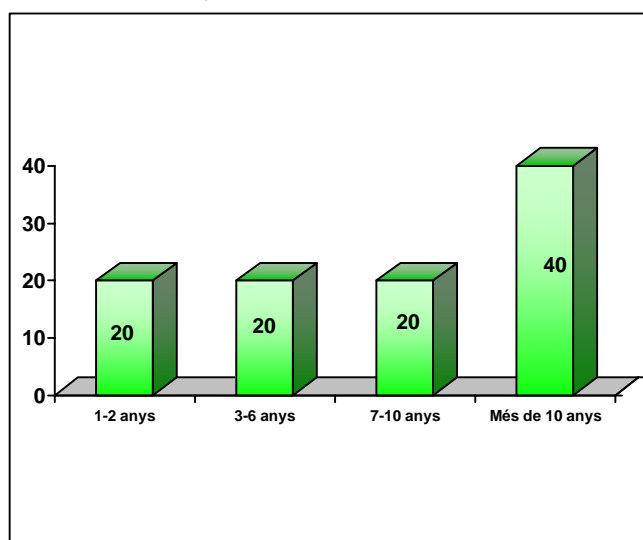
Anys d'experiència en l'àmbit social

La majoria de tutores de FCT, de l'alumnat del CFGS d'integració social, tenen més de 10 anys d'experiència a l'àmbit social, tant les del sector públic (70%), com les del privat (40%)



Gràfic 5.2.23: Experiència dels tutors d'empresa en l'àmbit social. Sector públic. CFGS Integració Social.

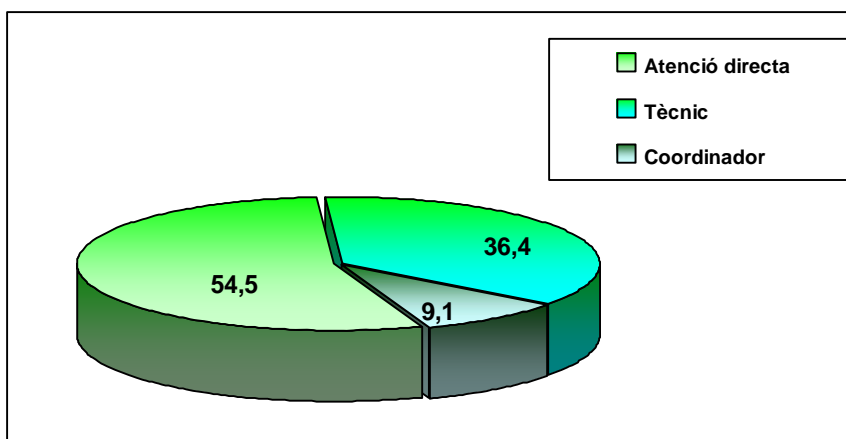
En el sector privat trobem més variació en el nombre d'anys d'experiència dels tutors d'empresa: un 20% tenen 1 o 2 anys d'experiència; un 20% en tenen de 3 a 6; un 20% en tenen entre 7 i 10, i un 40% en tenen més de 10.



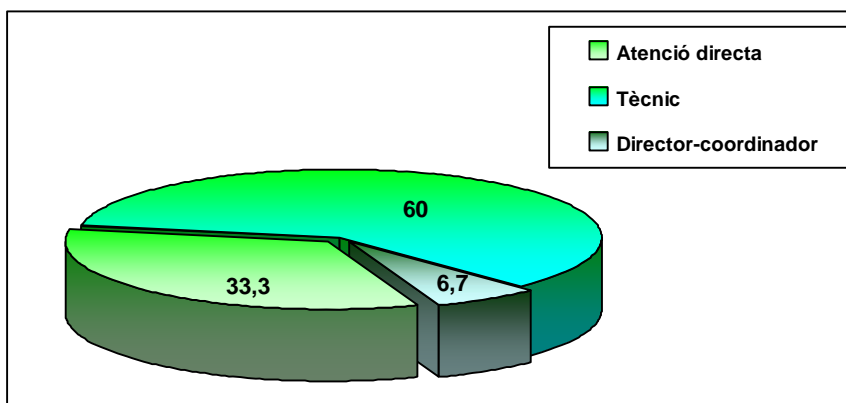
Gràfic 5.2.24: Experiència dels tutors d'empresa en l'àmbit social. Sector privat. CFGS Integració Social.

Centres en els quals han treballat com a professionals de la intervenció social (especificant la funció i la titularitat)

Els tutors d'empresa de l'alumnat del cicle formatiu d'Integració Social han desenvolupat tasques diferenciades en funció del sector on han exercit la professió. Els tutors que tenen experiència en el sector públic, en primer lloc han treballat exercint com a personal d'atenció directa (54,5%) i, en segon lloc, exercint com a tècnics (36,4%). La situació és diferent en el cas dels tutors que tenen experiència en el sector privat: el 60% han desenvolupat funcions de tècnic i el 33,3%, de personal d'atenció directa. Una quantitat, més reduïda de tutors han desenvolupat funcions de coordinació-direcció, tant en el sector públic (9,1%) com en el privat (6,7%).



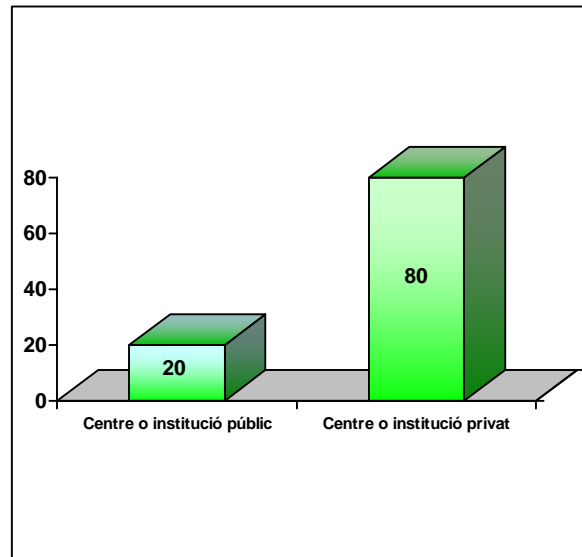
Gràfic 5.2.25: Funció als centres on han treballat. Sector públic. CFGS Integració Social.



Gràfic 5.2.26: Funció als centres on han treballat. Sector privat. CFGS Integració Social.

Tipus de centre en què desenvolupen actualment la professió

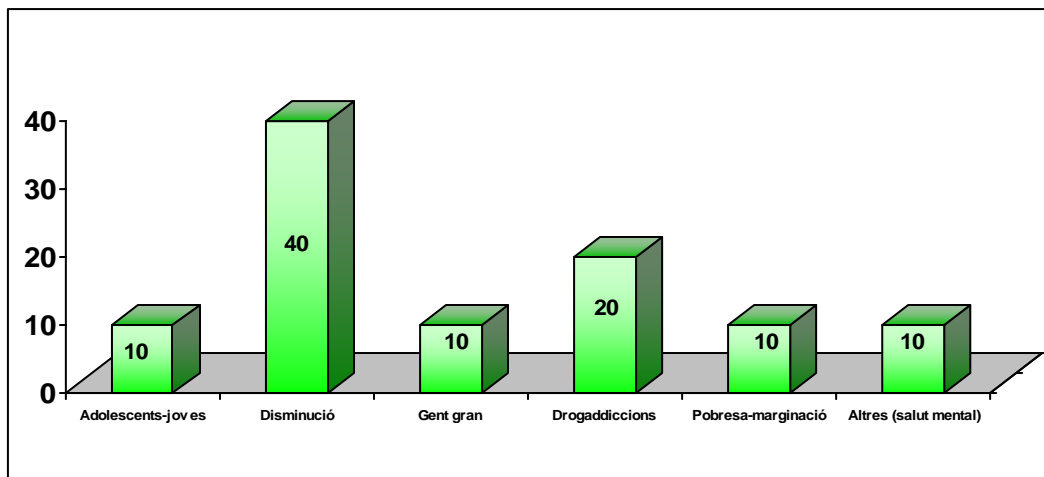
Dels tutors d'empresa que han contestat el qüestionari, una gran majoria desenvolupen la seva professió en el sector privat (80%) i una part menys notòria (20%) en el sector públic.



Gràfic 5.2.27: Tipus de centre i sector en què desenvolupen la professió els tutors d'empresa: CFGS Integració Social.

Àmbit en el qual treballen o col·lectiu que atenen

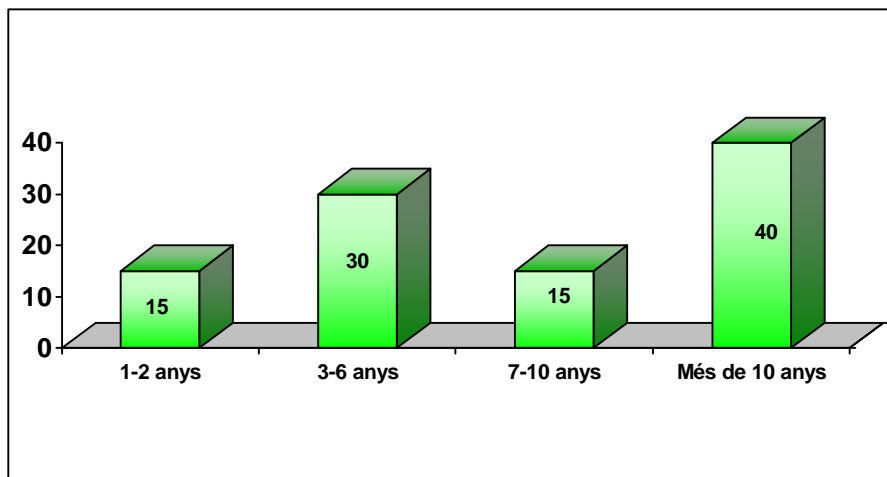
Els tutors d'empresa que han contestat el qüestionari desenvolupen majoritàriament la seva professió en l'àmbit de la disminució (40%); els segueixen els que ho fan en l'àmbit de la drogoaddicció (20%) i, en un percentatge menor (10%), els que intervenen en els àmbits de l'adolescència, la gent gran, la pobresa i marginació i la salut mental.



Gràfic 5.2.28: Àmbit en el qual desenvolupa la professió el tutor d'empresa. CFGS Integració Social.

Temps treballant al centre actual

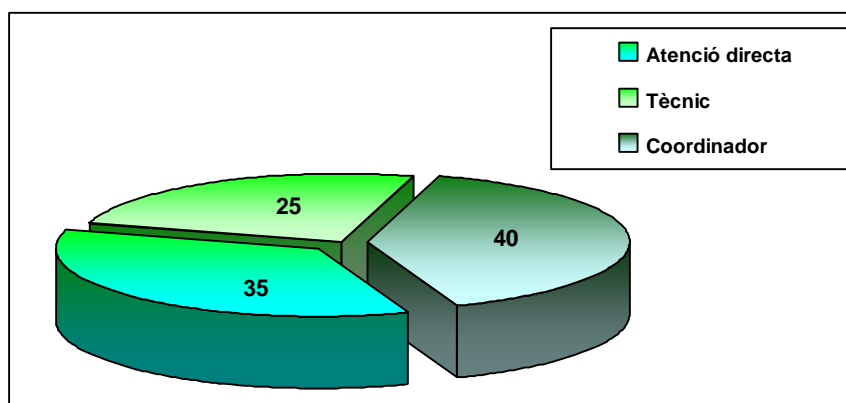
Una majoria (40%) de les tutores d'empresa de l'alumnat del cicle d'Integració Social fa més de 10 anys que treballen al mateix centre; un 30% fa entre 3 i 6 anys que ho fan; un 15% tenen una antiguitat al centre d'entre 7 i 10 anys, i un 15% fa entre 1 i 2 anys que hi treballen.



Gràfic 5.2.29: Antiguitat al centre on desenvolupen la professió els tutors d'empresa. CFGS Integració Social.

Lloc de treball que ocupen actualment

Els tutors d'empresa de l'alumnat del CFGS d'Integració Social de la mostra es distribueixen entre tres classes de llocs de treball: atenció directa a l'usuari (35%), tècnic (25%) i coordinador (40%).

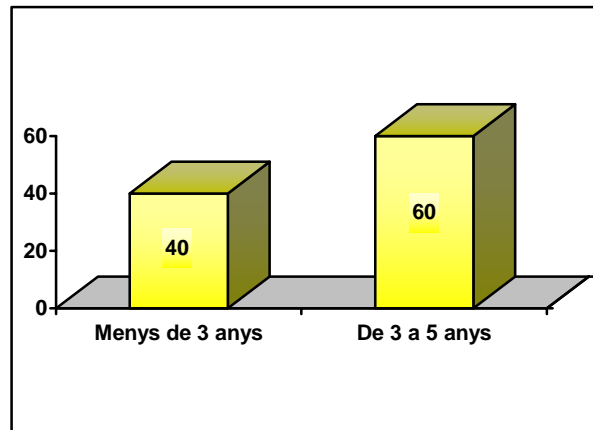


Gràfic 5.2.30: Lloc de treball actual dels tutors d'empresa. CFGS Integració social.

5.2.1.7. Variables sociolaborals del sector del professorat

Anys de docència en el cicle formatiu d'Integració Social

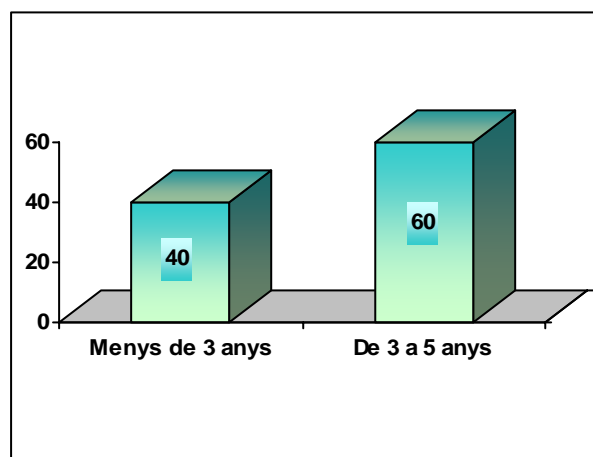
La majoria del professorat (60%) té més de 3 anys d'experiència com a docent en la formació i el 40% té menys de 3 anys d'experiència com a formador en el cicle d'Integració Social. Tot el professorat informant manifesta experiència docent en el sector públic i no en el privat.



Gràfic 5.2.31: Anys de docència en el CFGS Integració Social. CFGS Integració Social.

Anys de docència en la Formació Professional

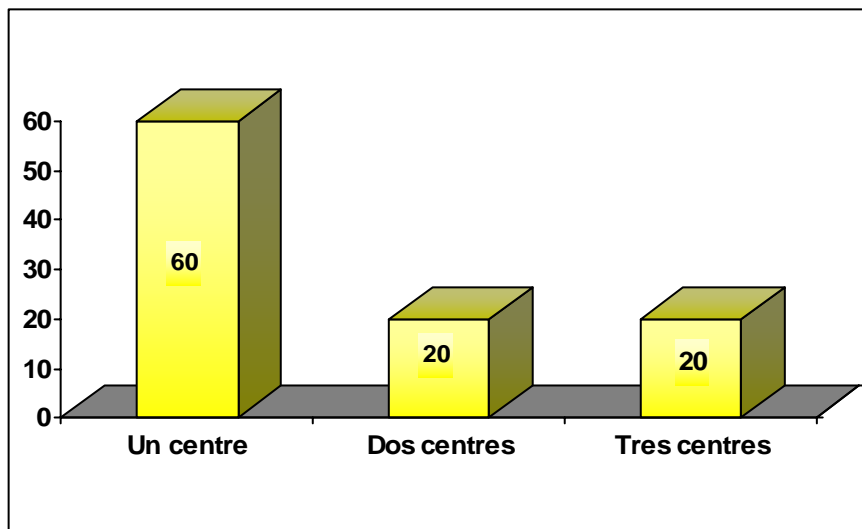
L'experiència docent en l'àmbit de la Formació Professional i l'experiència docent en el CFGS Integració Social coincideix: la majoria del professorat (60%) tenen més de 3 anys d'experiència com a docents en la Formació Professional i el 40% tenen menys de 3 anys d'experiència com a formadors de Formació Professional.



Gràfic 5.2.32: Anys de docència en la Formació Professional. CFGS Integració Social.

Nombre de centres on han impartit docència en el cicle formatiu d'Integració Social

Podem veure que la majoria del professorat (60%) ha impartit el cicle formatiu d'Integració Social tan sols en un centre. En dos centres ho ha fet el 20%, i en tres centres, també, el 20%.



Gràfic 5.2.33: Nombre de centres on han impartit docència en el CFGS Integració Social.

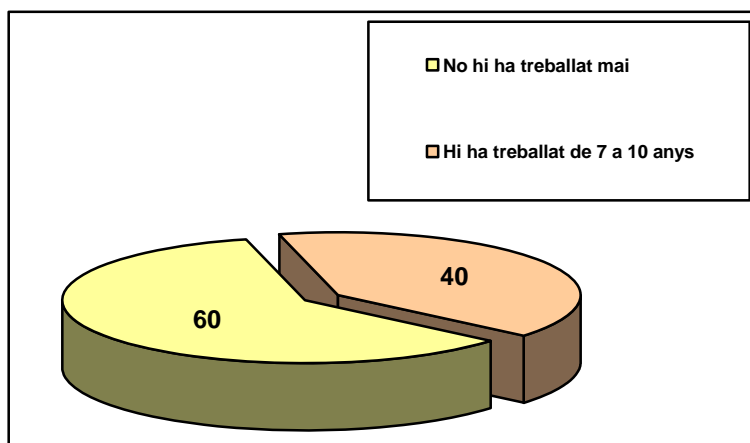
Anys de treball en centres, serveis, programes o projectes desenvolupant tasques relacionades amb usuaris susceptibles de ser atesos per l'alumnat que estan formant

Una part important del professorat (al voltant del 50%) no ha treballat mai directament en el sector.

Un percentatge semblant del professorat (50%) té experiència en aquest àmbit. Tot seguit, podem veure aquestes dades descrites per sectors.

Sector públic

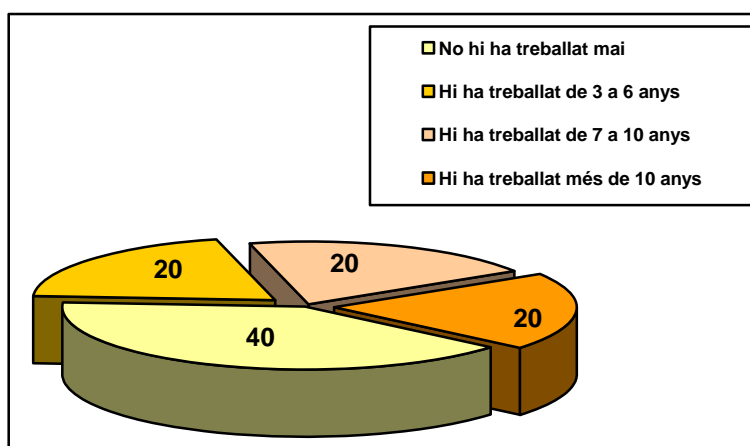
La majoria de professorat formador d'integradors socials no ha treballat directament en la professió per a la qual forma (60%). Una part considerable del professorat, però, té experiència en la professió per a la qual forma (40%) i l'ha obtinguda en el sector públic.



Gràfic 5.2.34: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector públic).
CFGS Integració Social.

Sector privat

La majoria del professorat formador d'integradors socials ha treballat directament en la professió per a la qual forma (60%) i ha obtingut la seva experiència professional en el sector privat. Tanmateix, una part important del professorat no té experiència en la professió per a la qual forma (40%).



Gràfic 5.2.35: Experiència directa en l'àmbit laboral per al qual formen (sector privat).
CFGS Integració Social.

5.2.1.8. Síntesi de les variables d'identificació dels diferents sectors d'informants

Perfil de l'alumnat informant del CFGS Integració Social

Podem caracteritzar l'alumnat informant com una persona d'entre 20 i 30 anys, de sexe femení, que fa dos o tres anys que ha acabat la seva formació i que va realitzar la FCT en dos centres, majoritàriament privats. L'informant tipus continua estudiant i realitza formació contínua; està treballant com a integrador social, majoritàriament, en un centre privat.

Perfil de les tutors de FCT informants del CFGS Integració Social

Els tutors que tutoritzen als centres de treball la formació de l'alumnat són majoritàriament de sexe femení i tenen una edat compresa entre els 31 i els 40 anys. Hi predomina la titulació de llicenciatura i, si realitzen formació contínua, en fan més de 50 hores. Majoritàriament, tenen més de deu anys d'experiència com a professionals; l'àmbit en el qual desenvolupen la seva professió és, majoritàriament, el de la disminució, i la funció que fan majoritàriament és de coordinador.

Perfil del professorat informant del CFGS Integració Social

Podem observar que el professorat que forma els integradors socials al centre educatiu, com en el cas dels tutors de FCT, és de sexe femení i d'edats compreses entre els 40 i els 50 anys. La titulació que tenen és, en les mateixes proporcions, llicenciatura en Pedagogia, llicenciatura en Psicopedagogia i llicenciatura en Psicologia. Si realitzen formació contínua, en fan més de 50 hores; la major part no tenen experiència laboral directa en el sector per al qual estan formant i tenen entre 3 i 5 anys d'experiència com a docents en el cicle formatiu.

En el quadre que segueix es poden veure de forma resumida les característiques més destacables que formen el perfil de cada sector d'informants.

Informants CFGS Integració Social: PERFIL

Tipologia informants	Alumnat 63,2 %				Tutors d'empresa 29,4%				Professorat 7,4%				
Forma de recollir la informació	En mà 30,2%		Correu @ 69,8%		En mà 80,0%		Correu @ 20,0%		En mà 60,0%		Correu @ 40,0%		
Variabls personals													
Edat	20 -30 anys 88,4%	31 -40 anys 9,3%	41-50 anys 2,3%	51-60 anys 0,0%	20 -30 anys 25,0%	31- 40 anys 35,0%	41-50 anys 30,0%	51-60 anys 10,0%	20-30 anys 20,0%	31-40 anys 60,0%	41-50 anys 0,0%	51-60 anys 20,0%	
Gènere	Femení 83,7%		Masculí 16,3%		Femení 85,0%		Masculí 15,0%		Femení 80,0%		Masculí 20,0%		
Variabls formatives													
Any de finalització d'estudis	1 any 11,6%	2 anys 34,9%	3 anys 30,2%	4 anys 9,3%	5 anys 14,0%								
Centre de realització dels estudis	IES Montserrat Roig 100%			Altres 0,0%									
Centre de realització de la FCT	1 centre 27,9%		2 centres 58,1%		3 centres 9,3%		Exemp. 4,7%						
	Públ. 42 %	Pr. 58%	2 Públ. 40%	1públ. +1pr. 36%	2pr.+ 1 públ. 50%	2 públ. +1 pr. 25%							
Continua estudis	Sí 62,8%			No 37,2%									
Titulació					FP2-CFGS 15%	Diplomatura 20%	Llicenciatura 65%		Llic. Pedagogia 33,3%	Llic. Psicologia 33,3%	Llic. Psicopedag. 33,3%		
Formació contínua	No contesta 55,2%	20-30 hores 11,6%	31-50 hores 4,7%	51-100 hores 27,9%	No contesta 55%	20-30 hores 5%	31-50 hores 0%	51-100 hores 40%	No contesta 40%	20-30 hores 20%	31-50 hores 0%	51-100 hores 40%	
Variabls sociolaborals													
Activitat professional actual	Integrador social 60%		Altres intervenció social 25,7%			Altres no intervenció social 14,3 %							
Sector	Públic 11,4%	Privat 48,6%	Públic 8,6%	Privat 17,2%	Públic 5,7%	Privat 8,6%							
Anys d'experiència en el sector					1-2 anys 20%	3-6 anys 20%	7-10 anys 20%	Més de 10 Anys 40%	Cap (sense exp.) 40%	3-6 anys 20%	7-10 anys 20%	Més de 10 anys 20%	
Àmbit laboral					Joves 10%	Dismin. 40%	G. gran 10%	Drog. 20%	Pobr. 10%	Altres 10%			
Funció que desenvolupa actualment					Atenció directa 35%		Tècnic 25%		Coordinador 40%				
Anys de docència en el cicle									Menys de 3 anys 40%		De 3 a 5 anys 60%		

Taula 5.2.1: Perfil dels Informants del CFGS Integració Social

5.2.2. VARIABLES RELACIONADES AMB ELS CONTINGUTS DEL CICLE FORMATIU D'INTEGRACIÓ SOCIAL

En aquest apartat presentem les dades referents a les competències que ha de desenvolupar el futur professional i les capacitats clau que ha d'adquirir i en les quals s'ha de formar.

En les taules i gràfics següents es pot observar la puntuació mitjana obtinguda en cada ítem de tots els informants: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

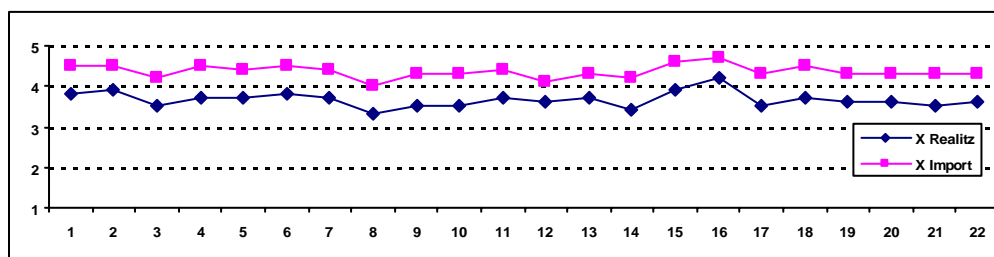
- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'integrador social per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'integrador social en formació.

5.2.2.1. Competències professionals de l'integrador social

A) COMPETÈNCIES PROFESSIONALS	X Realitz.	X Import.
1. Obtenir informació dels casos assignats a partir dels informes, la planificació establerta o altres fonts.	3,8	4,5
2. Elaborar el programa d'intervenció basant-se en la informació obtinguda.	3,9	4,5
3. Organitzar i gestionar els recursos humans, materials i econòmics de la intervenció, optimitzant l'assignació d'aquests d'acord amb els objectius establerts.	3,5	4,2
4. Establir les normes i procediments d'atenció als casos assignats, a partir del pla d'atenció a l'usuari i del programa d'intervenció establert per l'entitat.	3,7	4,5
5. Mantenir organitzada la documentació de la intervenció.	3,7	4,4
6. Avaluar els programes d'intervenció, a fi de garantir-ne l'adequació a les necessitats del cas.	3,8	4,5
7. Definir els protocols d'atenció segons la programació establerta i ajustar els recursos necessaris per al compliment de les activitats previstes.	3,7	4,4
8. Supervisar les tasques de manteniment de la llar, segons el programa establert.	3,3	4
9. Organitzar i supervisar les tasques de recolzament personal i emocional, complint les normes de seguretat i d'atenció a l'usuari establertes.	3,5	4,3
10. Organitzar l'espai de la residència habitual de l'assistit i l'assignació d'ajuts tècnics, optimitzant la seva mobilitat i evitant riscos i possibles accidents.	3,5	4,3
11. Instruir i assessorar la unitat de convivència sobre les responsabilitats i accions que cal assumir, aportant informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.	3,7	4,4
12. Realitzar la gestió domèstica de la unitat de convivència segons el programa establert.	3,6	4,1
13. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar el nivell de satisfacció de les necessitats bàsiques i el desenvolupament de les competències assignades a la unitat de convivència.	3,7	4,3
14. Dirigir i supervisar les activitats de prevenció, de pèrdua i manteniment de la mobilitat previstes, aplicant la programació i les normes de seguretat establertes.	3,4	4,2

15. Donar suport a la comunicació dels usuaris i estimular-la utilitzant, si cal, sistemes alternatius de comunicació, possibilitant un nivell de comprensió adequat als missatges emesos i afavorint les relacions amb l'assistit.	3,9	4,6
16. Instruir els usuaris en les habilitats bàsiques necessàries per a la seva autonomia personal i social, recolzant-los en l'organització de les activitats quotidianes i el desenvolupament de les relacions socials, segons el programa previst, i resolent les contingències que es puguin presentar.	4,2	4,7
17. Actuar segons el pla de seguretat i higiene establert, portant a terme tant accions preventives com correctores i d'emergència, aplicant les mesures establertes i complint les normes i la legislació vigents.	3,5	4,3
18. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar les fites assolides en el desenvolupament de les habilitats d'autonomia en el cas assignat.	3,7	4,5
19. Determinar les línies d'actuació per a la comprovació de la situació ocupacional de l'assistit, a partir dels indicadors i dels mitjans establerts en el pla d'avaluació.	3,6	4,3
20. Comprovar sobre el terreny, mitjançant els recursos establerts, l'adequació de les activitats i dels mitjans d'inserció al cas assignat, en col·laboració amb els responsables de l'entitat d'inserció.	3,6	4,3
21. Instruir i assessorar l'assistit o els seus tutors o familiars en les responsabilitats i accions que s'han de desenvolupar en el seu entorn ocupacional, i també en les gestions o requisits necessaris per al desenvolupament de la seva inserció ocupacional, aportant informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.	3,5	4,3
22. Aplicar les tècniques i procediments d'avaluació per valorar el nivell d'inserció ocupacional obtingut en el cas assignat.	3,6	4,3

Taula 5.2.2: Les competències professionals de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.36: Les competències professionals de l'integrador social: realització i importància.

En les competències professionals, com es pot veure en la taula i el gràfic anteriors, **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Tant en la realització com en la importància, l'ítem menys puntuat és el núm. 8, que afecta la supervisió de tasques de manteniment de la llar. L'ítem amb la puntuació més alta també coincideix en la realització i la importància, i és el núm. 16, relacionat amb la instrucció de l'usuari en habilitats bàsiques.

Des dels **diferents sectors entrevistats** s'han donat **algunes explicacions** a les puntuacions obtingudes en els qüestionaris:

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Els més valorats: núm. 16.	“Aquests aspectes són molt directes amb l'usuari i llavors penso que són de les nostres competències més immediates.” (INSOalumISE)	“Estem parlant d'aspectes més generals i en els quals necessites que algú et faci una introducció.” (INSOtuto1MA)	“El de les habilitats bàsiques sí que veig que és un àmbit molt transversal...” (INSOprof2SU)
Els menys valorats: núm. 8.	“... potser perquè aspectes més concrets no es valoren tant en la formació.” (INSOalumISE)	“Potser aquestes competències més pràctiques són les més senzilles o les que surten d'un mateix, les que un mateix pot aprendre més fàcilment.” (INSOtuto1MA)	“Són aspectes molt concrets, que es donaran en determinats moments...La relació amb les persones seria més global.” (INSOprof1LU)

Quadre 5.2.1: Competències integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de les competències professionals, (tots els informants):

Podem observar que hi ha competències que es consideren més bàsiques i a les quals es dona més rellevància en la formació (instruir els usuaris en les habilitats bàsiques) i competències que, per ser concretes i senzilles, no es consideren tant en el procés d'ensenyament-aprenentatge (supervisar les tasques de manteniment de la llar).

Podem constatar que els informants consideren que hi ha competències més transversals i competències més concretes, lligades a situacions específiques.

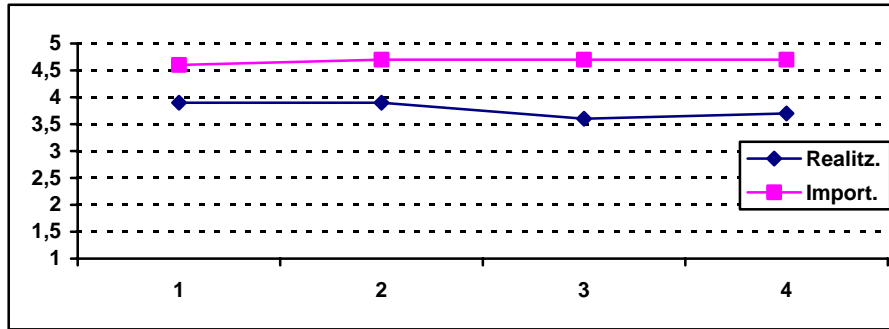
Quadre 5.2.2: Competències integrador social: síntesi (tots els informants).

5.2.2.2. Capacitats clau de l'integrador social

Capacitat de resolució de problemes

B) CAPACITAT DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per enfrontar-se a una situació definida (habitual) i donar-hi resposta.	3,9	4,6
2. Habilitat per seguir el procediment establert quan es dona resposta a una situació definida (habitual).	3,9	4,7
3. Disposició per enfrontar-se i donar resposta a una situació no habitual.	3,6	4,7
4. Habilitat per utilitzar recursos i estratègies que es coneixen per donar resposta a una situació no prevista (no habitual).	3,7	4,7

Taula 5.2.3: La capacitat de resolució de problemes de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.37: La capacitat de resolució de problemes de l'integrador social: realització i importància.

En la capacitat de resolució de problemes, **la puntuació de la realització és inferior a la de la importància en tots els casos**, com queda reflectit tant en la taula com en el gràfic anterior.

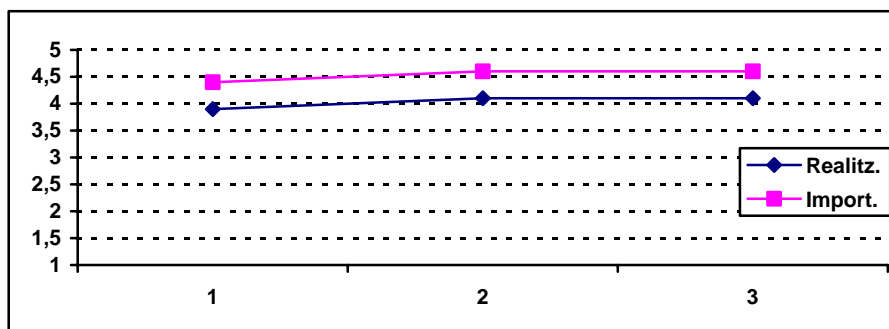
Es pot observar que, **en la realització, els ítems menys valorats (núm. 3 i 4) tenen a veure amb les situacions no habituals, i els més valorats (núm. 1 i 2) tenen a veure amb la capacitat de donar respostes i utilitzar recursos en situacions habituals.**

Pel que fa a **la importància, podem veure que l'ítem menys valorat (núm. 1) és el que té a veure amb la disposició a donar respostes a situacions habituals.**

Capacitat d'organització del treball

C) CAPACITAT D'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL		X Realitz.	X Import.
1.	Disposició per crear les condicions de treball adequades i adaptar-les, si cal, als recursos existents.	3,9	4,4
2.	Utilitzar els recursos de manera adequada en el desenvolupament de les tasques.	4,1	4,6
3.	Aconseguir els objectius que es proposa en el desenvolupament de les tasques.	4,1	4,6

Taula 5.2.4: La capacitat d'organització del treball de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.38: La capacitat d'organització del treball de l'integrador social: realització i importància.

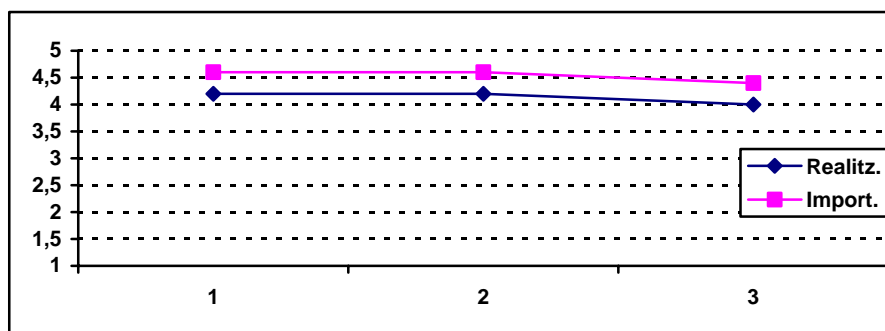
Les dades referents a la capacitat d'organització del treball, expressades en la taula i el gràfic anteriors, ens mostren que **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Tant en les puntuacions de **la realització com en les de la importància**, podem observar que **l'ítem menys valorat (núm. 1)** té a veure amb la disposició per crear les condicions de treball a partir dels recursos existents.

Capacitat de responsabilitat en el treball

D) CAPACITAT DE RESPONSABILITAT EN EL TREBALL	X Realitz.	X Import.
1. Tenir disposició a implicar-se en la feina.	4,2	4,6
2. Vetllar pel bon funcionament de les relacions amb les persones amb les quals es treballa.	4,2	4,6
3. Vetllar pel bon estat i la utilització adequada dels espais i materials de treball.	4,0	4,4

Taula 5.2.5: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.39: La capacitat de responsabilitat en el treball de l'integrador social: realització i importància.

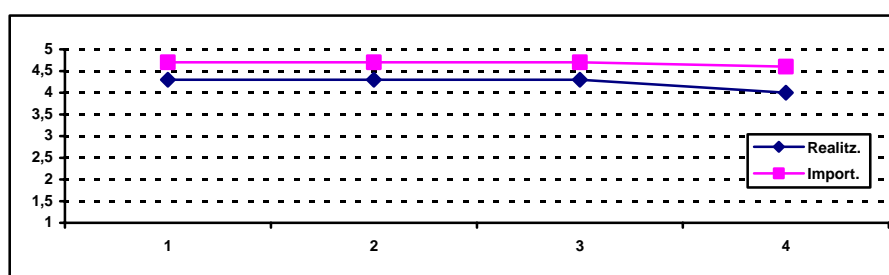
Les dades obtingudes referents a la capacitat de responsabilitat en el treball, recollides en taula i el gràfic anteriors, ens mostren que **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

La puntuació més baixa, tant en la realització com en la importància, és la de l'ítem núm. 3 que té a veure amb la capacitat de vetllar per la utilització adequada de l'espai i el material de treball. **Els ítems núm. 1 i 2 obtenen una puntuació més alta tant en la realització com en la importància.**

Capacitat de treball en equip

E) CAPACITAT DE TREBALL EN EQUIP	X Realitz.	X Import
1. Disposició a col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,3	4,7
2. Habilitat per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,3	4,7
3. Disposició per respectar els acords per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,3	4,7
4. Habilitat per aportar solucions per tal d'aconseguir l'objectiu proposat.	4,0	4,6

Taula 5.2.6: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.40: La capacitat de treball en equip de l'integrador social: realització i importància.

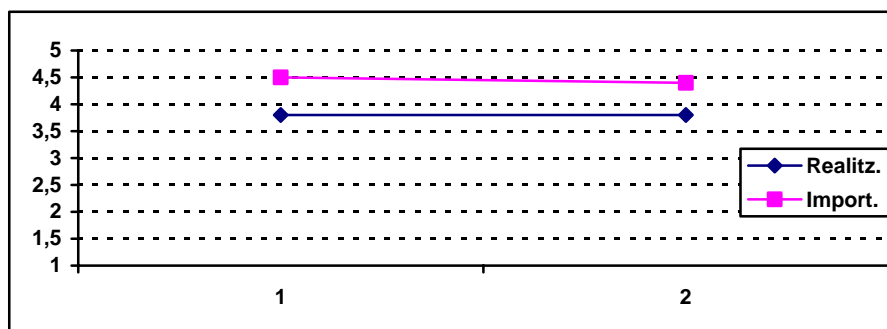
La capacitat de treball en equip queda recollida en les dades de la taula i el gràfic anteriors. Aquestes dades mostren que **la realització ha estat valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Podem observar que, **tant en la realització com en la importància, les puntuacions més altes s'han donat als ítems núm. 1, 2 i 3,** i que l'ítem menys puntuat és el núm. 4, relacionat amb l'habilitat per aportar solucions.

Capacitat d'autonomia

F) CAPACITAT D'AUTONOMIA	X Realitz.	X Import
1. Disposició per assumir tasques de forma independent, sense necessitar el suport d'una altra persona.	3,8	4,5
2. Realització de tasques de forma independent, sense necessitar el suport d'una altra persona.	3,8	4,4

Taula 5.2.7: La capacitat d'autonomia de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.41: La capacitat d'autonomia de l'integrador social: realització i importància.

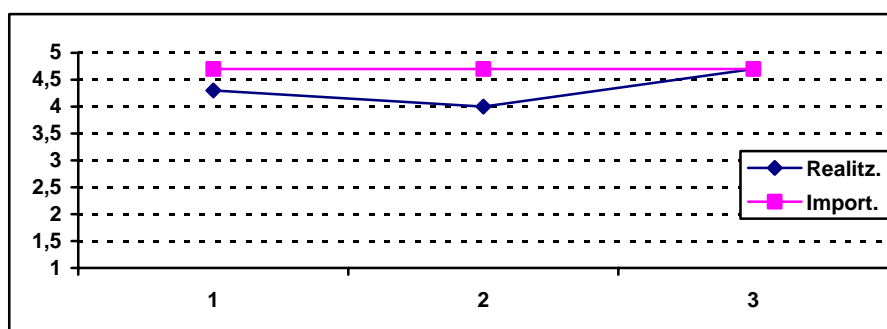
Les dades referents a la capacitat d'autonomia, recollides en la taula i el gràfic anteriors, mostren que la **realització es valora per sota de la importància en tots els casos**.

Les puntuacions de la realització són les mateixes en tots dos ítems. En la puntuació de la importància, té una valoració lleugerament superior l'ítem núm. 1, relacionat amb la disposició per assumir tasques de forma independent.

Capacitat de relació interpersonal

G) CAPACITAT DE RELACIÓ INTERPERSONAL		X	X
		Realitz.	Import.
1.	Disposició per comunicar-se amb les persones de la feina.	4,3	4,7
2.	Habilitat per comunicar-se, amb un tracte correcte, adequat i atent, amb les persones de la feina.	4,0	4,7
3.	Habilitat per posar-se al lloc de l'altre.	4,7	4,7

Taula 5.2.8: La capacitat de relació interpersonal de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.42: La capacitat de relació interpersonal de l'integrador social: realització i importància.

En la valoració de la capacitat de relació interpersonal, **les puntuacions obtingudes en la realització són inferiors a les obtingudes en la importància en dos dels ítems, i coincidents en un d'ells, el núm. 3**, com queda reflectit en la taula i el gràfic anteriors.

Les puntuacions de la **realització**, com podem veure, són poc homogènies. La **puntuació més baixa l'ha obtingut l'ítem 2**, que té a veure amb l'habilitat per

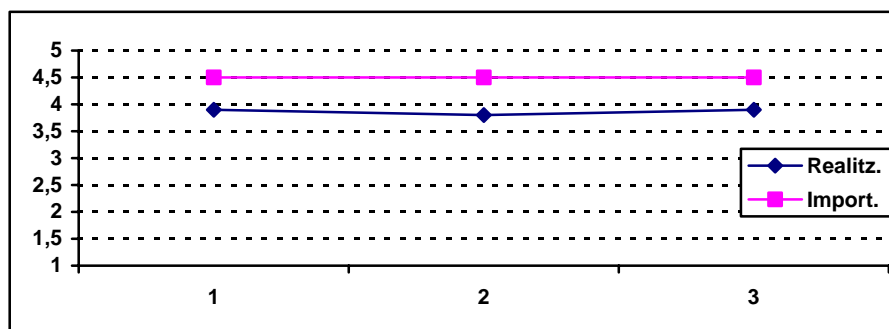
comunicar-se amb un tracte correcte, i la puntuació més alta l'ha obtingut l'ítem 3, relacionat amb l'habilitat per posar-se al lloc de l'altre.

Les puntuacions referents a la importància són les mateixes en tots tres ítems.

Capacitat d'iniciativa

H) CAPACITAT D'INICIATIVA	X Realitz.	X Import.
1. Disposició per prendre decisions sobre propostes o accions.	3,9	4,5
2. Habilitat per fer propostes de modificació per tal de millorar la manera de desenvolupar les activitats.	3,8	4,5
3. Habilitat per aportar noves idees o canvis per tal de millorar la feina.	3,9	4,5

Taula 5.2.9: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.43: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: realització i importància.

La capacitat d'iniciativa queda reflectida en les dades de la taula i el gràfic anteriors. Aquestes dades mostren que **la realització és valorada per sota de la importància en tots els casos.**

Observem que, tant en la realització com en la importància, les dades són força homogènies. Destaca **l'ítem núm. 2, que, en el cas de la realització, obté una puntuació lleugerament inferior.** Aquest ítem fa referència a l'habilitat de fer propostes de modificació en el desenvolupament de les activitats.

Observant les puntuacions recollides en els qüestionaris, podem dir que hi ha unes capacitats clau que han estat més valorades per tothom i unes altres que han estat menys valorades. Tot seguit es recullen **algunes explicacions** d'aquest fet que aporten els **diferents sectors entrevistats**.

Capacitats clau	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Les més valorades: – capacitat de relació interpersonal – capacitat de treball en equip	<i>“Són dos capacitats molt importants. Treballar en equip realment és necessari. La relació interpersonal... amb un usuari, amb companys... penso que és molt bàsica, també.”</i> (INSOalum1SE)	<i>“Són bàsiques. Tu treballes amb persones: usuaris... i has de ser capaç d'interaccionar, i per altra banda, tu també treballes amb persones del teu equip, tant a l'entitat com en xarxa, com amb altres entitats... En el món social, treballar en equip és un tema dels més importants.”</i> (INSOtuto1MA)	<i>“En el sector social sempre treballarem en xarxa. Llavors, ho hem de saber fer.”</i> (INSOprof2SU) <i>“Estem veient que es valora la capacitat de treballar amb persones i no treballar com a professional sol, sinó com a equip. I això seria important i fonamental.”</i> (INSOprof1LU)
Les menys valorades: – capacitat d'iniciativa – capacitat d'autonomia	<i>“És veritat que en molts llocs no tens gaire possibilitat d'aportar coses i que has de fer el que et diuen. L'autonomia, penso que és important, però si saps treballar en equip... és més important el treball en equip.”</i> (INSOalum1SE)	<i>“Ja està bé que tinguis autonomia, però si estàs en una organització on tot s'ha de decidir en equip, queda supeditada al que diu l'equip. Direm que en aquest tipus de feina predomina el grup sobre l'individual.”</i> (INSOtuto2ES)	<i>“La iniciativa està bé, però amb mesura. Tens més autonomia com més en saps... Està bé que tinguis autonomia, però has de treballar en equip, has de saber delegar, etc.”</i> (INSOprof2SU)

Quadre 5.2.3: Capacitats clau integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Entre les capacitats considerades **menys treballades**, trobem la capacitat de resolució de problemes. En canvi, és de les tres considerades més importants. Preguntant als diferents sectors implicats en la formació, hem obtinguts raonaments com els següents:

Capacitats clau	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Capacitat de resolució de problemes	<i>“Jo m'he trobat amb molts casos de conflicte bastant important i, com a professional, hi has d'intervenir, i he tingut companys que eren psicòlegs i tot, i la por els ha pogut més que el bagatge formatiu. Jo crec que és d'aquelles coses que, fins que no t'hi trobes, no saps com</i>	<i>“La considerem molt important, tot i que no ens dediquem prou a donar eines a l'aprenent i explicar-li com fem el procés de resolució de problemes.”</i> (INSOtuto1MA) <i>“... quan hi ha un conflicte, una persona de pràctiques no hi pot accedir, ja sigui per temes de violència, ja</i>	<i>“Jo crec que, com a professors, ens falten eines, perquè podem fer supòsits, podem fer casos, però el problema real és aquell en el que estàs implicat pels quatre costats, no un problema teòric.”</i> (INSOprof2SU)

	<i>tractar-la... En aquest tema no et poden donar una recepta màgica i la gent es veu una mica sense eines.” (INSOalum1SE)</i>	<i>sigui per temes d'autoritat...” (INSOtuto2ES)</i>	
--	--	--	--

Quadre 5.2.4: Capacitats clau integrador social: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de les capacitats clau, (tots els informants):

Observem que en els professionals de la intervenció social es consideren més importants les capacitats que tenen a veure amb la interacció amb altres persones (usuaris i professionals) que les més lligades a la individualitat. Es considera l'individu, però en relació amb els altres, no de manera aïllada. Així s'explica que les capacitats de relació interpersonal i de treball en equip es valorin més que les capacitats d'iniciativa i autonomia.

Per altra banda, podem observar que es considera que algunes capacitats s'han d'adquirir en situacions reals, com és el cas de la capacitat de resolució de problemes. Coincidiríem aquí amb la idea que nombrosos autors plantegen de l'adquisició de la competència en l'acció o competències d'acció professional (CAP), com planteja Echeverría (2002).

Quadre 5.2.5: Capacitats clau educador infantil: síntesi (tots els informants).

5.2.3 ANÀLISI DELS CONTINGUTS DEL CICLE FORMATIU D'INTEGRACIÓ SOCIAL SEGONS EL TIPUS D'INFORMANT

En aquest apartat presentem les dades referents a les competències que ha de desenvolupar el futur professional i les capacitats clau que ha d'adquirir i en les quals s'ha de formar.

En les taules i gràfics següents es pot observar la puntuació mitjana obtinguda en cada ítem de tots els informants, diferenciats per sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. En les taules es poden observar el ítems amb diferència significativa. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

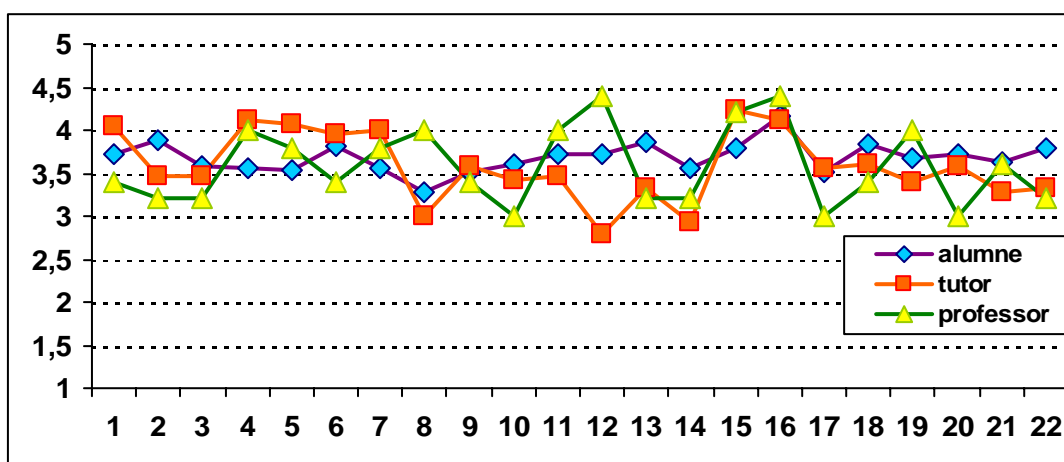
- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'integrador social per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'integrador social en formació.

5.2.3.1. Competències professionals de l'integrador social

A) COMPETÈNCIES PROFESSIONALS	REALITZACIÓ				
	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Obtenir informació dels casos assignats a partir dels informes, la planificació establerta o altres fonts.	3,7	4,1	3,4	-	
2. Elaborar el programa d'intervenció basant-se en la informació obtinguda.	3,9	3,5	3,2	-	
3. Organitzar i gestionar els recursos humans, materials i econòmics de la intervenció, optimitzant l'assignació d'aquests d'acord amb els objectius establerts.	3,6	3,5	3,2	-	
4. Establir les normes i procediments d'atenció als casos assignats, a partir del pla d'atenció a l'usuari i del programa d'intervenció establert per l'entitat.	3,6	4,1	4,0	,054	1<2
5. Mantenir organitzada la documentació de la intervenció.	3,5	4,1	3,8	-	
6. Avaluar els programes d'intervenció, a fi de garantir-ne l'adequació a les necessitats del cas.	3,8	3,9	3,4	-	
7. Definir els protocols d'atenció segons la programació establerta i ajustar els recursos necessaris per al compliment de les activitats previstes.	3,6	4,0	3,8	-	
8. Supervisar les tasques de manteniment de la llar, segons el programa establert.	3,3	3,0	4,0	-	
9. Organitzar i supervisar les tasques de recolzament personal i emocional, complint les normes de seguretat i d'atenció a l'usuari establertes.	3,5	3,6	3,4	-	
10. Organitzar l'espai de la residència habitual de l'assistit i l'assignació d'ajuts tècnics, optimitant la seva mobilitat i evitant riscos i possibles accidents.	3,6	3,4	3,0	-	
11. Instruir i assessorar la unitat de convivència sobre les responsabilitats i accions que cal assumir, aportant informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.	3,7	3,5	4,0	-	
12. Realitzar la gestió domèstica de la unitat de convivència segons el programa establert.	3,7	2,8	4,4	,007	2<3

13. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar el nivell de satisfacció de les necessitats bàsiques i el desenvolupament de les competències assignades a la unitat de convivència.	3,9	3,3	3,2	-	
14. Dirigir i supervisar les activitats de prevenció, de pèrdua i manteniment de la mobilitat previstes, aplicant la programació i les normes de seguretat establertes.	3,6	2,9	3,2	-	
15. Donar suport a la comunicació dels usuaris i estimular-la utilitzant, si cal, sistemes alternatius de comunicació, possibilitant un nivell de comprensió adequat als missatges emesos i afavorint les relacions amb l'assistit.	3,8	4,2	4,2	-	
16. Instruir els usuaris en les habilitats bàsiques necessàries per a la seva autonomia personal i social, recolzant-los en l'organització de les activitats quotidianes i el desenvolupament de les relacions socials, segons el programa previst, i resolent les contingències que es puguin presentar.	4,2	4,1	4,4	-	
17. Actuar segons el pla de seguretat i higiene establert, portant a terme tant accions preventives com correctores i d'emergència, aplicant les mesures establertes i complint les normes i la legislació vigents.	3,5	3,6	3,0	-	
18. Aplicar les tècniques i els procediments d'avaluació per valorar les fites assolides en el desenvolupament de les habilitats d'autonomia en el cas assignat.	3,8	3,6	3,4	-	
19. Determinar les línies d'actuació per a la comprovació de la situació ocupacional de l'assistit, a partir dels indicadors i dels mitjans establerts en el pla d'avaluació.	3,7	3,4	4,0	-	
20. Comprovar sobre el terreny, mitjançant els recursos establerts, l'adequació de les activitats i dels mitjans d'inserció al cas assignat, en col·laboració amb els responsables de l'entitat d'inserció.	3,7	3,6	3,0	-	
21. Instruir i assessorar l'assistit o els seus tutors o familiars en les responsabilitats i accions que s'han de desenvolupar en el seu entorn ocupacional, i també en les gestions o requisits necessaris per al desenvolupament de la seva inserció ocupacional, aportant informació i adaptant-la a les necessitats i/o deficiències detectades.	3,6	3,3	3,6	-	
22. Aplicar les tècniques i procediments d'avaluació per valorar el nivell d'inserció ocupacional obtingut en el cas assignat.	3,8	3,3	3,2	-	

Taula 5.2.10: Les competències professionals de l'integrador social: realització.



Gràfic 5.2.44: Les competències professionals de l'integrador social: realització.

La puntuació manifestada en la **realització** o dedicació de temps i esforços a l'hora de desenvolupar les competències professionals per part dels agents

implicats en el procés de formació de l'integrador social queda recollida en la taula i el gràfic anteriors, on podem observar el següent:

- **Diferència significativa de 0,007 en la valoració de l'ítem núm. 12**, que té a veure amb la realització de la gestió domèstica de la unitat de convivència segons el programa establert. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més baixa, i el professorat del centre, que el valora més.

Tot seguit reproduïm algunes **explicacions** que les **persones entrevistades** donen a les puntuacions obtingudes en els qüestionaris:

◆ Alumne: *“Jo recordo que les unitats de convivència és una assignatura que la vàrem tractar força...” (INSOalum1SE)*

■ Tutor: *“Nosaltres, per exemple, el que és unitat de convivència, des d'aquí no ho treballem perquè no hi ha una unitat de convivència.” (INSOtuto2ES)*

▲ Professor: *“Sovint es contextualitza la possible intervenció de l'integrador en unitats de convivència.” (INSOprof2SU)*

- **Diferència significativa de 0,054 en la valoració de l'ítem núm. 4**, que té a veure amb l'establiment de normes i procediments d'atenció als casos assignats, a partir del pla d'atenció a l'usuari i del programa d'intervenció establert per l'entitat. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa i l'alumnat.

Algunes **explicacions per part de les persones entrevistades**:

◆ Alumne: *“Veig que aquests aspectes tenen una relació molt directa amb l'usuari i llavors penso que són de les nostres competències més immediates.” (INSOalum1SE)*

■ Tutor: *“El pla d'atenció a l'usuari i el programa de l'entitat sí que els treballem, perquè van més relacionats amb el que és el projecte.” (INSOtuto2ES)* *“Com que hi ha un dia a dia molt actiu, si no es tenen establertes unes normes molt clares, et dificulta...” (INSOtuto1MA).*

▲ Professor: *“Té la seva lògica perquè a l'empresa el que es veu és l'atenció directa, i jo entenc que els tutors es centrin en aquest tema, perquè són els que millor el poden treballar.” (INSOprof2SU).*

- En la puntuació atorgada a la **importància**, és a dir, a aconseguir el expressen els ítems a l'hora de desenvolupar les competències professionals per part dels agents implicats en el procés de formació de l'integrador social **no s'han observat diferències significatives** entre els tres sectors d'informants.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Estem bastant d’acord; entenem les coses de la mateixa manera, no?”
(INSOalumISE)

■ Tutor: “Vol dir que estem d’acord, i això està bé, perquè vol dir... que som capaços de posar-nos d’acord.” (INSOtuto2ES).

▲ Professor: “A mi em fa contenta. Vol dir... que anem a l’una en la importància, encara que a l’hora de treballar-ho hi hagi dificultat.” (INSOprof1LU).

Síntesi de les competències, (segons el tipus d’ informant):

Podem observar que en la majoria de competències coincideix la valoració per part dels tres sectors: alumnat, tutors i professorat.

Tot i així, hi ha competències que es consideren importants en el centre educatiu, on es fa un esforç per treballar-les, mentre que potser no en tots els centres de treball són tan necessàries per desenvolupar la intervenció (gestió domèstica de les unitats de convivència). També es constata que en els centres de treball hi ha una necessitat clara de tenir unes normes i un pla de treball establert per a l’atenció a l’usuari.

El fet que no hi hagi una diferència significativa en les puntuacions referides a la importància en el cas de les competències es valora com un acord entre tots els sectors, i això produeix satisfacció.

Quadre 5.2.6: Competències integrador social: síntesi (segons el tipus d’ informant).

Competències principals de l'integrador social segons els informants entrevistats

A continuació, exposem els **resultats obtinguts en les respostes a la pregunta** “*Quines haurien de ser, segons el seu parer, les competències principals de l'integrador social com a professional?*”, **feta als informants dels tres sectors** (alumnat, tutors d'empresa i professorat) **a través de l'entrevista**.

Els **resultats** els hem disposat ordenats en funció de la **tipologia de competències** proposada per Bunk (1994), que ens aporta una classificació en la qual es diferencia la competència **tècnica**, la competència **metodològica**, la competència **social** i la competència **participativa**.

Podem observar que **les competències més citades** les podem relacionar amb la **competència metodològica**, que té a veure amb les capacitats de racionar aplicant els procediments adequats, trobar solucions i transferir experiències.

En segon lloc, observem que tenen un **protagonisme important** les competències que relacionem amb **la competència social**, pròpia del professional que sap col·laborar i comunicar-se amb els altres mostrant un comportament orientat al grup i a la relació interpersonal.

La **competència tècnica**, relacionada amb els coneixements propis de la professió, també la citen la majoria dels informants, tot i que **d'una manera discreta**, mentre que la **competència participativa** és la **menys considerada** en aquest cas.

Segons els resultats obtinguts, podem dir que les persones implicades en la formació dels integradors socials entenen que l'integrador social:

- Ha de tenir **habilitats per relacionar-se amb els diferents usuaris i intervenir** demostrant capacitat de treball i d'iniciativa en l'atenció; saber fer una **detecció de necessitats**, triar i **utilitzar els elements de la planificació**, així com els **recursos** i les **activitats** per portar-la a terme en la intervenció diària, i demostrar la **maduresa** necessària per atendre l'usuari.
- Ha de tenir una **formació mínima** que li permeti **conèixer l'usuari** i plantejar les **finalitats de la intervenció** i de la **normativa** bàsica que la regeix.
- Ha de disposar d'**habilitats comunicatives, capacitat d'interacció i empatia** per poder establir una bona relació amb els usuaris; també ha de ser capaç de **col·laborar** amb l'equip i amb els usuaris. Cal que disposi, també, de **competències transversals** com la capacitat de treball en equip, la iniciativa, la responsabilitat i la capacitat d'organització.

Competència Informant entrevista	COMPETÈNCIA TÈCNICA –continuïtat– Coneixements, destreses, actituds	COMPETÈNCIA METODOLÒGICA –flexibilitat– Procediments	COMPETÈNCIA SOCIAL –sociabilitat– Formes de comportament	COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA –participació– Formes d'organització
INSO Alum1SE		<p>– Aspectes de relació més directa amb l'usuari: habilitats socials, personals i unitats de convivència.</p> <p>– Pel que fa a la intervenció, penso que el que hauria de dominar és: primer, saber fer una detecció de necessitats; segon, saber fer un plantejament d'intervenció, i bé, no sé... saber temes de comunicació.</p>	<p>– Sempre sota un equip més complex, però amb l'integrador com a responsable.</p>	
INSO Tuto1MA	<p>– Conèixer l'usuari, mirar el que li convé.</p>	<p>– Que sigui molt polivalent, que sigui capaç de tocar diferents àmbits.</p> <p>– Fer intervenció amb els nostres usuaris i una part més d'assistència diària; no és la figura d'una persona que es manté a distància.</p> <p>– Buscar activitats, i tot això saber com fer-ho en el dia a dia, en l'assistència diària, que en diem aquí.</p>	<p>– Una part més social, de comunicació.</p>	
INSO Tuto2ES	<p>– Tenir una base teòrica.</p>	<p>– L'autoreflexió i l'autocrítica; tenir aquestes dues competències, penso que seria una de les coses que consideraria importants.</p>	<p>– Hauria de tenir habilitats comunicatives, habilitats socials, competències que qualsevol professional que vol treballar amb persones ha de tenir.</p>	
INSO prof1LU	<p>– Has de saber què vols aconseguir i què pots aconseguir o què és necessari aconseguir.</p>	<p>– Planificar i intervenir de la millor manera possible.</p>	<p>– Saber establir una bona relació.</p>	
INSO Prof2U	<p>– Saber, una competència més vinculada al coneixement de la programació, de la normativa, de coses bàsiques, del que pots fer i del que no.</p>	<p>– Demostrar que saben i poden treballar, que tenen iniciativa, que tenen capacitat.</p> <p>– La maduresa... molts alternen la formació amb el treball. El període de pràctiques també és elevat. Crec que això és un factor que facilita.</p>	<p>– Capacitat d'interacció amb l'altre, principalment amb l'usuari. Aquí entraria el tema de comunicació, d'empatia, de saber estar, una mica de saber ubicar.</p>	<p>– Competències transversals: el treball en equip; la iniciativa, una iniciativa controlada; la responsabilitat; capacitat d'organització, perquè sí que treballaran en grups.</p>

Quadre 5.2.7: Competències principals de l'integrador social com a professional segons els informants entrevista

5.2.3.2.. Capacitats clau de l'integrador social

Capacitat de resolució de problemes

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de resolució de problemes en la formació dels integradors socials i, observant les puntuacions, **no s'aprecien diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'ha observat significació en la valoració de la importància**, del fet d'aconseguir el que expressen els ítems relacionats amb aquesta capacitat.

Capacitat d'organització del treball

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'organització del treball en la formació dels integradors socials i, observant les puntuacions, **no s'han apreciat diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'han observat diferències significatives en la valoració de la importància**, del fet d'aconseguir el que expressen els ítems.

Capacitat de responsabilitat en el treball

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de responsabilitat en el treball dels integradors socials i, observant les puntuacions, **no s'aprecien diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'ha observat significació en la valoració de la importància**, del fet d'aconseguir el que expressen els ítems relacionats amb aquesta capacitat.

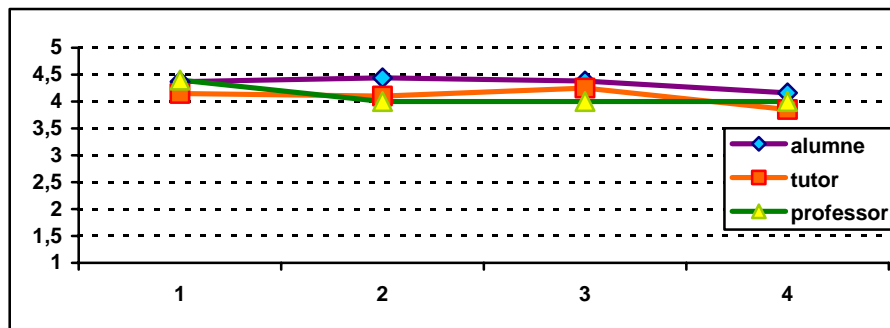
Capacitat de treball en equip

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d’empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat de treball en equip dels integradors socials i, observant les puntuacions, es constata el següent:

- En la **realització**, o dedicació de temps i esforços en el procés de formació, **s’ha observat una significació de 0,035 en l’ítem núm. 4**, que té a veure amb l’habilitat per aportar solucions per aconseguir l’objectiu proposat. La diferència es dona entre l’alumnat i els tutors d’empresa, que puntuen més baix, com podem veure en la taula i el gràfic següents:

REALITZACIÓ					
E) CAPACITAT DE TREBALL EN EQUIP	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Disposició a col·laborar d’una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,4	4,2	4,4	-	
2. Habilitat per col·laborar d’una manera coordinada en la tasca realitzada per un equip de persones.	4,4	4,1	4,0	-	
3. Disposició per respectar els acords per tal d’aconseguir l’objectiu proposat.	4,4	4,3	4,0	-	
4. Habilitat per aportar solucions per tal d’aconseguir l’objectiu proposat.	4,2	3,9	4,0	,055	1>2

Taula 5.2.11: La capacitat de treball en equip de l’integrador social: realització.



Gràfic 5.2.45: La capacitat de treball en equip de l’integrador social: realització.

Algunes **explicacions de les persones entrevistades** a la consideració que l’alumnat puntuï més la capacitat de treball en equip que els tutors d’empresa:

◆ Alumne: “Recordo que treballàvem molt en equip fent treballs. Potser a vegades no concorda la realitat amb el que t’ensenyen... Potser et diuen que has de treballar en equip i, després, en la realitat no s’hi treballa tant.” (INSOalum1SE)

■ Tutor: “Potser el tutor no té tanta consciència de treballar aquest aspecte perquè ja el considera com una manera de treballar habitual.” (INSOtuto1MA).

▲ Professor: “Els alumnes, a classe, treballen molt en equip. A l’empresa, la dificultat, a vegades, és poder-se integrar en l’equip...” (INSOprof2SU) “Pot ser que la institució no

estableixi com a prioritat el treball en equip, que la institució treballi en equip, però no inclogui l'alumne. L'alumne ho viu com una cosa que ha fet molt." (INSOprofILU).

- Observant la puntuació que atorguen els agents implicats en la formació dels integradors socials a la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems per a la capacitat de treball en equip, **no s'aprecien diferències significatives** entre els tres sectors d'informants.

Capacitat d'autonomia

Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'autonomia dels integradors socials i, observant les puntuacions, **no s'aprecien diferències significatives en la realització**, o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'observa significació en la valoració de la importància** d'aconseguir el que expressen els ítems relacionats amb aquesta capacitat.

Capacitat de relació interpersonal

Les puntuacions expressades pels agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) en la valoració dels diferents ítems referits al desenvolupament de la capacitat de relació interpersonal dels integradors socials **no manifesten diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació. **Tampoc no s'observen diferències significatives en la valoració de la importància** d'aconseguir el que expressen els ítems relacionats amb aquesta capacitat.

Capacitat d'iniciativa

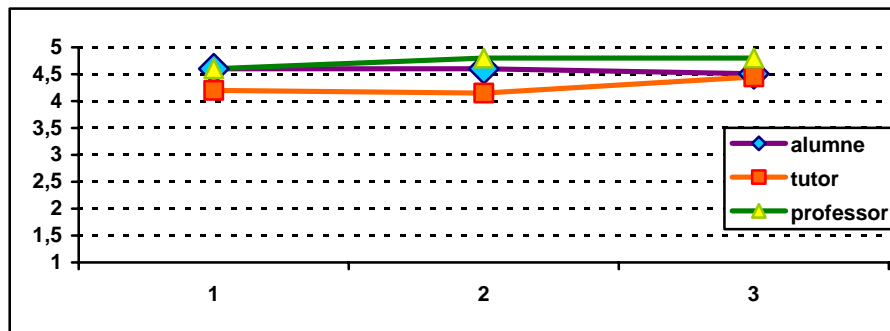
Els agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) han valorat els diferents ítems referents al desenvolupament de la capacitat d'iniciativa en la formació dels integradors socials i, observant les puntuacions:

- **No s'aprecien diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació.
- Pel que fa a la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems, com podem observar en la taula i el gràfic següents, es dona una **significació de 0,043 en l'ítem núm. 1**, referit a la disposició per prendre decisions sobre propostes o accions. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa

i l'alumnat i professorat, que coincideixen en la puntuació. S'aprecia una **diferència significativa de 0,013** en l'ítem núm. 2, relacionat amb l'habilitat per fer propostes de modificació per tal de millorar la manera de desenvolupar les activitats. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més baixa, i el professorat, que puntua més alt. Ho podem veure reflectit en la taula i el gràfic següents:

IMPORTÀNCIA					
H) CAPACITAT D'INICIATIVA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Disposició per prendre decisions sobre propostes o accions.	4,6	4,2	4,6	,043	1>2 2<3
2. Habilitat per fer propostes de modificació per tal de millorar la manera de desenvolupar les activitats.	4,6	4,2	4,8	,013	2<3
3. Habilitat per aportar noves idees o canvis per tal de millorar la feina.	4,5	4,5	4,8	-	

Taula 5.2.12: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.46: La capacitat d'iniciativa de l'integrador social: importància.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Suposo que la figura de l'integrador a l'empresa potser no és considerada prou capacitada per tenir iniciativa, potser se li atorga un paper més d'auxiliar...” (INSOalum1SE)

■ Tutor: “Suposo que, en el fons, els tutors d'empresa estem treballant i no deixem de veure l'alumne com un alumne de pràctiques. I tampoc ens agrada ni volem permetre massa que tingui iniciativa, potser perquè no conegui el projecte, perquè hi ha un espai que és teu...” (INSOtuto2ES) “Potser perquè a vegades l'excés d'iniciativa es viu malament...” (INSOtuto1MA)

▲ Professor: “Pot ser que el tutor tingui la visió de l'alumne com a una persona encara en formació i, per tant, primer ha d'escoltar, ha de veure.... i després ja podrà fer..” (INSOprof1LU) “A vegades, parlant amb els tutors d'empresa, ens diuen que la iniciativa pot estar bé amb mesura, potser ells valoren més l'autonomia.” (INSOprof2SU)

Síntesi de les capacitats clau, (segons el tipus d' informant):

Observem que en moltes de les competències que ha d'adquirir l'integrador social com a professional (capacitat d'organització del treball, responsabilitat en el treball, autonomia i capacitat de relació interpersonal) no hi ha diferència significativa en les valoracions dels tres sectors. Aquest fet, vist des de la formació, ens pot indicar que hi ha un grau important d'acord entre els agents que participen en la formació, i això es dona tant en la realització com en la importància d'aquestes capacitats.

Per altra banda, en la valoració de *la realització de la capacitat de treball en equip* podem observar diferència significativa: a l'empresa costa una mica treballar-la, segurament per oblit o com a conseqüència del fet que a vegades costa integrar un alumne en pràctiques i sentir-lo com a part de l'equip. Pel que fa a aquesta mateixa capacitat, l'alumnat té la sensació de treballar-la molt perquè al centre educatiu realitza molts treballs en grup amb els companys d'estudis.

Considerant la *importància de la capacitat d'iniciativa*, podem observar diferència significativa entre el professorat i els tutors d'empresa. L'explicació d'aquesta diferència pot trobar-se en el fet que, a l'empresa, l'excés d'iniciativa no es considera convenient quan una persona està en formació. Per altra banda, al centre educatiu segurament es vol afavorir que el professional sigui capaç d'aportar els seus coneixements a la feina.

Quadre 5.2.8: Capacitats clau integrador social: síntesi (segons el tipus d' informant).

Capacitats clau principals de l'integrador social segons els informants entrevistats

A continuació exposem els **resultats obtinguts en les respostes a la pregunta** “Quines haurien de ser, segons la teva opinió, les capacitats que ha d’adquirir l’aprenent per exercir la professió d’integrador social de la millor manera possible?”, **feta als informants dels tres sectors** (alumnat, tutors d’empresa i professorat) **a través de l’entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat ordenats **en funció de la tipologia de capacitats clau** plantejada pel Departament d’Ensenyament (1996) i l’institut Català de Noves Professions (1997), que contempla les capacitats de **resolució de problemes**, d’**organització del treball**, de **responsabilitat en el treball**, de **treball en equip**, d’**autonomia**, de **relació interpersonal** i d’**iniciativa.**

Observem, en primer lloc, que **la capacitat més citada és la de relació interpersonal**, entesa com “la disposició i habilitat per comunicar-se amb altres amb un tracte adequat”. A continuació, **destaca la capacitat d’iniciativa**, que és “l’habilitat i disposició per prendre decisions sobre propostes o accions”. Tot seguit, trobem la **capacitat d’autonomia**, relacionada amb la possibilitat de realitzar una tasca de forma independent.

En segon lloc, es contempen dues capacitats **no tan citades com les primeres**, que són la capacitat de **treball en equip** (“disposició i habilitat per col·laborar de manera coordinada”) i la capacitat de **resolució de problemes**, definida com la “disposició i habilitat per enfrontar-se a una situació determinada i donar-hi resposta”.

Les capacitats de **responsabilitat en el treball**, entesa com la “disposició per implicar-se en el treball”, i la capacitat d’**organització del treball**, que és la “disposició i habilitat per crear les condicions adequades d’utilització dels recursos”, han estat **las menys citades** per les persones entrevistades.

Podem observar que s’han citat **altres aspectes** que els entrevistats han considerat importants i que no s’ajusten a la classificació que hem utilitzat per analitzar les respostes. Alguns d’aquests aspectes els podríem entendre més com a competències professionals que com a capacitats clau, i altres com a qualitats més personals. Entre els primers, citem **saber rebre i analitzar informació, saber programar, poder ser un referent i tenir experiències laborals**. Pel que fa als segons, s’han destacat els de **tenir vocació, experiència vital i creure en un mateix.**

Observem que cap dels entrevistats no ha citat la capacitat d’organització del treball i tan sols un d’ells cita aspectes col·laterals a aquesta. La capacitat de responsabilitat en el treball tampoc no ha estat gaire citada. Tampoc s’ha fet una

referència àmplia a la capacitat de treball en equip, però segurament en alguns casos es considera implícita en la capacitat de relació interpersonal.

D'acord amb els resultats obtinguts, podem dir que les persones implicades en la formació dels integradors socials entenen que **un integrador social**:

- Ha de ser **capaç de comunicar-se amb altres persones**, sobretot amb els usuaris i persones del seu entorn, però també amb els companys i altres professionals. Per tant, ha de tenir capacitat de relació interpersonal, ha de **saber dialogar, acollir, acompanyar, ser empàtic i conciliador**. Cal que tingui **iniciativa i predisposició per aprendre i per implicar-se en la feina**. També ha de ser una persona amb els problemes personals resolts i que **accepti la seva situació**, per tal que se senti **segura** i sàpiga desenvolupar les tasques i prendre decisions de manera **autònoma**.
- Ha de ser **capaç de treballar en equip, arribant a acords i respectant-los**. Així mateix, ha de ser capaç de **resoldre els seus problemes** i ajudar a resoldre problemes i conflictes a altres, procurant **arribar a acords** d'una manera conciliadora. També ha de **ser responsable i coherent, respectar els compromisos** adquirits i tenir capacitat per organitzar-se i ajudar a organitzar. Finalment, cal que **sàpiga analitzar, observar i programar, i que sigui una persona a qui agradi la feina de l'àmbit social** i amb experiència vital.

Capacitat Informant entrevista	Capacitat de resolució de problemes	Capacitat d'organització del treball	Capacitat de responsabilitat en el treball	Capacitat de treball en equip	Capacitat d'autonomia	Capacitat de relació interpersonal	Capacitat d'iniciativa	Altres
INSO Alum1SE	<i>Saber resoldre conflictes.</i>		<i>Que tingui responsabilitat i que sigui coherent.</i>	<i>Treball en equip. Posar-se d'acord amb l'equip i seguir les mateixes pautes.</i>	<i>Autonomia en les tasques que fa</i>	<i>Capacitat comunicativa. Relació interpersonal. Ser una persona dialogant.</i>		<i>Capacitat d'anàlisi, de rebre informació i saber-la tractar. Saber programar.</i>
INSO Tuto1MA P						<i>Que sap escoltar. Que tinguin empatia amb els usuaris. Amb capacitat d'acompanyament.</i>	<i>Sap adquirir coneixements i tenir un punt d'iniciativa. Capacitat de predisposició. Ganes de fer.</i>	<i>Que copsin la informació amb rapidesa i la sàpiguen utilitzar. Amb vocació cap al social i ganes de treballar. Aquesta feina admet persones amb capacitats diferents.</i>
INSO Tuto2ES					<i>Sense problemes personals</i>	<i>Capacitat comunicativa molt gran.</i>	<i>Capacitat d'iniciativa dins uns límits.</i>	<i>Capacitat de ser un referent.</i>
INSO prof1LU	<i>Capacitat de prendre decisions, que inclou que hi hagi resolució de problemes. Que sàpiga resoldre conflictes.</i>		<i>Responsabilitat. Que puguis confiar que allò que se li demani ho farà tan bé com sàpiga.</i>	<i>Treball en equip.</i>	<i>Capacitat de prendre decisions que inclou que hi hagi autonomia. Que doni seguretat. Capaç d'acceptar la seva situació personal</i>	<i>Capacitat de relació interpersonal, de relacionar-se amb altres persones. Capacitat de comunicació. Acollidor.</i>	<i>Capacitat de prendre decisions, que inclou que hi hagi iniciativa.</i>	<i>Amb experiències vivencials.</i>
INSO Prof2U	<i>Amb la capacitat d'anar resolent els seus problemes. Conciliadora, que sap arribar a acords i treballar en equip.</i>	<i>Que fan feina de formigueta. Organitzades i d'idees clares.</i>		<i>De treball en equip. Que sap arribar a acords i treballar en equip.</i>	<i>Que se senten segures</i>	<i>Molta capacitat comunicativa, de relació amb els altres. Que se sap posar al lloc de l'altre, que sap entendre'l. Conciliadora. Persones obertes.</i>	<i>Amb ganes d'aprendre, d'arribar a més. Que no els fa res començar amb feines petites. Gent amb empena.</i>	<i>Els que s'obren camí en el món laboral. Que han tingut diverses experiències laborals. Amb actitud de creure en un mateix.</i>

Quadre 5.2.9: Capacitats clau principals de l'integrador social com a professional segons els informants entrevista

Reflexions generals sobre els continguts

Aspectes generals sobre els continguts formatius del cicle:

Es demana a les persones entrevistades: De tot el que consideres important en la formació, quins aspectes et sembla que es treballen i quins et sembla que queden per cobrir al llarg de la formació?

A continuació recollim part dels comentaris relatats per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Aspectes de la formació	Aspectes que es treballen o queden coberts al llarg de la formació	Aspectes que queden per cobrir al llarg de la formació
Informant entrevistat		
INSO Alum1SE	<i>Es treballa bastant la base teòrica, es a dir els recursos a la comunitat, el context social, jo crec que es treballa força.</i>	<i>Falten aspectes més concrets amb els usuaris que això t'ho trobes més en el món laboral Suposo que també es troba a faltar que no hi hagi una especialització en diferents àmbits, potser és massa genèric.</i>
INSO Tuto1MA	<i>El que s'està treballant és el desenvolupament de l'empatia, la necessitat d'escoltar, saber-se espavilar en diferents situacions...</i>	<i>Pot ser no treballem tant la formació en aspectes més personals que pot ser es treballa més al centre educatiu Potser podríem treballar experiències més enriquidores com podrien ser valors.... que falta temps.</i>
INSO Tuto2ES	<i>A nivell de formació crec que adquireixen una formació bastant amplia, penso que també es treballa força la predisposició per aprendre.</i>	<i>A les pràctiques queda per cobrir veure realment que és un projecte i que vol dir aconseguir uns objectius, és a dir, entendre i veure tot el procés, si no la visió és molt superficial. En dos i inclús amb quatre mesos no tens temps per a aconseguir-ho</i>
INSO Prof1LU	<i>Considero que es treballa força el referent a la planificació programació, finalitats, saber que fem i perquè ho fem, la reflexió, la cerca d'informació i recursos, el tema de les habilitats; jo crec que queden bastant treballats tots els aspectes més generals però bàsics que els hi donen eines per després adaptar-se a qualsevol situació.</i>	<i>Continguts molt procedimentals de l'àmbit més sanitari o fisioteràpia que considero que queden poc cobert per manca de formació dels formadors</i>
INSO Prof2SU	<i>El que fa referència a les competències pròpies de l'integrador social si que les anem treballant, sobre tot el tema de programar, la relació amb els usuaris, el saber estar. Portes endins fem la feina be, la fem correcta El currículum el tenim força ben determinat</i>	<i>El que pot ser se'ns escapa una mica potser els aspectes d'organització, el treball amb centre de fora, el seguiment i l'orientació. Pot ser no arribem a treballar tots els col·lectius ni a totes les tècniques d'intervenció Falta més aquesta part de coordinar-nos amb les empreses, de poder fer un seguiment més individualitzat amb l'alumnat, .. aspectes que no queden recollits a l'horari i que són importants, ..</i>

Quadre 5.2.10: Reflexions generals sobre els continguts treballat i per cobrir, segons el relat dels informants entrevistats.

Consideracions

Podem observar que en general es valora positivament la formació, manifestant satisfacció per l'estructuració i desenvolupament del currículum sobre tot en el centre educatiu. S'entén que queden aspectes a millorar com aconseguir una formació més propera a la realitat laboral, la concreció del que es treballa al centre educatiu en el centre de treball. També s'observa que es demana més formació en aspectes específics lligats a col·lectius concrets o a tècniques específiques.

5.2.4. VARIABLES RELACIONADES AMB LES FUNCIONS DELS FORMADORS

En aquest apartat presentem les dades obtingudes referents a les funcions que desenvolupa el formador de Formació Professional en les activitats formatives amb l'alumnat.

En les taules i gràfics següents es pot observar la puntuació mitjana obtinguda en cada ítem de tots els informants: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'integrador social per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'integrador social en formació.

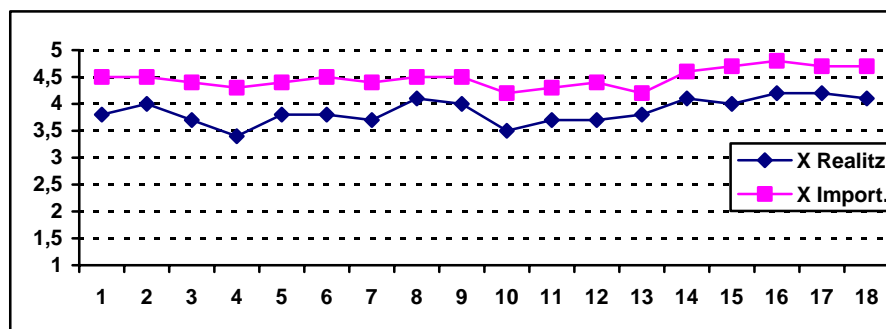
5.2.4.1. Funcions dels formadors d'integradors socials

Funció docent o d'intervenció educativa

A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els usuaris, les famílies, les institucions i els seus col·legues.	3,8	4,5
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de la institució i de la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on són.	4,0	4,5
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de la intervenció els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp socioeducatiu.	3,7	4,4
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'intervenció compatible amb la seva manera de pensar.	3,4	4,3
5. Ajudar els alumnes de FP a copsar millor els principis i les teories bàsiques de les habilitats que hauran de reforçar en l'usuari.	3,8	4,4
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels usuaris.	3,8	4,5
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels usuaris.	3,7	4,4
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'intervenció.	4,1	4,5
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'intervenció.	4,0	4,5

10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies diverses i diversos models d'intervenció; per exemple, els procediments inductius i la intervenció no dirigida.	3,5	4,2
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i a aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	3,7	4,3
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	3,7	4,4
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	3,8	4,2
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,1	4,6
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,0	4,7
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,2	4,8
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,2	4,7
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu en els espais formatius.	4,1	4,7

Taula 5.2.13: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.47: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que la funció docent o d'intervenció ha obtingut una **puntuació que, en tots els casos, és més alta en la importància que en la realització.**

En la **realització, la puntuació més baixa es la de l'ítem 4**, que té a veure amb el fet d'ajudar l'alumnat a crear un estil propi. També en el cas de la **importància** aquest ítem obté una de les puntuacions més baixes, encara que **és l'ítem núm. 10**, ajudar l'alumnat a escollir i utilitzar diverses estratègies i models, el que **obté una puntuació més baixa.**

La **puntuació més alta, coincident en la realització i la importància**, és l'obtinguda per **l'ítem núm. 16**, relacionat amb la importància del respecte a la persona.

En la realització hi ha altres ítems que destaquen per haver obtingut una **puntuació alta, com el núm. 17**, relacionat amb facilitar a l'alumnat experiències formatives en situacions reals, **i els núm. 8, 14 i 18**, relacionats amb l'elaboració de finalitats, la importància del diàleg i l'aportació d'experiències dels professionals en actiu.

En la importància, podem destacar com a ítems també ben puntuats els núm. 15, 17 i 18, relacionats amb la importància del compromís, amb el fet de facilitar a l'alumnat experiències formatives en situacions reals i amb l'aportació d'experiències dels professionals en actiu.

Globalment, podem veure que en la funció docent o d'intervenció educativa hi ha unes tasques més valorades que altres. **Les entrevistes fetes a informants dels diferents sectors aporten algunes justificacions d'aquest fet:**

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Els més valorats: Ítem núm.16, relacionat amb la importància del respecte a la persona. Ítem núm. 17, relacionat amb el fet de facilitar a l'alumnat experiències formatives en situacions reals. Ítems núm. 8, 14 i 18, relacionats amb l'elaboració de finalitats, la importància del diàleg i l'aportació d'experiències dels professionals en actiu.	<i>“Són aquells als quals el professorat dona més importància... Jo penso que tots aquests aspectes, sobretot el respecte i el diàleg, et queden clars al llarg de la formació. Jo, com a exalumne, penso que tots aquests aspectes els vàrem treballar i van quedar clars.”</i> (INSOalum1SE)	<i>“Jo crec que ens hem decantat per les coses que ens poden ser més útils; són aspectes que, en les situacions amb què t'aniràs trobant, et donaran més eines per sortir-te'n.”</i> (INSOtuto1MA) <i>“Tots aquest aspectes, els considero bastant pràctics, perquè van relacionats amb el que és la intervenció directa... Aquestes funcions, penso que són les bàsiques.”</i> (INSOtuto2ES)	<i>“Aquests elements són la realitat. Aquests són els elements que connecten molt la docència amb la realitat... Tots aquests elements... són bàsics...”</i> (INSOprof1LU) <i>“Jo crec que és bàsic...”</i> (INSOprof2SU)
Els menys valorats: Ítem núm. 4, que té a veure amb ajudar l'alumnat a crear un estil propi, ítem núm.10, ajudar a l'alumnat a escollir i utilitzar diverses estratègies i models el que obté una puntuació més baixa.	<i>“És el que havia dit abans, que l'alumnat surt poc definit, poc especialitzat. Penso que tots aquests aspectes són menys valorats perquè realment, quan et parlen d'això, has de pensar una mica...”</i> (INSOalum1SE)	<i>“No tenen tanta raó de ser en la formació.”</i> (INSOtuto2ES) <i>“L'estil, per exemple, crec que tothom pensa que ja te l'aniràs creant amb el temps.”</i> (INSOtuto1MA)	<i>“És lògic que hagi sortit així; per mi és com si estiguéssim deixant de banda aspectes relacionats amb el tarannà personal i donéssim per suposat que aquests aspectes ja els adquirirà la persona per ella mateixa, ja es farà el seu propi estil. Per</i>

			<i>mi, això és bo perquè jo ofereixo un model, i un altre professional, un altre, i al final, el professional es crea el seu en funció del que ha viscut...”</i> <i>(INSOprof1LU)</i>
--	--	--	--

Quadre 5.2.11: Funció docent o d'intervenció educativa: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció docent o d'intervenció educativa, (tots els informants):

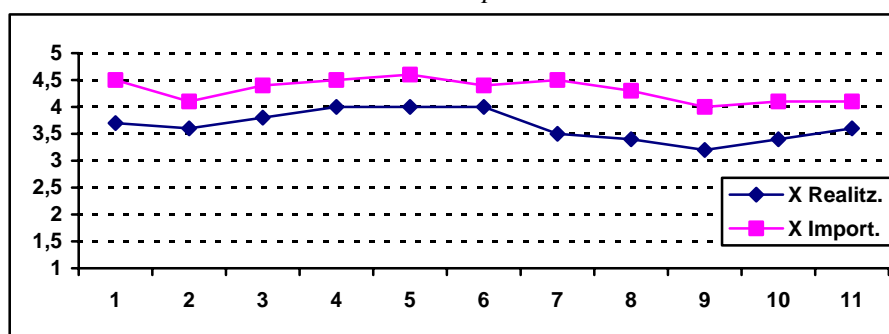
Podem observar que els aspectes més valorats de la funció docent o d'intervenció educativa són els que fan referència a ajudar l'alumnat a considerar i trobar eines vàlides per desenvolupar la professió en qualsevol àmbit d'intervenció: valors com el respecte i el diàleg, experiències reals i aspectes tècnics com l'elaboració de finalitats. Per altra banda, no es valoren tant aspectes més relacionats amb maneres de fer específiques de cadascú: estil personal, diversitat d'estratègies, etc., que es considera que ja es definiran al llarg del desenvolupament professional.

Quadre 5.2.12: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (tots els informants).

Funció orientadora/assessora

B) ORIENTADORA/ASSESSORA	X Realitz.	X Import.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar els alumnes de FP en la presa decisions.	3,7	4,5
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris, o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	3,6	4,1
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre els diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar-hi professionalment.	3,8	4,4
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,0	4,5
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, a resoldre problemes i a desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	4,0	4,6
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,0	4,4
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	3,5	4,5
8. Planificar i desenvolupar entrevistes individuals amb els alumnes de FP per poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	3,4	4,3
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	3,2	4,0
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	3,4	4,1
11. Proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral.	3,6	4,1

Taula 5.2.14: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.48: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització i importància.

Com es pot observar en la taula i el gràfic anteriors, la puntuació de la funció orientadora /assessora és, en tots els casos, **més alta en la importància que en la realització**.

La puntuació més baixa, tant en la realització com en la importància, és l'obtinguda per l'ítem núm. 9, que té a veure amb els aspectes d'autocura i salut laboral.

La puntuació més alta, també coincident en la realització i la importància, és la del l'ítem núm. 5, que fa referència al fet d'ajudar a resoldre problemes i trobar solucions.

Altres ítems també **ben valorats en la realització són els núm. 4 i 6,** que fan referència a informar i aclarir aspectes relatius a la professió i al fet de compartir experiències amb els alumnes per tal d'orientar-los.

En general, podem veure que en la funció orientadora/assessora es valoren més unes tasques que unes altres. Les **entrevistes als diferents sectors poden aportar algunes raons** que expliquen aquest fet:

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Els més valorats: Ítem núm. 5, referit a ajudar a resoldre problemes i trobar solucions.	<i>“Són aspectes importants i molt quotidians, i per això ho valora tothom positivament.” (INSOalum1SE)</i>	<i>“Són eines que t'ajuden en molts àmbits.” (INSOtuto1MA) “A mi em sembla que s'han valorat més aquests aspectes perquè... és el repte de qualsevol persona que treballa amb persones” (INSOtuto2ES)</i>	<i>“Tenim tendència a focalitzar l'orientació en el treball o en la professió. Per això orientem en allò relatiu a la seva professió.” (INSOprof1LU)</i>
Els menys valorats: Ítem núm. 9, que té a veure amb els aspectes d'autocura i salut laboral.	<i>“Suposo que són temes, que... que no preocupen tant.” (INSOalum1SE)</i>	<i>“... jo penso que, en l'àmbit social, els menys importants som nosaltres, els professionals, quan potser el primer que hauríem de fer és cuidar-nos nosaltres per poder cuidar bé els altres...” (INSOtuto2ES)</i>	<i>“En els plans de treball, potser no es té gaire present, i nosaltres potser som els primers que no sabem sobre el tema. Com a professional, no em cuido. [...] En els temes d'orientació, dónes més importància a allò més immediat... com a professional, deixant de banda aspectes personals com la salut.” (INSOprof2SU)</i>

Quadre 5.2.13: Funció orientadora/assessora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció orientadora/assessora, (tots els informants):

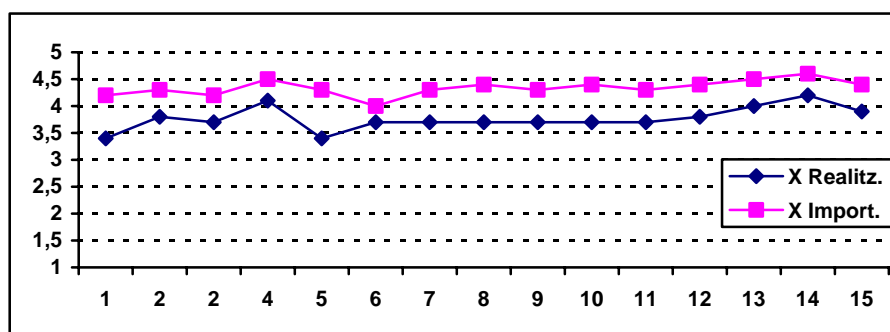
Observem que, en el desenvolupament de la funció orientadora/assessora, els professionals de la formació estan més preocupats per aquells aspectes que tenen a veure amb com es poden resoldre temes relacionats amb la professió i deixen de banda o consideren menys rellevants els aspectes relacionats amb la cura de la persona com a professional i com a treballador. Segurament això té relació amb el fet que no és un aspecte que preocupi els professionals de l'àmbit i, per tant, sovint no el consideren important.

Quadre 5.2.14: Funció orientadora/assessora: síntesi (tots els informants).

Funció organitzativa i de gestió

C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	3,4	4,2
2. Organitzar l'activitat, l'espai i el temps perquè l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	3,8	4,3
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	3,7	4,2
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,1	4,5
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	3,4	4,3
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	3,7	4,0
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	3,7	4,3
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen i les dificultats que tenen, amb la seguretat que seran respectades.	3,7	4,4
9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	3,7	4,3
10. Potenciar que a l'hora de decidir no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	3,7	4,4
11. Permetre la crítica i discussió conjunta del procés que se segueix i dels progressos que es van fent com a centre educatiu.	3,7	4,3
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	3,8	4,4
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	4,0	4,5
14. Facilitar que els integradors socials treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,2	4,6
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	3,9	4,4

Taula 5.2.15: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.49: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que, en la valoració de la funció organitzativa i de gestió, **la puntuació obtinguda és, en tots els casos, més alta en la importància que en la realització.**

L'ítem més valorat, tant en la realització com en la importància, és el núm. 14, relacionat amb la facilitació del treball en equip i l'assumpció de responsabilitats.

La puntuació més baixa en la realització és la dels ítems 1 i 5, referits a les tècniques de gestió i organització d'espais d'intervenció, i al fet de compartir espais de coordinació entre professionals. **En la importància, l'ítem menys valorat és el núm. 6**, relacionat amb l'aclariment de quines són les figures que dirigeixen el centre.

En la funció organitzativa i de gestió també es valoren més unes tasques que altres. **Les persones entrevistades dels diferents sectors implicats en la formació justifiquen aquest fet aportant raonaments com els següents:**

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Els més valorats: Ítem núm. 14, relacionat amb la facilitació del treball en equip i l'assumpció de responsabilitats.	<i>“Es dona més importància al que és quotidià: la responsabilitat, el treball en equip...” (INSOalum1SE)</i>	<i>“Sobretot en l'àmbit social, el treball en equip i la responsabilitat és important. Social vol dir comú; per tant, facis el que facis hi ha d'haver un treball en equip.” (INSOtuto1MA) “Torna a sortir el treball en equip, que és bàsic en el treball de tema social.” (INSOtuto2ES)</i>	<i>“Jo crec que té una explicació: sempre partim del fet que el professional que estem formant és un professional d'intervenció directa i per això es considera important el treball en equip.” (INSOprof2SU) “Estem formant gent... Són temes bàsics i importants, i tots tenim clar que això és la base.” (INSOprof1LU)</i>
Els menys valorats: Ítem el núm. 6, relacionat amb l'aclariment de quines són les figures que dirigeixen el centre.	<i>“Si no tens clar l'organigrama de l'empresa i tot això, tampoc és summament important, o no és fonamental.” (INSOalum1SE)</i>	<i>“Saber quines són les persones que dirigeixen el centre potser no ho consideres tan important...” (INSOtuto2ES) “... no es considera important perquè això ja ho veus als deu minuts d'estar al centre.” (INSOtuto1MA)</i>	<i>“Saber qui és el cap quan el treball realment és en equip no és important.” (INSOprof1LU) “La figura que dirigeix el centre és important, però quan ja ho saps, no hi dónes importància.” (INSOprof2SU)</i>

Quadre 5.2.15: Funció organitzativa i de gestió: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció organitzativa i de gestió, (tots els informants):

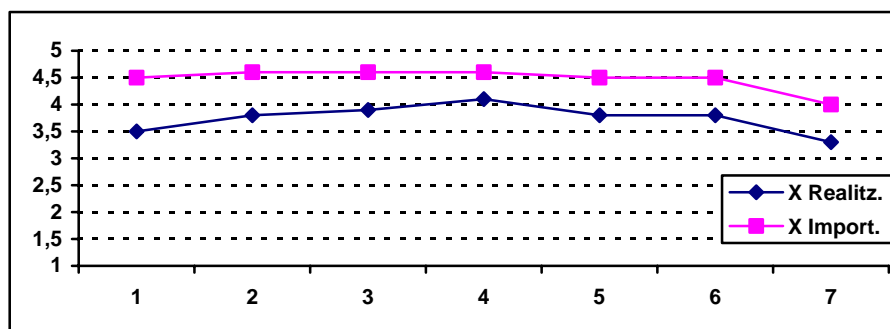
Constatem que, en l'àmbit de la formació de professionals de la integració social, aspectes com el treball en equip i el fet de compartir la responsabilitat es consideren importants i bàsics dins de la funció organitzativa i de gestió, i no es consideren tan importants aspectes com saber quina és la figura que dirigeix el centre.

Quadre 5.2.16: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (tots els informants).

Funció avaluadora

D) AVALUADORA	X Realitz.	X Import.
1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre els comportaments d'ells i dels usuaris.	3,5	4,5
2. Afavorir en l'alumne de FP l'autocrítica l'avaluació i l'autoavaluació professional.	3,8	4,6
3. Afavorir en l'alumne de FP el desenvolupament de la visió crítica de la realitat.	3,9	4,6
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que s'hi inclouen (necessitats dels usuaris, planificació, intervenció, materials...).	4,1	4,6
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.	3,8	4,5
6. Recollir les valoracions de l'equip d'intervenció com un element formatiu.	3,8	4,5
7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.	3,3	4,0

Taula 5.2.16: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.50: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors mostren que **la puntuació** que ha obtingut la funció avaluadora és, en tots els casos, **més alta en la importància que en la realització**.

Tant en la realització com en la importància, la puntuació més baixa es la de l'ítem núm.7, que té a veure amb la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.

La puntuació més alta també coincideix en la realització i la importància. Es tracta de la puntuació de l'ítem núm.4, relacionat amb la importància d'ajudar l'alumnat a exercitat la capacitat de reflexió sobre la pràctica.

Altres ítems que també tenen una puntuació alta en la importància són els núm. 2 i 3, referits a l'autocrítica professional i a la visió crítica de la realitat.

En general, podem dir que, de la funció avaluadora, les persones enquestades valoren més unes tasques que unes altres. **Els entrevistats expliquen aquest fet amb arguments com els següents:**

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
<p>Els més valorats:</p> <p>Ítem núm. 4, relacionat amb la importància d'ajudar l'alumnat a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica.</p>	<p><i>“Reflexionar sobre la pràctica suposo que és important ... Suposo que tothom aprèn d'això.”</i> (INSOalum1SE)</p>	<p><i>“Que l'alumne vagi fent les seves reflexions, això si que és important, i no es tracta de dir a l'alumne: ‘això ho has fet bé’, sinó de pensar com ho pot fer millor.”</i> (INSOtuto1MA) <i>“Jo estic contenta que es valori el tema de la capacitat de reflexió. El que hauríem de fer és aplicar-ho.”</i> (INSOtuto2ES)</p>	<p><i>“Jo crec que sí que és important, perquè no pots dependre sempre que els altres et digui si està o no està bé; has de ser capaç tu també d'identificar en quins moments has de millorar.”</i> (INSOprof2SU) <i>“Deu voler dir que volem crear persones amb capacitat de reflexió, no volem persones impulsives.”</i> (INSOprof1LU)</p>
<p>Els menys valorats:</p> <p>Ítem núm. 7, que té a veure amb la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.</p>	<p><i>“Suposo que és un tema que no es palpa, suposo que a la pràctica no es porta. Jo no veig que n'hi hagi molta necessitat.”</i> (INSOalum1SE)</p>	<p><i>“Si tens la possibilitat de fugir dels avaluadors externs, doncs ho fas, i no és tan important.”</i> (INSOtuto1MA) <i>“La valoració externa... si parlem de formació segurament encara queda llunyana”</i> (INSOtuto2ES)</p>	<p><i>“És la por que des de fora valorin el nostre món”</i> (INSOprof1LU) <i>“Es viu una mica complicat el fet que se t'avalui el què i el com des de fora, tot i que ho considero interessant.”</i> (INSOprof2SU)</p>

Quadre 5.2.17: Funció avaluadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció avaluadora, (tots els informants):

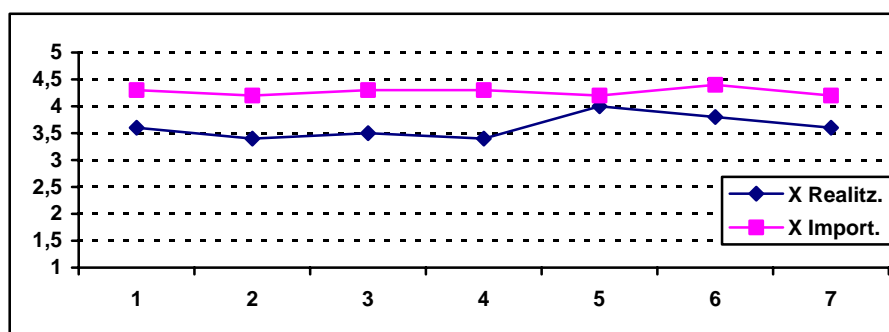
En el desenvolupament de la funció avaluadora en la formació, observem que tots els sectors consideren important la capacitat de reflexió, entenent que aquesta capacitat aporta autonomia, responsabilitat i aprenentatge al professional. Per altra banda, la valoració externa, generalment, es veu poc necessària, llunyana o es considera una amenaça.

Quadre 5.2.18: Funció avaluadora: síntesi (tots els informants).

Funció innovadora

E) INNOVADORA	X Realitz.	X Import.
1. Manifestar als alumnes de FP la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continuu	3,6	4,3
2. Facilitar als alumnes de FP les investigacions sobre l'ensenyament i la intervenció en l'àmbit social.	3,4	4,2
3. Desenvolupar en els alumnes de FP la capacitat d'adaptació als canvis, tolerant la incertesa, el risc i la inseguretat	3,5	4,3
4. Ajudar els alumnes de FP a tenir disposició cap a la investigació, la creativitat i la renovació	3,4	4,3
5. Implicar els alumnes de FP en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors.	4,0	4,2
6. Potenciar que els integradors socials es vegin a ells mateixos i als altres components del centre o servei amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis.	3,8	4,4
7. Fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.	3,6	4,2

Taula 5.2.17: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.



Gràfic 5.2.51: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: realització i importància.

La taula i el gràfic anteriors reflecteixen que, en la valoració de la funció innovadora, **les puntuacions obtingudes en la realització són inferiors a les obtingudes en la importància.**

Tant en la realització com en la importància, la puntuació més baixa és la de l'ítem 2, que té a veure amb facilitar investigacions a l'alumnat. **Altres ítems poc valorats en la importància són els núm. 5 i 7,** relacionats amb involucrar l'alumnat en projectes innovadors i implicar professionals o grups externs en la formació.

La puntuació més alta en la realització és l'atorgada a l'ítem núm. 5, relacionat amb involucrar l'alumnat en projectes innovadors. Aquest ítem és, per cert, un dels que obtenen puntuació baixa en la importància.

La puntuació més alta en la importància és l'atorgada a l'ítem núm. 6, referent a potenciar una visió de l'integrador social com un professional amb capacitat d'aprendre i acceptar noves propostes.

En la funció innovadora, també trobem ítems considerats més rellevants que altres. Destaquem els que han estat més considerats per part dels enquestats i recollim l'**explicació que donen a aquest fet les persones entrevistades**.

Ítems	Alumnat	Tutors de FCT	Professorat
Els més valorats: Ítem núm. 6, relacionat amb potenciar una visió de l'integrador social com un professional amb capacitat d'aprendre i acceptar noves propostes.	<i>"Penso que ser optimistes, acceptar noves propostes... és una cosa important a nivell laboral, és una cosa bàsica per a l'adaptació a la feina."</i> (INSOalumISE)	<i>"Són habilitats i funcions bàsiques de la persona que treballa amb persones. Són les que més s'han de valorar."</i> (INSOtuto2ES) <i>"Engloba tot un seguit de capacitats ideals a l'hora de treballar."</i> (INSOtuto1MA)	<i>"Això és la base per poder canviar."</i> (INSOprof2SU) <i>"Si partim del fet que estem treballant en un àmbit... amb persones amb recursos limitats, és important que siguis una persona amb... ganes de canviar, de buscar estratègies, noves maneres... Aquest és un professional de la supervivència."</i> (INSOprof1LU)
Els menys valorats: Ítem núm. 2, que té a veure amb facilitar investigacions a l'alumnat.	<i>"Suposo que la funció que l'integrador tindrà dins de l'àmbit laboral no tindrà tant a veure amb temes com les investigacions."</i> (INSOalumISE)	<i>"És clar, són les investigacions que vénen als llibres i que tenim poca tradició de mirar, que segurament és un error, però que és el que hi ha."</i> (INSOtuto2ES)	<i>"Respecte al tema d'investigar: quan tenim espai?, quan tenim temps? Sovint no tenim temps per fer l'activitat diària..."</i> (INSOprof1LU) <i>"Encara que facilitis la investigació, entre que la llegeixes, l'assumeixes... és complex."</i> (INSOprof2SU)

Quadre 5.2.19: Funció innovadora: explicacions dels resultats dels qüestionaris a través de les entrevistes (tots els informants).

Síntesi de la funció innovadora, (tots els informants):

La funció innovadora, que comprèn aspectes com ara la capacitat d'aprendre, d'implicar-se en projectes nous, d'adaptar-se als canvis... és fonamental a l'hora de formar professionals de la intervenció social, ja que aquest és un sector sotmès a canvis provocats per la mateixa situació dels usuaris i de la situació laboral del professional. Podem observar que, en l'activitat diària, per manca de temps i de tradició, sovint és difícil l'accés a les investigacions, que podrien aportar elements per a la innovació.

Quadre 5.2.20: Funció innovadora: síntesi (tots els informants).

5.2.5. ANÀLISI DE LES FUNCIONS DELS FORMADORS SEGONS EL TIPUS D'INFORMANT

En aquest apartat presentem les dades obtingudes referents a les funcions del formador de Formació Professional a l'hora de desenvolupar les activitats formatives amb l'alumnat.

En les taules i gràfics següents es pot observar la puntuació mitjana obtinguda en cada ítem sobre els informants diferenciats per sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat del centre educatiu. En les taules es poden observar els ítems amb diferència significativa. Es consideren els dos nivells de l'ítem:

- **Realització:** temps, esforços i activitats que s'han dedicat al llarg del procés de formació de l'integrador social per aconseguir el que expressa l'ítem.
- **Importància:** necessitat d'aconseguir el que expressa l'ítem per part de l'integrador social en formació.

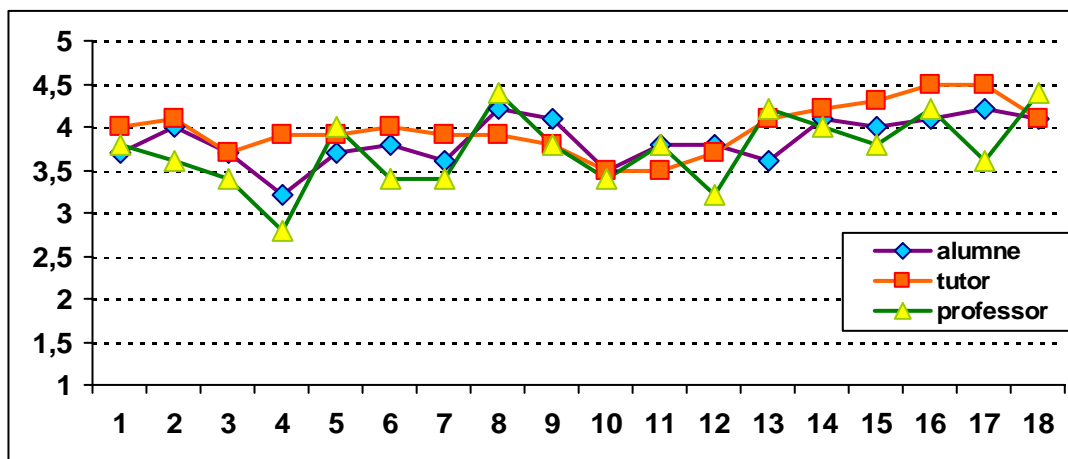
5.2.5.1. Funcions dels formadors d'integradors socials

Funció docent o d'intervenció educativa

REALITZACIÓ					
A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els usuaris, les famílies, les institucions i els seus col·legues.	3,7	4,0	3,8	-	
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de la institució i la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on és.	4,0	4,1	3,6	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de la intervenció els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp socioeducatiu.	3,7	3,7	3,4	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'intervenció compatible amb la seva manera de pensar.	3,2	3,9	2,8	,037	2>3
5. Ajudar els alumnes de FP a comprendre millor els principis i les teories bàsiques de les habilitats que hauran de reforçar en l'usuari.	3,7	3,9	4,0	-	
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels usuaris.	3,8	4,0	3,4	-	
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, a desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels usuaris.	3,6	3,9	3,4	-	
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'intervenció.	4,2	3,9	4,4	-	
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'intervenció.	4,1	3,8	3,8	-	

10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies i models d'intervenció diversos.	3,5	3,5	3,4	-	
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	3,8	3,5	3,8	-	
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	3,8	3,7	3,2	-	
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	3,6	4,1	4,2	-	
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,1	4,2	4,0	-	
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,0	4,3	3,8	-	
16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,1	4,5	4,2	-	
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,2	4,5	3,6	-	
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.	4,1	4,1	4,4	-	

Taula 5.2.18: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització.



Gràfic 5.2.52: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: realització

La puntuació que donen els agents implicats en el procés de formació de l'integrador social a la **realització**, o dedicació de temps i esforços, a l'hora de desenvolupar la funció docent o d'intervenció queda recollida en la taula i el gràfic anteriors, on podem observar el següent:

- **Una diferència significativa (0,037) en la valoració de l'ítem núm. 4**, relacionat amb el fet d'ajudar els alumnes a crear-se un estil personal d'intervenció compatible amb la seva manera de pensar. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa i el professorat del centre.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Suposo que en la formació dels integradors s’han de tocar moltes àrees en poc temps i l’alumne queda poc definit.” (INSOalum1SE)

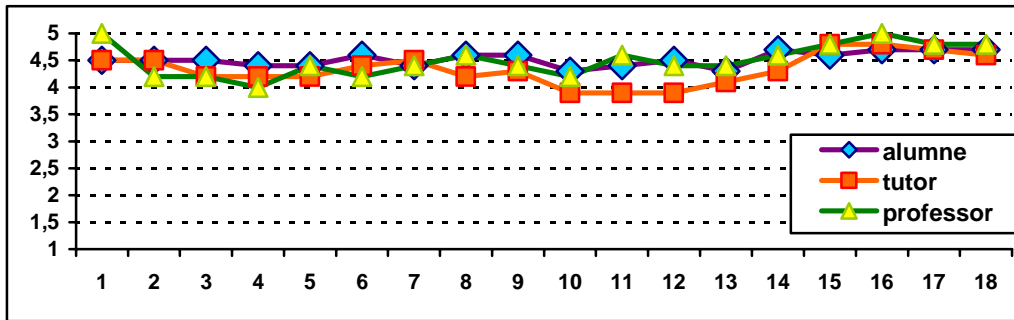
■ Tutor: “Per mi no és dolent que no es treballi... Un estil personal d’intervenció no es treballa a priori, es fa amb la pràctica.” (INSOtuto1MA).

▲ Professor: “Si pensem en estils de relació i de lideratge, com hi ha d’haver només un estil d’intervenció?” (INSOprof1LU); “Nosaltres treballem més el primer nivell: conèixer l’àmbit, conèixer les estratègies per després poder comparar i analitzar, però crec que crear-se un estil personal... vol dir sintetitzar el que has après i valorar...” (INSOprof2SU)

IMPORTÀNCIA					
A) DOCENT O D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar la seva aptitud per establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els usuaris, les famílies, les institucions i els seus col·legues.	4,5	4,5	5,0	-	
2. Ajudar els alumnes de FP a recollir i aprofitar dades pertinents relatives a l'entorn de la institució i la col·lectivitat, manifestant la importància de conèixer el context i la institució on és.	4,5	4,5	4,2	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a traduir a la practica de la intervenció els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actuals en el camp socioeducatiu.	4,5	4,2	4,2	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a crear-se un estil personal d'intervenció compatible amb la seva manera de pensar.	4,4	4,2	4,0	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a comprendre millor els principis i les teories bàsiques de les habilitats que hauran de reforçar en l'usuari.	4,4	4,2	4,4	-	
6. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels usuaris.	4,6	4,4	4,2	-	
7. Ajudar els alumnes de FP a crear, a desenvolupar i mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge dels usuaris.	4,4	4,5	4,4	-	
8. Ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'intervenció.	4,6	4,2	4,6	,027	1>2 2<3
9. Ajudar els alumnes de FP a preparar o a adaptar programes i materials d'intervenció.	4,6	4,3	4,4	-	
10. Ajudar els alumnes de FP a escollir i utilitzar estratègies i models d'intervenció diversos.	4,3	3,9	4,2	-	
11. Ajudar els alumnes de FP a concebre i aplicar plans d'aprenentatge individualitzats.	4,4	3,9	4,6	-	
12. Ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup.	4,5	3,9	4,4	,046	1>2
13. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria de planificació.	4,3	4,1	4,4	-	
14. Manifestar la importància del diàleg com a mitjà d'ensenyament i de facilitació de l'aprenentatge.	4,7	4,3	4,6	-	
15. Manifestar la importància del compromís ètic professional, així com la responsabilitat social i personal en el desenvolupament de la professió.	4,6	4,8	4,8	-	

16. Manifestar la importància del respecte a la persona expressat mitjançant els principis d'acceptació, individualització, autodeterminació i participació activa.	4,7	4,8	5,0	-	
17. Facilitar als alumnes de FP experiències de formació en situacions laborals reals.	4,7	4,7	4,8	-	
18. Facilitar les aportacions de professionals en actiu dins els espais formatius.	4,7	4,6	4,8	-	

Taula 5.2.19: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.53: La funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social: importància.

Els agents implicats en la formació han manifestat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció docent o d'intervenció en la formació de l'integrador social de la manera que es recull en la taula i el gràfic anteriors. Destaquem les dades següents:

- Una **diferència significativa (0,027) en la valoració de l'ítem núm. 8**, relacionat amb el fet d'ajudar els alumnes de FP a elaborar finalitats i objectius en matèria d'intervenció. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i l'alumnat i el professorat del centre, que coincideixen a donar-hi una puntuació més alta.
- Una **diferència significativa (0,046) en la valoració de l'ítem núm. 12**, que té a veure amb el fet d'ajudar els alumnes de FP a adquirir competències d'animador de grup. La diferència més gran es dona entre l'alumnat i els tutors d'empresa.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Suposo que, a moltes empreses, el que els va bé és que hi vagin alumnes a fer pràctiques, i no és tan important el que els ensenyin com el que puguin oferir els alumnes, i a canvi ja aprendran. Potser no es té en compte quins objectius volem aconseguir.” ” (INSOalum1SE)

■ Tutor: “Respecte a elaborar finalitats i objectius, penso que aquí hi ha un tema de la quantitat de feina que tenen els tutors... L'animació no ha sortit perquè és una part molt petita de la intervenció.” (INSOtuto2ES) “Potser el tema dels objectius, com que estàs treballant el dia a dia, te'l saltes una mica.” (INSOtuto1MA)

▲ Professor: “Potser el professorat i l'alumnat, en un entorn acadèmic, sempre estem planificant, i possiblement hi donem més importància que els tutors d'empresa, que ja ho tenen més fet, més marcat. El tema de les competències de l'animador pot ser perquè ja hi ha un professional específic, que és l'animador sociocultural.” (INSOprof2SU).

Síntesi de la funció docent o d'intervenció educativa, (segons el tipus d'informant):

Observem que, en la majoria de les funcions que desenvolupen els formadors en l'ensenyament de futurs professionals, no hi ha diferència significativa, la qual cosa vol dir que hi ha un grau d'acord important per part de tots els informants, tant pel que fa a la realització com pel que fa a la importància.

En general, les persones entrevistades ja veuen bé que no es treballin gaire alguns aspectes, com ara “ajudar l'alumne a crear-se un estil personal d'intervenció”, ja que és un aspecte que es va desenvolupant amb el temps i l'experiència. Per tant, tots es decanten cap a la valoració baixa que n'havien fet els tutors, amb la qual cosa hi ha una certa contradicció amb les puntuacions del professorat i l'alumnat.

Pel que fa als ítems amb diferència significativa en la importància, a l'empresa costa posar en pràctica el que expressa l'ítem “ajudar els alumnes a elaborar finalitats i objectius”, ja sigui per manca de temps, perquè aquest tema ja està incorporat al dia a dia o, fins i tot, perquè no preocupa. Tanmateix, al centre educatiu aquest tema està més present, s'hi insisteix més. Pel que sembla, ajudar l'alumne a adquirir capacitats d'animador no es considera gaire important en la formació dels integradors.

Quadre 5.2.21: Funció docent o d'intervenció educativa: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'integradors socials, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta**: “Podries citar algunes situacions en les que consideris que el formador realitza adequadament la funció docent i alguna situació que consideris que no és així?”, **feta als informants dels tres sectors**: alumnat, tutors d'empresa i professorat, **a través de l'entrevista**.

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament aspectes que tenen a veure amb la **concepció** que tenen els informants de la funció docent, seguidament aspectes relacionats amb les **formes d'acció** en la funció docent considerades **adequades** i per últim **formes d'acció**, considerades pels informants **poc adequades**.

Observem a continuació **algunes característiques** que apunten un perfil **del formador** d'integradors socials, **en base a les entrevistes** realitzades: (entenem com a formador tant el professor al centre educatiu com el tutor al centre de treball)

- Es valora que el formador estigui **ben informat** per poder oferir una formació lligada a la realitat.
- És important que **mostri i transmeti entusiasme** per la professió en la que està formant.
- El formador ha de saber **adaptar-se a l'aprenent** que te al davant tenint present les seves necessitats i capacitats.
- Cal plantejar la intervenció educativa tenint present les **característiques del contingut**.
- El **plantejament educatiu** ha de ser **coherent** amb l'alumnat al que ens dirigim, amb els continguts a desenvolupar, amb els recursos de que disposem...
- El formador ha d'entendre que hi ha uns **continguts mínims que cal respectar** i assegurar en la formació del professional. Per tant cal evitar plantejar la formació en funció del que li agrada o coneix millor el formador.
- Es considera important **treballar en grup** cooperatiu i també, **obrir les portes** del centre als **professionals** que estan desenvolupant la professió.
- És important que l'alumne en pràctiques (FCT) pugui **intervenir en el programa** des de la planificació a la realització, sentint-se així part de l'equip.
- L'aprenent ha de poder intervenir en el procés de formació per tal de **conèixer el sentit de la formació** i el formador ha de saber donar respostes coherents.
- Es important per a l'aprenentatge **fer aplicacions pràctiques dels projectes** que han plantejat els alumnes, fer projectes en base a la necessitat plantejada per una entitat, i buscar **activitats en el context real**.
- Seria desitjable disposar de **temps per tutelar l'aprenent** i poder comentar amb ell aspectes relatius a l'avaluació i l'aprenentatge.

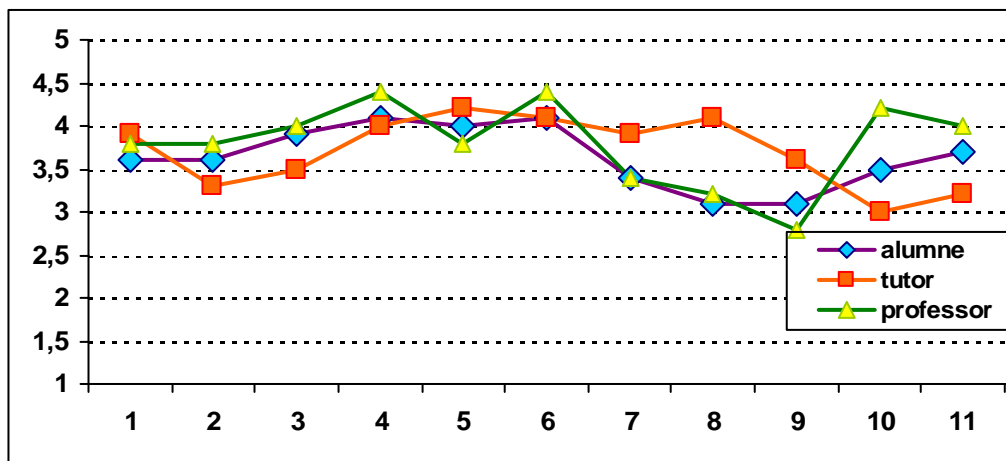
Funció docent Informant entrevista	Aspectes relacionats amb la concepció de la funció docent	Aspectes concrets relacionats amb formes d'acció, considerades adequades, en el desenvolupament de la funció docent	Aspectes concrets relacionats amb formes d'acció, considerades poc adequades, en el desenvolupament de la funció docent
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - Oferir una formació en aspectes globals - Estar ben informat i saber-ho transmetre. Ha de fer-te veure la realitat de les funcions - El professorat ha de transmetre entusiasme per la professió 	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar la importància de la dignitat de la persona - Tractar els esquemes generals de la intervenció social 	
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor ha de saber-se adaptar a l'aprenent que te - El tutor ha de saber veure que la funció docent ha de ser una cosa no dirigida, sinó molt flexible i que sàpiga adaptar-se a les capacitats i necessitats de l'alumne. El que és molt rígid i no sap adaptar-se no fa bé la funció docent. 		
INSO Tuto2ES	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha programes que permeten intervenir i altres no ho permeten 	<ul style="list-style-type: none"> - Deixar que intervinguin pràcticament en tot el procés, des de la planificació a la realització (evidentment estant segures del que van a dir) - Permet que se sentin molt com a part de l'equip 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan no tutelem gaire per manca de temps
INSO Prof1LU	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir present les característiques del contingut... et diuen com ha de ser la manera d'intervenir - Que hi hagi coherència, amb l'alumnat, amb els recursos, amb els continguts que has de donar, .. per a mi és la clau, un docent incoherent és un mal docent 	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumne en qualsevol moment li pot preguntar que està fent i perquè i el professor li pot justificar, ho sap resoldre i mostra una coherència amb el que li toca explicar i amb les persones que està formant 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritzat i focalitzar el crèdit en funció del contingut que domino com a docent i deixar per fer el que no conec i no domino
INSO Prof2U	<ul style="list-style-type: none"> - Que hi hagi uns continguts mínims marcat si assegurats - Treballar en grup cooperatiu - Obrir les portes a professionals... 	<ul style="list-style-type: none"> - Fer aplicacions pràctiques del projectes que els alumnes facin - Buscar activitats en el context real - Fer projectes en base al que ha plantejat una entitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Després de l'avaluació m'agradaria comentar-ho amb els alumnes però no tens temps i això crec que és una mancança...

Quadre 5.2.22: Aspectes a destacar en la funció docent dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.

Funció orientadora/assessora

REALITZACIÓ					
B) ORIENTADORA/ASSESSORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar els alumnes de FP en la presa decisions.	3,6	3,9	3,8	-	
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris, o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	3,6	3,3	3,8	-	
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre els diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar-hi professionalment.	3,9	3,5	4,0	-	
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,1	4,0	4,4	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, a resoldre problemes i a desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	4,0	4,2	3,8	-	
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,1	4,1	4,4	-	
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	3,4	3,9	3,4	-	
8. Planificar i desenvolupar entrevistes individuals amb els alumnes de FP per poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	3,1	4,1	3,2	,011	1<2
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	3,1	3,6	2,8	-	
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	3,5	3,0	4,2	,055	2<3
11. Proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral.	3,7	3,2	4,0	-	

Taula 5.2.20: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització.



Gràfic 5.2.54: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: realització.

La valoració de la dedicació de temps i esforços per part dels agents implicats en el procés de formació de l'integrador social, realitzant la funció orientadora/assessora, queda expressada en la taula i el gràfic anteriors. De la puntuació observada en la **realització**, destaquem:

- Una **diferència significativa (0,011) en les dades de l'ítem núm. 8**, que té a veure amb planificar i fer entrevistes individuals amb els alumnes per tal de poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió. La diferència més gran es dona entre l'alumnat, que el puntua més baix, i els tutors d'empresa, que el puntuen més alt.
- Una **diferència significativa (0,055) en les dades de l'ítem núm. 10**, que té a veure amb comentar amb l'alumne temes com ara les exigències del mercat laboral i com buscar feina. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i el professorat del centre educatiu.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ **Alumne:** “Potser l'alumne s'hauria de sentir orientat i no se'n sent... i el tutor d'empresa té moltes coses a fer i potser ja li sembla que fa prou.” (INSOalumISE)

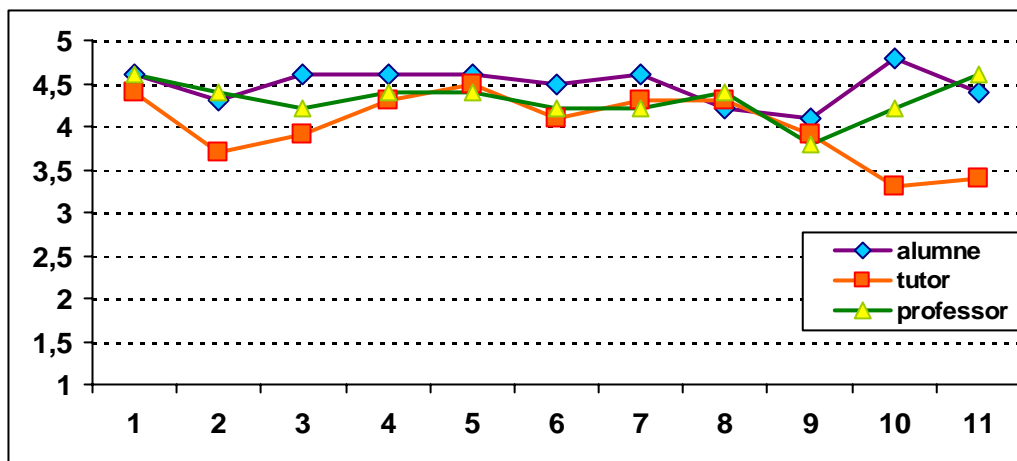
■ **Tutor:** “Potser l'alumne se senti desorientat i necessiti més atenció individual del tutor, i potser als tutors no els agrada estar massa a sobre per veure cap a on tiren.” (INSOtuto1MA) “Jo, potser amb una entrevista que faci amb ells, em fa la sensació que ja n'hi ha prou, i potser els alumnes, per la inseguretat, tenen la sensació... que necessiten estar molt més tutelats.” (INSOtuto2ES).

▲ **Professor:** “L'alumnat voldria que cada dia li dediquessis mitja hora per parlar com s'ha sentit... A vegades, fins i tot, que la conversa sigui més personal que professional, mentre que el tutor d'empresa pensa que amb una conversa ja el situa i ja està atès...” (INSOprof1LU) “Fent el càlcul d'hores, no arriba de cap manera, i això que només estem parlant de l'aspecte professional, perquè cal comptar que després també ens trobem amb els problemes personals...” (INSOprof2SU)

IMPORTÀNCIA					
B) ORIENTADORA/ASSESSORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Afavorir experiències i situacions per ajudar a madurar els alumnes de FP en la presa decisions.	4,6	4,4	4,6	-	
2. Destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris, o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral.	4,3	3,7	4,4	,034	2<3
3. Ajudar els alumnes de FP a entendre els diversos grups socioeconòmics, ètnics i culturals, i a treballar-hi professionalment.	4,6	3,9	4,2	,006	1>2
4. Informar i aclarir conceptes, situacions, procediments i actituds referents a la professió.	4,6	4,3	4,4	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a trobar solucions, a resoldre problemes i a desenvolupar la capacitat d'iniciativa.	4,6	4,5	4,4	-	
6. Compartir experiències i coneixements amb els alumnes de FP per tal d'orientar-los.	4,5	4,1	4,2	-	
7. Reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un aprenent i adoptar mesures per posar-hi remei.	4,6	4,3	4,2	-	

8. Planificar i desenvolupar entrevistes individuals amb els alumnes de FP per poder crear un espai de consell, suggeriments i reflexió sobre aspectes professionals i personals relacionats amb la professió.	4,2	4,3	4,4	-	
9. Compartir amb l'alumne de FP aspectes d'autocura i salut laboral.	4,1	3,9	3,8	-	
10. Comentar amb l'alumne de FP temes com les exigències del mercat laboral i la manera de buscar feina.	4,8	3,3	4,2	,000	1>2
11. Proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral.	4,4	3,4	4,6	,000	2<3

Taula 5.2.21: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.55: La funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social: importància.

La puntuació expressada en la valoració de la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció orientadora/assessora en la formació de l'integrador social és la que podem observar en la taula i gràfic anteriors. En destaquem el següent:

- **Diferència significativa (0,034) en les dades de l'ítem núm. 2**, que té a veure amb el fet de destacar la importància de col·laborar amb associacions o col·lectius d'usuaris, o contribuir-hi, ja sigui com a voluntaris, professionals en pràctiques de col·laboració o amb contracte laboral. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i el professorat del centre.
- **Diferència significativa (0,006) en les dades de l'ítem núm. 3**, referit a ajudar els alumnes a entendre els diversos grups socioeconòmics, ètnics, i culturals, i a treballar-hi professionalment. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i l'alumnat, que el valora més.
- **Diferència significativa (0,000) en les dades de l'ítem núm. 10**, que fa referència al fet de comentar amb l'alumne temes com les exigències del mercat laboral i com buscar feina. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i l'alumnat, que el valora més.

- **Diferència significativa (0,000) en les dades de l'ítem núm. 11**, relacionat amb el fet de proporcionar experiències durant la formació relacionades amb la inserció laboral. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que el puntuen més baix, i el professorat, que el valora més.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: *“El professorat i l'alumnat tenen ganes de fer-ho. Li donen rellevància, és una necessitat... i, en canvi, els tutors d'empresa no tenen aquesta finalitat... no ho valoren tant... potser no és la seva prioritat.” (INSOalum1SE)*

■ Tutor: *“Suposo que tant en el professorat com en l'alumnat hi ha una angoixa per aquests temes més relacionats amb la realitat laboral i potser des dels tutors d'empresa no ho vivim tant.” (INSOtuto1MA) “Els tutors d'empresa estan treballant i estan fixats en una cosa, en el dia a dia... El professorat i l'alumnat estan fent una formació molt àmplia... Jo, per exemple, treballo tema... tema... i altres temes no els tracto, i és clar, en el centre educatiu és lògic que es tractin... (INSOtuto2ES)*

▲ Professor: *“És important que l'alumnat col·labori en associacions. Fa currículum, dona eines, dona seguretat. A les empreses potser no els preocupa tant. Ajudar a entendre diferents col·lectius... entre en el currículum, els tutors potser pensin que ja ho aprendran sobre la marxa. Comentar temes relatius al mercat laboral, potser els tutors no ho valoren per ser una formació recent. Proporcionar experiències d'inserció... hi pot haver alguna empresa que els tenen en pràctiques, però després no els poden contractar.” (INSOprofILU)*

Síntesi de la funció orientadora/assessora, (segons el tipus d'informant):

Constatem que la funció orientadora/assessora, en alguns aspectes, és tractada i considerada de forma relativament diferent si es tracta de tutors d'empresa o si es tracta d'alumnat o professorat.

Per exemple, tots consideren important celebrar entrevistes individuals amb els alumnes, però en la realització sembla que l'alumnat vol més atenció. El concepte d'atenció que té l'alumnat i el del tutor d'empresa potser és diferent: per als primers és estar més a disposició i per als segons és més orientar i deixar fer. El professorat manifesta que aquest tema no el té prou atès per manca de temps per dedicar de forma individual a cada alumne, tant a nivell professional com personal. Respecte a l'atenció a nivell personal, es qüestiona el professorat: és competència del centre educatiu? En tots els casos?

Hem vist que altres temes relacionats amb la inserció, el mercat laboral i el fet de conèixer diferents col·lectius i participar-hi com a voluntari són més importants per a l'alumnat i el professorat. Als tutors d'empresa sembla que no els preocupin tant. Algunes raons podrien ser que els tutors no tenen tan present la funció d'inserir l'alumnat en formació o que entenen que no poden assumir totes les funcions d'aquest àmbit de l'orientació, sobretot si no estan relacionades de forma directa amb el seu centre o lloc de treball.

Per tant, amb relació a la funció orientadora i assessora, podem dir que hi ha una major necessitat de sentir-se atesos per part del sector de l'alumnat, i que el professorat viu aquesta necessitat amb angoixa per la pressió de la manca de temps. Per altra banda, s'observa que els aspectes relatius a l'orientació i inserció laboral concreta fins i tot es podrien considerar més propis del formador al centre educatiu.

Quadre 5.2.23: Funció orientadora/assessora: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció orientadora /assessora dels formadors d'integradors socials, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta:** “Consideres que al llarg de la formació dels integradors socials es desenvolupen activitats destinades a orientar l’aprenent? Posa algun exemple.”, **feta als informants dels tres sectors:** alumnat, tutors d’empresa i professorat, **a través de l’entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament les activitats concretes que es desenvolupen segons el parer dels informants; tot seguit es consideren els aspectes que s’afavoreixen en la formació dels professionals en desenvolupar les activitats que s’han citat; per últim es fan algunes consideracions per tal de destacar aspectes que es consideren importants tenir presents a l’hora de desenvolupar la funció orientadora / assessora.

Observem a continuació **algunes activitats destacables per tal d’aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció orientadora / assessora:**

- El desplaçament de professionals al centre educatiu o la realització de visites a centres de treball o de serveis, facilita a l’aprenent apropar-se a la realitat laboral, situant-se en la professió i tenint elements per a decidir sobre el seu futur professional i formatiu.
- El seguiment de la FCT a través de tutories individual i grupals permet conèixer les possibilitats de la professió, les dificultats i satisfaccions del professional, les pròpies habilitats davant la professió i les possibilitats d’ocupació.
- El desenvolupament d’activitats relacionades amb la inserció laboral com poden ser simulacions d’entrevistes, elaboració del currículum, ... permeten reflexionar sobre les possibilitats laborals i formatives de l’alumnat.
- Les considera important l’existència d’espai i temps per poder atendre a l’alumnat a través de tutories individuals i grupals així com la planificació d’un pla tutorial per tal d’afavorir l’orientació laboral formativa i personal de l’aprenent.

Funció Orientadora / Informant entrevista	Activitats destinades a orientar a l'aprenent	Aspectes concrets que s'afavoreixen en la formació	Consideracions
INSO Alum1SE	<i>Entitats o empreses venen al centre i expliquen el recurs i quina funció hi pot tenir l'integrador</i>	<i>Ajudar a situar-se en la professió</i>	
INSO Tuto1MA	<i>No es fa gaire, ens centrem molt en la feina i en les activitats que es desenvolupen en aquesta empresa i pot ser ja creus que d'aquesta manera s'orienten</i>	<i>Aspectes indeterminats i relacionats amb una realitat concreta</i>	<i>Pot ser estem massa tancats en la nostra empresa i no fem activitats d'orientació.</i>
INSO Tuto2ES	<i>Penso que si per exemple... que tenia problemes personals i en varem estar parlant perquè les pràctiques no anaven com havien d'anar, ens varem asseure i varem parlar dels problemes que tenia...</i>	<i>Disposar d'una persona, un espai i un temps per poder parlar</i>	<i>... i em va comentar que el centre estava al corrent i em va sorprendre perquè no es gaire habitual en els centres. Varem veure que se sentia orientada i que tenia unes pautes a seguir</i>
INSO Prof1LU	<i>Les jornades professionals. Les visites a centres. Convidar a especialistes i a professionals de diferents àrees que expliquin aspectes de la intervenció.</i>	<i>Ajudar a l'alumne a situar-se en la professió</i>	
INSO Prof2U	<i>Algunes sortides que fem a empreses, visites de professionals, .. En el seguiment de les pràctiques a través de les tutories, els hi fas preguntes sobre que volen fer professionalment o a nivell de formació Jo crec que si que es fa però és una orientació general Els hi proposo que es plantegin objectius a mig i llarg termini Preparar el currículum</i>	<i>Apropament a la realitat de l'entorn laboral Contemplar més d'una opció a l'hora de decidir Analitzar les possibilitats d'ocupació Reflexionar sobre les seves possibilitats a nivell laboral i formatiu.</i>	<i>Pot ser aquest aspectes falta programar-los de manera més sistemàtica, trobar un espai on fer-ho... si disposéssim de més hores de tutoria es podria treballar més No hi ha una orientació un pla tutorial individualitzat</i>

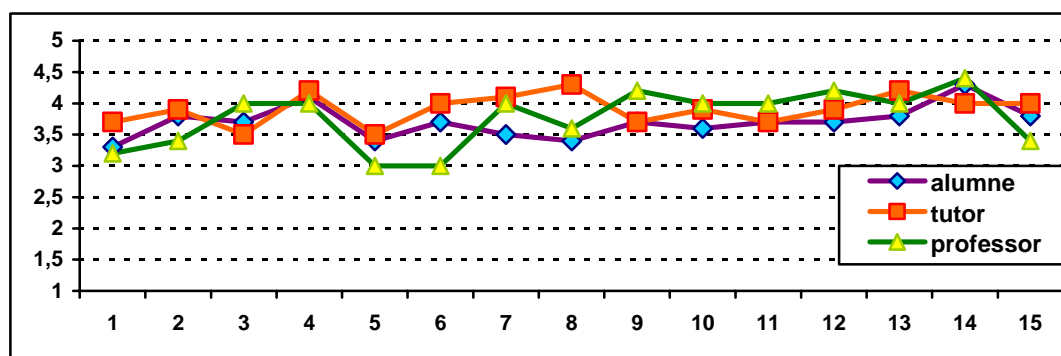
Quadre 5.2.24: Aspectes a destacar en la funció orientadora / assessora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats.

Funció organitzativa i de gestió

REALITZACIÓ

C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	3,3	3,7	3,2	-	
2. Organitzar l'activitat, l'espai i el temps perquè l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	3,8	3,9	3,4	-	
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	3,7	3,5	4,0	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,1	4,2	4,0	-	
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	3,4	3,5	3,0	-	
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	3,7	4,0	3,0	,051	2>3
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	3,5	4,1	4,0	,057	1<2
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen i les dificultats que tenen, amb la seguretat que seran respectades.	3,4	4,3	3,6	,003	1<2
9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	3,7	3,7	4,2	-	
10. Potenciar que a l'hora de decidir no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	3,6	3,9	4,0	-	
11. Permetre la crítica i discussió conjunta del procés que se segueix i dels progressos que es van fent com a centre educatiu.	3,7	3,7	4,0	-	
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	3,7	3,9	4,2	-	
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	3,8	4,2	4,0	-	
14. Facilitar que els integradors socials treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,3	4,0	4,4	-	
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	3,8	4,0	3,4	-	

Taula 5.2.22: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització.



Gràfic 5.2.56: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: realització.

Els agents implicats en el procés de formació de l'integrador social, valorant la funció organitzativa i de gestió, han puntuat la **realització**, o dedicació de temps i esforços, amb les dades recollides en la taula i el gràfic anteriors, on observem:

- Una **diferència significativa en les dades de l'ítem núm. 6 (0,051)**, referit al fet d'aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més alta, i el professorat del centre, que hi dona una puntuació més baixa.
- Una **diferència significativa en les dades de l'ítem núm. 7 (0,057)**, referit a facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més alta, i l'alumnat, que hi dona una puntuació més baixa.
- Una **diferència significativa en les dades de l'ítem núm. 8 (0,003)**, referit al fet de facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen, les dificultats que tenen... amb la seguretat que seran respectades. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més alta, i l'alumnat, que hi dona una puntuació més baixa.

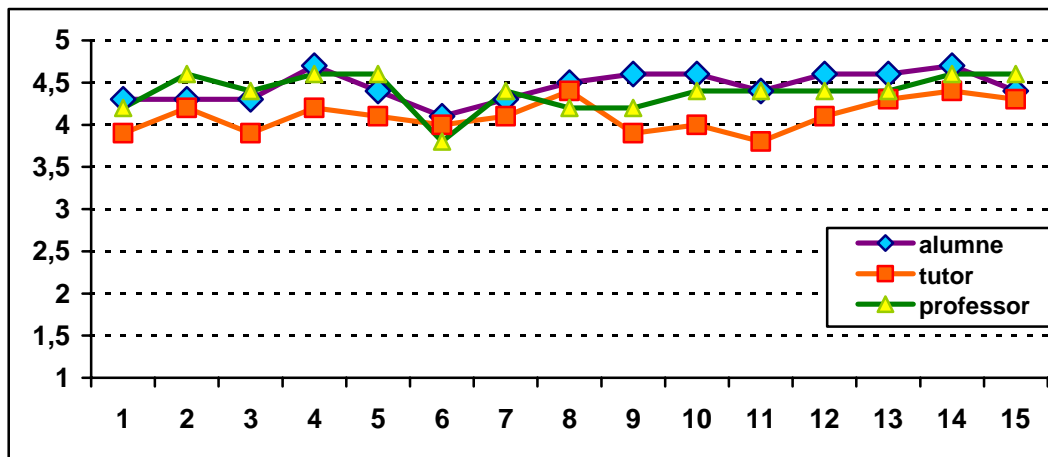
Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

- ◆ Alumne: *“Al professorat potser li queda una mica més llunyà el tema.” (INSOalum1SE).*
- Tutor: *“El tema de l'organització i dels professionals potser és un tema que treballem de forma més directa.” (INSOtuto1MA) “Jo penso que és totalment lògic; els tutors d'empresa estan treballant i és allà on hi ha una gestió i una organització, i tot això...” (INSOtuto2ES).*
- ▲ Professor: *“M'imagino que el tutor d'empresa ho fa des de la seva experiència... Troba que la funció organitzativa i de gestió és més propera. El professorat potser es preocupa més d'altres funcions...” (INSOprof1LU) “Suposo que, quan l'alumne arriba al centre de pràctiques, necessita aquesta ubicació de conèixer com està organitzat... línies d'actuació... i esclar, recau en el centre de pràctiques. I esclar, també entenc que el que fem des de l'institut és poc, perquè no tens coneixement del centre.” (INSOprof2SU)*

IMPORTÀNCIA					
C) ORGANITZATIVA I DE GESTIÓ	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió i organització de la classe.	4,3	3,9	4,2	-	
2. Organitzar l'activitat, l'espai i el temps perquè l'aprenent tingui autonomia per intervenir.	4,3	4,2	4,6	-	
3. Manifestar, per part del formador, competències efectives en matèria d'organització i gestió.	4,3	3,9	4,4	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip.	4,7	4,2	4,6	,029	1>2
5. Compartir amb l'alumne de FP espais de coordinació entre professionals.	4,4	4,1	4,6	-	
6. Aclarir quines són les figures que dirigeixen el centre.	4,1	4,0	3,8	-	
7. Facilitar que els objectius que es proposa el centre siguin coherents i compartits pels seus membres.	4,3	4,1	4,4	-	
8. Facilitar que les persones que componen el centre puguin expressar allò que pensen i les dificultats que tenen, amb la seguretat que seran respectades.	4,5	4,4	4,2	-	

9. Possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens.	4,6	3,9	4,2	,019	1>2
10. Potenciar que a l'hora de decidir no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes, com ara el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes.	4,6	4,0	4,4	,008	1>2
11. Permetre la crítica i discussió conjunta del procés que se segueix i dels progressos que es van fent com a centre educatiu.	4,4	3,8	4,4	,014	1>2 2<3
12. Afavorir la comunicació i la confiança entre els components del centre.	4,6	4,1	4,4	,045	1>2
13. Fomentar que les persones col·laborin amb altres que els ho demanin.	4,6	4,3	4,4	-	
14. Facilitar que els integradors socials treballin en equip i comparteixin la responsabilitat.	4,7	4,4	4,6	-	
15. Fomentar que alumnat i professorat col·laborin amb l'entorn on es realitza la formació.	4,4	4,3	4,6	-	

Taula 5.2.23: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.57: La funció organitzativa i de gestió en la formació de l'integrador social: importància.

Els informants, agents implicats en la formació de l'integrador social, han valorat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció organitzativa, amb les dades que es recullen en la taula i el gràfic anteriors.

Observem **diferència significativa en les dades dels ítems**:

- **núm. 4 (0,029)**, referit al fet d'ajudar els alumnes de FP a desenvolupar l'esperit comunitari i el treball en equip;
- **núm. 9 (0,019)**, referit a possibilitar que les decisions que afecten a tots es prenguin per consens;
- **núm. 10 (0,008)**, referit a potenciar que, a l'hora de decidir, no sigui la posició o càrrec de la persona el que tingui més importància, sinó altres aspectes com el coneixement, la responsabilitat o la professionalitat de qui fa propostes;

- **núm. 11 (0,014)**, referit al fet de permetre la crítica i la discussió conjuntes del procés que se segueix i dels progressos que es van realitzant com a centre, servei o programa;
- **núm. 12 (0,045)**, referit a l'afavoriment de la comunicació i la confiança entre els components del centre;

La diferència més gran es dona, en tots els casos, entre els tutors d'empresa, amb puntuació més baixa, i l'alumnat, amb puntuació més alta.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

- ◆ Alumne: *“Potser l'empresa ja veu que l'alumne té una capacitat suficient per poder adaptar-se i per això considera aquesta funció tan important.” (INSOalumISE)*
- Tutor: *“Suposo que l'alumnat la considera més important perquè és el que més desconeix.” (INSOtuto2ES) “Pot ser per l'angoixa que produeix a l'aprenent no saber com funciona i com estan organitzades les feines. Els tutors, vulguis o no, la feina, ja la tens organitzada al dia a dia, i per això potser no hi dones tanta importància.” (INSOtuto1MA)*
- ▲ Professor: *“Per a l'alumnat és molt important, perquè és on poden agafar-se. Quan entres en un lloc, necessites conèixer-ne el mecanisme. Els tutors d'empresa segurament consideren que, si tu no estàs un temps molt llarg a l'empresa, l'organització i la gestió no la consideres rellevant...” (INSOprof2SU) “És possible que l'alumne reclami aspectes sobre com està organitzat el centre, com funciona i, en canvi, el tutor no hi doni tanta importància i digui: ‘tot això ja ho aniràs veient.’” (INSOprof1LU)*

Síntesi de la funció organitzativa i de gestió, (segons el tipus d'informant):

Podem observar que la funció organitzativa i de gestió s'entén com una funció més centrada en els centres de treball que en el centre educatiu. Això explica que en la realització siguin els tutors d'empresa els que hi donin puntuacions més altes.

Per altra banda, en la importància són els tutors d'empresa els que puntuen més baix, amb diferència significativa, en diversos casos, amb l'alumnat, que puntua més alt. Una possible explicació d'aquests fet és que l'alumnat pot considerar que necessita tenir informació i situar-se en els aspectes organitzatius del centre de treball, i potser també del centre educatiu, mentre que els tutors ja veuen que aquest tema el controlen i ja l'aniran mostrant progressivament a l'alumne, en la mesura que ells considerin que ho necessita.

El professorat potser en queda una mica al marge per no haver-se considerat tant el centre educatiu com a organització per a la formació i perquè és possible que no conegui els centres de treball amb precisió en alguns casos.

Quadre 5.2.25: Funció organitzativa i de gestió: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'integradors socials, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els **resultats obtinguts en base la pregunta:** “Consideres que hi ha algun aspecte en la organització general del centre que facilita la formació? Quin?.”, **feta als informants dels tres sectors:** alumnat, tutors d’empresa i professorat, **a través de l’entrevista.**

Els **resultats** els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els aspectes a destacar de la organització; tot seguit citem en que faciliten la formació aquestes aspectes; per últim es fan algunes consideracions importants a tenir presents a l’hora de desenvolupar la funció organitzativa i de gestió

Observem a continuació **algunes activitats destacables per tal d’aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció organitzativa i de gestió:**

- Es necessari que els alumnes que van a realitzar la FCT disposin d’un tutor assignat per l’empresa, també és important que l’alumne pugui ser acollit i se li expliqui el funcionament de l’empresa o servei en el que es procurarà que no sols faci un tipus de tasca sinó que pugui veure les diferents tasques, els diferents departaments i els diferents programes. Tot això li permetrà situar-se en la institució, tenir una guia del que ha de fer, tenir la visió global de la feina alhora que conèixer eines bàsiques per a la intervenció.
- Una organització del centre educatiu suficientment flexible, capaç de permetre als formadors i aprenents organitzar activitats complementàries, que facilita compartir espais i recursos, fa que els futurs professionals obtinguin una formació millor.
- El centre que vetlla per disposar dels espais específics o tallers necessaris i facilita la planificació i realització d’activitats com visites i jornades professionals, procura als futurs professionals una formació més ajustada a la realitat de la professió.
- Ser flexible en l’adjudicació de centre de FCT a l’alumnat comporta més feina pels tutors del centre educatiu; no permet rentabilitzar els esforços de col·laboracions acordades amb centres ja coneguts i adequats per a la formació; i sovint, pot suposar un seguiment menys adequat i una formació més incerta.
- El centre de FCT disposa de protocols d’acollida i de realització de la FCT de l’alumnat en formació, o bé permet compartir algun projecte d’intervenció amb el centre educatiu facilita el coneixement del centre les tasques i funcions del professional i per tant l’aprenentatge a l’alumnat.

Funció organitzativa	Aspectes de la organització	Facilita la formació	Consideracions
Informant entrevista			
INSO AlumISE	- Que hi hagi una persona al centre de treball que vetlli per les pràctiques	- T'ajuda, orienta, et guia en el que has de fer	- Si vas al centre de pràctiques i no es considera l'figura del tutor estàs atès però no orientat.
INSO Tuto1MA	- Intentar que l'alumne vagi a un departament determinat i fer-li una explicació el primer dia del mateix, encara que procurem que pugui estar en més d'un departament	- Li permet situar-se en la institució i en el lloc de treball - Li permet tenir la visió no només d'un aspecte si no de varis	
INSO Tuto2ES	- Procurem que un alumne en pràctiques no faci sols intervenció o sols gestió, sinó les dues coses - Com a mínim ha de conèixer un projecte i si pot ser més d'un - Es facilita que tingui accés a l'ordinador i al diari de camp	- Permet tenir una visió global de la feina - Conèixer eines bàsiques per a la intervenció.	
INSO Prof1LU	- Que el centre educatiu permeti projectes i activitats innovadores, incloent-los en el pla d'activitats formatives i sent flexibles en la utilització d'espais i horaris - La manca d'espai, que hi hagi un taller per comptes de dos - Permetre compartir recursos i espais	- Oferir diferents plantejaments formatius - Limita de forma negativa ja que no permet desenvolupar tantes activitats pràctiques - Veure que hi ha diferents possibilitats a l'hora de desenvolupar activitats	
INSO Prof2U	- Ser molt flexibles en la FCT - Planificar activitats com jornades, visites, .. - Que el centre de FCT disposi de protocols d'acollida, i d'actuació - Poder compartir algun projecte amb centres de treball	- Els alumnes estan es poden atendre de manera més individualitzada - Aporten molts elements formatius - Conèixer millor el centre i els que en ell s'hi fa - Conèixer la professió des de la pràctica real	- Oferir un plantejament de FCT a la carta dona molta feina i no permet rentabilitzar els esforços de coordinació i contacte amb els centres de treball. Així mateix s'han de rentabilitzar els esforços deles jornades i viatges d'estudi.

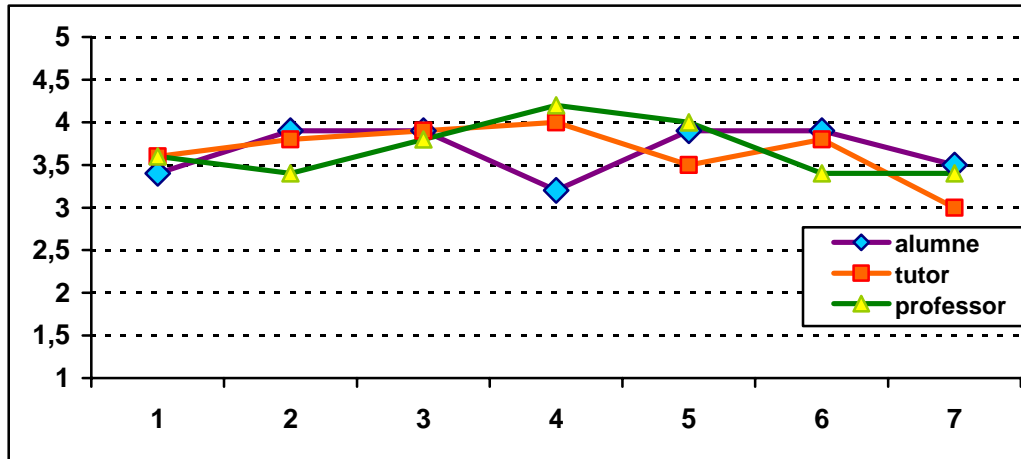
Quadre 5.2.26: Aspectes a destacar en la funció organitzativa i de gestió dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats

Funció avaluadora

REALITZACIÓ					
D) AVALUADORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre els comportaments d'ells i dels usuaris.	3,4	3,6	3,6	-	
2. Afavorir en l'alumne de FP l'autocrítica l'avaluació i l'autoavaluació professional.	3,9	3,8	3,4	-	
3. Afavorir en l'alumne de FP el desenvolupament de la visió crítica de la realitat.	3,9	3,9	3,8	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que s'hi inclouen (necessitats dels usuaris, planificació, intervenció, materials...).	3,2	4,0	4,2	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.	3,9	3,5	4,0	,052	2<3

6. Recollir les valoracions de l'equip d'intervenció com un element formatiu.	3,9	3,8	3,4	-	
7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.	3,5	3,0	3,4	-	

Taula 5.2.24.: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització



Gràfic 5.2.58: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: realització.

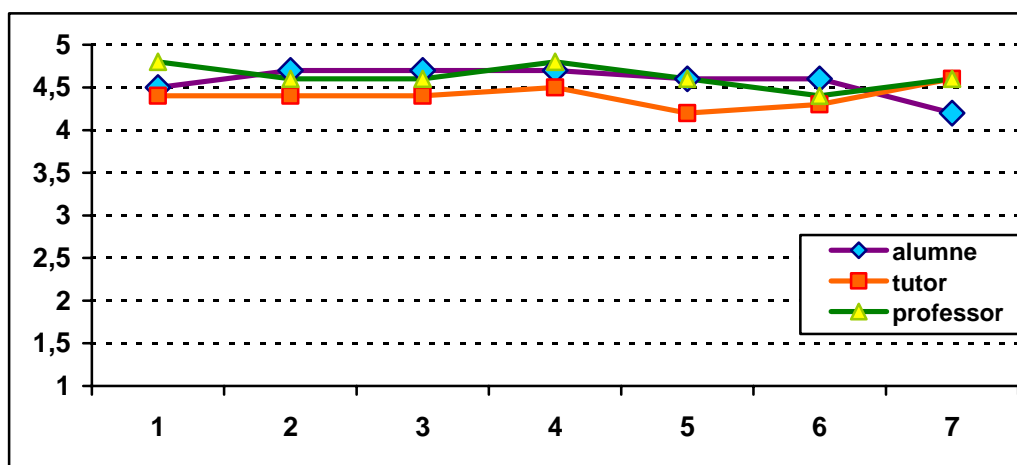
Les puntuacions expressades, pels agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) en la valoració dels diferents ítems relatius la funció avaluadora **no manifesten diferències significatives en la realització**, o dedicació de temps i esforços en el procés de formació de l'integrador social.

- Tot i així podem destacar una **diferència significativa (0,052) en l'ítem núm. 5**, que té a veure amb el fet d'ajudar els alumnes a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo. La diferència més gran es dona entre els tutors d'empresa i el professorat del centre educatiu.

IMPORTÀNCIA					
D) AVALUADORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Ajudar els alumnes de FP a avaluar l'eficàcia de la seva intervenció, recollint, analitzant i interpretant dades sobre els comportaments d'ells i dels usuaris.	4,5	4,4	4,8	-	
2. Afavorir en l'alumne de FP l'autocrítica l'avaluació i l'autoavaluació professional.	4,7	4,4	4,6	,051	1>2
3. Afavorir en l'alumne de FP el desenvolupament de la visió crítica de la realitat.	4,7	4,4	4,6	,052	1>2
4. Ajudar els alumnes de FP a exercitar la capacitat de reflexió sobre la pràctica amb els elements que s'hi inclouen (necessitats dels usuaris, planificació, intervenció, materials...).	4,7	4,5	4,8	-	
5. Ajudar els alumnes de FP a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo, si cal.	4,6	4,2	4,6	,052	1>2 2<3
6. Recollir les valoracions de l'equip d'intervenció com un element formatiu.	4,6	4,3	4,4	-	

7. Afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.	4,2	4,6	4,6	,041	1<2 1<3
--	-----	-----	-----	------	------------

Taula 5.2.25: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.59: La funció avaluadora en la formació de l'integrador social: importància.

La puntuació expressada en la valoració de la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció avaluadora en la formació de l'integrador social és la que podem observar en la taula i el gràfic anteriors. En destaquem el següent:

Diferència significativa en les dades dels ítems:

- **núm. 2 (0,051)**, referit a afavorir en l'alumne l'autocrítica, l'avaluació i l'autoavaluació professional;
- **núm. 3 (0,052)**, referit a afavorir, en l'alumne, el desenvolupament de la visió crítica de la realitat;
- **núm. 5 (0,052)**, referit a ajudar els alumnes a recollir dades rellevants del procés d'intervenció per tal de reconduir-lo si cal;
- **núm. 7 (0,041)**, referit a afavorir la implicació de professionals externs en la valoració de la formació.

La diferència més gran es dona, en tots els casos, entre l'alumnat, que el puntua més alt, i els tutors d'empresa, que hi donen una puntuació més baixa i, en un cas, també coincident amb el professorat (ítem núm. 7).

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: “Suposo que l'autocrítica, l'autoavaluació... són aspectes que l'alumnat té molta necessitat d'expressar. En canvi, per part de l'empresa això no té cap funcionalitat...” (INSOalum1SE)

■ Tutor: “Quan estàs treballant en temes socials, si tens temps per a cinc hores, tens feina per a vuit i, per tant, l'avaluació, tot i que és molt important, moltes vegades es fa tant al dia a dia que no som conscients ni que estem fent avaluació. Estic parlant de temes tan importants com

*l'autocrítica i tots aquests aspectes. La reflexió requereix un temps i no el tenim.” (INSOtuto2ES)
“Aquests aspectes, suposo que l'alumne els valora més perquè els considera més importants per a ell mateix; en canvi, potser el tutor valori altres coses, com està fent la feina l'alumne...” (INSOtuto1MA)*

▲ Professor: *“Per a l'alumne és bastant bàsic, perquè en la mesura que sóc capaç d'avaluar-me i veure en què puc millorar, m'estic definint com a professional. Des de l'empresa no es valora tant perquè pot tenir una vessant negativa: si tu ets molt autocrític, potser ho criticaràs tot, fins i tot a mi...” (INSOprof2SU) “És la sensació de l'alumne que necessita... tenir un espai de queixa, de deixar les angoixes, les pors, els dubtes... En canvi, els tutors d'empresa segurament consideren que 'aquí es ve a treballar'.” (INSOprof1LU)*

Síntesi de la funció avaluadora, (segons el tipus d'informant):

Observem que en la realització de la funció avaluadora hi ha molt acord entre tots els sectors. Per tant, podem pensar que la realitzen tots amb una certa concordança de criteris.

En la importància, en canvi, hi ha diferències no gaire significatives entre els diferents sectors, principalment entre l'alumnat i els tutors. Aquest fet el podem explicar per aquesta part més relativa a l'autocrítica i l'autoavaluació que l'alumnat potser és més conscient de necessitar per contrastar les seves realitzacions i, fins i tot, les seves pors i angoixes. Per altra banda, els professionals o no tenen temps per dedicar-hi o potser no volen entrar en determinades valoracions o crítiques que poden fer qüestionar aspectes del lloc de treball o, fins i tot, d'ells mateixos com a professionals.

Quadre 5.2.27: Funció avaluadora: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'integradors socials, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els resultats obtinguts en base la pregunta: “A l'hora d'avaluar les actuacions de l'alumnat, quins creus que són els aspectes fonamentals?”, feta als informants dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat, a través de l'entrevista.

Els resultats els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els aspectes fonamentals en l'avaluació; tot seguit citem que comporta tenir present aquest aspecte; per últim es fan algunes consideracions a tenir presents a l'hora de desenvolupar la funció avaluadora

Observem a continuació alguns **aspectes destacables per tal d'aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció avaluadora:**

- L'integrador social ha de disposar de les competències que marca el pla de formació on es consideren els conceptes procediments i actituds a adquirir. Un exemple podria ser saber fer un pla d'intervenció amb els usuaris.
- La reflexió com a habilitat i procediment ha de ser una eina bàsica que els professionals de la intervenció social han d'incorporar en el procés de formació. Entenent que la coherència és necessària a l'hora d'interaccionar amb els altres.
- La predisposició al treball, les ganes d'aprendre i mostrar-se obert a noves experiències; són actituds que es consideren fonamentals en la persona en formació.
- L'aprenent ha de ser capaç de responsabilitzar-se del seu aprenentatge podent valorar-lo al llarg de tot el procés de formació.
- Els formadors han de deixar clar el pla d'avaluació i han de facilitar a l'aprenent eines per poder-se implicar en la seva pròpia avaluació, així com retornar-li elements de contrast. Els formadors, també, han de poder acceptar ser avaluats.

Funció avaluadora / Informant entrevista	Aspectes fonamentals a l'hora d'avaluar	Tenir present aquest aspecte comporta	Consideracions
INSO AlumISE	<ul style="list-style-type: none"> - Actituds i aptituds bàsiques per la feina - Haver adquirit funcions i competències marcades a la formació - Saber fer un programa d'intervenció directe amb els usuaris 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar preparat pel mercat laboral 	
INSO TutoIMA	<ul style="list-style-type: none"> - La reflexió, que siguin capaços de pensar el que fan - Que els propis aprenents es vagin avaluant 	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilització de l'aprenent en el seu procés d'aprenentatge 	

INSO Tuto2ES	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposició, ganes de treballar, d'aprendre per a mi és més importants que els coneixements o continguts - La capacitat d'interacció amb les altres persones, que sigui coherent 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber situar-se en el marc d'una institució, d'un projecte, d'unes normes 	
INSO Prof1LU	<ul style="list-style-type: none"> - Saber el que ve marcat: que és una habilitat, un centre especial de treball, ... - S'han de considerar conceptes, procediments i actituds - És molt important tot el referent a les actituds: respecte i participació cap el que se'ls hi proposi i actitud positiva cap a les noves experiències, capa atènyer noves relacions, coneixements, .. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar predisposat a aprendre i a avançar en el coneixement 	
INSO Prof2SU	<ul style="list-style-type: none"> - Donar-los-hi eines per tal que puguin fer-se l'autoavaluació - Que sigui l'aprenent qui es responsabilitzi del seu aprenentatge - És important poder fer un retorn a l'alumne - Fer avaluacions prèvies - Estar disposats els formadors a que ens avaluin 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar l'avaluació de procés - La responsabilitat de l'aprenent del seu propi aprenentatge i avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - És molt important deixar clar des del principi que és el que volem avaluar, no hem de perdre de vista que és el que els hi volem demanar al final i fer-los-hi saber de tal manera que pugui canviar aquesta responsabilitat que se suposa que és del professor que passi a ser de l'aprenent i que sigui capaç de veure si ha arribat allà on havia d'arribar

Quadre 5.2.28: Aspectes a destacar en la funció avaluadora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats

Funció innovadora

Les puntuacions expressades pels agents implicats en la formació (alumnat, tutors d'empresa i professorat) en la valoració dels diferents ítems referits a la funció innovadora en la formació dels integradors socials **no manifesten diferències significatives en la realització** o dedicació de temps i esforços en el procés de formació.

Algunes **explicacions per part de les persones entrevistades:**

◆ Alumne: “Suposo que el sector requereix innovació, vull dir capacitat d'adaptació i canvi, i que tothom ho valora. Suposo que és la percepció que s'està treballant en aquest sentit.” (INSOalum1SE)

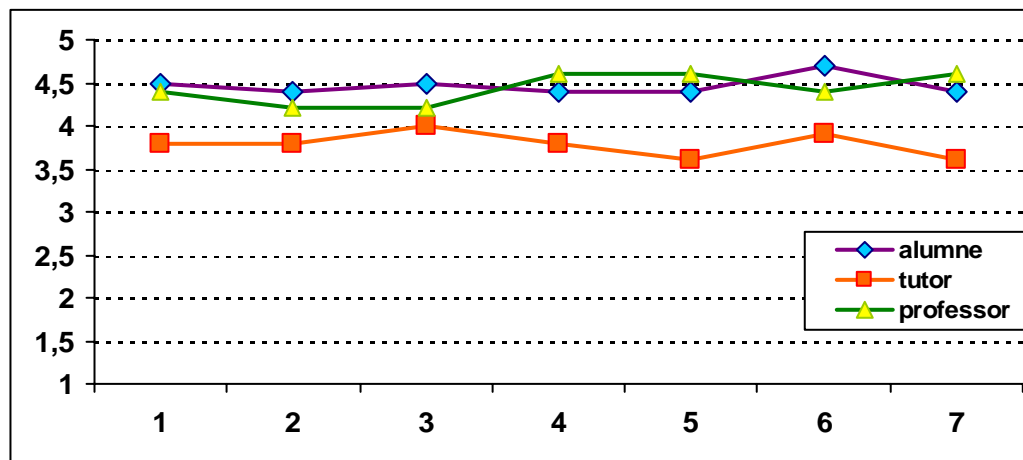
■ Tutor: “Penso que és positiu que tots coincidim, perquè segurament vol dir que considerem important estar actiu, no quedar-se estancat, que sempre vulguem ampliar coneixements...” (INSOtuto1MA)

▲ Professor: “Estem en un món social i de les persones, i és molt canviant i tots tenim clar que hem d'anar canviant i no es poden quedar estancades les coses que funcionaven fa deu anys. Suposo que, en això, tots hi estem d'acord.” (INSOprof2SU) “Estem en un entorn canviant,

sempre hem d'estar a l'última i segurament valorem que, tot i que ens costa esforç, ho estem intentant..." (INSOprofILU)

IMPORTÀNCIA					
E) INNOVADORA	Al. 1	Tut. 2	Prof. 3	Sign.	Dif.
1. Manifestar als alumnes de FP la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continuu	4,5	3,8	4,4	,004	1>2
2. Facilitar als alumnes de FP les investigacions sobre l'ensenyament i la intervenció en l'àmbit social.	4,4	3,8	4,2	,007	1>2
3. Desenvolupar en els alumnes de FP la capacitat d'adaptació als canvis, tolerant la incertesa, el risc i la inseguretat	4,5	4,0	4,2	-	
4. Ajudar els alumnes de FP a tenir disposició cap a la investigació, la creativitat i la renovació	4,4	3,8	4,6	,031	2<3
5. Implicar els alumnes de FP en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors.	4,4	3,6	4,6	,004	2<3
6. Potenciar que els integradors socials es vegin a ells mateixos i als altres components del centre o servei amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis.	4,7	3,9	4,4	,001	1>2
7. Fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.	4,4	3,6	4,6	,001	2<3

Taula 5.2.26: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: importància.



Gràfic 5.2.60: La funció innovadora en la formació de l'integrador social: importància.

Els informants, agents implicats en la formació de l'integrador social, han valorat la **importància** d'aconseguir el que expressen els ítems referits a la funció innovadora amb les dades que es recullen en la taula i el gràfic anteriors. Podem constatar el següent:

Diferència significativa en les dades dels ítems:

- **núm. 1 (0,004)**, referit a manifestar als alumnes la importància d'implicar-se en els plans de perfeccionament professional individual i continuu;
- **núm. 2 (0,007)**, referit al fet de facilitar als alumnes les investigacions sobre l'ensenyament i la intervenció en l'àmbit social;

- **núm. 4 (0,031)**, referit a ajudar els alumnes a tenir disposició cap a la investigació, la creativitat i la renovació;
- **núm. 5 (0,004)**, referit a implicar els alumnes en grups de treball que desenvolupin projectes innovadors;
- **núm. 6 (0,004)**, referit a potenciar que els integradors socials es vegin a ells mateixos i als altres components del centre o servei amb capacitat d'aprendre, de ser optimistes, d'acceptar noves propostes i d'adaptar-se als canvis;
- **núm. 7 (0,001)**, referit a fomentar la implicació dels grups o professionals de l'entorn en projectes, grups de treball o col·laboracions que millorin la formació.

La diferència més gran es dona, en tots els casos, entre els tutors d'empresa, que puntuen més baix, i el professorat i l'alumnat que s'alternen en la puntuació més alta.

Algunes explicacions per part de les persones entrevistades:

◆ Alumne: *“Potser des dels tutors no es demana aquesta funció als integradors.”* (INSOalum1SE)

■ Tutor: *“Suposo que aquesta part més innovadora és viu més des de fora i no tant des de l'empresa... Es fan canvis, però no tens la visió tan general com poden tenir l'alumnat i el professorat.”* (INSOtuto1MA) *“Jo penso que els tutors d'empresa estem treballant, que hi ha molta feina. Innovar vol dir pensar, reflexionar, tenir temps... Per tant, som realistes... innovar és fantàstic, però no hi donem massa importància perquè a la realitat no es pot fer massa...”* (INSOtuto2ES)

▲ Professor: *“Potser en els tutors en l'àmbit laboral hi ha poc canvi o no permetin que hi hagi gaire canvi... El docent està molt acostumat que es canviïn i reformin les coses.”* (INSOprof1LU) *“En el dia a dia de la pràctica és més difícil aquesta innovació... Aquí, al centre, com que els alumnes fan tants treballs sempre intentem demanar-los que facin coses diferents...”* (INSOprof2SU)

Síntesi de la funció innovadora, (segons el tipus d'informant):

Podem observar que en la funció innovadora hi ha molta coincidència entre els tres sectors en la realització, fet que s'interpreta com que el sector social, que estem tractant, considera que estar al dia i renovar-se forma part de la feina i que tothom procura ampliar coneixements i adaptar-se als canvis. Tots es consideren actius en aquest aspecte.

En la importància, hi ha algunes diferències significatives entre els diferents sectors, principalment els tutors, que puntuen més baix, i el professorat i l'alumnat, que puntuen més alt. L'explicació d'aquest fet pot anar des de postures que no consideren la funció en la figura professional de l'integrador a altres que creuen que a l'empresa és més complex portar a terme canvis que al centre educatiu, o que consideren que la manca de temps és una limitació important per pensar, fer propostes de canvi i portar-les a terme.

Quadre 5.2.29: Funció innovadora: síntesi (segons el tipus d'informant).

Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'integradors socials, segons els informants entrevistats.

A continuació exposem els resultats obtinguts en base la pregunta: “Creus que l'adaptació als canvis, la implicació en plantejaments novedosos, i el fet d'estar al dia en la professió són temes dels quals es tracta amb els aprenents? Com? Posa'n algun exemple.”, feta als informants dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat, a través de l'entrevista.

Els resultats els hem disposat de forma diferenciada en tres apartats, considerant primerament els plantejaments novedosos o innovacions; tot seguit citem que comporta aquest plantejament o innovació; per últim es fan algunes consideracions a tenir presents a l'hora de desenvolupar la funció innovadora

Observem a continuació algunes **activitats destacables per tal d'aportar elements per a la reflexió del formador en la realització de la funció innovadora:**

Desenvolupar la funció innovadora requereix tenir presents els canvis en les maneres d'atendre els usuaris així com les noves necessitats que sorgeixen. L'equip formatiu ha d'aprofitar les propostes, els projectes i els centres que són novedosos per incorporar-los a la formació, així mateix ha d'estar pendent de conferències o altres activitats que es proposin en l'àmbit de la intervenció social.

- Plantejaments que fins i tot poden ser novedosos, des dels sector de tutors d'empresa, no sempre en destaquen la importància de fer-ne conscient a

l'aprenent, de manera que no es te molt present el desenvolupament de la funció innovadora.

- Transmetre a l'aprenent la importància d'estar al dia, de llegir sobre la intervenció social i tenir presents els canvis en la legislació, entre altres; és una preocupació sobre tot del sector del professorat.
- Planificar com a formadors xerrades, visites, jornades, ... aporta a l'aprenent maneres de fer actuals i sovint destacables com a novedoses en l'àmbit de la professió.

Funció innovadora	Plantejaments innovadors	Que comporta el plantejament o innovació	Consideracions
Informant entrevista			
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - Tinc la sensació de que s'ha parlat molt dels canvis, per exemple en les famílies, .. - Si que tinc la sensació de que s'han tractat temes que considero novedosos, actuals i importants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que les necessitats noves s'han de tenir presents - Considerar la problemàtica en els entorns normalitzats 	<ul style="list-style-type: none"> - Els conceptes i les necessitats en l'àmbit de la intervenció social són canviants
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - No com s'hauria de fer, et preocupes més de que les persones en pràctiques coneguin l'empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Fer el traspàs d'aspectes com pot ser si ha canviat la llei de serveis socials, per exemple, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Estem més pendents del funcionament diari que dels aspectes nous que si que els integrem nosaltres però pot ser no traspassem als aprenents
INSO Tuto2ES	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que no se'n parla, per exemple dient: ara anem a parlar dels canvis. Però en el dia a dia sols per estar fent pràctiques ja hi ha canvis. - Jo penso que treballem moltes coses i a vegades no som conscients del que estem fent, no anem a la vesant teòrica 	<ul style="list-style-type: none"> - En els projectes ens anem adaptant a les situacions. - Plantejar qualsevol canvi ja suposa innovar. 	
INSO Prof1LU	<ul style="list-style-type: none"> - I tant que es tracten amb el aprenents: que si surten articles sobre un tema determinat, que si 	<ul style="list-style-type: none"> - Que l'equip formatiu consideri la importància i estigui al dia dels canvis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tot i que depèn de cada professor i de cada professional

	<ul style="list-style-type: none"> - s'ha creat un centre nou. - Un plantejament són les jornades tècniques 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofitar les propostes novadores dels centres amb els que col·laborem o que coneixem. - Cal estar sempre informat de les xerrades, les conferències, la premsa, els contactes personals, ... 	
INSO Prof2SU	<ul style="list-style-type: none"> - Per exemple els nous filons d'ocupació o els projectes EQUAL, que ja es diu d'una altra manera. - Jo crec que l'actitud com a professorat la tenim però pot ser l'hauríem de parlar més sobre com fer-ho - També busquem gent que ens expliqui coses novadores, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el dia a dia de l'aula si que ho tens molt en compte, perquè generalment estem al cas del que canvia. - En certa manera els hi he transmès als alumnes que han d'estar al dia, que han d'anar llegint, que ens permetran altres àmbits d'intervenció, també revisar la legislació, .. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el plantejament del currículum establert pot ser no te un pes molt important

Quadre 5.2.30: Aspectes a destacar en la funció innovadora dels formadors d'integradors socials, segons el relat dels informants entrevistats

5.2.6. ANÀLISI D'ALTRES ASPECTES CONSIDERATS A L'ENTREVISTA I NO INCLOSOS EN L'ESTRUCTURA DEL QÜESTIONARI.

Relació teoria-pràctica

Es demana a les persones entrevistades: Valora la importància de la teoria i de la pràctica en el procés formatiu de l'alumne. També: Quins elements de la teoria o de la pràctica consideres més útils per a l'exercici de la professió?. I, finalment: Trobes que l'alumnat relaciona elements de la teoria amb la pràctica o a l'inrevés?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Relació teoria - pràctica	Importància de la teoria i la pràctica en el procés formatiu.	Elements més útils de la teoria i de la pràctica en la professió	Relació que fa l'aprenent entre elements de la teoria i la pràctica
Informant entrevistat			
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - A al institut comences a veure coses a relacionar coneixements amb coses reals - Quan estàs de pràctiques la teva formació es fa més significativa, més sòlida i l'integres millor. 	<ul style="list-style-type: none"> - De la pràctica és útil conèixer el recurs on fas les pràctiques, observar i poder intervenir, es a dir poder-te iniciar en una cosa que pot ser no tens cap experiència - De la teoria aquells aspectes més concrets, aquella formació relacionada amb la intervenció .. com la planificació, les habilitats, .. 	<ul style="list-style-type: none"> - No crec que sempre que s'ha estat fent pràctiques s'hagi establert una relació amb el que es feia al centre educatiu però si que es relacionen coses, potser no sempre concorda una cosa amb l'altra, potser s'insisteix en el treball interdisciplinari i a la realitat no és tant, ...
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - Mai pots prescindir de la teoria perquè són els fonaments - Es valora més la practica 	<ul style="list-style-type: none"> - De la teoria en el nostre cas és útil tot el que hagin tractat del tema de discapacitats psíquics i que tinguin coneixement sobre el tema els hi 	<ul style="list-style-type: none"> - A vegades els alumnes et diuen. Ai, si que he fet aquest treball i aprofitaré per posar-lo en pràctica,...

	<i>que la teoria.. hi ha un dia a dia de la pràctica i des del punt de vista de la tutora d'empresa valora molt la pràctica</i>	<i>donarà eines, per exemple tenir coneixements sobre l'autisme o el síndrome de Down, els ajudarà molt en la pràctica, però també els ajudarà molt conèixer-se'ls en el dia a dia</i>	<i>Si que et fan algun comentari de coses que han treballat a classe però potser no tant com es podria... costa aquesta vinculació, ... quan portes més temps a la feina veus que és important</i>
INSO Tuto2ES	<i>- Jo penso que tot és important, hi ha d'haver unes habilitats pràctiques i penso que on les aprens és a la pràctica - Cada vegada estic veient més la importància de la teoria i d'unes bones bases..</i>	<i>- De la teoria és bàsic conèixer i tenir clar com s'elabora un projecte i saber per a que serveix, has de saber on vols anar, .. - A nivell pràctic jo penso que és molt bàsic, primer observar i ser molt empàtic</i>	<i>- Jo penso que els alumnes en pràctiques no relacionen la teoria amb la pràctica, no son conscients de que ho relacionen. Tenen un bagatge que han anat adquirint amb la formació, però no tenen consciència de que ho estan relacionant</i>
INSO Prof1LU	<i>- Jo crec que la teoria és important, i li posaria un 40% i a la pràctica un 60%. Tampoc ho desequilibraria molt perquè sense una base teòrica l pràctica no funciona.</i>	<i>- El més útil de la teoria: conèixer mínimament les característiques de diferents usuaris. - Elements útils de la pràctica: que sàpiguen planificar alguna cosa a partir de les necessitats de l'usuari</i>	<i>- Hi ha alumnes que identifiquen aspectes que hem tractat a classe quan van a fer pràctiques: avui hem fet amb els usuaris el que vam parlar l'altre dia aquí, ..</i>
INSO Prof2SU	<i>- Que de les 1700 hores 400 siguin de pràctiques és important. La pràctica té un pes força important; en la teoria intentem reflectir exemples bastant pràctics, penso que més o menys hi ha un equilibri, .. no se com ho percebrà l'alumnat.</i>	<i>- Elements útils de la teoria jo crec que és tenir referents, és omplir una motxilla tenint en compte que no podem fer un aprenentatge memorístic, de només elements conceptuals, hem de prioritzar els procediments. - El més important de la pràctica és saber ubicar-se, veure com es treballa, saber que significa treballar en equip,</i>	<i>- Els alumnes fan un canvi important, quan van a pràctiques tornen dient: ara si que ho veig i això t'ajuda molt a classe. - Jo aquesta relació la veig des d'un principi però entenc que els alumnes no estan en disposició de poder-ho veure</i>

Quadre 5.2.31: Aspectes a destacar en la relació teoria-pràctica segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Podem observar que la teoria es considera important i bàsica sobre tot si hi ha hagut temps per fer un procés de reflexió. A priori es veu mes atractiva i valorada la pràctica.

El que es considera més útil de la teoria és tenir uns coneixements bàsics de l'usuari, de la planificació i de la intervenció. De la pràctica es considera bàsic saber situar-se al costat de l'usuari, observar i desenvolupar alguna activitat plegats.

Establir relacions entre la teoria i la pràctica és veu que es dificultós sobre tot pels alumnes que estan aprenent i ho veuen com a diferenciat, a mesura que el professional te mes control pot veure i donar-li importància a aquesta relació, es més conscient de la relació.

Formació en centres de treball (FCT)

Es demana a les persones entrevistades:

- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el centre educatiu i el centre de pràctiques? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?;
- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el tutor del centre educatiu i l'alumne? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?

- Què opines sobre com es desenvolupa la comunicació entre el tutor del centre de pràctiques i l'alumne? Quins factors fan que aquesta comunicació sigui més fluida i quins factors la dificulten?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Formació en centres de treball Informant entrevistat	Comunicació tutor centre educatiu i tutor centre de treball: que facilita i que dificulta	Comunicació tutor centre educatiu i alumnat: que facilita i que dificulta	Comunicació tutor centre de treball i alumnat: que facilita i que dificulta
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - .. si tu estàs fent pràctiques i tens la sensació de que estàs perdent el temps, tens poc marge d'actuació, .. El procés per comunicar-ho i fer el canvi de centre, si cal, són molt lents - La comunicació es facilita quan hi ha una disponibilitat del centre de pràctiques i per part del tutor del centre docent - Suposo que si el tutor del centre educatiu te molts alumnes de pràctiques i te poques hores per realitzar aquesta feina, suposo que això és una dificultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com que és un professor teu, la comunicació no és distant, és bona, en qualsevol moment pots quedar un dia, això ho facilita - Dificulta a vegades el no tenir la disponibilitat i no disposar de gaires hores o d'horari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada tutor de pràctiques és un món - La comunicació serà fluida si hi ha un interès i una responsabilitat per part del tutor, es a dir: tinc interès per formar aquesta persona - Si el tutor no té aquest interès i aquesta sensibilitat cap a l'aprenentatge de l'alumne el que passa és que el practicant trencarà aquest canal de comunicació, d'acostament, de buscar el moment de parlar, ..
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - Jo crec que la comunicació sigui més fluida, .. moltes vegades nosaltres no coneixem molt els estudis que s'estan donant als centres i els professors tampoc saben exactament el que estem fent aquí - Facilita mot saber que fan uns i altres. Les entrevistes que fem al principi i al final estan bé però n'haurien de fer alguna altra al mig - Els factors que dificulten són la falta de temps, l'estrès laboral i que tothom va sobrecarregat de feina, tot acaba sent una trucada - Pot ser seria important una trobada els tres. Els dos tutors i l'alumne. 		<ul style="list-style-type: none"> - Això també depèn molt de l'alumne, del tipus d'activitat que realitza el centre, segons el lloc on fan les pràctiques hi ha una comunicació diària, en canvi si estan en residència els vas trucant i veient perquè la residència te una altres horaris - Que coincideixis en l'horari és un factor que facilita - Dificulta que l'alumne estigui ubicat en un lloc diferent del tutor.
INSO Tuto2ES	<ul style="list-style-type: none"> - Si que hi ha comunicació, quan he tingut alguna noia de pràctiques m'han trucat al final per veure com ha anat i jo se que puc trucar si hi ha algun problema, però penso que tampoc hi ha un objectiu comú. Hi ha un respecte això sí. - Suposo que si tots dos tinguéssim més temps podríem fer trobades, definir molt més bé els aspectes de les pràctiques. Jo penso que el temps és un factor que dificulta 		<ul style="list-style-type: none"> - Considero que hi ha una comunicació fluida. Perquè formem part de l'equip, perquè estem totes les hores juntes i perquè hi ha moltes hores mortes, per exemple quan anem als locals o fem carretera dons allà parlem. Potser no fem tutories formals però quan entra un alumne en pràctiques... li dic quan necessitis alguna cosa concreta m'ho dius. Jo això és una cosa que els hi he dit molt - Dificulta posar molta distància entre una tutora de pràctiques i la persona en pràctiques. I també tenir molta feina i no tenir temps.
INSO Prof1LU	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que la comunicació és força bona, sobre tot si considerem les dificultats que hi ha provocades per la coincidència d'horaris - El fet de que la comunicació sigui més o menys fluida depèn de les característiques del tutor d'empresa i dels tutor del centre, ..també de la disposició i disponibilitat... del temps que igual no tenen en el seu horari, 	<ul style="list-style-type: none"> - Penso que en el nostre centre aquest any està més bé perquè tenim un crèdit que es diu introducció a la FCT en el qual un dels 	

	<p>- El tutor d'aula s'ha d'adonar que no sols és trucar per telèfon per indagar com va l'alumne, .. s'ha de posar en contacte amb el tutor d'empresa perquè són dos formadors que s'han de conèixer i s'han de posar d'acord en determinats aspectes perquè l'alumne se senti orientat. Hi ha d'haver un espai de coordinació i una predisposició</p> <p>- Que no coincideixin els horaris del tutor d'empresa i del tutor del centre educatiu, com és el nostre cas, això afecta a la possibilitat de trobar-nos, .. i afecta a la relació.... Calen hores de seguiment posades en concordança amb les hores del tutor d'empresa.</p>	<p>continguts que es treballa és aquesta comunicació. Si no hi ha aquest crèdit tot depèn de que el professor tingui hores i l'alumne també i que coincideixin. Amb aquest crèdit almenys una hora a la setmana estem tots allí per poder parlar sobre les pràctiques.</p>	
INSO Prof2SU	<p>- Facilita el fet que puguis anar a visitar el centre, per telèfon la conversa és sempre més limitada. També el fet de que hagis treballat més vegades amb el centre. I el fet de treballar amb centres de la mateixa ciutat, també facilita la tasca</p> <p>- Els centres valoren molt la presència del tutor i s'obren a plantejar projectes comuns, ..</p> <p>- Dificulta el tema de l'horari, vull dir, la incompatibilitat horària dels dos tutors. El parlar diferents idiomes. El fet de que pactis el pla d'activitats amb el representant del centre i no amb el tutor real de pràctiques. El fet de mantenir una relació políticament correcta amb el representant del centre i el tutor, també dificulta.</p> <p>- .. elaborant protocols d'actuació sobre tot per els centres amb els que no et coordines directament sinó a través del servei que els hi ofereix atenció, pot ser facilitaria la coordinació. Aquest protocols també podrien anar bé per a persones substituïdes, ..</p> <p>- Hi ha altres condicionants com que el tutor conegui l'àmbit de la formació, la població i els recursos, .. hi ha una suma de factors com la disponibilitat i el interès ... i tampoc pots demanar a tothom que faci més esforços dels que estan marcats, ..</p>	<p>- Torna a ser el mateix, sovint ho hem de solventar amb reunions tots junts, però a nivell personal és bastant impossible, i en tot cas es fa a nivell informal: mentre estàs fent el crèdit, pel passadís, .. i es que no hi ha temps per fer-ho formalment. Falta reconèixer aquest espais de temps en l'horari del professor i de l'alumne.</p>	

Quadre 5.2.32: Aspectes a destacar en la formació en centres de treball segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Podem observar que la comunicació entre el centre educatiu i el centre de treball depèn, sobre tot, de factors com la predisposició i la disponibilitat horària. Hi ha una demanda clara de que els horaris dels tutors coincideixin per millorar la comunicació i així poder visitar els centres uns i les empreses els altres, i poder conèixer-se millor i planificar conjuntament.

La comunicació entre el tutor de l'alumne al centre educatiu i l'alumne es considera bona però la dificulta el fet que no hi hagi més horari sobre tot per realitzar tutories individualitzades. No es considera positiu utilitzar hores que el tutor te assignades a altres crèdits, i cal que hi puguin haver franges horàries de disponibilitat coincidents entre l'alumne i el tutor.

El tutor del centre de treball i l'alumne generalment tenen una bona relació però les variables que s'aporten són les característiques personals de l'alumnat o del tutor, i altres com el interès del tutor per la formació de l'alumne. S'hauria de debatre la funció i importància del tutor al centre de treball, si és la mateixa persona que assumeix aquesta funció en la relació amb el tutor i en la relació amb l'alumne i quin temps se li dedica.

La Formació Professional

Es demana a les persones entrevistades:

- Quina opinió et mereix la formació que s'ofereix a través dels cicles formatius (en general) de formació professional?. Digues alguna característica que consideris positiva de la formació a través dels cicles formatius de formació professional i alguna mancança o aspecte negatiu.
- Com veus el futur de la formació a través del cicle formatiu d'integració social? Cita aspectes positius i negatius. Com veus el futur de la professió d'integrador social? Cita aspectes positius i negatius.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Formació Professional Informant entrevistat	Opinió sobre la Formació Professional en general	Opinió sobre la Formació Professional a través del CFGS específic: Integració Social
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que tots els cicles tenen sortida, que faciliten eines i que faciliten una bona base, ... no és una formació universitària, ... però et prepara pel món més concret, laboral. - Aspectes negatius potser la manca d'oferta formativa després de la formació, no hi ha gaire formació contínua específica. - Es dona accés a la universitat però formacions específiques d'ampliació no tant, .. jo penso que és un camp que falta 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que en molts aspectes és positiva, penso que és una formació àmplia, penso que l'alumne ah de tenir una iniciativa de formar-se, de complementar aspectes específics - Jo penso que és una formació que et dona unes eines, no tinc la sensació que un educador social o altres professionals surtin molts més preparat, .. - Com a positiu penso que hi ha bones expectatives - Com a negatiu penso que els integradors no som suficientment lluitadors per aquest àmbit social... Penso que no hi ha prou protecció, a la llei de serveis social penso que tampoc hi ha aquesta figura del integrador.
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - Totalment positiva, és un tipus d'estudis molt enfocats a la pràctica - ... que es troba feina més que a segons quins tipus de carreres - Potser falta reconeixement, .. tot i que ja fa anys que estan funcionant els cicles formatius hi ha molta gent que no els coneix, encara molts pensen que l'opció correcta és anar a la universitat, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - No puc opinar perquè, és un fallo meu com a tutora, però no tinc un coneixement en profunditat els que si que puc dir que tinc informació comparativa respecte els educadors socials i els treballadors socials, i els alumnes del cicle formatiu tenen una formació amb un enfocament més pràctic, que aquí els ajuda a desenvolupar-se més ràpid en la feina - Futur crec que en te molt perquè va molt a la necessitat que hi ha. Penso que la professió tindrà futur sempre que sàpiga, també, agafar-se al que hi ha, que no es limiti només a fer determinats tipus de tasques
INSO Tuto2ES	<ul style="list-style-type: none"> - Jo molt profundament no la conec, la conec a través dels alumnes de pràctiques - La veritat és que no veig massa diferència entre la gent que ve de la universitat d'educació social i la gent del cicle, hi ha diferències individuals... però de formació, jo no hi veig masses 	<ul style="list-style-type: none"> - Jo penso que te sentit, ... tot el que sigui formació té sentit - I si hi ha gent que vol treballar en temes socials, estar preparat i amb bons continguts, ... Així que crec que si que te futur.... a més a més cada vegada hi ha més alumnes i si no tingues futur la

	<p>diferències. Per tant a mi em sembla que la formació professional està bé</p> <p>- A nivell de pràctiques diria el que ja he dit. Que no crec que vagi bé fer-les totes de cop. Penso que seria més interessant fer-les de manera més extensa.</p>	<p>gent no s'apuntaria, i si la gent no anés trobant feina, no s'apuntaria, ..</p> <p>- S'han de fer un lloc com ens el anem fent els educadors</p> <p>- Com aspectes positius, és que jo penso que poden fer les mateixes feines que un educador, i si que hi veig futur perquè estem en una societat que cada vegada necessita més persones en l'àmbit social.</p>
INSO Prof1LU	<p>- Jo penso que és molt bona i que s'està lluitant per fer una formació professional amb qualitat teòrica i pràctica que t'assegura la obligatorietat de les pràctiques</p> <p>- Per a mi un aspecte positiu és que les pràctiques sigui difícils de convalidar i siguin obligatòries perquè les pràctiques t'asseguren tant la formació com la feina</p> <p>- La base teòrica considero que també es bona ...</p> <p>- Com a mancança, es que a vegades els recursos no són els que haurien de ser, .. Un altre és que els professors han de tenir formació en l'àmbit de la professió, com a mínim mostrar interès per obtenir formació... d'un mínim de qualitat</p>	<p>- A mi em fa ràbia... que la formació depengui d'aspectes personals del formador, .. Hi ha un currículum prou ben estructurat....., m'haig d'adaptar a aquest currículum i no puc fer el que em doni la gana, els jo sàpiga fer millor o el que sigui més fàcil de fer, ...</p> <p>- Jo la professió del integrador social la veig bé i en la societat del benestar continuarà tenint futur</p> <p>- El tema és si els llocs de treball seran de qualitat i t'hi podràs guanyar la vida</p> <p>- Des de la meua vessant optimista, la veig una professió rica, amb moltes necessitats i amb moltes perspectives de futur.</p>
INSO Prof2SU	<p>- Jo crec que la formació que s'ofereix és molt adient. Està molt orientada a la pràctica, així és com s'està fent aquí. ..també depèn del centre.. que tinguin interès en tenir-la, ...</p> <p>- Jo crec que en general és satisfactòria i hi ha un interès per part de les administracions però la població encara la veu com l'antiga formació professional.</p> <p>- Considero positiu la disposició anual dels crèdit que permeten una relació continuada amb l'alumne.</p> <p>- Hauria de ser que el professorat que hi treballa, és un personal tècnic que ha treballat en l'àmbit.... i que no et vagis distanciant al llarg del temps...</p> <p>- Una mancança és la valoració social, ...</p> <p>- Estem en un moment en el qual la política ens afavoreix.</p>	<p>- És un cicle relativament nou, s'hauria d'anar revisant el currículum, els professors ens hauríem d'anar reciclant, hi hauria d'haver més investigacions sobre el que estan fent els alumnes que s'han format, .. més reconeixement per part de l'administració donant suport a la formació i a la professió</p> <p>- Jo crec que l'integrador anirà tenint cabuda en l'àmbit laboral en la mesura que es respecti per part d'altres professionals que li donin una valoració, ...i també necessitem el suport de l'Administració Pública</p>

Quadre 5.2.33: Aspectes a destacar en la formació professional en general i el CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Observem que la Formació Professional en general es valora positivament perquè s'entén que és una bona formació que ofereix una base i eines suficients per a la professió, tot i que es considera de qualitat en quant a aspectes conceptuals, es veu força centrada en la pràctica i se li reconeix un gran valor a la formació en centres de treball i al grau d'inserció laboral. Es troba a faltar una formació contínua específica en acabar els cicles formatius, es considera important que el professorat que la imparteixi tingui formació i coneixement de la professió i es considera que aquesta formació mereixeria més reconeixement social.

La formació a través del CFGS d'integració social s'observa com a amplia i que ofereix eines i que es planteja amb un enfocament pràctic, això fa que els futurs professionals surtin ben preparats i per això s'adaptin molt bé a la demanda laboral. El futur es veu amb bones expectatives sobre tot si la professió s'adapta a les demandes i cobreix les necessitats del sector, per altra banda cal que el professorat es recicli i s'ajusti a la formació que estableix el currículum del cicle formatiu i que aquest es pugui perfilar en funció de les necessitats socials. Hi ha un cert sentiment de manca de protecció de la professió per ser relativament

recent, desconeguda i poc recolzada fins i to per les mateixes administracions públiques, tot i així es pensa que, poc a poc, es pot fer un lloc en l'àmbit social i que hauria de tenir, també, més reconeixement salarial.

Alumne, professorat i tutor en centres de treball desitjable per a aquest cicle formatiu

Es demana a les persones entrevistades:

- Descriu l'alumne ideal d'aquest cicle formatiu.
- Descriu el tutor de pràctiques ideal per a aquest cicle formatiu.
- Descriu el professor ideal per a aquest cicle formatiu.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

El que seria desitjable	Alumnat ideal per cursar el CFGS Integració social	Tutor de formació en el centres de treball ideal pel CFGS Integració social	Professorat ideal per impartir el CFGS Integració social
Informant entrevistat			
INSO Alum1SE	<ul style="list-style-type: none"> - Penso que primer ha de tenir bastant vocació per aquest àmbit, vull dir que no és una feina que t'hi guanyaràs bé la vida, ... que te la pots guanyar però... no està ben pagada - Penso que ha de tenir ganes d'intervenir amb les persones i molta capacitat de relació interpersonal, de diàleg, de resolució de problemes i de conflictes.. - I amb una motivació global pel món, es a dir, no pot ser una persona que li sigui igual la injustícia social.. - Jo crec que has de tenir sensibilitat pels altres i també tenir una certa resistència als problemes, vull dir, que no et traspassin personalment. 	<ul style="list-style-type: none"> - El que es posa a la pell de l'alumne i es capaç de transmetre-li l'aprenentatge que necessita realment, és a dir l'assessorament - Que el tracti com a un alumne que es pot equivocar i que pot aprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Que sàpiga motivar, que sàpiga donar eines que l'alumne necessita - Que tingui temps per l'alumne, i que es cregui el paper dels integradors - Que no sigui simplement un professor que fa l'assignatura, i que tingui una experiència bàsica en la intervenció.
INSO Tuto1MA	<ul style="list-style-type: none"> - El tenir la capacitat d'adaptar-se allà on vagi, per a mi, és el punt bàsic. A partir d'aquesta capacitat pots treballar molts altres punts, però si hi ha rigidesa mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tingui aquesta capacitat d'observar i de reconduir la situació en un moment determinat, 	

	<p>no pota anar enlloc. Jo no demanaria gaires coses més</p> <p>- Com a concret, hauria de tenir aquesta part vocacional, d'agradar-te l'àmbit social, una capacitat d'iniciativa, unes ganes de treballar i no pensar que vas a guanyar diners</p> <p>- Tot i així és un camp molt ampli i hi ha moltes feines a fer, hi cap gent amb capacitats molt diverses.</p>	<p>- I que sàpiga estar al costat de l'alumne</p>	
INSO Tuto2ES	<p>- Per a mi seria una persona que tingués molta inquietud social, no només com a professional sinó com a persona. Tot això planteja lo dels límits professionals: involucrar-t'hi massa, no involucrar-t'hi...?</p> <p>- Una persona que tingui moltíssimes habilitats comunicatives, que tingui moltíssima empatia, que tingui una bona formació teòrica, perquè només amb voluntat no es fa la feina,</p> <p>- Que no tingui manies per fer qualsevol cosa i com alumne que sàpiga estar en el rol que li toca, penso que amb iniciativa però sempre i quan sàpiga contextualitzar.</p> <p>- I que tingui, evidentment habilitats per treballar en equip, i sobre tot amb predisposició per aprendre. Jo penso que si tens predisposició la resta de coses les pots anar aprenent amb el temps.,</p>	<p>- El que tingués temps per a reflexionar, que tingués temps per fer un bon seguiment de l'alumne, que el deixi participar o almenys que l'hi deixi conèixer tots els àmbits del projecte,</p> <p>- Que sigui accessible per a qualsevol cosa.</p>	
INSO Prof1LU	<p>- Una persona amb moltes ganes d'aprendre, amb capacitat de resolució de problemes, amb capacitat per empatitzar amb la gent, amb ganes de treballar amb persones, dinàmica, animada, ..</p>	<p>- Vull que sigui un professional de les mateixes característiques que el professor. Si és una persona amargada que no creu en la seva feina, que està de volta de tot, no animarà ni motivarà a l'alumne, ni el farà una persona creativa, ni l'estimularà a aprendre, ..etc.</p>	<p>- Ha de ser una persona que sigui capaç de motivar, d'animar, d'empatitzar, que tingui ganes d'innovar, d'aprendre, de donar a conèixer,</p>
INSO Prof2SU	<p>- Penso que ha de ser una persona amb una visió compromesa, amb una idea d'atenció als altres, amb una capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, i tot i que moltes vegades ells van amb la idea de que "jo faig això per ajudar", això a mi m'hi sobra; no és tant això.</p> <p>- Ha de ser una persona amb capacitat d'adaptació, amb capacitat de solventar imprevistos, de saber treballar en equip, d'organització, i sobre tot de tenir molta empatia i molta comunicació. Em sembla que aquest aspectes són les eines bàsiques.</p> <p>- Després, saber organitzar, saber programar, i tenir una capacitat d'anàlisi de l'entorn social, amb una visió crítica...</p> <p>- Tots aquest aspectes acompanyats d'una implicació política i social, .. no se si és demanar molt!</p>	<p>- Una persona que tingui coneixement de que és l'integrador social, amb ganes d'integrar-lo en el seu equip, amb certa proximitat a l'entorn formatiu, que parli el mateix llenguatge...</p> <p>- Que tingui consciència de que està incidint en el procés de formació d'aquesta persona i amb capacitat de donar-li eines per reflexionar</p> <p>- Una persona que no oblidí mai els seus inicis de quan va començar a la professió, ser conscients de que tots varem començar i pensar que ens hauria agradat que ens haguessin dit el nostre primer dia de pràctiques o de treball.</p>	<p>- Una persona molt receptiva, amb capacitat de connectar amb l'alumnat, de treball en xarxa amb totes les empreses, amb capacitat de síntesi per saber captar el que passa, el que demanen les empreses, ..</p> <p>- Capacitat de treball en equip</p> <p>- Capacitat de reciclatge perquè toquem molts àmbits i no els coneixem tots</p> <p>- I una mínima capacitat de reflexió.</p> <p>- Que siguin persones que vinguin preferentment del món de la pràctica, que tinguin un referent d'haver treballat en un o altre àmbit, o si més no fer alguna estada a les empreses, ...</p>

Quadre 5.2.34: Aspectes a destacar en relació al professorat, alumnat i tutors en els centres de treball "ideals" per al CFGS educació infantil, segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

De l'alumne ideal pel cicle formatiu d'integració social, observem que els informants valoren que sigui una persona amb interès per l'àmbit social pensant que econòmicament no és molt rentable, amb una visió compromesa de la professió, inquieta, amb capacitat de relació amb les persones, que sap adaptar-se a les diferents situacions i persones de manera empàtica, amb iniciativa però contextualitzada, sensible alhora que resistent als problemes o situacions que es puguin presentar, i predisposada a aprendre i a treballar en equip.

La caracterització del tutor ideal en centre de treball podem observar que es concreta en una persona que conegui la professió del integrador social, amb intenció d'incorporar-lo a l'equip entenent que està en procés de formació, que estigui al costat de l'alumne, sigui comprensiva, confiada, accessible i bona observadora per reconduir l'aprenent, que cregui en la seva feina i que disposi de temps per a reflexionar com a professional i en la seva funció de formador.

El professor que es considera ideal per formar els futurs professionals de la integració social, ha de ser una persona amb experiència en intervenció o amb referents de la pràctica, que pugui facilitar l'aprenentatge i amb temps per dedicar a l'aprenent, per animar-lo, que li doni eines per a intervenir, que es cregui la professió, que sigui receptiva, observadora i amb capacitat de sintetitzar els fets o les situacions, que sigui mínimament reflexiva i amb ganes d'aprendre i d'estar al dia en els aspectes referents a la professió com a docent i com a tècnic.

Altres aportacions fetes a l'entrevista

Se li demana a la persona entrevistada: vols afegir alguna cosa més?

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat

Altres aportacions Informant entrevistat	Referides a la formació	Referides a la investigació
INSO Alum1SE	-	- <i>Bé, algunes coses m'han agafat una mica imprevist, ...algunes coses no se fins a quin punt són objectives, ...algunes coses pot ser caldria reflexionar-les una mica més, però m'he trobat bé.</i>
INSO Tuto1MA	- <i>L'entrevista et fa donar voltes al cap, realment és molt intensiva, ..</i>	- <i>Em sembla molt interessant aquest tipus de treball, que s'està profunditzant en un tema que ...és el dia a dia i ningú es para a valorar realment quin és el treball que s'està fent amb els alumnes</i>
INSO Tuto2ES	-	- <i>Algunes coses ara em venien de nou, .. per contestar més conscientment n'hauria d'haver mirat una mica abans per poder pensar una mica més.</i>
INSO Prof1LU	-	- <i>He sentit l'entrevista com a molt personal, vull dir que m'he sentit valorada com a professional, entesa, que se'm tenia en compte i que eren preguntes per poder dir la meva...</i>
INSO Prof2SU	- <i>Pot ser hi ha aspectes com capacitats i competències que no estan molt definits i que en el món del treball possiblement es barregin</i>	- <i>Crec que molt bé la iniciativa... de reflexionar sobre el que estem fent, pot ser també falta aquesta reflexió, cap on anem , que podem millorar, ..</i>

		- <i>Penso que ha de ser interessant poder integrar les diferents visions i poder veure on hi ha coincidències i on no, ...</i>
--	--	---

Quadre 5.2.35: Aportacions de l'entrevista segons el relat dels informants entrevistats

Consideracions

Observem que:

Hi ha bona disposició per a ser informant, i es valora el procés investigador

El procés de l'entrevista fa reflexionar i suscita clarificar des de conceptes a actuacions. El producte d'aquestes reflexions pot ser el punt de partida per poder millorar.

Participar en la investigació com a informant planteja una certa incertesa sobre l'objectivitat i sobre la necessitat d'una reflexió prèvia a l'entrevista, per altra banda pot fer que el professional se senti considerat, escoltat i valorat.

Altres aportacions o observacions fetes als qüestionaris o en els correus de retorn dels mateixos

Se li demana al qüestionari: Si vols fer alguna observació pots fer-ho aquí.

A les persones que s'envia el qüestionari per correu electrònic també es demana que si es vol fer algun comentari que es faci.

A continuació recollim part dels comentaris fets per les persones entrevistades dels tres sectors: alumnat, tutors d'empresa i professorat.

Relat alumnat

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant qüestionari		
INSO Alum1	- <i>... m'ha fet molta il·lusió de rebre el teu correu.... actualment treballant aquí al CRAE....</i>	
INSO Alum2	- <i>...l'envio el qüestionari que em vas enviar.</i> - <i>M'agrada que de tant en tant us recordeu dels antics alumnes, tant per oferir-nos feina (amb la bossa de treball) com per a qüestions com aquesta.</i> - <i>Valoro molt tot el que vaig aprendre, els companys/es, alguns/es dels quals s'han convertit en amigues incondicionals, els professors... Etc. Van ser dos anys plens d'experiències que mai a la vida podré oblidar.</i>	

INSO Alum3	<i>...començo segon curs d'educació social a la UB i tinc la sensació que, de moment, només he complementat els meus estudis d'integració social.</i>	<i>Espero que et vagi molt bé aquest estudi, penso que serà molt positiu per a la nostra professió.</i>
INSO Alum4		<i>...gràcies per comptar amb mi en aquest procés que segur que resultarà ser molt interessant!.</i>
INSO Alum5	<i>Jo continuo treballant a la UEC ...Estic acabant la carrera d'educació social, ... continuo mantenint el contacte amb la gent del mòdul, ...quedem de tant en quant i ens expliquem la vida i coses del treball</i>	
INSO Alum6		<i>... espero que aquest estudi et serveixi per extreure uns bons resultats. Pel que fa a mi vaig quedar molt contenta amb el mòdul, la llàstima ha estat no haver pogut treballar de res que hi tingui a veure.</i>
INSO Alum7		<i>Hi havia alguns punts que no recordava massa si a classe els havíem treballat molt o poc...! - Molta sort en l'estudi...</i>
INSO Alum8		<i>- Aquí t'adjunto el qüestionari omplert. t'he de dir que és una mica pesat de fer...</i>
INSO Alum9	<i>Jo ara fa dues setmanes que vaig tornar de Guatemala on porto anant dos estius en un projecte d'educació escolar i en el lleure.... i ara estic buscant feina</i>	<i>Et retorno el qüestionari que em vas enviar omplert, espero que et pugui ajudar en el teu estudi.</i>
INSO Alum10	<i>...durant aquests anys he estudiat Teràpia Ocupacional</i>	
INSO Alum11	<i>...vaig acabar molt satisfeta del mòdul d'INSO!! - He estat aquests dos últims anys treballant en un centre de deficients i de monitora de menjador,</i>	
INSO Alum12	<i>... crec que vam ser uns "conills d'índies"... encara que vam treure molt de profit... jo per exemple, gràcies a aquest pont vaig aconseguir entrar a la universitat...</i>	
INSO Alum13	<i>- Per sort estic treballant des de que vaig acabar el cicle formatiu com a integradora social al casal de joves..</i>	<i>..si necessites o necessiteu alguna cosa comteu amb mi.</i>
INSO Alum14	<i>... m'han ofert de treballar com a veïlladora d'aula al col·legi ... i creia que havia de donar-vos les gràcies a tots pel vostre treball realitzat.</i>	
INSO Alum15	<i>- El nostre grup va ser el primer en rebre aquesta formació a l'IES Montserrat Roig i això es va notar molt</i>	
INSO Alum16	<i>- Comentar simplement que formo part de la primera promoció d'integradors/es socials i crec que amb els anys s'ha donat diferència amb els continguts curriculars treballats, l'experiència del professorat i la seva implicació etc.</i>	
INSO Alum17		<i>- La intenció del qüestionari és boníssima però hi trobo dos inconvenients: ha passat massa temps com perquè alumnes de fa 3 anys valorin la docència; com a qüestionari és massa llarg, ..</i>
INSO Alum18	<i>- S'hauria de fomentar l'actitud crítica vers la societat en la formació d'INSO, així com la participació en projectes, ... S'hauria d'encoratjar als alumnes a crear una "assemblea d'estudiants"...</i>	
INSO Alum19	<i>- Avui dia recomanaria la realització d'aquest cicle formatiu, però dient des del principi que és difícil trobar feina relacionat i informant de que el sou és bastant baix, al menys en el meu cas.</i>	
INSO Alum20		<i>- Considero important que en aquest estudi es valorin les respostes en funció a l'any en que cada alumne va cursar el CFGS ja que la qualitat del mateix ha augmentat i s'ha especialitzat amb el temps.</i>
INSO Alum21	<i>- ... a l'IES Montserrat Roig m'ha agradat molt el professorat, tot exceptuant ...</i>	<i>- ...voldria dir que tota la informació abans avaluada està molt condicionada a la figura del</i>

		<i>professorat...</i>
INSO Alum22	<i>Els que vam fer aquest mòdul el primers anys ens vam trobar que el mercat laboral no tenia un lloc per nosaltres. Que no teníem la formació necessària ... Que ens vam haver de fer camí a base de conèixer gent que et volgués donar una oportunitat, sense tenir molt clar que podíem fer. Perquè a més no estàvem reconeguts com a formació a nivell institucional</i>	
INSO Alum23	<i>M' ha semblat un cicle molt interessant, tot i que, no té gaires sortides professionals</i>	
INSO Alum24	<i>S'ha de tenir en compte que érem la primera promoció i no teníem exemples d'altres ex-alumnes, que havien cursat el mòdul.</i>	
INSO Alum25	<i>La meva formació rebuda al CFGS integració social és molt positiva, malgrat que al ser un àmbit d'intervenció tant ampli calgui anar aprofundint en l'experiència professional i en el dia a dia. La formació pràctica (FCT) i la importància del treball en equip durant la formació, són dos dels elements que per a mi són més útils a l'hora d'inserir-se en el món laboral</i>	
INSO Alum26		<i>Gràcies per ajudar-nos a que es reconegui la nostra professió.</i>
INSO Alum27		<i>Espero que això col·labori per millorar, que sempre és possible, els cicles formatius. Gràcies i sort!</i>
INSO Alum28	<i>Crec que la formació rebuda en aquest ensenyament és molt, molt, molt útil a posteriori tant a nivell laboral com en la continuació dels estudis, des de la meva experiència.</i>	<i>Espero que t'hagi ajudat en el teu estudi.</i>
INSO Alum29	<i>Considero que la formació rebuda en aquest ensenyament ha estat molt bé, molt útil per continuar estudiant i en l'àmbit professional. I gràcies sempre, amb els professionals que han compartit aquest cicle.</i>	
INSO Alum30	<i>Els aprenentatges realitzats en el centre IES Montserrat Roig, han estat de molta utilitat, tant a nivell professional com a nivell formatiu (a posteriori). Gràcies,</i>	
INSO Alum31	<i>Les avaluacions s'han realitzat des d'un punt de vista general. Cal destacar la implicació molt satisfactòria, en tots els ítems avaluats, de certs formadors del centre.</i>	
INSO Alum32		<i>.. interessant que es reculli l'opinió dels exalumnes, així sentim que els professors encara se'n recorden de nosaltres, com nosaltres d'ells.</i>
INSO Alum33	<i>M'he sentit i em sento molt ben format per desenvolupar moltes de les tasques del món social. Sortim molt preparats i amb un alt coneixement dels diferents col·lectius amb els quals podem arribar a treballar. Caldria treballar aspectes emocionals que viu el professional davant de situacions de crisis, vivències dures, situacions límits...</i>	<i>Gràcies per proposar-me aquesta avaluació!</i>

Quadre 5.2.36: Aportacions fetes per l'alumnat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Relat tutors d'empresa

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant qüestionari		
INSO Tuto1		<i>Destacar que el nostre àmbit de treball, probablement, no s'adeqüi del tot a l'enquesta. Amb to, hem procurat respondre adaptant el sentit</i>

		<i>de les preguntes a la nostra realitat</i>
INSO Tuto2		- El qüestionari ha estat respòs en funció del servei concret on els integradors-res fan les pràctiques
INSO Tuto3		- He intentat fer l'anàlisi en funció de l'observació i l'experiència com a tutora de pràctiques. Hi ha moltes particularitats del procés formatiu que desconec
INSO Tuto4	- En el treball en l'àmbit social, les característiques personals de cada alumne fan que l'aplicació dels seus coneixements i intervenció en el medi laboral, siguin diferents. Crec que des del vostre centre es fa una atenció molt personalitzada que facilita a l'alumne l'adaptació al lloc de treball. Crec que és important.	
INSO Tuto5		- Algunes activitats respecte a l'autonomia no són part del treball específic del nostre col·lectiu
INSO Tuto6	- Cal més seguiment entre tutor del centre de pràctiques i tutor d'estudis, avaluar de forma més contínua el procés de l'alumne, al llarg de les pràctiques.	

Quadre 5.2.37: Aportacions fetes per les tutores informants a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Relat professorat

Observacions	Referides a la formació	Referides a la investigació
Informant qüestionari		
INSO Prof1	- Hi ha alguns aspectes que, encara que es treballen força, considero que no haurien de tenir tanta importància en aquest tipus de formació.	
INSO Prof2		- Gairebé totes les funcions com a docent, totes les capacitats són molt importants i totes es treballen més o menys, el que és difícil és quines es treballen més i quines menys, a vegades la resposta depèn d'allò que a una li agradaria treballar més i no pot.
INSO Prof3		- Tot i que hi ha ítems que fan referència a crèdits que no he donat, he posat el que he vist que han fet els meus companys-es

Quadre 5.2.38: Aportacions fetes pel professorat informant a través del correu electrònic o en les observacions del qüestionari.

Consideracions globals sobre les observacions

El grau de satisfacció dels aprenents per la formació rebuda és notable, i la manifesten en consideracions com que: la formació rebuda és molt útil i adequada tant per l'àmbit laboral com per continuar estudis; també molt interessant i positiva malgrat sigui un tant general; elements molt útils per a la inserció laboral són l'experiència adquirida en la formació en centres de treball i la capacitat de treball en equip; la sensació és de sentir-se preparat per desenvolupar moltes tasques de l'àmbit social; es valora l'esforç i implicació de la major part del professorat i professionals; i també hi ha satisfacció per la possibilitat de desenvolupar relacions que es poden consolidar en un suport personal i laboral posterior a la formació.

Els aprenents destaquen aspectes de menor satisfacció com: el fet de ser una formació relativament nova que ha provocat que alguns se sentin com a grup experimental que ha hagut de suportar la inexperiència inicial recelant de la situació actual que es considera més adequada; el poc reconeixement institucional per la professió que afecta directament a les sortides professionals i a la baixa remuneració. Aspectes citats per tal de millorar en la formació serien el desenvolupar més l'actitud crítica al llarg de la formació i incorporar en major mesura el desenvolupament d'aspectes emocionals.

Els aprenents manifesten satisfacció per l'estudi en el que han participat mostrant: desitjos de que vagi bé, s'obtinguin bons resultats, i sigui positiu per a la professió i pel reconeixement de la mateixa; agraïments per considerar-los i comptar amb la seva opinió; esperança de que serveixi per a la millora de la formació; oferiment per col·laborar malgrat considerin que, en alguns casos, ja ha passat força temps des de la formació a la demanda i que el qüestionari requereix bastant temps per respondre.

Els tutors opinen que és important considerar les característiques de cada alumne i valoren que a l'IES Montserrat Roig es fa una atenció molt personalitzada que facilita a l'alumne l'adaptació al lloc de formació en el centre de treball. També opinen que cal més coordinació entre els tutors del centre educatiu i els del centre de treball.

Respecte al qüestionari s'observa que al ser general no s'ajusta a llocs de treball concrets com són els centres que reben alumnes en formació, i que s'ha raspós en funció del coneixement l'experiència del tutor malgrat hi ha aspectes que no es coneixen suficientment

Al sector professorat li ha suggerit que cal replantejar alguns aspectes en la formació, que el fet de que un tema es treballi mes o menys i d'una manera o d'una altra sovint pot dependre del criteri personal del formador, i finalment que no tots els aspectes es poden valorar des de l'experiència personal i s'han valorat des del coneixements que d'ells es te.

CAPÍTOL VI

Conclusions

6.1. Conclusions específiques Educació Infantil

- 6.1.1. Competències professionals
- 6.1.2. Capacitats clau
- 6.1.3. Funció docent o d'intervenció educativa
- 6.1.4. Funció orientadora/assessora
- 6.1.5. Funció organitzativa i de gestió
- 6.1.6. Funció avaluadora
- 6.1.7. Funció innovadora
- 6.1.8. Aspectes generals sobre els continguts formatius
- 6.1.9. Relació teoria-pràctica
- 6.1.10. La formació en centres de treball (FCT)
- 6.1.11. La Formació Professional
- 6.1.12. Alumnat, professorat i tutors desitjables per al CFGS d'Educació Infantil
- 6.1.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari

6.2. Conclusions específiques Integració Social

- 6.2.1. Competències professionals
- 6.2.2. Capacitats clau
- 6.2.3. Funció docent
- 6.2.4. Funció orientadora /assessora
- 6.2.5. Funció organitzativa i de gestió
- 6.2.6. Funció avaluadora
- 6.2.7. Funció innovadora
- 6.2.8. Aspectes generals sobre els continguts formatius
- 6.2.9. Relació teoria-pràctica
- 6.2.10. La formació en centres de treball (FCT)
- 6.2.11. La Formació Professional
- 6.2.12. Alumnat, professorat i tutors desitjables per al CFGS d'Integració Social
- 6.2.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari

6.3. Quadre resum de les conclusions.

6. Conclusions

A l'inici d'aquesta investigació ens plantejàvem la motivació, la justificació i els objectius que ens han portat a desenvolupar una anàlisi teòrica i contextual, juntament amb l'estudi d'una realitat. Després d'haver escoltat, recollit i analitzat la informació que els protagonistes de la investigació ens han proporcionat, estem en condicions de poder retornar una informació elaborada en forma de conclusions amb la intenció que la investigació aportï elements de reflexió per a la formació de futurs professionals, principalment en el marc de la Formació Professional i, específicament, en els cicles formatius sotmesos a estudi.

Les conclusions que presentem volen ser el final del procés d'anàlisi de la formació en els cicles formatius de Formació Professional estudiats; són conseqüència de les informacions aportades pels tres sectors implicats en la formació (professorat, tutors en el centre de treball i alumnat que ha finalitzat la formació) i responen al primer objectiu general plantejat en la investigació.

A continuació, destaquem les conclusions detallades per especialitats formatives i considerant els apartats utilitzats en la recerca i l'anàlisi de la informació.

6.1. Conclusions específiques Educació Infantil

6.1.1. Competències professionals

1. **Priorització de les competències bàsiques relacionades amb el context de l'infant.** Les competències que adquireixen més rellevància en la formació dels educadors infantils són les considerades més bàsiques i tenen una relació molt directa amb el fet de tenir present el context de l'infant, afavorir la satisfacció de les seves necessitats i l'adquisició d'hàbits, així com preparar espais i materials per realitzar activitats amb l'infant. Les competències que tenen a veure amb les tasques d'avaluació i seguiment, la planificació amb l'equip i la relació amb les famílies no són tan considerades perquè, davant la manca de temps, es prioritza el que és immediat: l'atenció a l'infant.
2. **Paradoxa en la competència de relació amb les famílies.** Hi ha una certa contradicció en la competència que té a veure amb plantejar activitats amb famílies, ja que es considera important en l'entrevista, però ha estat poc valorada en els qüestionaris. La relació amb les famílies preocupa, però alhora fa por. Algunes opinions apunten que en alguns centres hi ha voluntat de diferenciar l'atenció a l'infant de l'atenció a les famílies, deixant aquestes fora. S'al·lega que la família és important però, *no fonamental*, o que *primer és el nen*. Per altra banda, altres opinions consideren que el treball amb les famílies *s'ha de fer* per ser *fonamental* i forma part de l'atenció educativa de l'infant d'aquesta edat.
3. **Necessitat i realitat de la competència en planificació: una relació difícil.** Sovint les activitats que es planifiquen i les que es desenvolupen amb els infants no tenen una relació –o, almenys, els

alumnes no la veuen, ja que la valoren a com a poc important-. Entenem que, per una banda, als centres de treball les programacions són o bé absents o bé implícites, de tal manera que l'alumne en formació té la percepció que planificar no és important, ja que no veu que ho faci la tutora ni té converses amb ella o amb l'equip educatiu que li posin de manifest com planifiquen. Per altra banda, els professionals de l'educació infantil opinen que saber planificar és important, encara que no es faci gaire. De tota manera, consideren que cal saber ser flexible i adaptar la programació a les necessitats i interessos dels infants.

4. **De la competència metodològica a la competència participativa.** Seguint la tipologia de competències proposada per Bunk (1994), i sobre la base del parer de les persones entrevistades, constatem que els educadors infantils, en primer lloc, haurien de tenir *competència metodològica*, cosa que es concreta en saber atendre l'infant, educar-lo, tenir capacitat de planificar d'innovar, d'experimentar, d'improvisar, de reflexionar i de transmetre valors. En segon lloc, caldria que tinguessin *competència tècnica*, és a dir, que disposessin de titulació i formació personal en valors, en finalitats educatives i en la comprensió de la complexitat que suposa atendre els infants, que disposessin de coneixements de les etapes evolutives de l'infant i les necessitats d'aquest i de la família, i que estiguessin al dia en els estudis de psicologia i pedagogia. És important, també, la *competència social*, relacionada amb el fet de ser un professional que sap col·laborar i comunicar-se amb els companys, les famílies i els infants, amb interès, paciència, respecte, sensibilitat i empatia. Finalment, la menys considerada, en aquest cas, és la *competència participativa*, que es concreta en el treball amb l'equip educatiu.

6.1.2. Capacitats clau

1. **Correlació entre els diferents sectors en la valoració de les capacitats clau.** En les capacitats clau existeix una correlació entre la formació que s'ofereix al centre educatiu, la proposada des del centre de treball i la rebuda pels alumnes. Els tres sectors estan d'acord a valorar la majoria de les capacitats clau en el mateix sentit. Aquest fet produeix una certa satisfacció tant en els formadors com en els aprenents i ens fa entendre que existeixen criteris compartits en la formació.
2. **Priorització de les capacitats relacionals considerades bàsiques en la professió.** Els professionals de l'educació infantil valoren com a fonamentals les capacitats considerades més generals, més bàsiques, i que tenen a veure amb la relació entre persones (relació interpersonal, treball en equip, responsabilitat...). Per altra banda, les capacitats considerades més concretes, més específiques, que s'entenen més lligades a la individualitat (iniciativa, autonomia, resolució de problemes) no es consideren tan importants, ja que es pensa que els companys de l'equip poden ajudar tant a suplir-les inicialment com a adquirir-les posteriorment, i també es considera que l'experiència al llarg del temps de treball pot ser una manera d'adquirir-les. La *capacitat de relació interpersonal* és la més

destacada en el perfil d'educador infantil elaborat a partir de l'entrevista. Es considera que un educador infantil ha de ser capaç de saber comunicar-se, sobretot amb els infants, escoltant-los, sent proper a ells, tenint-los en compte; ha de saber posar-se al seu lloc i, alhora, ha de saber posar límits i ser assertiu. També s'ha de saber comunicar amb les famílies, utilitzant un vocabulari i un tracte adequats. La *capacitat d'iniciativa*, que suposadament es pot suplir amb el treball en grup o adquirir-se amb el temps, en l'entrevista és valorada com a més important, considerant que l'educador ha de tenir iniciativa per actuar amb rapidesa en situacions que ho requereixin, ha de manifestar ganes d'innovar, de formar-se en diferents àmbits, i de participar en les activitats de l'escola i del barri. Segurament, *la capacitat d'iniciativa no és considerada bàsica però es valora com a important* en un professional de l'educació infantil.

3. **Reconsideració de les capacitats de treball en equip i de responsabilitat en el treball.** La capacitat de treball en equip s'ha de replantejar al llarg de la formació dels educadors infantils, atès que el treball en grup s'utilitza molt en la formació, però no s'està satisfet de com es porta a terme, sobretot per part del professorat. L'alumnat no sempre accepta el treball en equip de bon grat, i també es constata que no sempre es realitza amb el mateix compromís per part de tots els components del grup. Podríem dir que es fa el treball amb un grup de persones, però no sempre es té la sensació de treballar en equip, entesa com "disposició i habilitat per col·laborar d'una manera coordinada en la tasca realitzada conjuntament per un equip de persones per tal d'assolir un objectiu proposat" (Ranchal, Roure, Quillet i Homs, 1997: 126). Per altra banda, la capacitat de responsabilitat en el treball, des de la formació, s'ha d'entendre de manera àmplia, i no ens ha de confondre la paraula *treball* portant-nos directament a l'àmbit laboral; la responsabilitat en el treball també es dona en el treball acadèmic. Es coincideix en l'opinió que les capacitats de treball en equip i de responsabilitat en el treball són necessàries per a l'educador infantil: aquest ha de ser capaç de treballar amb l'equip educatiu i dinamitzar el grup classe per tal d'estimular-los i animar-los a descobrir, experimentar i aprendre; també ha de ser una persona responsable, que es preocupi de saber què és un infant, que es preocupi per les seves necessitats, que l'entengui, el respecti com a persona i el tracti de manera igualitària, i que entengui que l'escola és un espai educatiu i no una guarderia.
4. **Organització del treball, una demanda de l'àmbit laboral.** Els professionals de les empreses consideren molt important la capacitat d'organització del treball i diuen que és la base perquè es pugui desenvolupar l'activitat diària: "és bàsica l'organització de la persona". Aquesta capacitat, que havia estat força valorada inicialment, en el perfil elaborat a partir de l'entrevista, no és reflecteix com a tan important i, curiosament, els tutors d'empresa entrevistats l'esmenten en poques ocasions. Al centre educatiu potser no s'afavoreix prou el desenvolupament de la capacitat, ja que, a vegades, és el mateix professorat el que organitza el treball de l'alumnat, no donant-los suficient marge d'iniciativa i autonomia perquè ho facin ells mateixos.

5. **Desconsideració de la resolució de problemes.** La capacitat de resolució de problemes, tot i que es considera important, ha estat poc valorada en la realització i les entrevistes, segurament perquè és complexa de treballar en la formació. També és probable que es consideri que els problemes que sorgeixen en el desenvolupament de la professió no són excessivament importants o són fàcilment solucionables amb el suport de l'equip educatiu.
6. **Capacitats clau i complementació d'aquestes.** Un educador infantil, a més de les capacitats clau esmentades, ha de posseir altres característiques, com ara: vocació de mestre; un caràcter alegre i capacitat d'autocontrol; esperit crític; capacitat d'observació i creativitat; bon nivell d'expressió, tant en la relació amb els infants com en la relació amb les famílies, i bona presència.

6.1.3. Funció docent o d'intervenció educativa

1. **Consideració del formador dialogant, respectuós i compromès amb la professió.** Es considera fonamental que el formador ajudi l'aprenent, al llarg de la seva formació, a integrar valors com el diàleg, el respecte i el compromís ètic. El formador d'educadors infantils ha de ser una persona amb experiència en la professió; que ofereixi un model de professional responsable, respectuós, compromès amb la professió i amb l'alumnat; que sigui dialogant i capaç de compartir les reflexions amb l'alumnat; que plantegi activitats relacionades amb el món laboral, i que entengui que l'alumne en pràctiques és un aprenent que s'ha de tutoritzar.
2. **De la valoració del coneixement en situacions reals a la desconsideració de la reflexió i l'anàlisi d'investigacions educatives.** Les experiències de formació en situacions reals són una estratègia valorada positivament per tothom en el desenvolupament de la funció docent. El dia a dia és una expressió que s'esmenta molt en les entrevistes: "el treball del dia a dia"; "els hàbits del dia a dia"; "el que passa en el dia a dia a l'aula"... Constatem que la gran preocupació i ocupació en les tasques diàries i l'atenció de les necessitats bàsiques de l'infant d'hàbits i rutines no deixen temps per a temes com la reflexió sobre el que es fa i per què es fa. Això es reflecteix en la valoració més baixa de temes relacionats amb plantejaments d'objectius, planificació, anàlisi d'investigacions i coneixements pedagògics, i plans d'aprenentatge individualitzat. Els tres sectors d'informants coincideixen a atorgar una valoració semblant a la majoria de les funcions del docent, i els aspectes més considerats són els que tenen a veure amb ajudar l'aprenent a "saber com atendre l'infant" en el dia a dia. La preocupació ha de ser quin és el model.
3. **Formació de l'estil professional al llarg de la trajectòria laboral.** No es considera necessari dedicar molts esforços en el procés formatiu a ajudar l'aprenent a desenvolupar aspectes relacionats amb l'estil personal o maneres de fer específiques de cadascú, ja que s'entén que ja es definiran al llarg del desenvolupament professional.

6.1.4. Funció orientadora/assessora

1. **Aproximar-se permet compartir.** Compartir experiències sobre la professió amb l'aprenent, tant per part del professorat com per part dels tutors d'empresa o altres professionals, és una estratègia valorada per tots els sectors en l'orientació professional i laboral. Contemplem activitats que faciliten el desenvolupament de la funció orientadora, com són la realització de visites a centres o serveis; el desenvolupament de tutories individuals i grupals; la reflexió sobre la importància i necessitat de les activitats diàries; la participació durant la FCT en projectes, reunions amb professionals i amb famílies, i l'elaboració del currículum, cartes de presentació i llista de centres.
2. **Importància de coincidir en els interessos.** La informació que s'ofereix per tal d'orientar no sempre arriba als aprenents de la manera com aquests la necessiten o en el moment oportú. Podem observar que el professorat té consciència de desenvolupar la funció orientadora. En canvi, l'alumnat mostra una certa insatisfacció. És possible que, en el moment que ha necessitat informació sobre algun tema no l'hagi tinguda i sí que se n'hi hagi ofert quan no en veia el sentit. Per altra banda, aquesta funció està poc incorporada en el sector dels tutors d'empresa. Potser cal formació? Constatem que els temes relacionats amb l'autocura i la salut laboral es consideren poc treballats, sobretot per part del sector de l'alumnat, i que els aspectes relatius al mercat laboral susciten més interès i preocupació entre el professorat que en el mateix alumnat.
3. **Disposar del temps necessari.** Constatem una manca de temps per realitzar entrevistes i tutories amb l'alumnat en formació. Aquesta demanda és notòria sobretot en el sector de l'alumnat i el professorat. Aquest fet fa que sovint les hores de formació específica es converteixin en temps d'informació i orientació, tant professional com personal, i això es viu més positivament entre l'alumnat que entre el professorat.

6.1.5. Funció organitzativa i de gestió

1. **Relació entre les persones, eix fonamental de la funció organitzativa i de gestió.** La facilitació i el foment del treball en equip, la comunicació, la confiança, l'esperit comunitari, el consens i el fet de compartir responsabilitats es consideren bàsics en el desenvolupament de la funció organitzativa i de gestió, entenent que als centres d'educació infantil aquests aspectes són necessaris en el funcionament diari de les persones que en formen part.
2. **Delegació de la funció organitzativa i de gestió en el sector dels tutors d'empresa.** El sector del professorat té la sensació d'incidir poc en la funció organitzativa, principalment perquè entén que molts dels aspectes, encara que els consideri importants, estan més relacionats amb el centre de treball, i perquè consideren poc la funció organitzativa i de gestió en la realització de la tasca docent. Els aprenents no consideren gaire important la funció organitzativa i de gestió perquè no hi han adquirit responsabilitat

o perquè creuen que hi poden incidir poc, o bé no són conscients d'aquesta funció per desconeixement. En canvi, el sector dels tutors d'empresa considera que la manera com es desenvolupa aquesta funció als centres té una influència important en la forma d'atendre els infants.

3. **Planificació de l'organització, sensació de previsió i de millora de la formació.** Que els futurs professionals obtinguin una formació integrada implica organitzar amb precisió espais, horaris i activitats, i potenciar la participació de les persones que hi estan implicades. L'organització de la formació en centres de treball, distribuïda al llarg de la formació, planificada amb antelació, desenvolupada en centres que disposin de personal suficient i en centres que desenvolupin projectes innovadors, permet a l'aprenent sentir-se acollit, orientat, acompanyat, i tenir la sensació de realitzar una formació adequada, facilitant també la comunicació entre tutors.

6.1.6. Funció avaluadora

1. **Reflexió com a revisió de la professió.** La reflexió sobre la pràctica és necessària perquè aporta coneixement a l'aprenent sobre el que fa i per a què ho fa. Promocionar i facilitar espais de reflexió al llarg de la formació hauria de ser una pràctica habitual per tal que el futur professional incorporés la reflexió com una modalitat de formació i innovació
2. **Avaluació com a facilitació del procés de formació.** Seria necessari revisar la funció de l'avaluació per tal que esdevingués un element per a la millora del procés formatiu de l'aprenent, més que no pas un recurs per identificar els resultats de la formació. La funció de l'avaluació en el procés formatiu ha de facilitar que els aprenents incorporin capacitats i habilitats personals i professionals, així com actituds favorables al desenvolupament de la professió. Observem, en aquest sentit, que els aprenents, els tutors i el professorat tenen una visió molt semblant de com es desenvolupa l'avaluació. Aquest fet pot facilitar la revisió de l'avaluació per mantenir-ne i millorar-ne alguns aspectes.
3. **Resistència a l'avaluació externa.** La incorporació d'avaluadors externs es viu en tots els sectors d'informants més com una amenaça que com un recurs. Les raons són el temor que l'avaluador desconegui l'àmbit, la dificultat per ser avaluats i el poc hàbit de realitzar avaluacions externes, entre altres.

6.1.7. Funció innovadora

1. **Acord en la importància de la formació permanent.** En l'àmbit de l'educació infantil es considera important la funció innovadora. Aquest fet es manifesta en el gran nivell d'acord entre tots els sectors respecte a la idea que la formació permanent, la renovació, l'interès per aprendre, i l'adaptació als canvis són necessaris per a la professió.

2. **Priorització d'experiències formatives innovadores.** Constatem que es considera fonamental que els professionals de l'educació infantil tinguin capacitat per aprendre i per acceptar propostes innovadores. Es valora la importància de procurar que els aprenents desenvolupin la formació en centres de treball en més d'un centre i, en tot cas, en centres que disposin de projectes actuals o innovadors. Contràriament, no es dona gaire importància al fet de conèixer treballs d'investigació. Es consideren alguns elements que afavoreixen el desenvolupament de la funció innovadora, com ara disposar de temps i tenir interès per estar al dia en les investigacions i publicacions; conèixer les entitats que desenvolupen formació permanent i estar-hi en contacte; compartir experiències i informació amb l'equip, amb els companys de formació i de professió; disposar d'un horari flexible i que permeti treballar en grup; disposar d'un plantejament compartit de les càrregues familiars; donar valor a l'educació dels infants, i considerar la importància de l'equip educatiu.
3. **Experiència i reflexió, instruments per a la innovació.** Les persones amb menys experiència professional acostumen a percebre com més innovadors aspectes relacionats amb la formació o amb la pràctica de la professió que els tutors d'empresa o els professors consideren quotidians.

6.1.8. Aspectes generals sobre els continguts

1. **Satisfacció de la formació i revisió del currículum.** La formació a través del cicle formatiu és positiva i queden coberts els aspectes que contempla el currículum, destacant de manera especial la planificació, les activitats quotidianes i la relació amb les famílies. Caldria incorporar-hi temes d'actualitat, com poden ser la immigració i l'ergonomia.
2. **Revisió de la formació en centres de treball.** Es considera convenient el replantejament de les activitats durant la formació en centres de treball per tal de poder-hi introduir el desenvolupament d'activitats planificades pel propi aprenent perquè incorpori l'acció al seu aprenentatge .
3. **Bagatge cultural i comunicació: dos aspectes a considerar.** Es considera necessari que l'educador infantil disposi d'una base cultural tan àmplia com sigui possible, que li permeti desenvolupar una comunicació enriquidora, tant amb els infants com amb les famílies.

6.1.9. Relació teoria-pràctica

1. **Priorització de la pràctica i segregació de la teoria.** La pràctica s'imposa a la teoria, tot i que la teoria es considera bàsica i la manca de temps i el poc coneixement de plantejaments, models o corrents teòrics fa que quedi en un segon terme. La concepció separada i distant d'aquests dos elements fa que els professionals no puguin observar la complementarietat i reflexionar-hi.

2. **Coneixement de l'acció educativa i del procés de desenvolupament.** Saber com es pot desenvolupar l'acció educativa amb l'infant i l'atenció a les famílies, i conèixer el procés de desenvolupament de l'infant són els principals elements sobre els quals un professional de l'educació infantil ha d'adquirir referents teòrics.
3. **Observació de processos amb presència d'un model.** Un model o referent i l'observació de processos al llarg de la formació i, específicament, al centre de treball, són elements necessaris per a la formació pràctica de l'aprenent.

6.1.10. La formació en centres de treball (FCT)

1. **Contacte personal en la comunicació entre tutors.** La comunicació millora amb el contacte personal. Es considera que la via telefònica és adequada perquè es comuniquin els tutors de l'aprenent, però es requereix complementar-la amb visites als centres i reunions de treball. Els horaris laborals i la manca de temps són elements que dificulten aquesta relació
2. **Modalitat d'atenció a l'aprenent condicionada per la disponibilitat horària.** Atendre els alumnes en hores de tutoria permet millorar l'atenció i resoldre dificultats, i no suposa un entrebanc per impartir la docència assignada al professor tutor.
3. **Funcions del tutor de formació al centre de treball, un aspecte a considerar.** La disposició, la bona voluntat i les característiques personals són elements importants a considerar en la figura de l'aprenent i del tutor, però caldria poder reflexionar sobre les funcions del tutor de FCT i sobre la dedicació per desenvolupar-les.

6.1.11. La Formació Professional

1. **Alta consideració de la Formació Professional, amb preocupació pels recursos i la formació de formadors.** La valoració de la Formació Professional és, en general, bona: s'ofereix una formació específica, de qualitat, amb un alt nivell d'inserció i que permet la continuació d'estudis. Tot i això, cal vetllar pels recursos que s'hi dediquen, l'actualització de la formació i la formació del professorat.
2. **Educadors infantils amb una bona base per desenvolupar una professió amb futur.** El cicle formatiu de grau superior en Educació Infantil és una formació amb futur. És una formació específica que ofereix una bona base per treballar a l'escola bressol, hi ha demanda de personal per atendre els infants i es requereix una formació. Tot i això, els seus no es corresponen amb la responsabilitat que comporta la professió.

6.1.12. Alumnat, professorat i tutors desitjables per al CFGS d'Educació Infantil

1. **Un alumne conscient de la importància de l'educació.** Ser conscient de la importància que té l'educació en els infants és un requisit per ser educador. A més, caldria que fos una persona amb ganes d'aprendre, responsable, respectuosa, generosa, educada i que sabés treballar en equip.
2. **Un tutor al centre de treball acollidor i que valori la formació.** Valorar la necessitat de la formació dels aprenents és una condició que ha de tenir el tutor de formació al centre de treball. També ha de ser una persona acollidora, que sàpiga comunicar-se i que confiï en l'aprenent.
3. **Un professor amb capacitat de comunicació, que conegui i valori la professió i la docència.** Creure en la professió, tenir coneixements tècnics i pedagògics, confiar en l'alumnat i saber comunicar-s'hi, i tenir ganes d'aprendre són aspectes que han de distingir el professorat del cicle formatiu d'Educació Infantil.

6.1.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari

1. **Satisfacció personal i professional per la formació en una professió amb dèficit remuneratiu.** Les persones informants mostren un grau alt de satisfacció per la formació que s'ofereix: els aprenents, perquè els permet desenvolupar la professió sense dificultats; els ha permès formar-se com a professionals i com a persones; s'han sentit acollits pels formadors, i valoren molt positivament la diversificació de la FCT i la possibilitat de continuar estudis. Es posa de manifest, per altra banda, la manca de temps per reflexionar sobre la formació i el descontentament per la baixa remuneració dels professionals de l'educació infantil.
2. **Consideració, reflexió, agraïment, disposició, esforç i incertesa.** Participar en un procés d'investigació com aquest ha generat en els informants comentaris com la satisfacció pel fet que la seva opinió es consideri important i l'interès pels resultats. També ha suscitat agraïment per poder ser útils i participar en la reflexió sobre la formació. Així mateix, s'han mostrat disponibles per continuar col·laborant, malgrat l'esforç i la incertesa que suposa respondre qüestionaris i realitzar entrevistes.

6.2. Conclusions específiques Integració Social

6.2.1. Competències professionals

1. **Priorització de les competències relacionades amb la facilitació d'autonomia a l'usuari.** Les competències que prenen més rellevància en la formació són les que tenen a veure amb el fet de ser competent per atendre l'usuari tenint presents les seves característiques i procurant-li aprenentatges que li facilitin l'autonomia, mentre que les competències menys destacades, les podem relacionar amb la supervisió i seguiment de tasques quotidianes i específiques que, sense deixar de ser importants, són més rutinàries, protocolitzades i fàcils d'adquirir en la pràctica diària. En el context de les competències dels integradors socials, la mobilització pertinent de tots els recursos o sabers de què disposa l'individu per tal de resoldre eficaçment un problema donat, tal com planteja Tejada (1999: 27), la podem observar en dos sentits una mica diferenciats: per una banda, els coneixements i habilitats que faciliten la resolució d'aspectes fonamentals a l'hora d'intervenir, com pot ser la rendibilització de les capacitats de la persona assistida, i per altra banda, la capacitat de seguir uns procediments més o menys establerts i que són considerats auxiliars en el procés de capacitació i atenció de la persona atesa.
2. **De la competència metodològica a la competència participativa.** Seguint la tipologia de competències proposada per Bunk (1994), i sobre la base del parer de les persones entrevistades, constatem que els integradors socials, en primer lloc, haurien de tenir *competència metodològica*, que té a veure amb saber reaccionar aplicant els procediments adequats, trobar solucions i transferir experiències; en segon lloc, caldria que tinguessin *competència social*, relacionada amb l'habilitat per col·laborar i comunicar-se amb els altres, mostrant un comportament orientat al grup i a la relació interpersonal. La *competència tècnica*, relacionada amb els coneixements propis de la professió, no es té tan present, i la *competència participativa* és la menys considerada en aquest cas.
3. **Una professió recent amb acord en la valoració de les competències professionals.** Existeix una destacada coincidència en la valoració de la importància de les competències professionals establertes per a l'integrador social per part dels tres sectors d'informants (exalumnes, tutors d'empresa i professorat). Entendre la professió en un mateix sentit produeix satisfacció i facilita superar les dificultats a l'hora de desenvolupar la formació.

6.2.2. Capacitats clau

1. **Acord en la valoració de les capacitats clau.** Constatem que hi ha un grau important d'acord entre els agents que participen en la formació (alumnat, professorat i tutors d'empresa), que es manifesta en la concordança en la valoració de les capacitats clau per part dels tres sectors d'informants

2. **El que és grupal abans del que és individual.** Els professionals de la intervenció social consideren més importants les capacitats que tenen a veure amb la interacció amb altres que les considerades més lligades a aspectes individuals. Així s'explica que les capacitats de relació interpersonal i de treball en equip es valorin més que les capacitats d'iniciativa i autonomia. En l'entrevista, les capacitats de treball en equip i de resolució de problemes són força valorades perquè s'entén que el professional ha de ser capaç d'arribar a acords de manera conciliadora, de resoldre els seus problemes i ajudar a resoldre problemes i conflictes a altres. La responsabilitat i l'organització són capacitats menys valorades pels entrevistats, tot i que s'entén que, per a una relació interpersonal adequada, el professional ha de ser responsable i organitzat. El perfil d'integrador social elaborat a partir de l'entrevista defineix un professional amb una gran capacitat de relació interpersonal, que es manifesta en l'habilitat de comunicar-se, tant amb els usuaris com amb els companys i altres professionals, així com en la capacitat de dialogar, acollir i acompanyar, en l'empatia i en el caràcter conciliador.
3. **Adquisició de capacitats en l'acció.** Podem observar que hi ha capacitats que es considera que s'adquireixen en situacions reals, experiencials. És el cas de la capacitat de resolució de problemes. Coincidim aquí amb la idea de l'adquisició de la competència en l'acció o competències d'acció professional (CAP) que plantegen nombrosos autors, com Echeverría (2002)
4. **Capacitat de treball en equip amb els professionals o amb els companys de formació?** La capacitat de treball en equip és una capacitat que costa desenvolupar als centres de treball com a conseqüència del fet que, a vegades, costa integrar i sentir un alumne en pràctiques com part de l'equip. Per altra banda, l'alumnat té la sensació de desenvolupar molt aquesta capacitat perquè al centre educatiu realitza molts treballs en grup amb els companys d'estudis.
5. **Paradoxa en la capacitat d'iniciativa.** El professional de la intervenció social ha de tenir iniciativa i des del centre educatiu es promociona aquesta idea, però l'excés d'iniciativa no es considera convenient quan una persona està en formació, sobretot al principi del període de formació al centre de treball. Malgrat això, partint de les afirmacions dels informants de l'entrevista, podem dir que la capacitat d'iniciativa, manifestada en la predisposició per aprendre i per implicar-se en la feina, per prendre decisions de manera autònoma i en l'habilitat per desenvolupar les tasques encomanades i resoldre i acceptar la pròpia situació personal, és força valorada en el professional de la integració social.

6.2.3. Funció docent o d'intervenció educativa

1. **Priorització dels aspectes generals i bàsics, així com de les experiències de formació en situacions reals.** En el desenvolupament de la funció docent, els formadors han de prioritzar i destacar aspectes generals com són

la importància del respecte a la persona i del diàleg, i han de facilitar experiències de formació en situacions reals, així com l'elaboració de finalitats. Constatem que hi ha coincidència entre els tres sectors d'informants en la valoració de la majoria dels ítems referits a la funció del docent, i els aspectes més considerats són els que relacionen la docència amb la intervenció: respecte, diàleg, comunicació i experiències professionals.

2. **Consideració del formador amb coneixement i entusiasme per la professió i amb capacitat d'adaptació.** Considerem que el perfil del formador d'integradors socials correspon a una persona formada i que transmet entusiasme per la professió; capaç d'adaptar-se a l'aprenent i al contingut que ha de tractar, de manera que sigui coherent en els plantejaments docents i respecti els continguts mínims de la matèria que s'imparteix. Per altra banda, en el plantejament formatiu s'ha de contemplar el treball en equip, la incorporació de professionals de l'àmbit i l'aplicació de projectes a la realitat laboral. Així mateix, l'aprenent ha de conèixer el sentit de la formació i l'evolució del seu aprenentatge. Per això cal que el formador disposi de temps per tutelar-lo.
3. **Evidència de l'acció i no sempre de la planificació.** Es constata que els aspectes relacionats amb la planificació a l'hora de formar l'aprenent es consideren més al centre educatiu que al centre de treball, on no se'n parla per manca de temps o per creure que la planificació ja està implícita en el treball del dia a dia.
4. **Formació de l'estil professional al llarg de la trajectòria laboral.** Es considera que, en el procés formatiu, no cal dedicar molts esforços a ajudar l'aprenent a desenvolupar aspectes relacionats amb l'estil personal o amb maneres de fer específiques de cadascú, perquè es creu que ja es definiran al llarg del desenvolupament professional.

6.2.4. Funció orientadora/assessora

1. **Orientació centrada en la professió més que no pas en aspectes personals de l'aprenent.** La funció orientadora i assessora en l'àmbit de la intervenció social s'entén més en relació amb el treball en la professió que en relació amb la persona com a professional. Es té més present el fet d'informar i compartir experiències sobre la professió que el fet de compartir aspectes com l'autocura i la salut laboral. Algunes activitats que faciliten el desenvolupament de la funció orientadora són la realització de visites a centres i el contacte amb professionals, les tutories individuals i les simulacions d'entrevistes o l'elaboració del currículum, entre altres.
2. **Orientació i inserció laboral, un tema d'interès al centre educatiu.** Existeix poca correlació entre les concepcions del professorat i els tutors, sobretot en aspectes relacionats amb l'orientació i la inserció laboral, que se suposa que es consideren més propis dels formadors del centre educatiu.

3. **Disposar del temps necessari.** Es manifesta una manca de temps per realitzar entrevistes i tutories amb l'alumnat en formació. Aquesta demanda és notòria sobretot en el sector dels alumnes, que necessiten sentir-se més atesos, i també en el del professorat, que viu aquesta necessitat amb angoixa i amb la pressió del temps.

6.2.5. Funció organitzativa i de gestió

1. **Relació entre les persones, eix fonamental de la funció organitzativa i de gestió.** Facilitar el treball en equip i desenvolupar l'esperit comunitari, la col·laboració i la responsabilitat es considera important en el desenvolupament de la funció organitzativa i de gestió, ja que es tracta de temes bàsics i quotidians en l'àmbit social.
2. **Desenvolupament de la funció organitzativa i de gestió en el sector dels tutors d'empresa.** El sector dels tutors d'empresa té més consciència d'estar desenvolupant la funció organitzativa i de gestió en la formació dels aprenents, perquè veuen que molts dels aspectes estan directament relacionats amb la quotidianitat de la seva feina. El sector del professorat, en canvi, considera que aquesta funció és més propera als centres de treball que al centre educatiu. Els tutors d'empresa tenen més incorporada l'organització i la gestió en la seva feina diària. Segurament per això la valoren menys que el sector de l'alumnat, que la considera més important perquè se sent més angoixat pel desconeixement del centre i per les ganes de sentir-se part de l'organització.
3. **Organització flexible de la formació per permetre el coneixement de diferents realitats.** Al centre educatiu s'afavoreix la formació relacionada amb la realitat de la professió permetent una certa flexibilitat i facilitant a formadors i aprenents l'organització d'activitats complementàries i la possibilitat de compartir espais i recursos. Cal organitzar la formació als centres de treball per garantir que l'aprenent sigui acollit a l'empresa i tutoritzat per professionals que l'ajudin a conèixer l'organització i el funcionament dels diferents serveis del centre. L'interès canviant, la comoditat i la proximitat del centre poden ser considerats per l'aprenent, però sempre en segon terme.

6.2.6. Funció avaluadora

1. **Reflexió com a revisió de la professió.** La reflexió sobre la pràctica és necessària perquè aporta a l'aprenent autonomia, responsabilitat i coneixement sobre el que pot millorar en la seva manera de fer. Promocionar i facilitar espais de reflexió al llarg de la formació hauria de ser una pràctica habitual per aconseguir que el futur professional incorporés la reflexió com a una modalitat de formació i innovació
2. **Avaluació, una reflexió que corresponsabilitza de la formació.** La funció de l'avaluació en el procés formatiu ha de facilitar que dels

aprenents incorporin capacitats i habilitats personals i professionals, i també actituds favorables al desenvolupament de la professió. Els aprenents necessiten disposar d'un espai de reflexió i crítica, mentre que els tutors d'empresa no el consideren per manca de temps o perquè valoren més altres aspectes. Tot i aquesta dificultat, en el desenvolupament de la funció avaluadora s'ha d'afavorir una incorporació més decidida d'elements com la reflexió i la corresponsabilització dels aprenents en seu propi procés de formació. Finalment, el fet que els aprenents, els tutors i el professorat tinguin una visió coincident en diversos aspectes sobre com cal desenvolupar la funció avaluadora pot facilitar la revisió de l'avaluació per mantenir o millorar alguns aspectes d'aquesta.

3. **Resistència a l'avaluació externa.** La incorporació d'avaluadors externs es viu en tots els sectors d'informants més com una amenaça que com un recurs. Les raons són, entre altres, la dificultat i la por de ser avaluats, així com el poc hàbit de sotmetre's a avaluacions externes.

6.2.7. Funció innovadora

1. **Disposició i capacitat per aprendre a adaptar-se als canvis.** Constatem que es considera fonamental que els professionals de la integració social tinguin capacitat d'aprendre i d'acceptar propostes innovadores. Per altra banda, per manca de temps i de tradició, i pel fet que la intervenció és prioritària, no es dediquen gaires esforços a conèixer treballs d'investigació. És important i necessari que els formadors incorporin els canvis en les maneres d'atendre els usuaris; projectes i propostes innovadores, i estratègies com ara conferències, visites, etc., que facilitin el contacte amb els professionals de l'àmbit. Així mateix, cal que l'aprenent constati la importància d'estar al dia en els aspectes referents a la professió.
2. **La consideració de noves propostes i la disposició de temps per pensar permet innovar.** En l'àmbit de la integració social, tots els sectors dediquen esforços a aspectes que faciliten la innovació, com ara potenciar projectes innovadors, la capacitat d'aprendre, l'adaptació als canvis, l'optimisme i el fet d'acceptar propostes noves. Tot i així, els sectors que donen més importància a les iniciatives innovadores són el professorat i l'alumnat, que no estan en contacte directe amb la intervenció amb usuaris, mentre que els tutors d'empresa consideren que sovint no hi ha sensació d'innovació i de canvi o que la realitat és que hi ha poc temps per pensar i reflexionar sobre què i com cal innovar.
3. **La pressió i la immediatesa de l'atenció no facilita la innovació.** Els tutors d'empresa estan més preocupats per buscar maneres de fer efectives en l'atenció als usuaris que per mostrar als aprenents la necessitat dels canvis. Es constata que la funció innovadora és més considerada al centre educatiu que al centre de treball, segurament perquè a l'empresa és més complex portar a terme canvis que al centre educatiu, ja sigui per la pressió de la intervenció, per la diferència de tradició a l'hora de realitzar canvis i reformes o per les dificultats que pot comportar la incorporació de canvis.

6.2.8. Aspectes generals sobre els continguts

1. **Satisfacció de la formació malgrat la seva amplitud.** La formació a través del cicle formatiu es satisfactòria. Es considera que el currículum existent és adequat, encara que no sempre es cobreixen les demandes de formació específica en alguns col·lectius d'usuaris.
2. **Estreta col·laboració amb els centres de treball, un repte.** Apropar la formació del centre educatiu a la realitat laboral és un dels reptes que s'han de poder superar procurant que els aprenents desenvolupin propostes d'intervenció en el centre de treball al llarg de la seva formació.

6.2.9. Relació teoria-pràctica

1. **La pràctica no permet veure la teoria.** Per poder contemplar la relació i la complementació entre teoria i pràctica cal no contemplar-les com a separades, tenir seguretat i control a l'hora d'intervenir i disposar d'un temps per a la reflexió.
2. **Atenció directa i observació.** L'observació i desenvolupament d'activitats concretes amb l'usuari són els elements que aporten una formació pràctica a l'aprenent que li permet enfrontar-se amb la professió.
3. **Qui és l'usuari i com es planifica, els coneixements imprescindibles.** Conèixer les característiques de l'usuari i els elements de la planificació són elements de l'àmbit teòric que aporten al professional una base per saber com ha d'intervenir

6.2.10. La formació en centres de treball (FCT)

1. **Coincidència horària dels tutors per a una millor comunicació.** Predisposició i disponibilitat horària són factors que faciliten la comunicació entre els tutors de l'alumne. Si coincideixen els horaris laborals dels dos tutors, s'afavoreix la possibilitat de realitzar visites i reunions que facilitin la relació i repercuteixin en la formació de l'alumnat.
2. **Potenciació de tutories individuals amb els aprenents.** Les tutories individuals permeten millorar l'atenció, superar dificultats i no desviar l'atenció del professor tutor en les hores de docència dels crèdits assignats.
3. **La funció del tutor en el centre de treball a debat.** Es considera que no han de ser exclusivament la bona voluntat i les característiques personals del tutor i de l'alumne les que facilitin o dificultin la formació. Cal establir les tasques i funcions pròpies del tutor de FCT.

6.2.11. La Formació Professional

1. **Valoració positiva de la formació professional malgrat la manca d'una formació contínua específica.** En general, la Formació Professional es valora positivament: ofereix una bona base i eines suficients per desenvolupar la professió. Altres aspectes positius molt importants són la formació pràctica i l'alt nivell d'inserció. Tanmateix, cal una formació contínua adequada a les persones formades a través dels cicles formatius, la Formació Professional necessita més reconeixement social i el professorat ha d'estar format en el coneixement de la professió.
2. **Integradors socials amb una sòlida base per desenvolupar la professió en diferents àmbits socials, una professió a l'espera d'un reconeixement més gran.** El cicle formatiu de grau superior en Integració Social és una formació amb futur. Es tracta d'una formació específica que ofereix una bona base per treballar en diferents àmbits de la intervenció social. Tot i que és relativament recent, pot fer-se un lloc en l'àmbit social si sap adaptar-se a les demandes. Cal, però, el recolzament de les administracions perquè es reconegui la titulació en els catàlegs professionals i en l'àmbit laboral.

6.2.12. Alumnat, professorat i tutors en centres de treball desitjables per al CFGS d'Integració Social

1. **Un alumne compromès amb els altres.** Interès i compromís amb l'àmbit social, capacitat de relació amb les persones, capacitat d'aprendre i adaptar-se a diferents situacions, i sensibilitat, alhora resistència als problemes, han de ser característiques de l'estudiant d'Integració Social.
2. **Un tutor al centre de treball que valori la formació i la professió en la qual es forma l'aprenent.** Acceptar la professió i ser conscient de la funció que es té com a formador són requisits que ha de complir el tutor de formació en centres de treball. A aquests requisits cal afegir els de ser accessible, confiat i capaç d'incorporar l'aprenent a l'equip de treball.
3. **Un professor reflexiu amb interès per la professió i la formació.** Creure en la professió, tenir referents de la pràctica, ser una persona reflexiva amb ganes d'estar al dia com a docent i com a tècnic, i ser receptiu i observador són condicions que ha de complir el professorat del cicle formatiu d'Integració Social.

6.2.13. Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari

1. **Satisfacció per la formació en una professió recent.** Les persones informants mostren un grau alt de satisfacció per la formació que s'ofereix, que es considera útil i adequada tant per a l'àmbit laboral com per continuar estudis. Es valora la inserció laboral, l'experiència adquirida durant la FCT, l'adquisició de la capacitat de treball en equip, l'atenció

personalitzada i l'esforç i implicació dels formadors. Tanmateix, es mostra descontent pel poc reconeixement d'aquesta formació pel fet de ser nova i no tenir prou reconeixement institucional, així com per la baixa remuneració dels professionals.

2. **Valoració, reflexió, reconeixement, agraïment, disposició, esforç i incertesa.** Participar en un procés d'investigació com aquest ha generat en els informants comentaris com la satisfacció pel fet de sentir-se escoltats i de sentir que la seva opinió és tinguda en compte. Els participants han mostrat també agraïment pel fet de poder ser útils i participar en la reflexió sobre la formació i el reconeixement d'una professió nova. Finalment, s'han mostrat disponibles per continuar col·laborant, malgrat l'esforç i la incertesa que suposa respondre qüestionaris i realitzar entrevistes.

6.3. Quadre resum de les conclusions

A continuació presentem el quadre resum de les conclusions estructurades en els apartats establerts al llarg de l'estudi. Aquesta presentació sintètica vol facilitar la identificació de les conclusions permetent obtenir una lectura ràpida que es pot complementar retornant al redactat presentat en les planes anteriors, és per això que hem mantingut la mateixa estructura i ordre.

Conclusions específiques Educació Infantil	Conclusions específiques Integració Social
<i>Competències professionals</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorització de les competències bàsiques relacionades amb el context de l'infant. 2. Paradoxa en la competència de relació amb les famílies. 3. Necessitat i realitat de la competència en planificació: una relació difícil. 4. De la competència metodològica a la competència participativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorització de les competències relacionades amb la facilitació d'autonomia a l'usuari. 2. De la competència metodològica a la competència participativa. 3. Una professió recent amb acord en la valoració de les competències professionals..
<i>Capacitats clau</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Correlació entre els diferents sectors en la valoració de les capacitats clau. 2. Priorització de les capacitats relacionals considerades bàsiques en la professió. 3. Reconsideració de les capacitats de treball en equip i de responsabilitat en el treball. 4. Organització del treball una demanda de l'àmbit laboral. 5. Desconsideració de la resolució de problemes. 6. Capacitats clau i complementació d'aquestes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acord en la valoració de les capacitats clau. 2. El que és grupal abans del que és individual. 3. Adquisició de capacitats en l'acció. 4. Capacitat de treball en equip amb els professionals o amb els companys de formació?. 5. Paradoxa en la capacitat d'iniciativa.

Quadre 6.1: Conclusions competències professionals i capacitats clau

Conclusions específiques Educació Infantil	Conclusions específiques Integració Social
<i>Funció docent o d'intervenció educativa</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideració del formador dialogant, respectuós i compromès amb la professió. 2. De la valoració del coneixement en situacions reals a la desconsideració de la reflexió i l'anàlisi d'investigacions educatives. 3. Formació de l'estil professional al llarg de la trajectòria laboral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorització dels aspectes generals i bàsics, així com de les experiències de formació en situacions reals. 2. Consideració del formador amb coneixement i entusiasme per la professió i amb capacitat d'adaptació. 3. Evidència de l'acció i no sempre de la planificació. 4. Formació de l'estil professional al llarg de la trajectòria laboral.
<i>Funció orientadora / assessora</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximar-se permet compartir. 2. Importància de coincidir en els interessos. 3. Disposar del temps necessari. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientació centrada en la professió més que no pas en aspectes personals de l'aprenent. 2. Orientació i inserció laboral, un tema d'interès al centre educatiu. 3. Disposar del temps necessari.
<i>Funció organitzativa i de gestió</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relació entre les persones, eix fonamental de la funció organitzativa i de gestió. 2. Delegació de la funció organitzativa i de gestió al sector tutors d'empresa. 3. Planificació de l'organització, sensació de previsió i de millora de la formació. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relació entre les persones eix fonamental de la funció organitzativa i de gestió. 2. Desenvolupament de la funció organitzativa i de gestió en el sector dels tutors d'empresa. 3. Organització flexible de la formació per permetre el coneixement de diferents realitats.
<i>Funció avaluadora</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexió com a revisió de la professió. 2. Avaluació com a facilitació del procés de formació. 3. Resistència a l'avaluació externa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexió com a revisió de la professió. 2. Avaluació, una reflexió que corresponsabilitza de la formació. 3. Resistència a l'avaluació externa.
<i>Funció innovadora</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acord en la importància de la formació permanent. 2. Priorització d'experiències formatives innovadores. 3. Experiència i reflexió instruments per a la innovació. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposició i capacitat per aprendre a adaptar-se als canvis.. 2. La consideració de noves propostes i la disposició de temps per pensar permet innovar. 3. La pressió i immediatesa de l'atenció no facilita la innovació.

Quadre 6.2: Conclusions funció docent, funció orientadora/assessora, funció organitzativa i de gestió, funció avaluadora i funció innovadora.

Conclusions específiques Educació Infantil	Conclusions específiques Integració Social
<i>Aspectes generals sobre els continguts</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacció de la formació i revisió del currículum. 2. Revisió de la formació en centres de treball. 3. Bagatge cultural i comunicació: dos aspectes a considerar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacció de la formació malgrat la seva amplitud. 2. Estreta col·laboració amb els centres de treball, un repte.
<i>Relació teoria pràctica</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorització de la pràctica i segregació de la teoria.. 2. Coneixement de l'acció educativa i del procés de desenvolupament. 3. Observació de processos amb presència d'un model. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pràctica no permet veure la teoria. 2. Atenció directa i observació. 3. Qui és l'usuari i com es planifica, els coneixements imprescindibles.
<i>La formació en centres de treball</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacte personal en la comunicació entre tutors. 2. Modalitat d'atenció a l'aprenent condicionada per la disponibilitat horària. 3. Funcions del tutor de formació al centre de treball, un aspecte a considerar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coincidència horària dels tutors per a una millor comunicació. 2. Potenciació de tutories individuals amb els aprenents. 3. La funció del tutor en el centre de treball a debat.
<i>La formació professional</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alta consideració de la formació professional amb preocupació pels recursos i la formació de formadors. 2. Educadors infantils amb una bona base per desenvolupar una professió amb futur. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoració positiva de la formació professional malgrat la manca d'una formació contínua específica. 2. Integradors socials amb una sòlida base per desenvolupar la professió en diferents àmbits socials, una professió a l'espera d'un reconeixement més gran.
<i>Alumne professorat i tutor desitjable</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alumne conscient de la importància de l'educació. 2. Un tutor, al centre de treball, acollidor i que valori la formació. 3. Un professor amb capacitat de comunicació, que conegui i valori la professió i la docència. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alumne compromès amb els demés. 2. Un tutor al centre de treball que valori la formació i la professió en la qual es forma l'aprenent. 3. Un professor reflexiu amb interès per la professió i la formació.
<i>Observacions dels informants en finalitzar l'entrevista o el qüestionari</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacció personal i professional per la formació en una professió amb dèficit remuneratiu. 2. Consideració, reflexió, agraïment, disposició, esforç i incertesa, pel fet de participar en la investigació. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacció per la formació en una professió recent. 2. Valoració, reflexió, reconeixement, agraïment, disposició, esforç i incertesa, pel fet de participar en la investigació.

Quadre 6.3: Conclusions aspectes del contingut; relació teoria pràctica; la formació en el treball; la formació professional; alumne, professorat i tutor desitjable; i observacions dels informants.

CAPÍTOL VII

Propostes

- | |
|---|
| <p>7.1. Propostes dirigides al plantejament formatiu general</p> <p>7.2. Propostes dirigides al plantejament formatiu en els centres educatius</p> <p>7.3. Propostes dirigides al plantejament formatiu als centres de treball</p> |
|---|

8. Propostes

Presentades les conclusions més rellevants de l'estudi i d'acord amb els objectius plantejats, aportem com a últim pas de la investigació un seguit de propostes concretes que poden facilitar la revisió de la formació de futurs professionals en el context de la Formació Professional i en l'àmbit de l'educació infantil i de la integració social.

Les propostes són, en el nostre cas, recomanacions dirigides a les entitats i persones que estan implicades en la formació sotmesa a estudi. Volen ser motiu i punt de partida per a la reflexió dels professionals de la formació, tant al centre educatiu com al centre de treball, però també poden aportar un referent per a l'anàlisi als responsables de la formació en les administracions corresponents.

Plantegem les propostes amb aquesta voluntat i les presentem distribuïdes en tres àmbits d'incumbència, reflexió i decisió de la formació: el plantejament formatiu general, el plantejament formatiu al centre educatiu, i el plantejament formatiu als centres de treball.

8.1. Propostes dirigides al plantejament formatiu general

1. Mantenir i augmentar la bona valoració de la Formació Professional a través dels cicles formatius, aportar recursos per la formació, desenvolupar plans de formació específics per al professorat i els tutors al centre de treball, i establir criteris professionals i docents per a la selecció dels formadors.
2. Donar a conèixer la Formació Professional a la població en general i als col·lectius empresarials i formatius en particular. Dedicar recursos a divulgar l'existència dels cicles formatius, la satisfacció per la formació rebuda i la validesa d'aquesta formació per al desenvolupament de l'activitat laboral encomanada.
3. Vetllar per la formació en centres de treball, potenciar-la, considerar-la i partir de la premissa que l'aprenent necessita la figura d'un tutor amb voluntat i preparació per exercir com a formador.
4. Millorar les estratègies de relació y de col·laboració entre els formadors al centre educatiu i els formadors al centre de treball, desenvolupar activitats compartides que millorin la satisfacció tant dels formadors com dels aprenents i facilitar, així, una millor formació per a la professió.
5. Promocionar i facilitar espais de reflexió al llarg de la formació, incorporar al currículum formatiu un crèdit de reflexió sobre la formació als centres de treball.

6. Revisar els continguts curriculars dels cicles formatius amb periodicitat, actualitzar-los, mantenir la formació en els aspectes fonamentals i potenciar noves necessitats.
7. Mantenir la formació d'educadors infantils i d'integradors socials a través del cicle formatiu i avançar en el reconeixement laboral i en la remuneració de la professió.
8. Promocionar la formació permanent, ser conscient de la necessitat d'adaptar-se als canvis i entendre que desenvolupar-se com a professional implica estar al dia en els aspectes relacionats amb la professió.
9. Incorporar la corresponsabilització de l'aprenent en el procés d'avaluació, assumir la responsabilitat del propi procés d'aprenentatge amb l'orientació del professorat i dels professionals.
10. Establir mecanismes d'informació per tal d'orientar els futurs aprenents, conèixer algunes condicions necessàries per exercir la professió, com ara el compromís social, la responsabilitat i la capacitat de relació amb les persones.
11. Potenciar la participació en investigacions i recerques, tenir present que s'han de retornar conclusions i aportar elements per a la reflexió sobre la formació.

8.2. Propostes dirigides al plantejament formatiu als centres educatius

12. Considerar una major franja horària per desenvolupar tasques de tutoria amb els aprenents, facilitar la disponibilitat dels formadors per atendre els aprenents, i millorar les funcions d'orientació i seguiment de l'alumnat en formació.
13. Donar rellevància en el pla de formació a les competències i capacitats clau, incorporar-les de manera transversal i prioritzar les que podem considerar més bàsiques, que tenen a veure amb la relació entre persones.
14. Revisar la conceptualització i la praxi de les capacitats de treball en equip, de responsabilitat en el treball i d'organització del treball; aconseguir que professorat, alumnat i tutors d'empresa comparteixin el sentit d'aquestes capacitats.
15. Desenvolupar la capacitat d'iniciativa, però tenint sempre com a referència el grup de professionals i d'usuaris, entendre que la iniciativa personal pot afectar els altres.

16. Prioritzar les accions formatives que impliquin la competència en el respecte, el diàleg, la comunicació entre persones, la reflexió sobre la importància de planificar l'acció i de reflexionar-hi després
17. Partir de situacions i experiències reals en la formació per tal de reflexionar-hi, incorporar elements i propostes provinents de l'àmbit de la investigació educativa per aportar criteris de millora.
18. Planificar amb antelació els aspectes organitzatius previsibles, permetre incorporar els extraordinaris, i organitzar la formació amb la flexibilitat necessària.
19. Facilitar que els horaris dels tutors en el centre educatiu coincideixin amb els dels tutors en el centre de treball, afavorir la possibilitat de realitzar visites i reunions per millorar la relació i establir plans de formació conjunts.
20. Apropar la formació al centre educatiu a la realitat laboral, prioritzar la formació en centres amb projectes innovadors i facilitar que els aprenents desenvolupin projectes d'intervenció al centre de treball al llarg de la seva formació.
21. Reflexionar sobre l'observació de processos d'intervenció real, identificar els elements de diagnòstic i de planificació, les estratègies d'intervenció i, sobretot, el model d'intervenció que, de manera més o menys explícita, s'està aplicant.
22. Establir vies de comunicació i col·laboració amb els alumnes formats, facilitar que puguin aportar elements de la realitat i entusiasme per millorar la formació.

8.3. Propostes dirigides al plantejament formatiu als centres de treball

23. Facilitar que l'aprenent pugui assistir a les reunions d'equip dels professionals del centre de treball on realitza la formació, afavorir que l'aprenent s'integri en els grups de treball o, si més no, que en pugui observar el funcionament.
24. Valorar la possibilitat d'incorporar elements d'orientació i inserció laboral en la formació al centre de treball, facilitar que l'aprenent cossi quins són els processos que els professionals han seguit per inserir-se laboralment, quins són els diferents professionals del centre i quina relació existeix entre la formació, la feina i la promoció.
25. Potenciar aspectes que facilitin la innovació, impulsar el contacte de l'aprenent amb professionals reflexius, conscients de la importància de saber per què actuen d'una manera determinada i no d'una altra, i manifestar a l'aprenent la importància de la formació i de la innovació.

26. Establir un pla de formació al centre de treball que permeti a l'aprenent desenvolupar activitats pròpies de la professió, tutoritzades i sotmeses a reflexió tant al centre de treball com al centre educatiu.
27. Observar processos, planificar-los i executar-los de manera propera a l'activitat real de la professió, però sempre amb una reflexió basada en el coneixement; conceptualitzar que la formació requereix el referent de la pràctica laboral, però cal proposar-se anar més enllà de la imitació.
28. Donar a conèixer el cicle formatiu a les persones que tutoritzen alumnat als centres de treball, posar de manifest que les característiques del tutor i la manera de desenvolupar les seves funcions incideixen en la formació i en la percepció de la professió per part de l'aprenent.

CAPÍTOL VIII

Límits i noves línies d'investigació

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">8.1. Límits de l'estudi8.2. Noves línies d'investigació |
|--|

8.1. Límits de l'estudi

En tot procés de recerca segurament podem observar algunes limitacions o trets problemàtics susceptibles de ser millorats, en el nostre cas, i en aquest sentit volem destacar:

- En el plantejament de l'estudi es va contemplar les variables sociolaborals però no es demanava de forma explícita els aspectes d'inserció laboral en l'àmbit en el que es va formar l'alumnat. A posteriori hem pogut observar que aquest és un àmbit d'interès important que no varem contemplar amb tota la amplitud.
- El fet que haguessin pogut ser informants més persones dels diferents sectors considerant que el tipus d'estudi és un estudi de cas. Tot i així constatem que la participació ha estat considerable (80% del professorat, 63% dels tutors d'empresa i 42% dels exalumnes)
- Inicialment ens varem plantejar fer l'estudi d'un altre cas: un centre on s'imparteix la mateixa formació, per tal de contrastar els resultats amb una altra realitat. Posteriorment, per raons de temps i recursos, es va desestimar aquesta possibilitat deixant-la oberta a una possible continuïtat de l'estudi.
- La triangulació que ha estat utilitzada com a estratègia en la recollida de dades tant a través del qüestionari com de l'entrevista (considerant el professorat, els tutors d'empresa i l'alumnat format), podia haver estat reforçada per agents socials i professionals de reconegut coneixement o experiència en l'àmbit d'estudi. Aquest fet finalment no ha estat possible per les limitacions del temps tant per part del investigador com per part dels professionals col·laboradors.
- La transferibilitat de l'estudi no és un fet que es pugui assegurar tot i que s'entén que aquesta investigació pot ser un referent en altres contextos i, en el propi context de l'estudi, la base per a realitzar intervencions per a la millora de la formació en els aspectes que s'han considerat en les conclusions i en les propostes.
- L'estudi de cas com a estratègia ha estat de molta utilitat considerant que s'ha pogut recollir informació en una situació específica i que s'ha pogut fer un anàlisi en profunditat, ara bé al tractar-se d'un estudi retrospectiu podem considerar que hi ha més limitacions que en un estudi prospectiu.

Tot i considerar aquestes limitacions en l'estudi, entenem que al llarg del procés investigador hem pogut aconseguir els objectius pretesos, que el propi investigador ha pogut desenvolupar una visió profunda de la formació a través dels cicles formatius, i que els resultats ens han facilitat arribar a unes conclusions i propostes que ben segur contribuiran a la reflexió i millora de la formació en el context estudiat.

8.2. Noves línies d'investigació

Malgrat les limitacions i dificultats, al llarg de l'estudi hem pogut observar noves línies per a possibles investigacions futures. A continuació en volem destacar les que considerem més importants i proposem:

- Desenvolupar estudis sobre l'àmbit de la formació en els centres de treball, considerant que és un àmbit de molta transcendència en la formació dels futurs professionals. Tot i que el tema està generant un ampli debat des del sector empresarial i des del sector de la formació, considerem que pot ser d'interès investigar amb més profunditat sobre aspectes com:
 - Les maneres d'organitzar la formació i tutorització dels aprenents en el centre de treball.
 - La formació dels formadors en el centre de treball: formació inicial i formació contínua.
 - La relació entre els tutors en centre educatiu i el centre de treball.
 - El pla d'activitats de formació en centres de treball.
 - Els projectes formatius compartits entre el centre educatiu i el centre de treball.
 - L'observació de processos en els centres de treball.
 - Anàlisi de la formació en els centres de treball.
- Investigar sobre la col·laboració de l'aprenent en el propi procés d'aprenentatge i en processos de recerca sobre la formació, tractant amb més profunditat aspectes com:
 - La implicació de l'aprenent en formació, en les activitats d'ensenyament aprenentatge.
 - La corresponsabilització de l'aprenent en formació, en el procés de reflexió i avaluació de la seva formació.
 - La col·laboració de l'aprenent, ja format, en propostes de recerca i millora de la formació.
- Estudiar diferents propostes sobre estratègies i materials didàctics per desenvolupar les capacitats clau i les competències professionals, considerant aspectes com:
 - Les competències les competències generals, referides al saber lligat a aspectes més personals alhora que transversals, al centre educatiu.

- Les competències les competències generals, referides al saber lligat a aspectes més personals alhora que transversals, al centre de treball.
- Plantejar estudis sobre la relació entre: la tria del cicle formatiu, la satisfacció de la formació, la inserció professional i la continuació d'estudis.

Per acabar voldríem citar Stenhouse:

“Per tal que l'ensenyament millori de forma significativa, es precís crear una tradició d'investigació que sigui accessible als docents i nodreixi l'ensenyament.”

Aquesta recerca que presentem voldria participar d'aquestes idees i, també, considerem important que les possibles investigacions les poguessin contemplar.