

Evaluación de la Calidad

de la **F**ormación Continua en el

SECTOR DE LA EDUCACIÓN **I**NFANTIL

Dirección: Fundació Universitat Autònoma de Barcelona

Equipo de Coordinación (FUAB1): *Directora Técnica:* Pilar Pineda *Investigador Principal:* Xavier Úcar
Téc. Especializado A: M^a Victoria Moreno *Téc. Especializado B:* Esther Belvis

Equipo de apoyo (FUAB2): *Investigadora 1:* Isabel Álvarez *Investigadora 2:* Vilma Garrido

Colaboradores: *Experto temática:* Enric Vilaplana *Experto metodológico:* Ferran Ferrer

Entidad colaboradora: Fundació Pere Tarrès

Equipo de apoyo (FPT): *Investigadora Principal:* Anna Forés *Téc. Especializado C:* Sònia Roig



Con la colaboración de:

- Rocío Lorente (becaria, Universidad de Granada)
- M^a Eugenia Crespo (becaria, Universidad de Sevilla)
- Cristina Fernández (becaria, Universidad de Sevilla)
- Marta Picó (estudiante en prácticas, Programa Argó)
- Cristina Albacete (estudiante en prácticas, Programa Argó)

Agradecimientos:

- Asociación Aragonesa de Psicopedagogía de Zaragoza
- Associació de Mestres Rosa Sensat
- Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona
- Centro de Profesorado y Recursos de Huesca
- Centro de Profesorado y Recursos de Teruel
- Centro de Profesorado y Recursos de Zaragoza
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón
- Consell Escolar de Catalunya
- Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Cádiz
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP El Ejido
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Granada
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Jaén
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Jerez de la Frontera
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Lebrija
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Motril
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Sevilla
- Equipo de asesores de Educación Infantil del CEP Villamartín
- Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada
- Institut de Ciències de l'Educació UAB

Introducción.....	13
Presentación y justificación de la investigación	15
A) Marco Conceptual	17
1. Educación Infantil	19
1.1. Caracterización de la etapa	19
1.2. El centro educativo	21
1.3. La dirección o coordinación de educación infantil	24
▪ Formas de dirigir/coordinar el centro educativo o la etapa de ed. infantil	24
▪ Funciones de la dirección o la coordinación	25
▪ Necesidades formativas de la dirección	28
1.4. El profesorado de educación infantil	30
▪ Funciones del maestro/a o educador/a de educación infantil	30
▪ El maestro/a de educación infantil de calidad	33
2. Formación permanente del profesorado	37
2.1. Concepto de formación permanente	37
▪ La educación permanente	38
▪ La formación continua	38
▪ La formación permanente del profesorado	39
2.2. Modelos de formación permanente del profesorado.....	46
2.3. Nuevas perspectivas en la formación permanente	50
2.4. Investigación sobre formación permanente del profesorado	52
3. Evaluación de la formación en las organizaciones	57
3.1. La evaluación.....	57
3.2. Modelos de evaluación	58
▪ Modelo Kirkpatrick	58
▪ Modelo Wade.....	59
▪ Modelo Phillips.....	59
▪ Modelo Meignant	59
▪ Modelo Barzucchetti-Claude.....	60
3.3. Modelo holístico de evaluación de la formación.....	62
B) Marco Empírico.....	65
Capítulo 1: Metodología del estudio	67
1. Diseño metodológico	69
.1. Fase previa	70
▪ Análisis de fuentes documentales	70
▪ Selección de las comunidades autónomas.....	70
▪ Diseño del plan de evaluación	72
▪ Diseño de instrumentos y técnicas	86
▪ Muestra.....	89
.2. Fase prospectiva	70
▪ Aplicación de técnicas e instrumentos	93
▪ Estrategia de seguimiento	93
▪ Retorno de encuestas.....	99
.3. Fase de explotación de la información	101
▪ Vaciado de la información.....	101
▪ Diseño de la explotación.....	101
▪ Interpretación de los datos.....	111
.4. Evaluación de resultados	111
▪ Conclusiones y propuestas.....	111
▪ Limitaciones metodológicas.....	112
▪ Difusión del estudio	113

Capítulo 2: Contexto de la Formación Continua en el sector.....	115
1. La formación permanente en el sector de la educación infantil en España	117
1.1. Educación infantil: ciclos, alumnos y centros educativos.....	117
▪ El sector de educación infantil	117
▪ Alumnado.....	118
▪ Centros de educación infantil.....	124
1.2. Los profesionales de educación infantil	127
▪ Fichas ocupacionales de los profesionales del sector	130
▪ Profesorado de educación infantil.....	134
1.3. Situación de la formación permanente en educación infantil en España	139
▪ La form. permanente profesorado de ed. Infantil financiada por la FTFE	139
▪ La formación permanente del profesorado financiada por otros organismos	146
2. Formación permanente en el sector en 5 CC.AA.....	151
2.1. Formación permanente en Andalucía	151
▪ Introducción	151
▪ Normativa y regulación	154
▪ Organización y estructura de la formación permanente	156
▪ Las entidades ofertantes. La Adm. Pública: los Centros del Profesorado	160
▪ Otras entidades ofertantes: los Sindicatos.....	165
▪ Otras entidades ofertantes: la Asociaciones.....	167
▪ Conclusiones	168
2.2. Formación permanente en Aragón.....	171
▪ Introducción	171
▪ Normativa y regulación	154
▪ Principales retos y objetivos	173
▪ Organización y estructura de la formación permanente	176
▪ Las entidades ofertantes. La Adm. Púb. I: los Centros de Prof. y recursos.....	177
▪ Las entidades ofertantes. La Adm. Púb. II: el Proyecto Aula-Aragón	182
▪ Las entidades ofertantes. La Adm. Púb. III: C.A.R.E.I.	184
▪ Otras entidades ofertantes: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	185
▪ Otras entidades ofertantes: los Sindicatos.....	188
▪ Otras entidades ofertantes: As. de Psicoped. y F. Profesorado (Zaragoza).....	189
▪ Conclusiones	191
2.3. Formación permanente en Cataluña	193
▪ Introducción	193
▪ Normativa y regulación	200
▪ Principales retos y objetivos	204
▪ Organización y estructura de la formación permanente	207
▪ Las entidades ofertantes. La Administración Pública y su oferta formativa.....	214
▪ Otras entidades ofertantes: los ICEs de las universidades catalanas	225
▪ Otras entidades ofertantes: l'Institut de formació Pere Tarrès.....	233
▪ Otras entidades ofertantes: E. d'expressió i psicom. Carme Aymerick.....	233
▪ Otras entidades ofertantes: Rosa Sensat.	234
▪ Otras entidades ofertantes: Blanquerna Universitat Ramon Llull.....	234
▪ Otras entidades ofertantes: C. de Doctors i Llicenciats en filo. i lletres i cièn.	237
▪ Otras entidades ofertantes: Comisiones Obreras (CC.OO.)	237
▪ Otras entidades ofertantes: Sindicato FETE-UGT (Cataluña)	237
▪ Conclusiones	238
2.4. Formación permanente en Navarra	241
▪ Introducción	241
▪ Normativa y regulación	242
▪ Principales retos y objetivos	243
▪ Organización y estructura de la formación permanente	245
▪ La Administración Pública.....	248
▪ Otras entidades ofertantes.....	257
▪ Conclusiones	260

Capítulo 3: Resultados del estudio	263
1. Perfil de las personas participantes en formación permanente	255
▪ Edad	265
▪ Género	266
▪ Formación	266
▪ Antigüedad	267
▪ Ciclo educativo	268
▪ Tipo de centro educativo	268
▪ Tamaño del centro educativo	271
▪ Función desarrollada en el centro educativo	273
▪ Tipo de contrato	274
▪ Cambios experimentados en las condiciones laborales	275
2. Situación de la Formación Permanente	278
2.1. Alcance	278
2.2. Oferta formativa	283
▪ Entidades que ofertan formación	283
▪ Oferta formativa	284
▪ Profesionales	286
▪ Actuaciones que incentivan la participación en la formación permanente	288
2.3. Financiación	289
▪ Fuentes de financiación	289
2.4. Cultura de formación	292
▪ Tradición	292
▪ Imagen de la formación permanente	301
▪ Percepción social de los agentes del sector	301
2.5. Factores que determinan el acceso y la participación en la form. permanente	302
▪ Política de la formación permanente	302
▪ Iniciativa de la formación permanente	305
▪ Motivaciones para la formación permanente	308
▪ Facilitadores/obstáculos propios de las características del profesorado	311
▪ Facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro educativo	316
▪ Facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad de formación	326
▪ Medidas de actuación prioritarias	336
3. Características de la formación	338
3.1. Tipo de formación	338
▪ Tipología	338
▪ Duración	338
▪ Ubicación	339
▪ Modalidad	339
3.2. Sistemas de evaluación de la formación permanente	340
▪ Prácticas de evaluación de la formación permanente	284
▪ Aspectos e instrumentos de evaluación de la formación	350
▪ Agentes evaluadores/as	352
▪ Retorno de los resultados de la evaluación	352
▪ Valoración de los sistemas de evaluación	353
4. Resultados de la formación	355
4.1. Satisfacción del personal educativo y directivo	355
▪ Finalidad	355
▪ Contenidos	356
▪ Metodología	357
▪ Modalidad	357
▪ Formador y condiciones de desarrollo (calendario, horario, clima)	358
4.2. Aprendizajes alcanzados	358
▪ Cantidad y tipología de aprendizajes adquiridos	358
4.3. Adecuación pedagógica	359
▪ Diseño e implementación	359
4.4. Transferencia	360
▪ Ajuste de la formación a problemas reales del puesto de trabajo	362
▪ Elementos que se transfieren al puesto de trabajo	363
▪ Frecuencia de la transferencia	363
4.5. Incidencia en la trayectoria profesional	366
▪ Incidencia a nivel personal	366
▪ Incidencia en el centro educativo	367
▪ Incidencia en el ámbito del mercado laboral	374
▪ Incidencia en la educación de los niños y niñas	377
4.6. Adecuación de la formación a las necesidades de los trabajadores	379
▪ Adecuación de la formación a las necesidades del personal educativo	379
4.7. Valoración global de la formación permanente	380
4.8. Retos de la formación permanente y propuestas de mejora	382
▪ Necesidades y retos del sector	382
▪ Propuestas para superar los retos del sector	385

Capítulo 4: Principales conclusiones y propuestas	286
1. Conclusiones	389
1.1. Conclusiones del marco conceptual.....	389
▪ Educación infantil.....	382
1.2. Conclusiones de los informes de contexto.....	390
▪ Análisis del contexto español.....	392
▪ Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	390
▪ Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	392
▪ Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	394
▪ Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Navarra.....	396
1.3. Conclusiones del informe de resultados.....	398
▪ A. Perfil de la dirección y el personal educativo.....	398
▪ B. Situación de la formación permanente.....	401
▪ C. Características de la formación permanente.....	413
▪ D. Resultados de la formación permanente.....	414
2. Propuestas	419
2.1. Propuestas para la administración.....	419
2.2. Propuestas para las entidades de formación.....	421
2.3. Propuestas para el centro educativo.....	422
Anexos	425
1. Anexos del marco conceptual	427
1.1. Fuentes documentales generales.....	427
1.2. Fuentes documentales de la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	431
1.3. Fuentes documentales de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	433
1.4. Fuentes documentales de la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	435
1.5. Fuentes documentales de la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	440
2. Anexos de la metodología del estudio.....	443
2.1. Anexos fase previa.....	443
▪ Encuesta para directores/as o coordinadores/as.....	444
▪ Encuesta para maestros/as o educadores/as.....	448
▪ Validación de la encuesta para directores/as o coordinadores/as.....	452
▪ Validación de la encuesta para maestros/as o educadores/as.....	454
▪ Entrevista en profundidad (administración, sindicatos y asociaciones).....	456
▪ Entrevista semiestructurada (dirección).....	458
▪ Entrevista semiestructurada (entidades de formación).....	462
▪ Foro de discusión (guión dinamizador).....	465
▪ Foro de discusión (guión ayudante).....	466
▪ Población de referencia para el estudio.....	468
▪ Información sobre los participantes en el estudio.....	469
2.2. Anexos fase prospectiva.....	478
▪ Protocolo: establecimiento de contacto e informaciones.....	478
▪ Plantillas para la transcripción de las entrevistas.....	480
▪ Tabla de apoyo para el volcado de la información de los foros.....	482
3. Anexos del contexto de la educación infantil.....	489
3.1. Fichas ocupacionales de profesionales de ed. Infantil.....	489
4. Anexos de los resultados.....	495
4.1. Anexos datos encuestas.....	495
4.2. Anexos datos entrevistas.....	497
▪ Entrevistas transcritas.....	497
▪ Informe de entrevistas.....	709
4.3. Anexos datos foros de discusión.....	763
Bibliografía.....	825

Índice de cuadros, figuras y gráficos

A) Marco Conceptual

1. Educación Infantil

2. Formación permanente del profesorado

Figura 1: Relación de conceptos entorno a la formación permanente

Cuadro 2. Diez preceptos de partida para el desarrollo profesional docente

Figura 3. Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional

Cuadro 4. Diferentes concreciones de modelos de desarrollo profesional en función de la orientación conceptual.

3. Evaluación de la formación en las organizaciones

Figura 5. Comparación de diversos modelos de evaluación de la formación continua.

B) Marco Empírico

Capítulo 1: Metodología del estudio

1. Diseño metodológico

Figura 6. Fases del estudio

Cuadro 7. Centros de educación infantil por cc.aa

Cuadro 8. Profesorado que puede participar en form. permanente según la titularidad de centro

Cuadro 9. Objetivos, objetos y principales dimensiones del estudio

Cuadro 10. Plan de evaluación

Cuadro 11. Bloques de datos en los instrumentos cuantitativos

Cuadro 12. Bloques de datos en los instrumentos cualitativos

Cuadro 13. Estratos contemplados para la muestra

Cuadro 14. Universo de referencia para la selección de la muestra

Cuadro 15. Técnicas por comunidad autónoma

Cuadro 16. Seguimiento trabajo de campo

Figura 17. Imagen de la base de datos

Cuadro 18. Muestra final del estudio por estratos

Cuadro 19. Variables que integran en análisis descriptivo

Cuadro 20. Leyenda de los esquemas de relaciones estadísticas

Figura 21. Análisis relacional y de contraste. Directivos

Figura 22. Análisis relacional y de contraste. Personal educativo

Cuadro 23. Categorías de análisis cualitativo

Capítulo 2: Contexto de la Formación Continua en el sector

1. La formación permanente en el sector de la educación infantil en España

Cuadro 24. Evolución alumnado matriculado en educación infantil por titularidad del centro

Cuadro 25. Número alumnado matriculado en ed. infantil por c. autónoma curso 2003-2004

Gráfico 26. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por ciclos 2003-2004 en España

Gráfico 27. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por ciclos 2003-2004 en Andalucía

Gráfico 28. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por ciclos 2003-2004 en Cataluña

- Gráfico 29. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por ciclos 2003-2004 en Aragón
- Gráfico 30. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por ciclos 2003-2004 en Navarra
- Gráfico 31. Porcentaje alumnado matriculado en ed. infantil por titularidad 2003-2004
- Gráfico 32. Nº alud. matriculado en ed. inf. por titularidad y ciclo en España, curso 2003-2004
- Gráfico 33. Nº alud. matriculado en ed. inf. por titularidad y ciclo en Andalucía, curso 2003-2004
- Gráfico 34. Nº alud. matriculado en ed. inf. por titularidad y ciclo en Aragón, curso 2003-2004
- Gráfico 35. Nº alud. matriculado en ed. inf. por titularidad y ciclo en Cataluña, curso 2003-2004
- Gráfico 36. Nº alud. matriculado en ed. inf. por titularidad y ciclo en Navarra, curso 2003-2004
- Cuadro 37. Evolución nº medio de alumnos por unidad de ed. inf. en España según titularidad
- Cuadro 38. Nº de centros que imparten ciclos de ed. infantil por c. autónoma curso 2003-2004
- Gráfico 39. Nº de centros que imparten ciclos de ed. infantil por c. autónoma curso 2003-2004
- Figura 40. Organigrama tipo de la etapa de educación infantil de un centro privado
- Figura 41. Organigrama tipo de la etapa de educación infantil de un centro público
- Cuadro 42. Evolución volumen profesorado de educación infantil por tipo de centro
- Cuadro 43. Nº profesorado alud. matri. en ed. inf. por comunidad autónoma curso 2003-2004
- Gráfico 44. Volumen de profesorado
- Gráfico 45. Volumen profesorado que imparte ed. inf. por tipo de centro 2003-2004 en España
- Gráfico 46. Volumen profesorado que imparte ed. inf. por tipo de centro 2003-2004 en Andalucía
- Gráfico 47. Volumen profesorado que imparte ed. inf. por tipo de centro 2003-2004 en Aragón
- Gráfico 48. Volumen profesorado que imparte ed. inf. por tipo de centro 2003-2004 en Cataluña
- Gráfico 49. Volumen profesorado que imparte ed. inf. por tipo de centro 2003-2004 en Navarra
- Gráfico 50. Número de expedientes planes de formación (2001-2003)
- Cuadro 52. Participantes colectivos prioritarios (2001-2003)
- Cuadro 53. Participantes formados según género por CC.AA. (2002-2003)
- Gráfico 54. Participantes según edad 2002
- Gráfico 55. Participantes según edad 2003 (avance de resultados)
- Gráfico 56. Participantes según área funcional 2002
- Gráfico 57. Participantes según área funcional 2003 (avance de resultados)
- Cuadro 58. Acciones formativas por modalidad (2001-2003)
- Gráfico 59. Número de centros educativos según volumen de trabajadores/as (2001-2003)
- Cuadro 60. Horas de formación y horas por participante (2001-2003)
- Gráfico 61. Media de horas de formación por comunidad autónoma (2001-2003)
- Gráfico 62. Porcentaje de profesores que manifiestan su participación en formación, 2003
- Gráfico 63. Porcentaje de profesores que consideran suficiente la formación recibida, 2003
- Gráfico 64. Porcentaje de alud. de centros de ed. primaria con plan de formación, 1999 y 2003.

2. Formación permanente en el sector en 5 CC.AA.

- Figura 65. Provincias Andalucía
- Figura 66. Itinerario y la organización de la formación permanente
- Cuadro 67. Relaciones entre la formación y la innovación y la investigación educativas
- Figura 68. Mapa de actividades de formación del profesorado
- Figura 69. El Plan de Formación de Zona
- Figura 70. Elaboración del Plan de Formación
- Cuadro 71. Modalidades de formación
- Cuadro 72. Tipos de formación en el centro educativo
- Cuadro 73. Servicios educativos territoriales
- Cuadro 74. Tipo de formación según formato.
- Cuadro 75. Tipo de formación según formato.
- Cuadro 76. Subvención a los ICES

- Cuadro 77. Características del ICE de la Universidad de Barcelona
 Cuadro 78. Características del ICE de la Universidad Autònoma de Barcelona
 Cuadro 79. Características del ICE de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona
 Cuadro 80. Características del ICE de la Universidad de Lleida
 Cuadro 81. Características del ICE de la Universidad de Girona
 Cuadro 82. Características de la Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Cuadro 83. Características de la Universitat Ramon Llull. Blanquerna.
 Cuadro 84. Legislación sobre la etapa de educación infantil en Navarra
 Cuadro 85. Necesidades del Sector y de la Comunidad
 Figura 86. Estructura y Organización del Gobierno de Navarra
 Figura 87. Estructura interna de las Escuelas Infantiles Municipales
 Cuadro 88. Relación entre las modalidades de Formación y estructuración organizativa.
 Cuadro 89. Relación entre modalidades adicionales de formación y estructuración organizativa.
 Cuadro 90. Relación de asesores y CAPs
 Figura 91. Relación de Oferta en Formación Permanente de los CAPs
 Gráfico 92. Plano de situación de las diez escuelas municipales de Pamplona

Capítulo 3: Resultados del estudio

1. Perfil de las personas participantes en formación permanente

- Gráfico 93. Edad de las personas encuestadas
 Gráfico 94. Género de los encuestados
 Gráfico 95. Formación de las personas encuestadas
 Gráfico 96. Antigüedad del personal consultado
 Cuadro 97. Ciclo educativo en el que trabajan el profesorado y el personal directivo encuestado
 Cuadro 98. Tipo de centro donde trabaja el profesorado encuestado
 Cuadro 99. Tipo de centro donde trabajan los directores y directoras encuestados
 Cuadro 100. Tamaño del centro educativo en función del número de grupos clase por ciclo
 Cuadro 101. Función que desarrolla en el centro el personal educativo encuestado
 Cuadro 102. Función que desarrolla en el centro el personal directivo encuestado
 Gráfico 103. Porcentaje de profesorado según el tipo de contrato
 Gráfico 104. Porcentaje de directores y directoras según el tipo de contrato
 Gráfico 105. Porcentaje de cambios en las condiciones laborales del profesorado
 Gráfico 106. Porcentaje de cambios en las condiciones laborales del personal directivo

2. Situación de la Formación Permanente

- Gráfico 107. Porcentaje de financiación según las fuentes
 Gráfico 108. Valoración del grado de suficiencia de la financiación con recursos públicos
 Gráfico 109. Porcentaje de tradición form. permanente en el sector según el personal educativo
 Gráfico 110. Porcentaje de tradición de formación permanente en el sector según los directores
 Cuadro 111. Tradición de formación permanente (directivos)
 Cuadro 112. Tradición de formación permanente (personal educativo)
 Gráfico 113. Porcentaje de presencia de la formación permanente en el centro
 Gráfico 114. Porcentaje de participación
 Cuadro 115. Porcentaje de participación en la formación permanente (directivos)
 Cuadro 116. Porcentaje participación en la formación permanente (personal educativo)
 Gráfico 117. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación
 Gráfico 118. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo
 Gráfico 119. Valoración de la motivación para participar en formación

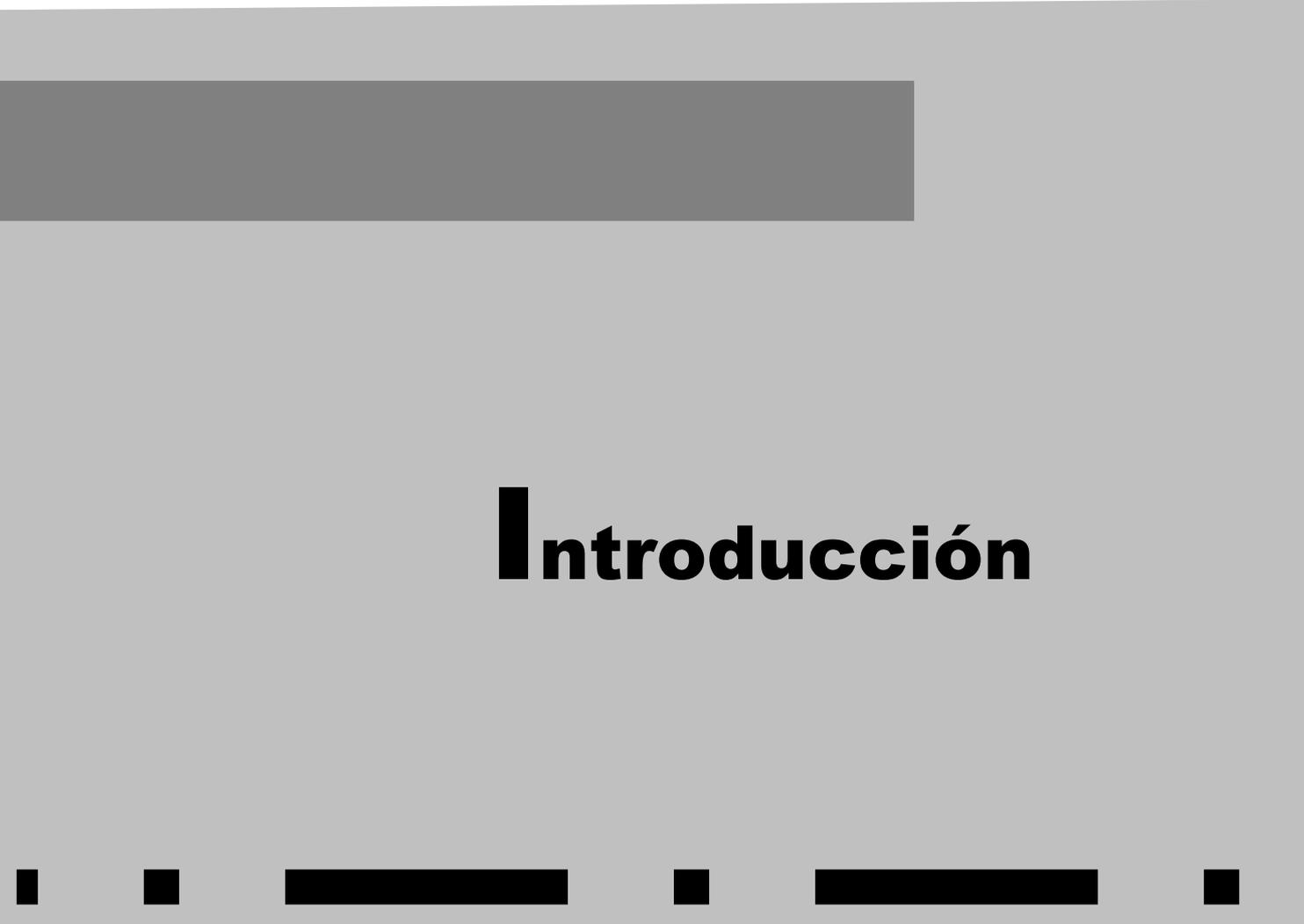
- Gráfico 120. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores de las caract. personal educativo
 Cuadro 121. Facilitadores/ obstáculos propios de las características del trabajador
 Gráfico 122. Valoración de los facilitadores/obstáculos de las condiciones del centro educativo
 Cuadro 123. Facilitadores/obstáculos propios de la condiciones del centro (directivos)
 Cuadro 124. Facilitadores/obstáculos propios de la condiciones del centro (personal educ.)
 Gráfico 125. Diferencias CC.AA. Facilitadores/Obstáculos propios del centro educativo
 Gráfico 126 Diferencias ciclos Facilitadores/Obstáculos propios del centro educativo
 Gráfico 127. Valoración de los facilitadores/obstáculos de las caract. de la entidad de f. Perm.
 Cuadro 128. Facilitadores/obstáculos propios de las caract. de la entidad de form. (directivos)
 Cuadro 129. Facilitadores /obstáculos propios de la entidad que oferta formación (personal ed.)
 Gráfico 130. Diferencias CC.AA. Facilitadores/obstáculos de la entidad que oferta formación
 Gráfico 131. Diferencias ciclos educativos. Facilitadores/obstáculos entidad de formación
 Cuadro 132. Síntesis factores que afectan a la participación mencionados en los foros.

3. Características de la formación

- Gráfico 133. Distribución por tipología de formación
 Gráfico 134. Distribución por tipología de formación
 Gráfico 135. Distribución por ubicación de formación
 Gráfico 136. Distribución por modalidad de formación
 Gráfico 137. Evaluación de la formación permanente cursos 2001-2004
 Gráfico 138. Evaluación de la formación permanente en el centro educativo cursos 2001-2004
 Gráfico 139. Aspectos e instrumentos de evaluación
 Gráfico 140. Agentes que evalúan la formación
 Gráfico 141. Retorno de los resultados de evaluación.

4. Resultados de la formación

- Gráfico 142. Finalidad de la formación
 Gráfico 143. Valoración media de la satisfacción de la f. perm. realizada según los contenidos
 Gráfico 144. Valoración media de la satisfacción de la f. perm. realizada según la metodología
 Gráfico 145. Valoración media de la satisfacción de la f. perm. realizada según la modalidad
 Gráfico 146. Valoración media de la satisfacción según el formador y el desarrollo
 Gráfico 147. Nivel de aprendizajes alcanzados
 Gráfico 148. Valoración media de la adecuación pedagógica de la formación
 Gráfico 149. Valoración media del grado de aplicabilidad al puesto de trabajo
 Cuadro 150. Grado aplicabilidad de la formación (directivos)
 Cuadro 151. Grado aplicabilidad de la formación personal educativo
 Gráfico 152. Valoración media de la incidencia de la formación permanente a nivel personal
 Gráfico 153. Puntuaciones incidencia de la formación permanente.
 Cuadro 154. Estrategias en relación aplicabilidad/incidencia de la formación (directivos)
 Cuadro 155. Grado de aplicabilidad/incidencia de la f. y las estrategias (personal educativo)
 Cuadro 156. Grado aplicabilidad/incidencia de la f. y la iniciativa de formación (directivos)
 Cuadro 157. Grado aplicabilidad/incidencia de la f. y la iniciativa de form. (personal educativo)
 Gráfico 158. Puntuaciones incidencia en el ámbito del mercado laboral.
 Gráfico 159. Porcentaje de las puntuaciones a la respuesta de la f. perm. a las necesidades
 Gráfico 160. Porcentaje de las puntuaciones a la valoración global de la formación permanente
 Cuadro 161. Valoración global de la formación



Introducción



Presentación y justificación de la Investigación

La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, en su programa de Acciones Complementarias para la Formación, financia una serie de estudios sobre la formación continua en diversos sectores que son considerados relevantes, bien por el rol que juegan en la economía y en la sociedad, bien por la situación de la formación continua en los mismos. El presente estudio pretende evaluar la formación continua en el sector de la educación infantil, identificar sus fortalezas y debilidades, y, por último, emitir propuestas que permitan optimizarla.

El estudio parte de una premisa que lo vertebra en su totalidad: la educación es uno de los pilares de la sociedad y la intervención educativa en las primeras etapas de la vida es clave para construirlo. Una buena educación infantil es el fundamento para el desarrollo posterior de las personas, tanto a nivel personal como profesional; una buena educación infantil requiere unos profesionales bien preparados y la formación continua aquí tiene un peso decisivo.

La realidad laboral de los y las profesionales de la educación infantil ha variado notablemente con las últimas reformas educativas –LOGSE y LOCE-. La educación infantil –de 0 a 6 años- se considera la primera etapa del sistema educativo y, aun con carácter voluntario, obliga a las administraciones educativas a proveer plazas escolares a la población que lo solicite. Ello conlleva dotar a los centros de profesionales de la educación infantil bien preparados, capaces de cumplir con el objetivo de contribuir al desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Esta compleja preparación pasa inevitablemente por una sólida formación inicial -que es competencia de las universidades- pero también por una formación continua actualizada y de calidad.

La formación continua en el sector de la educación infantil es poco homogénea y se halla dispersa, dado que son muchas y diversas las entidades que ofertan formación y hay poca regulación al respecto. Además se da una diferenciación importante entre los dos ciclos que integran la educación infantil: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, el primero con poca oferta pública y en manos de los centros privados, y el segundo ubicado mayoritariamente en los centros educativos de primaria y con una provisión de plazas públicas similar a la que se da para las etapas obligatorias. Esta diferencia en la oferta educativa en los dos ciclos de la educación infantil se plasma también en la formación continua que recibe el profesorado, tanto en lo que se refiere al acceso y los recursos como a la calidad de la formación recibida. En este sentido, resulta mucho más precaria la situación de los profesionales del ciclo de 0 a 3 años.

La evaluación de la formación en un sector tan disperso y heterogéneo como éste es una estrategia enormemente útil para describir el estado actual de la formación continua; para

identificar sus debilidades y fortalezas; para proponer medidas que posibiliten la mejora de su calidad; para facilitar el acceso de los trabajadores; y por último, para optimizar su eficacia en las organizaciones del sector. Por estos motivos, la Fundación UAB emprende este estudio y con él inicia una línea de investigación sobre la formación continua y su evaluación en el sector de la educación infantil.

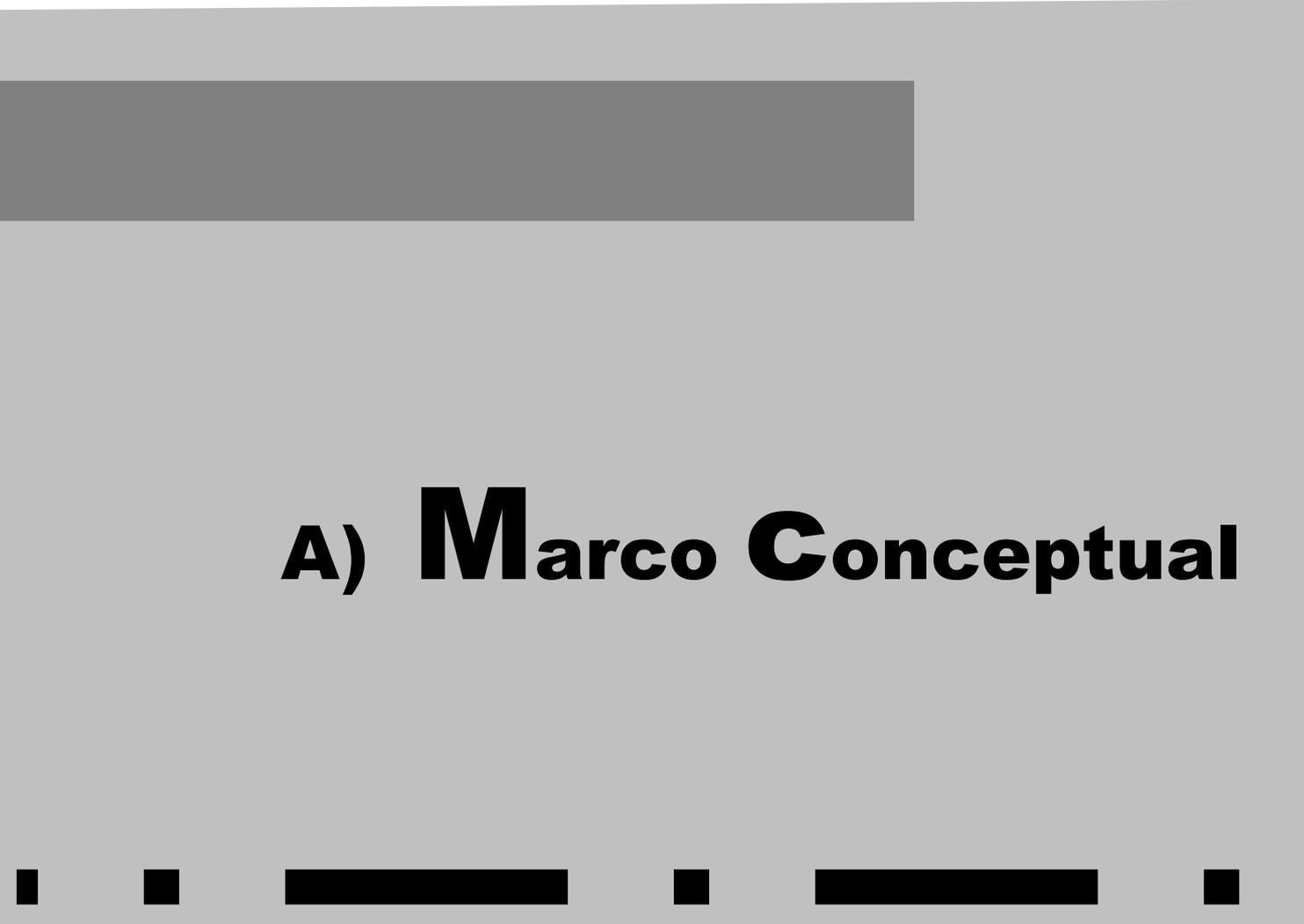
El estudio evalúa la situación de la formación continua en el sector de la educación infantil, a dos niveles. Por un lado, se orienta a describir el grado de implantación de la formación continua en el sector. Esto es, trata de conocer la cultura, la motivación y las iniciativas hacia la formación por parte de los y las profesionales y de los centros de educación infantil. Por otro lado, se evalúan los resultados de la formación; se analiza la satisfacción, el aprendizaje, la adecuación pedagógica y la transferencia que la formación genera en los centros educativos. Además el estudio contempla el análisis de las prácticas de evaluación de la formación que realizan las empresas del sector y, también, la evaluación de su adecuación para hacer de la formación una herramienta realmente eficaz y estratégica para la calidad de los centros de educación infantil.

El estudio tiene un alcance estatal, por lo que se analiza la situación de la formación continua en el sector de la educación infantil en el territorio español. No obstante se presta especial atención a aquellas comunidades que destacan del conjunto, bien sea por el carácter innovador de sus prácticas de formación continua en educación infantil, o bien por las particularidades de la administración educativa que gestiona la oferta formativa. Las CCAA estudiadas en profundidad son Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra.

El presente informe se estructura en cuatro bloques diferenciados:

- un marco conceptual que actúa como base teórica del estudio,
- un marco metodológico que presenta el proceso seguido para la realización de la investigación,
- el análisis contextual de la formación permanente en educación infantil a nivel estatal y en las cuatro CCAA seleccionadas,
- los resultados de la investigación, fruto tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa,
- las conclusiones y propuestas resultantes del estudio.

Todos sabemos que la formación continua es una herramienta clave para lograr un ejercicio profesional de calidad. En el sector de la educación infantil la formación cobra -si cabe- más importancia, ya que de dicho ejercicio depende el desarrollo de los niños y las niñas, y por lo tanto el futuro de nuestra sociedad. Esperamos que este informe aporte luz sobre la situación en que se hallan los y las profesionales de la educación infantil y permita mejorar la formación continua que reciben.



A) Marco Conceptual



1. Educación Infantil

En este capítulo se presentan las características fundamentales de la etapa de educación infantil y se define el perfil de la dirección y del profesorado de educación infantil.

1.1. Caracterización de la etapa

La educación infantil es la primera etapa del sistema educativo y tiene como finalidad contribuir al **desarrollo físico, afectivo, social y moral de los niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad**. En ella se organizan los medios para que los niños y las niñas pongan en marcha progresivamente sus posibilidades evolutivas, adquieran conocimientos y valores culturales y participen activamente en el desarrollo de su cultura y sociedad.

El informe de la UNESCO, dirigido por Jacques Delors (1996), con el título *La educación encierra un tesoro*¹ caracteriza la educación básica -que para el informe incluye parte de la educación infantil, desde los tres a los doce años aproximadamente- con la expresión de “*pasaporte para toda la vida*”; una expresión cuyo significado denota el peso de dicha etapa como fundamento para el desarrollo posterior de nuestras trayectorias personales, sociales y profesionales. La educación infantil “*es una etapa clave para la evolución posterior de la persona*” (Moll, 1988:15)². Asimismo, se debe considerar la etapa de educación infantil como uno de los instrumentos necesarios para hacer realidad los derechos de la infancia (Korczak, 1989)³.

Tiene un **carácter voluntario**, pero las administraciones públicas deben garantizar la existencia del número de plazas suficiente para asegurar la escolarización de la población que lo solicite. Existen centros educativos de titularidad pública, concertada y privada. La gratuidad de la Educación Infantil se extiende al segundo ciclo (de 3 a 6 años) especialmente en los colegios públicos ya que los costes del primer ciclo (0 a 3 años) normalmente corren a cargo de los padres. Esta situación no deja de ser sorprendente si reconocemos el valor básico y fundamental de la educación desde las edades más tempranas. La distinción real entre los dos ciclos (instituciones diferentes, régimen diferenciado de gratuidad, pocos centros públicos del primer ciclo,...) es un factor que contribuye poco a la coherencia de la etapa de manera que pueden distinguirse más diferencias entre centros de primer ciclo y de segundo que entre segundo ciclo de educación infantil y el primer ciclo de la etapa de educación primaria.

¹ DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.

² MOLL, B. (1988) *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.

³ KORCZAK, J (1989) “Convención internacional de los Derechos de la Infancia” *Revista de Educación comparada*. Paris: UNESCO.

El **primer ciclo** de educación infantil atiende al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y a la relación social conjuntamente con el conocimiento del entorno inmediato. Este ciclo acostumbra a encontrarse en centros exclusivos, fuera de las escuelas de educación primaria o básica, mas, esto no significa que no sea de vital relevancia para nuestras vidas, más bien al contrario, supone la construcción de los elementos básicos de los procesos educativos.

“La educación del niño más pequeño, proclamaron aquellos empecinados maestros, es tanto o más importante que la del niño mayor, y ha de ser científicamente planteada, y realizada formal, institucional y profesionalmente. Es un tramo de la educación que exige, como el que más, la profesión de maestro”, Marta Mata (1988: 6)⁴.

“La escuela infantil para niños y niñas hasta los tres años es una oportunidad histórica para poder formar y formarnos como personas. Es allí donde se decide el presente de la educación. Es en ese ámbito donde la experiencia adquiere sentido y relevancia educativa de transformación social: en realidad, una utopía tangible”, Alfredo Hoyuelos (2006: 38)⁵.

En el **segundo ciclo** de educación infantil se pretende fomentar el uso de la lengua del niño, la elaboración de una imagen positiva sobre el mismo y equilibrada y la adquisición de los hábitos básicos para un buen comportamiento que les permita una autonomía personal.

“Entre las edades comprendidas entre 3-6 años, el abanico de influencia del entorno sobre los niños y las niñas se abre de manera considerable, es decir, comienza el descubrimiento del entorno natural y sociocultural”, M^a Dolores García Fernández (2006: 252)⁶.

⁴ MATA, M. (1988) “Unas palabras de introducción”. En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.

⁵ HOYUELOS, A. (2006) “La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 32-38.

⁶ GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (dir.) (2006) “Proyecto de Escuela de Educación Medioambiental: La casa de la Naturaleza” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 240-267.

La educación infantil tiene como objetivo principal desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de hábitos básicos de higiene, salud y bienestar. Otro objetivo es fomentar las relaciones afectivas, las sociales utilizar un lenguaje verbal, saber comportarse entre un grupo de gente, aceptar y saber asumir ciertas situaciones de autonomía, explorar el entorno, conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar poco a poco criterios de actuación propios y adecuados a cada situación que pueda surgir.

1.2. El centro educativo

La etapa de educación infantil puede organizarse en un centro educativo exclusivo para estas enseñanzas o bien organizarse como etapa dentro del centro educativo de educación primaria o de educación primaria y secundaria. En función de cómo está organizada la etapa y del tipo de centro, se le asigna una terminología u otra y se le atribuyen diferentes rasgos. En próximos capítulos detallaremos exactamente como se organiza la etapa de educación infantil y cómo se caracterizan los diferentes centros educativos en las comunidades autónomas estudiadas; no obstante, para contextualizar la investigación, nos interesa presentar cuál es nuestra concepción sobre el centro educativo de educación infantil así como identificar algunas características básicas sobre su organización.

Siguiendo a Molina (1988: 31)⁷ consideraremos el centro de educación infantil como una **comunidad educativa dentro de la comunidad educativa amplia**, con unos objetivos y unos medios que le son propios que no entran en contradicción, ni suplantando las funciones educativas que correspondan a otros miembros o instituciones de la comunidad (familia, vecinos, amigos, municipio, etc.). Esta idea nos parece fundamental para situar la función del centro educativo de infantil, que no debe considerarse el único agente “educador” o “socializador”, sino al contrario, debe hacerse responsable cooperativamente de la educación de los niños y niñas con toda la comunidad educativa.

Consideramos que el proyecto y los objetivos del centro educativo de infantil, por naturaleza y función, son siempre educativos, no asistenciales. Hoyuelos (2006: 32)⁸ defiende que a

⁷ MOLINA, L. (1988) “Hacia el nuevo profesional de la escuela infantil”. En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 25-42.

⁸ HOYUELOS, A. (2006) “La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 32-38.

diferencia de otras instituciones (guarderías, ludoguarderías, ludotecas, etc.), la escuela infantil posee una clara **intencionalidad educativa** que para él incluso va más allá de la mera instrucción. Desde esta perspectiva, los aspectos higiénico-sanitarios, económicos, administrativos... son importantes pero se encuentran al servicio de esos fines educativos y no a la inversa.

Lorenzo (2004: 97-113)⁹ describe los escenarios y contextos institucionales en los que se desarrolla la educación infantil, desde el punto de vista de la organización escolar. El autor plantea la necesidad de hablar de “escuela total” como marco institucional de la escuela de educación infantil y del proyecto educativo como vertebrador de la educación infantil.

El autor expone como hoy en día **el centro educativo es una “institución total”**. Los escenarios en los que se pueden desarrollar los procesos formativos de los niños y niñas de Educación Infantil son muchos, variados y complejos, pero en todos hay un elemento común: una filosofía o visión generalizada, que le hace ser una escuela total.

Lorenzo considera que la escuela actual es total, no solo por su extensión, sino por el tipo de funciones que realiza; no sólo realiza ya las tradicionales funciones de formación sino que ha extendido su influencia a otras esferas de la vida como la custodia, la seguridad, la salud, la alimentación, etc.

El centro educativo es una institución social total de máxima influencia para nuestras vidas, que cada vez se responsabiliza de satisfacer más necesidades del individuo, de la familia y de la sociedad durante más tiempo.

Esta idea de “escuela total” se manifiesta tanto en los centros de educación infantil exclusivos como en la etapa de educación infantil adscrita a centros de educación primaria.

Para Lorenzo **el proyecto educativo es el eje vertebrador del centro educativo**. Es un documento que plasma la visión educativa que comparten los miembros y, a la vez, da sentido y orienta toda la actividad de la organización.

Según el autor, a cada etapa de la escuela le corresponde una caracterización propia del proyecto educativo del centro. Así, en vistas de caracterizar el proyecto educativo de educación infantil, propone que tiene que inspirarse en los principios siguientes:

- **Principio inclusivo:** la escuela inclusiva es aquella dimensión que enfatiza la no separación o segregación de los sujetos en razón de cualquier rasgo, dimensión o característica considerada como deficitaria y diferente. Es un proyecto de escuela no segregadora institucionalmente, integradora y que atiende a cada sujeto por sus características propias.

⁹ CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL, 3º Córdoba 1999 (2004). *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- **Principio compensatorio:** la Educación Infantil tiene que poder compensar las desigualdades de acceso al sistema escolar, para aquellos infantes procedentes de ambientes socio-culturalmente desfavorecidos.
- **Principio de autonomía:** la etapa tiene sentido en sí misma y no es sólo preparatoria para la escolaridad primaria posterior; ello obliga a tener planteamientos educativos, criterios metodológicos y de evaluación, nivel de relaciones entre los miembros específicos, adaptados a la madurez propia de la primera infancia y una mayor participación y apoyo de los padres.
- **Principio de vertebración:** la autonomía no debe implicar falta de coordinación con los niveles posteriores de la escolaridad obligatoria, especialmente con la Educación Primaria, mediante las programaciones conjuntas de los respectivos Equipos Docentes capaces de garantizar una continuidad sin lagunas o sobresaltos en el proceso educativo.
- **Principio de asentamiento en unos principios y presupuestos metodológicos diferenciados para la Educación Infantil:** se proponen los siguientes (Almenzar: 1998)¹⁰: el juego, la personalización, la actividad, la individualización y la socialización, la creatividad, la globalización del conocimiento, la normalización, el principio de orientación a unos valores.

En la obra de Lorenzo aparecen una serie de dilemas que desde la realidad del educador infantil mediatizan el proyecto educativo de la Escuela Infantil y que nos merece resaltar. Estos dilemas son principios o planteamientos que se muestran como opuestos o contrarios entre sí en las actuaciones del profesorado de educación infantil y entre los que necesariamente hay que buscar un equilibrio. Algunos de los dilemas entre los que se encuentra en permanente ponderación cualquier profesor de educación infantil son los siguientes:

- Entre una actuación puramente lúdica o netamente de exigencia intelectual sistemática y secuencial, lógica.
- Entre construir un clima de clase anárquico, sin restricciones o un clima de normalización mínima pero estable.
- Entre las pretensiones de “domesticación”, que muchos padres reclaman, de forma que los maestros y maestras introyecten a sus hijos aquello que ellos no pueden.

¹⁰ ALMENZAR, M^a L. (1998) *Propuesta de un modelo didáctico innovador de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

Puede considerarse que los planteamientos actuales sobre la etapa de educación infantil (como, en general, para todo el proceso educativo) arrancan de las aportaciones de la corriente de Escuela Nueva en la que se definían los principios de paidocentrismo de la actividad de los niños y niñas, de las bases psicológicas sobre las que se debe asentar la intervención de los maestros y maestras, de la integralidad de las enseñanzas y de la funcionalidad de los aprendizajes. Estos principios son de una clara actualidad y se encuentran realizaciones bien justificadas en los planteamientos de creación de instituciones internas que cumplan con aquellos principios (Freinet, Camerano, Regio, Malaguzzi, Emilia).

- Entre la búsqueda de una permanente autosatisfacción y la exigencia de un mínimo ejercicio de voluntad y renuncia en sí mismo.
- Entre la admisión sin restricciones de una actitud de dispersión, en la que el niño sólo presta atención cuando le parece o la exigencia en ciertos momentos.
- Entre la permanencia no cuestionada en el natural egocentrismo o la estimulación del progreso hacia su superación.

Estos dilemas los educadores suelen solucionarlos, desde lo que se llama el conocimiento profesional práctico, construyendo una síntesis entre ambos extremos. Todo profesor sensato busca un punto intermedio, un equilibrio inestable entre un extremo y el otro.

1.3. La dirección o coordinación de educación infantil

Formas de dirigir o coordinar el centro educativo o la etapa de ed. infantil

La etapa o el centro de educación infantil puede estar liderada por un equipo directivo o por un único director/a o coordinador/a en función de sus características. Más allá de describir esta situación –lo haremos más adelante- nos resulta relevante resaltar cuál es la función lo que de ahora en adelante denominaremos “la dirección” del centro educativo¹¹.

El planteamiento de Serrano Caballos (1989: 117)¹² sobre el significado de dirigir un centro educativo clarifica por su sencillez en qué consiste la tarea de la dirección. Así, para el autor, dirigir un centro educativo supone manejar tres elementos:

- Ideas: los objetivos del centro son ideas.
- Personas: toda institución escolar está formada por personas.
- Cosas: edificio, mobiliario....

A veces el pensamiento de la dirección está más ocupado en lo material que en las ideas, es un buen administrador pero no sabe contestar a los objetivos del centro, ni está atento al reclamo de las personas. En cambio, hay otros casos en los que la dirección se mete de lleno en el mundo de las ideas pero ni sabe ni entiende de las “cosas” o de las “personas”. Lo ideal es el equilibrio.

¹¹ Como ya hemos dicho, esta “dirección” puede entenderse como coordinación en el caso de los centros educativos en los que la educación infantil es una etapa más.

¹² SERRANO CABALLOS, R. M. (1989) “Dirección y gestión del centro” en VV.AA. *Organización escolar aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Edinford.

Para Bazarra, Casanova y García Ugarte (2004: 82-83)¹³ se puede hablar de dos modelos o modos de entender la dirección en un centro educativo.

- El primer modelo es el de una dirección que aparece **como referente puramente administrativo** sin apenas interacción con el profesorado al que dirige y con poca presencia activa en la praxis y evolución pedagógica del centro al que representa. Es un modelo muy extendido. Detrás de este modelo se hace un doble uso de “delegar”, que puede entenderse de manera positiva –como “dirigir con y a través de otros”- o de manera negativa –como mecanismo de defensa que trata de enmascarar la incapacidad para dirigir y el miedo a la pérdida de privilegios-.
- El segundo modelo responde a un principio fundamental: **realiza su misión**. La misión de dirigir a un equipo de educadores desde el respeto a la riqueza de la diversidad y de la individualidad. Consiste en convertir el claustro de profesores en una fuerza arrolladora de ímpetu y empeño, con capacidad para avanzar y seguir construyendo en un mundo en continuo devenir. Y esto, solamente es posible desde la implicación de la dirección y de todo el claustro.

Los autores consideran el primer modelo como pedagógicamente improductivo y defienden que debemos tender hacia el segundo. Nosotros coincidimos plenamente con este posicionamiento y creemos que el futuro de la educación pasa necesariamente por que desde los centros escolares se sea capaz de impulsar la reflexión y al diálogo entre educadores. A nivel teórico se desea que la dirección sea el órgano vital en la escuela, pero en la práctica, a menudo las funciones “administrativas” le impiden realizar funciones más importantes y específicas de su rol.

Funciones de la dirección o la coordinación

En general, la función directiva en los centros de educación infantil comprende las siguientes fases: planificar, organizar, seleccionar recursos, controlar e innovar.

La planificación. Se puede definir como un proceso de toma de decisiones en el presente orientada a obtener resultados futuros. Toda planificación debería recorrer el siguiente proceso:

- Descubrimiento de necesidades: el universo de las necesidades es casi ilimitado, por ello es importante identificar aquellas carencias o experiencias educativas que habría que mejorar de forma prioritaria y situarlas en un orden jerárquico de importancia.
- Análisis de las oportunidades: las oportunidades son el conjunto de necesidades a las que la escuela puede hacer frente.

¹³ BAZARRA, L., CASANOVA, O., GARCÍA UGARTE, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

- Fijación de objetivos: se planifica en base a determinados objetivos que se quieren cumplir.
- Estudio de alternativas: a continuación de fijar los objetivos hay que estudiar las distintas alternativas.
- Toma de decisión: es la actividad clave en todo el proceso de administración o dirección.
- Elaboración de planes concretos: se trata de poner en marcha los mecanismos que sean necesarios para llegar a conseguir los objetivos.

La organización. Una buena organización empujará a la escuela hacia sus metas últimas. Para que una organización tenga éxito se debe tener muy presente los siguientes principios:

- La organización debe estar en consonancia con los objetivos del centro y el servicio a realizar.
- Las personas son una pieza fundamental en la organización.
- La organización no se establece de manera permanente. Debe ser revisada periódicamente para adaptarla a las nuevas condiciones ambientales.
- Cada empresa tiene un grado óptimo de organización. Se debe evitar tanto un exceso como un defecto de organización.
- La organización debe conjugarse con una buena dosis de creatividad, de libertad, de improvisación y de iniciativa.
- La organización nunca debe ser un fin en sí misma. Sólo se justifica mediante las personas y para las personas.

La selección del personal y recursos. No en todos los casos tiene la dirección la posibilidad de seleccionar y contratar al personal. Esta tarea descrita se puede considerar una de las más importantes y de mayor responsabilidad entre las que tiene que realizar la dirección de un centro.

Debe saber distinguir cuál es el “lugar apropiado” para cada persona.

En lo referente a los recursos, la dirección tiene una importante labor a realizar:

- Debe en primer lugar adaptar la infraestructura de la escuela a los objetivos planteados y a las necesidades reales.
- Distribuir adecuadamente los espacios existentes, obteniendo de ellos la máxima utilidad, y proponer la creación de aquellos que se vean necesarios.
- Distribuir convenientemente el mobiliario, material didáctico, fungible, etc.
- Supervisar los servicios auxiliares: comedor, transporte, etc.

Es imprescindible para el directivo, saber formar a su alrededor un verdadero equipo de colaboradores, entusiasmados por la tarea educativa, motivados para dar iniciativas y autorizados para obrar.

El control. El control es aquella función del proceso que trata de indicarnos si estamos en el camino correcto. Al hablar de control se hace referencia a un proceso que nace desde dentro del propio grupo. El control debe afectar tanto a los resultados conseguidos al final del proceso desde sus comienzos y los pasos intermedios.

Cuando el control es adecuado, cumple una triple finalidad:

- permite al directivo comprobar si los objetivos formulados y las tareas encomendadas han tenido o no éxito.
- Sirve de estímulo a los colaboradores, pues estos pueden observar que sus aciertos o errores son equitativamente valorados por el directivo.
- Aporta una apreciación global y la posibilidad de un reajuste, modificación o “retroalimentación” en caso de necesidad.

La innovación. Si no se tratara el tema de la innovación, el proceso directivo quedaría incompleto. La evolución de los centros educativos tendría que darse acompasada con el ritmo de cambio social, pero la realidad es muy distinta. Se puede apreciar la lentitud de difusión y arraigo de los movimientos pedagógicos que han ido surgiendo en los últimos siglos. La capacidad innovadora de la dirección, es fundamental para que se produzca el cambio, unido a su autoridad e influencia positiva sobre el conjunto de personas que integran el centro.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, comienza una preocupación por la racionalización del trabajo y se le concede importancia a las relaciones humanas.

Las funciones que se han incorporado a la dirección son las siguientes:

- Arbitrar, moderar las relaciones entre dichos elementos constitutivos y vigilar la puesta en práctica de una buena participación.
- Guiar y promover las actividades de la escuela y no solamente controlarlas.
- Permitir la objetivación de situaciones por la mediación de las estructuras de participación.
- Aceptar a todos y cada uno de los elementos de la Comunidad educativa como persona humana y como sujeto del derecho de participación en la vida educativa de la escuela.

A veces ocurre que centros perfectamente organizados bajo el punto de vista técnico, obtienen un bajo rendimiento y el personal se muestra insatisfecho. Para favorecer un clima satisfactorio en el centro educativo es fundamental que las personas que trabajan en él puedan desarrollar al máximo sus capacidades, ofrecer sus iniciativas como miembros “activos”, y sentirse reconocidos y valorados en su individualidad. En ese sentido, es labor del directivo llevar al equipo educativo del centro a un alto grado de participación y motivación.

Las siguientes funciones clave pueden ayudar a la dirección a cumplir dicha misión (Bazarra y otros, 2004):

- **Liderar el cambio.** La dirección tiene el ineludible compromiso de implicarse en la planificación y conducción consensuada de los procesos de cambio.
- **Apoyo y motivación del profesorado.** Apoyar al profesor, respaldar su actuación y decisiones (obviamente en consonancia con el ideario del centro), favorecer el desarrollo autónomo y en equipo de su trabajo son algunos de los elementos decisivos de motivación que la dirección tiene que tener presente.
- **Planes de formación.** La capacidad de la dirección para proyectar a su centro en el medio y largo plazo, pasa necesariamente por un plan de formación y desarrollo de sus profesionales. La dirección debe implicarse en la planificación de la formación, asegurando que responda a las necesidades del centro y de sus miembros, facilitando que puedan llevarse a cabo, muy especialmente en lo que se refiere a los medios económicos y tiempos de dedicación, pero sin olvidar la importancia de la motivación, del apoyo sincero y del interés constante. De la formación permanente nos ocuparemos en detalle en apartados posteriores.
- **Evaluación de procesos.** La dirección debe fomentar y poner en marcha el desarrollo de sistemas de evaluación que mejoren la calidad de todos aquellos profesionales (y los procesos que generan) que forman parte de la dinámica educativa y de gestión de todo centro escolar.

Necesidades formativas de la dirección

En 1995 Gairín y otros publican un estudio sobre las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos¹⁴; aunque ha transcurrido más de una década desde su publicación, dicho estudio es una referencia muy útil para analizar que necesidades formativas y de perfeccionamiento presentan los directores. Presentaremos aquí una síntesis de las conclusiones más destacadas.

Los autores manifiestan que las aportaciones teóricas y prácticas sobre la formación de los directivos son variadas, como consecuencia de las diversas situaciones a las que deben dar respuesta. Proponen que desde esta perspectiva y desde la consideración de una realidad cambiante en sus exigencias y manifestaciones, cabe reclamar variedad de estrategias formativas y optar por la complementariedad de algunas de ellas.

¹⁴ GAIRÍN, J. (dir.) (1995) *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Algunas consideraciones derivadas del análisis teórico realizado son las siguientes:

1. Los problemas de la formación no son ajenos a los de la dirección y, en general, a los de la educación. Participa por tanto de las condiciones y posibilidades que da el contexto donde se ubica.
2. La formación debería plantearse como una acción global, no puntual, que afecta a todo el desarrollo profesional y que compromete a todo el centro educativo.
3. Esta formación debería enlazar con los problemas de la práctica y utilizar metodologías consecuentes.
4. Debería ser, por otra parte, contextualizada en la medida de lo posibles y comprometida con la innovación y el cambio.

Al mismo tiempo, las conclusiones que destacan a partir del trabajo de campo son:

1. La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica.
2. El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de centro educativo y de dirección que se hayan definido.
3. Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace impropcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados.
4. La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria.
5. La formación permanente debe ser voluntaria e incentivada.
6. La formación debe incidir en la carrera profesional.
7. El modelo de formación ha de priorizar los programas continuos y evitar las actividades de formación aisladas, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo.
8. La definición de los elementos del diseño formativo (los objetivos, temáticas, metodologías y sistemas de evaluación) debe superar los enfoques exclusivamente administrativistas y potenciar más dimensiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos y con el papel de los directivos como promotores del cambio.
9. Manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención.
10. Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos.

Por último, los autores destacan que para llenar de contenido la función directiva no puede hacerse sólo desde la formación, sino que se precisaría de otras medidas entre las que proponen (Gairín, 1995: 650):

- La autonomía real de las instituciones, que permita llenar de contenido su trabajo y tomar decisiones.
- Para ejercer la autonomía se necesita disponer de unos mínimos medios.
- El establecimiento de incentivos profesionales.
- Evaluación y seguimiento de las experiencias que se están realizando, que debe incluir la extensión de las exitosas.
- Apoyo a nuevas experiencias.

1.4. El profesorado de educación infantil

Funciones del maestro/a o educador/a de educación infantil

Las funciones del profesorado de Educación Infantil se han tratado desde distintos ámbitos y autores a lo largo de la historia. Cada clasificación de funciones pone el énfasis en algunas determinadas facetas que orientan el rol del educador hacia una concepción determinada de la educación y de la función educativa.

Veamos, por ejemplo la propuesta de Gervilla (1989: 99-112)¹⁵:

1. Realizan un diagnóstico inicial de las necesidades y potencialidades educativas de los niños y las niñas.
2. Hacen hincapié en el nivel de desarrollo del niño.
3. Elaboran el Proyecto Educativo del Centro y el Diseño Curricular de su clase.
4. Organizan el medio donde el niño se desenvuelve con el fin de colaborar en su desarrollo.
5. Organizan la vida en el aula, crea un clima psicosocial de interacción y comunicación (profesor-alumno y los alumnos entre sí).
6. Se coordinan con los padres y otros adultos que pertenecen al entorno del niño para animar y dinamizar el desarrollo del niño o niña de forma colaborativa.
7. Investigan y evalúan todo el proceso, lo planifican, siguen y comprueban decisiones.

Para Gervilla la función más importante del maestro de educación infantil es como tutor, coordinador y dinamizador del aula.

¹⁵ GERVILLA, A. (1989) "El profesor de educación infantil" en VV.AA. *Organización escolar aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Edinford.

La autora complementa las funciones anteriores con la siguiente clasificación de roles que debería desarrollar el maestro:

- *Rol de la maestro frente al niño*
 - o Orientar y guiar
 - o Cuidar y enseñar
 - o Brindar y facilitar
 - o Conducir democráticamente
 - o Estimular y reforzar la conducta
 - o Prevenir dificultades
 - o Intervenir oportunamente (como mediador en los casos necesarios)
 - o Satisfacer necesidades e intereses
 - o Informar y formar
 - o Proporcionar los medios adecuados
 - o Apoyar
 - o Evaluar y realimentar
- *Rol del maestro frente a los padres*
 - o Asesorar y asistir
 - o Respetar y tolerar
 - o Comprender
 - o Participar cooperativamente
 - o Dialogar
 - o Unificar acción educativa
 - o Conocer y reconocer
 - o Transmitir y comunicar
 - o Reaccionar útilmente
 - o Servir de modelo
- *Rol del maestro frente a la sociedad actual*
 - o Agente de cambio
 - o Armonizador
 - o Tamizar y enriquecer valores
 - o Interaccionar
 - o Solidarizar y ayudar
 - o Penetrar culturalmente
 - o Hacer constructivo
 - o Interpretar y reaccionar con equilibrio
 - o Transformar gradualmente
 - o Conocer el proceso social

La propuesta de Molina (1988: 32)¹⁶ también nos parece interesante; es una referencia de hace unos años que, pese a los cambios acelerados de nuestra sociedad, podría estar perfectamente vigente en nuestros días.

“Los conocimientos, la sensibilidad con respecto a la primera infancia y las investigaciones psicopedagógicas en relación a todo ello, no dejan lugar a dudas de que estamos ante una etapa educativa que como tal precisa personal altamente cualificado para poder atender oportunamente todos los aspectos profesionales que le corresponden. Ya no hay excusa para la dejadez secular a que ha estado abandonada la formación de educadores”,
Lurdes Molina, 1988: 36.

Molina apuesta por caracterizar la tarea del educador de la escuela infantil en base a los siguientes aspectos:

- Se corresponsabiliza junto con otros agentes educativos de la educación de los pequeños de la comunidad.
- Organiza las condiciones de existencia de los niños y de las niñas de modo que se atienda su salud física y psíquica.
- Coparticipa en el proceso de desarrollo/aprendizaje de los pequeños, lo cual no le priva de reconocer sus competencias autónomas.
- Pone al alcance de los pequeños la cultura socialmente organizada, actuando de mediador entre ésta y los niños y las niñas.
- Garantiza que los pequeños tengan oportunidad de disfrutar de experiencias compartidas, generadoras de conocimiento compartido.
- Es un punto de referencia afectivo, emocional y cultural.
- Es vehículo de toma de consciencia por parte de la población de las características y necesidades de la infancia.
- Aprecia y respeta la diversidad.
- Es observador atento para poder comprender y actuar en consecuencia.

¹⁶ MOLINA, L. (1988) “Hacia el nuevo profesional de la escuela infantil”. En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 25-42.

Como contrapunto -pero muy en la línea de Molina-, una de las más recientes reflexiones sobre la función del educador de infantil, es la de García Fernández (2004: 87-95)¹⁷. La autora proclama que más allá de las funciones “históricas” del maestro de infantil, en el futuro habría que considerar estas nuevas funciones o roles:

- El profesor como orientador del niño y de la familia.
- El profesor como tutor: diseña y desarrolla el currículum, coordina su actividad con otros profesores, adapta el currículum desde un marco de enseñanza comprensiva.
- El profesor reflexivo para el que la clase es un espacio para pensar e investigar sobre su propia acción.
- El profesor como organizador del espacio interactivo escolar.
- El profesor articulador de la actividad, variedad y cambio escolar.

Molina resalta la importancia del papel que cumplen los maestros y las maestras de Educación Infantil en relación a la implantación y difusión de valores sociales y humanos, favoreciendo la comunicación y la tolerancia. En este sentido, será preciso un conocimiento teórico y práctico del profesorado de Educación Infantil para que complementen su cometido actual.

El maestro/a de educación infantil de calidad

Para finalizar este apartado queríamos destacar la aportación de Bazarra, Casanova y García Ugarte (2004:19)¹⁸ sobre los maestros y maestras de calidad y los adultos de calidad. Entendemos que la intención primera de toda formación permanente tiene que ver con contribuir a la mejora del docente a nivel profesional, social y personal, en definitiva, a mejorar su calidad; así, nos parece oportuno aludir a la reflexión que plantean los autores sobre qué se considera un maestro de calidad o un adulto de calidad, para considerarla, también, como referencia para nuestro estudio.

En primer lugar, los autores introducen la idea de que incertidumbre, la realidad del mundo, nos obliga a cambiar una pedagogía hecha de respuestas, por una *Pedagogía interrogativa*, una *Pedagogía del misterio*. Frente al miedo y a la comodidad, el profesorado de hoy en día debe invitar al desasosiego, al placer y a la escucha como expresión de una pasión por la vida que los adultos debiéramos manifestar para que crecer sea un deseo, una ilusión y una responsabilidad para niños y adolescentes.

¹⁷ CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL, 3º Córdoba 1999 (2004). *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

¹⁸ BAZARRA, L., CASANOVA, O., GARCÍA UGARTE, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

Los autores comentan que esta opción educativa es la que les lleva a hablar de *adultos de calidad*, que sirvan de modelo y referencia a la hora de elegir quiénes queremos ser, cómo queremos vivir. Ninguna gran revolución, ningún cambio importante, puede sostenerse si no hay personas que se arriesguen a crecer y a ser lo mejor de sí mismos.

En conclusión, un adulto de calidad no es alguien perfecto, sino alguien dispuesto a aprender, abierto al cambio, a su riesgo y a su placer.

“Los hombres inteligentes se pasan la vida aprendiendo. Los demás, no paran de enseñar”, Oriol Amat 2002¹⁹.

Como indica Hoyuelos²⁰ (2006) la formación permanente no puede ser abandonada a la voluntad. Los niños y niñas merecen ser educados por personal adecuadamente reciclado y formado. La formación es una responsabilidad pública que debe articularse proporcionando medios humanos, materiales y tiempos de formación adecuados y obligatorios para enriquecer la noble tarea educativa; por ello debe producirse y construirse desde la propia práctica reflexiva de trabajo cotidiano. De la formación permanente no ocupamos en los siguientes apartados.

Por su parte, Balaguer (2006:108)²¹ propone una serie de medidas para la administración educativa que suponen la incorporación de cambios para impulsar una realidad de renovación pedagógica:

- **Diseñar y establecer nuevas formas de acceso a las escuelas que favorezcan y fomenten la creación de equipos.** El reto que plantea hoy la formación permanente no puede desarrollarse desde una acción individual, requiere la cohesión y la estabilidad de los equipos de maestros y las maestras.
- **Facilitar y fomentar la autonomía de cada escuela infantil**, con el fin de garantizar que cada una de ellas adquiera su propia identidad o personalidad.
- **Velar y controlar que el aumento de educadoras y educadores** o, dicho de otra manera, la disminución de las ratio, redunde en un trato más personalizado a las niñas y los niños, en la posibilidad de desarrollar una nueva pedagogía, en ningún caso para librar horas del trabajo directo con los niños.
- **Garantizar a todo profesional de educación infantil, tanto del primer como del segundo ciclo, el tiempo o los tiempos dentro de su horario de trabajo.** Para poder formarse de forma continuada son necesarios tiempos de formación, es decir, es

¹⁹ AMAT, O. (2002) *Aprender a enseñar*. Barcelona: Gestión 2000.

²⁰ HOYUELOS, A. (2006) “La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 32-38.

²¹ BALAGUER, I. (2006) “Formación permanente en educación infantil” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 95-112.

necesario tiempo para el trabajo en equipo, tiempo para la investigación-acción, tiempo para profundizar al servicio de un proyecto común...

- **Planificar las nuevas construcciones escolares, que aproximen los dos ciclos de educación infantil para facilitar su interrelación.** En las escuelas ya construidas se planificará su relación e intercambio con el fin de garantizar la coherencia educativa de ambos ciclos a través de la formación permanente.

“Para la nueva formación permanente, el gran laboratorio de pedagogía es la propia escuela, es la escuela en la que se investiga, en la que se documenta, en la que se interroga, en la que se descubre, en la que la acción educativa aporta gran información al mundo del conocimiento pedagógico y permite generar nuevas teorías”, Irene Balaguer 2006:111.

2. Formación permanente del profesorado

El apartado sobre formación permanente básicamente consiste en enmarcar conceptualmente tanto dicha noción de formación permanente como los conceptos con los que se relaciona: educación permanente, formación continua, formación permanente del profesorado, entre otros.

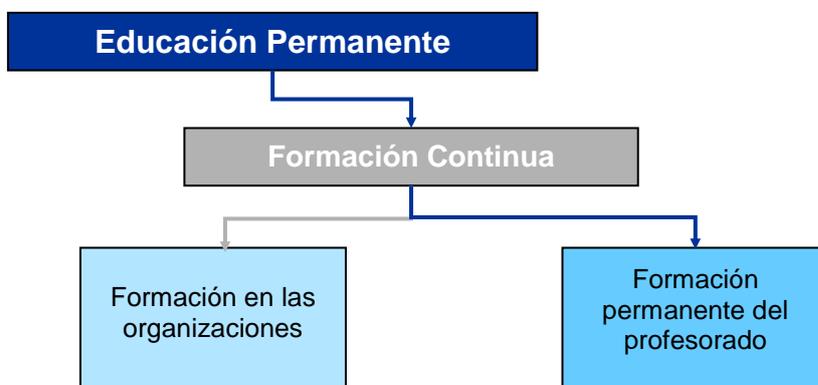
2.1. Concepto de formación permanente

En la actualidad existen múltiples maneras de clasificar y relacionar los diferentes conceptos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación: la formación permanente.

Si se revisa la literatura especializada se pueden encontrar numerosas definiciones del concepto de educación, de formación, de educación permanente, de formación permanente, de formación continua, etc. Esta situación, si bien demuestra la flexibilidad y riqueza de los conceptos que estamos conjugando –que se aleja de planteamientos estáticos y se basa en concepciones dinámicas consensuadas intersubjetivamente-, exige el esfuerzo de conceptualización, concreción y justificación de los términos que se presentarán en el estudio y del sentido de los mismos a lo largo de todo el informe de investigación.

El siguiente cuadro muestra los conceptos que fundamentan nuestro marco teórico y las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 1: Relación de conceptos entorno a la formación permanente



La educación permanente

La educación permanente, recientemente denominada *life long learning* -en español, *aprendizaje a lo largo de la vida*-, se refiere a toda la educación que recibe la persona a lo largo de la vida sea en las etapas iniciales o en las etapas adultas, sea orientada hacia la preparación inicial para la vida, hacia la capacitación profesional o hacia el enriquecimiento cultural en la tercera edad.

En la *conferencia General* de la UNESCO en 1976 se consensuó el concepto de educación permanente en los siguientes términos:

La educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. (...) Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”,
UNESCO (1976)

22

La formación continua

Dentro de la educación permanente, la **formación continua** es la formación que recibe una persona después de haber completado la etapa de formación profesional inicial y de haberse insertado laboralmente. Ésta es una formación dirigida a profesionales en activo que deseen mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes, para actualizar sus competencias laborales, desarrollarse en su carrera profesional, o incluso cambiar su orientación profesional y realizar funciones nuevas.

El contexto socioeconómico actual, caracterizado por la globalización de la economía y el rápido desarrollo tecnológico, demanda nuevas propuestas para garantizar la competitividad de la organización (CIDEM, 1998)²³. Hoy en día el conocimiento eficiente es la estrategia por excelencia de las organizaciones, y la formación continua es el elemento clave para conseguirlo. La formación continua es una estrategia que tiene como objetivo satisfacer las demandas de las diferentes profesiones en relación con sus trabajadores y sus necesidades, promoviendo su adaptación y la mejora constante del ambiente de trabajo en su conjunto.

²² UNESCO (1976) *Actas de la XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO*. Nairobi: UNESCO.

²³ CIDEM (1998) *La nova cultura empresarial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Se considera **formación continua** -siguiendo a Jordi Planas (2001: 17-21)²⁴- *“cualquier tipo de formación formal (reglada o no reglada) que las personas en edad de trabajar realicen después de un periodo de ruptura con la formación inicial”*.

Pineda (2002:36)²⁵, partiendo de una concepción más amplia y comprometida con las personas, define la formación continua como un *“proceso sistemático, inspirado y llevado a cabo por una organización y sus trabajadores, que tiene por objetivo principal el desarrollo de sus competencias y capacidades para satisfacer los objetivos propuestos por la organización, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales y profesionales de los participantes”*. Por tanto, la formación continua está dirigida a que los trabajadores cumplan los objetivos de la empresa, pasando primero por su desarrollo personal-individual.

La formación continua también se denomina formación en la empresa y, más recientemente, formación en las organizaciones. Los tres términos se pueden considerar sinónimos. Pero en el caso que nos ocupa, el sector de la enseñanza, la formación continua se denomina formación permanente del profesorado. Por ese motivo, consideramos clarificador concretar el concepto genérico de formación continua en dos conceptos específicos:

- La formación permanente del profesorado, que sería aquella formación continua destinada a los profesionales del sector de la enseñanza –profesores, maestros, educadores y gestores-.
- La formación en las organizaciones, entendida como la formación continua destinada a los profesionales de otros sectores de la economía.

La formación permanente del profesorado

Existen diferentes denominaciones para referirse a la formación postinicial del profesorado. Se utilizan términos como “perfeccionamiento del profesorado”, “formación continua”, “formación en servicio”, “reciclaje”, “formación técnico-profesional”, “formación en el puesto de trabajo”, e incluso en momentos de cambios profundos en los sistemas educativos, “reconversión”. El término más utilizado tanto a nivel, práctico, como institucional, como en la literatura especializada es el de “formación permanente”.

La formación permanente es definida por Marcelo García (1989: 30)²⁶ como *“el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores, se implican individual o*

²⁴ PLANAS, J. (2001) “Los usos individuales de formación continua en una economía global: el caso español” en FORCEM *Políticas y prácticas de la Formación continua en el marco europeo*. Madrid: FORCEM.

²⁵ PINEDA, P. (2002) *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

²⁶ MARCELO GARCÍA, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional” (Marcelo García, 1989,30).

Imbernón (1994: 57)²⁷ destaca tres grandes líneas o ejes de actuación que la diferencian de la otra etapa de profesionalización (la formación inicial):

1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actuación y confrontación en todos los cambios de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

Más allá del concepto de formación permanente, algunos autores explican que en la actualidad el concepto de “desarrollo profesional” –**desarrollo profesional docente** en este caso- comienza a cobrar mucho protagonismo y sentido en las prácticas de formación permanente.

Murillo (1999)²⁸, en su obra sobre el aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio, desarrolla de forma exhaustiva el concepto de “desarrollo profesional docente”. De la revisión de la literatura especializada que realiza el autor se destaca la aportación de Mingorance (1993), quien define el desarrollo profesional de la siguiente forma:

1. Es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas -que resultan ineficaces-.
2. Debe estar basado en la mejora profesional, pero ello debe apoyarse en las necesidades prácticas, contextualizadas, que tienen los docentes. Los profesores pueden mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes a través de su valoración de la práctica. Debe favorecer los nuevos roles del profesor en el momento presente.
3. Se desarrolla a través de la participación, tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional. Empieza en el individuo, pero no aisladamente, sino que el personal que trabaja en un centro se apoya mutuamente para conseguir la mejora colectiva.
4. Es un proceso de construcción profesional, en el que se van redefiniendo las ideas y los conceptos por la naturaleza problemática de la enseñanza, en la que mediante descubrimientos de soluciones se van desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que permiten la valoración del propio trabajo profesional.

²⁷ IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

²⁸ MURILLO, P. (1999) *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.

Según el autor esta tendencia es la predominante a nivel internacional actualmente y pretende dar coherencia a todas las etapas formativas del profesorado, a la vez que intenta superar los problemas del distanciamiento entre teoría y práctica mediante la colaboración de todos y cada uno de los implicados en el proceso formativo.

Por su parte, Imbernón (1994: 45)²⁹ añade que para él el concepto de desarrollo profesional del profesorado incluye el de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente.

Otro autor que ha trabajado mucho el concepto de desarrollo profesional docente es Christopher Day (2005)³⁰. El autor presenta una perspectiva un tanto diferenciada con respecto a las revisadas hasta ahora. Considera que el desarrollo supone tres tipos de aprendizaje: un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones resultado de la planificación. Esta aportación vislumbra que el autor por desarrollo profesional entiende un concepto muy amplio, no siempre sistematizado, incierto y dependiente de muchos factores. Para Day, en el transcurso de una carrera profesional, sería razonable esperar que los maestros y maestras tuvieran oportunidades de participar en una serie de actividades formales e informales que les ayudaran en los procesos de revisión, renovación, mejora de la reflexión y de la práctica, siendo fundamental su compromiso mental y sentimental; y que esos procesos se centraran en los fines personales, individuales y colectivos, descubiertos a través de la indagación sistemática y las necesidades técnicas (Darling-Hammond, 1993; Hargreaves, 1994; en Day, 2005:14).

Day basa su obra en 10 preceptos que se fundan en las realidades investigadas de los docentes, de la enseñanza y el aprendizaje y del desarrollo profesional (*cuadro XXX*). Este decálogo expresa la complejidad del desarrollo profesional docente. Es adecuado considerarlo como una referencia para un planteamiento de formación permanente de tendencia flexible, dinámica y crítica.

²⁹ IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

³⁰ DAY, CH. (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Narcea.

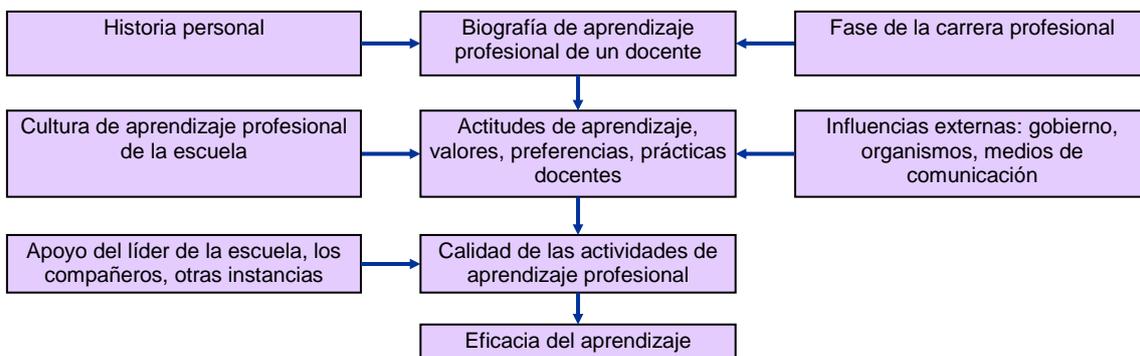
Cuadro 2. Diez preceptos de partida para el desarrollo profesional docente.

1. El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
2. Una de las tareas principales de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida. En consecuencia, deben demostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. Los maestros aprenden de forma natural en el curso de su carrera; el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo.
5. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes que tienen motivaciones y disposiciones para el aprendizaje diferentes, capacidades diversas y proceden de medios distintos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo. Aunque pueda reducirse la complejidad organizativa, por ejemplo, mediante la modificación de la estructura, un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas intra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional.
7. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las ideas personales y profesionales del profesorado. En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos.
8. No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Se desarrollan ellos (activamente). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección de su propio aprendizaje.
9. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los maestros y las maestras.
10. La planificación y el apoyo a la formación continua es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y el gobierno.

Fuente: Day (2005: 14-15).

Por último, destacar la propuesta de Day (2005: 17) sobre los elementos que se interrelacionan y se articulan para el desarrollo profesional docente, que ilustra la *figura 2*.

Figura 3. Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional



Fuente: Day (2005: 17).

En conclusión, y volviendo al concepto de formación permanente de profesores, si bien el enfoque de algunos autores tanto de formación permanente como de desarrollo profesional pone especial énfasis en la mejora de las competencias profesionales, existen otros autores que atribuyen a estas competencias un segundo orden en el objetivo de la formación permanente. Este es el caso también de De Martín (2005)³¹:

“El objetivo de la formación permanente sería el desarrollo personal y profesional, en este orden: primero personal y después profesional, ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales... es básico para poder incidir en la educación de los demás. El desarrollo profesional es una necesidad, al igual que en otros campos profesionales, para adquirir las competencias necesarias para desarrollar un trabajo específico”, Elena de Martín, 2005: 15-15.

Sin entrar en debatir uno u otro posicionamiento, nos limitamos a resaltar la importancia de ambos planteamientos en el campo de estudio que nos ocupa. Sólo añadir que, a nuestro parecer, según las necesidades formativas del profesorado será necesario dar más peso a unos objetivos, contenidos y estrategias formativas concretas.

De hecho, los **componentes básicos de la formación permanente del profesorado** son múltiples e inducen a diversos modelos de formación permanente. Según Miguel A. Zabalza (2004: 288-290)³², la formación del profesorado se basa en tres componentes sustanciales:

1. La **formación científica**: relacionada con el campo científico-doctrinal.
2. La **formación pedagógica**: relacionada con el desarrollo de aquellas competencias teóricas y prácticas que tienen que ver con el conocimiento de los alumnos, de la institución escolar y del currículum escolar, es decir, todo aquello que les capacitará para poder enseñar.
3. La **formación personal**: relacionada con el propio desarrollo personal de los profesores y las profesoras en cuanto individuos: madurez y equilibrio personal, autoestima, capacidad de relación...

El autor explica que en la actualidad el peso de estos tres componentes se distribuye de forma desigual en la formación real de los educadores y educadoras actuales tanto a nivel inicial como permanente. Suele decirse que en el nivel de Educación Infantil y Primaria **predomina el**

³¹ DE MARTÍN ROJO, E. (2003) *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

³² ZABALZA, M.A. (2004): “La formación de los profesores de educación infantil y sus componentes básicos” en CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

componente pedagógico sobre el científico; sin embargo, el aspecto común en todos ellos es la prácticamente inexistente formación personal.

En opinión del autor, la formación para la diversidad nunca será posible contando sólo con los dos primeros componentes (científico y pedagógico). Sobre todo en este tipo de trabajo en el que se produce una gran demanda de implicación personal y en cierta medida, el compromiso ideológico. Para todo ello se precisa de una especial sensibilidad personal que sólo se obtiene a través de la formación personal. Ciertamente, los componentes científicos y pedagógicos también son importantes, ya que sin ellos no habría la posibilidad de operativizar una buena educación.

Tanto las apreciaciones de Zabalza sobre las necesidades formativas del sector, como las necesidades percibidas y expresadas por los prácticos del mismo deben ser motivo de investigación y de mejora. Es necesaria avanzar en este sentido y generar un mayor conocimiento sobre la formación permanente del profesorado, tanto de educación infantil, como de otras etapas, que se traduzca en una mejora en las actuaciones profesionales, en el centro educativo y en la educación de los niños.

“La Administración debería incentivar y promover planes de investigación en el campo de la educación infantil, planes de formación de educadores en activo, planes de reciclaje para los profesores universitarios que vayan a hacerse cargo de la formación de Especialistas en Educación Infantil para que adecuen sus actuales conocimientos a la especificidad de la etapa educativa que nos ocupa, así como la elaboración de materiales didácticos para ser empleados en los cursos de formación”, Lurdes Molina, 1988: 36³³.

Para concluir este apartado sobre los ámbitos de formación permanente, nos gustaría aludir a Bonàs (2006: 47-48)³⁴, ya que su propuesta perfila los itinerarios formativos que se debería seguir hoy en día y en un futuro a corto plazo para la formación permanente del profesorado de educación infantil:

- Una formación **científico-cognitiva** de los distintos saberes
- Una formación **cultural amplia** y de la realidad más contemporánea
- Una formación **centrada en las actitudes y el crecimiento personal**
- Una formación **centrada en ámbitos comunicativos y relacionales**

³³ MOLINA, L. (1988) “Hacia el nuevo profesional de la escuela infantil”. En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 25-42.

³⁴ BONÀS, M. (2006) “El Martinet, una comunidad en crecimiento” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 32-38.

- Una formación **pedagógica centrada en la intervención y en los procesos de aprendizaje**
- Una formación **centrada en las creencias de los propios profesores**, necesaria para poder entender y dar sentido a las propias experiencias así como para promover el cambio profesional.

Rul (1992:14)³⁵ considera que se da una fractura entre la realidad del centro educativo y del sujeto y la realidad de los marcos formativos. Esta fractura sucede cuando al contexto formalizado de la formación se le atribuyen virtualidades transformadoras que, en sí, no tiene. Por tanto, tenemos la obligación de decir que la formación del profesorado no es un factor inmediato de calidad en el centro educativo como comúnmente se acepta, sino que necesita partir de una serie de condiciones para que garanticen su sentido.

Existen autores que han trabajado esta cuestión y han hecho aportaciones muy interesantes sobre las condiciones y premisas que se deben considerar en la formación permanente para que ésta cobre sentido. Murillo (1999³⁶) es uno de ellos; en su obra revisa y profundiza sobre las premisas, condiciones y factores que influyen en la formación permanente y en el nivel de calidad de la misma. Para Murillo las actividades de desarrollo profesional exigen unas condiciones que se han de cumplir si queremos obtener los resultados deseados; de forma resumida, las características y condiciones que favorecen la efectividad de las actividades de desarrollo profesional que comenta el autor son las siguientes:

1. **Planificación en colaboración.** El autor hace especial mención a la necesidad de colaboración y cooperación en la planificación de la formación permanente. Asimismo, comenta la utilidad de contar con la implicación de los participantes en cuanto a: el establecimiento de metas, la implementación y la toma de decisiones.
2. **Atención a las necesidades presentes y futuras de los profesores y del centro.** En este punto viene a explicar, en primer lugar, la necesidad de contemplar las preocupaciones e intereses de los profesores como supuestos de partida en las actividades de formación y desarrollo profesional, y en segundo lugar, la necesidad de encontrar puntos de conexión entre las metas y necesidades individuales y las metas de índole organizativa y social.
3. **Atención al aprendizaje adulto y a los procesos de cambio.** Los principios del aprendizaje adulto suponen una fuente de información importante a la hora de realizar sugerencias respecto a las diversas actividades de formación. Algunas cuestiones a considerar son: la capacidad del profesorado para experimentar y aceptar riesgos; incorporar el conocimiento ya disponible en los procesos de aprendizaje, etc. A tal

³⁵ RUL, J. (coord.) (1992) *L'educació permanent dels professionals docents: "Experiència d'un pla de formació dels professors al Prat de Llobregat 1989-91"*. Barcelona: La Llar del Llibre.

³⁶ MURILLO, P. (1999) *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.

efecto, cabe emprender estrategias del estilo de: anticipar la documentación referida a cursos o seminarios a los participantes, garantizar la flexibilidad en el programa que permita modificaciones en función del desarrollo y la evaluación formativa, entre otras.

4. **Orientación práctica del programa, atendiendo a la experiencia.** Parece igualmente importante incluir la experiencia como recurso de aprendizaje. Se recomienda variedad en las actividades: sesiones de trabajo y experiencias en las escuelas...
5. **Apoyo y asesoramiento una vez haya terminado el curso.** En este punto, el autor enfatiza la cuestión del liderazgo, es decir, la necesidad de disponer de personas que dinamicen el grupo. Por otro lado, explica que contar con el apoyo administrativo oportuno, tranquiliza y otorga cierta entidad a la actividad.
6. **Disponibilidad de tiempo.** Destaca la condición de la disponibilidad de tiempo para el aprendizaje. El autor manifiesta que tanto a nivel teórico como práctico se reconoce la necesidad imperiosa de disponer de un periodo temporal específico, para hacer actividades de desarrollo profesional³⁷.

2.2. Modelos de formación permanente del profesorado

En términos generales, entendemos por **modelo de formación permanente** la orientación que se da a las diferentes dimensiones que forman un proceso formativo y que tiene como resultado un diseño articulado y concreto de formación.

Marcelo (1999 en De Martín, 2003: 219)³⁸ elabora un cuadro de síntesis de los diferentes modelos de formación permanente que reproducimos a continuación (*cuadro 2*):

³⁷ El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996, en Murillo, 1999) reconoce la necesidad de contar con tiempo para ello, llegándose incluso a recomendar la puesta en práctica de “permisos sabáticos” o “vacaciones para formación”.

³⁸ DE MARTÍN ROJO, E. (2003) *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Cuadro 4. Diferentes concreciones de modelos de desarrollo profesional en función de la orientación conceptual.

Modelos	Orientaciones		
	Tecnológica, académ.	Práctica, interpretativa, cultural	Social, reconstruccionista, crítica
Autoformación	Autoformación a través de módulos autoinstruccionales	Grupos de estudio de profesorado sobre temas educativos. Investigación de un profesor en su clase con un enfoque didáctico y práctico	Grupos de estudio de profesorado sobre temas como: estereotipos culturales, la diversidad en el currículum, en los libros de texto...
Reflexión, apoyo profesional y supervisión	Supervisión clínica dirigida por el supervisor y centrada en el dominio de destrezas docentes	Supervisión clínica colaboradora, basada en la negociación y la reflexión. Apoyo profesional mutuo entre compañeros. Observación de aspectos visibles y ocultos (creencias, teorías).	Supervisión clínica con énfasis en los aspectos éticos, personales y políticos de la enseñanza de la escuela. Observación para ayudar al profesorado a confrontar y reconstruir sus teorías.
Desarrollo curricular	Profesor aplicando un currículum diseñado externamente	Profesorado que diseña y aplica en las aulas un proyecto curricular de centro, o etapa a través de un proceso de colaboración	Profesorado juntamente con alumnado, padres y otros colectivos, diseñando y desarrollando un proyecto de innovación para mejorar situaciones de desigualdad, marginación, estereotipos.
Formación en el centro	Expertos externos diagnostican las necesidades de la escuela y planifica el proceso de mejora para el profesorado	La totalidad de profesorado trabaja colaborativamente con asesoramiento externo, para comprender las necesidades y problemas de la escuela	La totalidad de profesorado juntamente con alumnos y padres revisan la cultura de la escuela, desvelando los conflictos, relaciones de poder, micropolítica en la escuela y buscando ampliar los compromisos con la comunidad.
Cursos de formación	Curso centrado en la adquisición de destrezas extraídas de la investigación: instrucción directa	Curso centrado en temas didácticos que incorpora estrategias de autoanálisis y reflexión de la práctica: biografía, diarios, casos. Los contenidos presentados incorporan conocimiento procedimental.	Curso centrado en contenidos sobre diversidad, educación multicultural, coeducación y que incorpora estrategias de autoanálisis y reflexión: biografía, diarios, casos. Son cursos introductorias que acostumbra a seguirse de seminarios de profundización.
Investigación	Profesor/a participante en investigación como sujeto investigado	Profesorado y alumnado diseñan y desarrollan una investigación para resolver problemas concretos, identificados de forma común, con el posible asesoramiento de investigadores.	Profesorado y otros colectivos (alumnos, padres, asociaciones de vecinos) investigan sobre las causas y posibles mejoras de situaciones de injusticia, marginación.

Fuente: Marcelo 1999, en De Martín (2003: 219).

Marcelo (1995:325)³⁹ toma la acepción de “modelo” de Sparks y Louis-Horsley como “un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento, y en segundo lugar de cómo los profesores responde a unas concepciones previas referidas a las relaciones entre investigación y formación, a una concepción del profesor, así como a unas teorías acerca de las estrategias más adecuadas para facilitar su aprendizaje”.

Sparks y Loucks-Horsley (1990 en Murillo, 1999⁴⁰) establecen cinco modelos de desarrollo profesional que clarifican y ayudan situar la formación permanente del profesorado.

³⁹ MARCELO GARCÍA, C. (coord.) (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

⁴⁰ MURILLO, P. (1999) *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.

- **Desarrollo del profesorado llevado a cabo individualmente.** Incluye actividades en las que los profesores aprenden por sí mismos, pues se entiende que los profesores son capaces de iniciar y dirigir procesos de aprendizajes de forma autónoma.
- **Observación/valoración.** Se fundamenta en los supuestos de que “la reflexión y el análisis de la práctica son medios fundamentales para el desarrollo profesional de los profesores”. Se pueden identificar diversas modalidades: diálogo profesional, estudio de caso, registros personales y biografías...
- **Procesos de desarrollo mejora.** Incluye aquellas actividades en las que se solicita de los profesores que desarrollen o adapten un currículum, diseñen un programa o se impliquen en procesos de mejora de la escuela que debe repercutir en la mejora de la enseñanza de clase”.
- **Entrenamiento.** Describe aquellas actividades de desarrollo profesional que requieren la presencia de un profesor que es experto, quien determina el proceso de perfeccionamiento a seguir. Generalmente se persigue alcanzar conocimientos, destrezas y cambio en las actitudes mediante distintos pasos o etapas en el programa: presentación de la teoría, demostración, práctica simulada y asesoramiento de compañeros.
- **Indagación o investigación.** Puede ser individual o en equipo. Puede realizarse individualmente o en equipo. Concibe el rol del profesor como un sujeto que investiga y reflexiona sobre su práctica.

Recientemente, y siguiendo un planteamiento similar al que deseábamos plasmar en este apartado, García Fernández (2006: 87-95)⁴¹ realiza una aproximación a la configuración de un modelo de formación para el profesorado de Educación Infantil, a partir de los modelos de formación de profesores que han surgido en los últimos años.

La autora adopta una perspectiva basada en la participación, la reflexión, la colaboración, el trabajo en equipo y la investigación -aspectos que considera fundamentales en la práctica educativa.

Propone un modelo de formación en el centro (dimensión institucional), basado en su desarrollo profesional y personal (dimensión personal y profesional), en la evaluación como proceso de formación y en la innovación como formación:

- **Dimensión personal:** se basaría en estudios sobre los modelos de desarrollo personal que darían conocimiento y autopercepción a los profesores sobre su momento profesional, concepciones, pensamientos y creencias adquiridas.

⁴¹ GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (dir.) (2006) “Proyecto de Escuela de Educación Medioambiental: La casa de la Naturaleza” en *JORNADAS 2005 “El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación”* organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 240-267.

- **Dimensión profesional:** se basaría en el estudio de las necesidades formativas del profesorado de educación infantil, cosa que respondería al currículum de formación específica que debería centrarse en la reflexión y revisión continuada de los planes de estudio que deberán responder a una nueva concepción de los contenidos.
- **Dimensión institucional:** se basaría en la experiencia de los profesores quienes a partir de sus experiencias narrativas podrían indicar cuáles son las necesidades que tiene la formación en un momento determinado para las situaciones cambiantes de nuestro mundo.
- **Evaluación como formación:** se debería orientar al desarrollo del profesorado y no simplemente al control.
- **Innovación como formación:** se debería unir la innovación a cualquier formación porque al poner en práctica las innovaciones, los mismos profesores mejoran personal y profesionalmente, sin olvidar que los procesos de innovación dependen de la actitud, saber hacer y conocimiento del profesor.

De este modelo destaca la actitud reflexiva y colaborativa como objetivo a conseguir en la formación del profesorado de educación infantil. Asimismo, la autora centra la formación del profesorado en un enfoque que está teniendo mucho éxito en la actualidad: **la formación en centros** como modelo de formación.

“La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera. Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación”, Francisco Imbernón (1994: 43)⁴².

De Martín (2005)⁴³ ha trabajado recientemente este tipo de formación para el profesorado y se ha atrevido a llamarla “modelo de formación”; la autora no concibe esta orientación como una simple modalidad más de formación, sino que considera que posee una idiosincrasia particular que le da la entidad y el sistematismo de un modelo formativo.

⁴² IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

⁴³ DE MARTÍN ROJO, E. (2005) *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: La Nau.

La formación en centros considera al centro educativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de sus agentes y permite que éstos tomen parte activamente en su diseño.

Su aplicación favorece la autoformación, el desarrollo profesional y del centro a través del trabajo en equipo, potenciando procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, vinculando los conocimientos teóricos a la práctica, con el fin de dar solución a las situaciones problemáticas y necesidades que se derivan de la práctica docente.

De su consolidación y continuo desarrollo emergerán procesos de innovación y cambio en la institución.

2.3. Nuevas perspectivas en la formación permanente

“Las fuentes de riqueza del futuro es posible que no sean el petróleo, ni el acero, ni el trigo, pero, ¿serán los cerebros, es decir, el savoir-faire técnico y el espíritu científico o más bien el grado de conciencia y sensibilidad moral de los responsables?” Bautista-Vallejo (2001: 34)⁴⁴

De las propuestas del informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XIX (Delors, 1996), Oliver extrae las siguientes conclusiones (1998: 55)⁴⁵:

- Es necesario un incremento del nivel de competencia de los profesores.
- El sistema formativo de los profesores no debe sustentarse en acciones aisladas sino que debe basarse en una “organización que aprende”.
- Se hace referencia a la “calidad total” aplicada a la educación y a la formación permanente del profesorado.
- Cada vez hay una mayor presencia y necesidad de técnicas de enseñanza a distancia mediante nuevas tecnologías de comunicación.

El cambio de un sistema de formación basado en conocimientos a uno **basado en competencias** implica un giro importante en las acciones de formación y en sus consecuencias. Por primera vez se considera que el profesorado necesita perfeccionar sus capacidades para enfrentarse con más recursos al día a día de su profesión.

Este nuevo enfoque, además, obliga a introducir en las acciones formativas referentes de la práctica de los educadores, teniendo en cuenta que la competencia es, como afirma Le Boterf

⁴⁴ BAUTISTA-VALLEJO, J.M. (2001) *Formación del profesorado y escuela abierta. Elementos para la comprensión e intervención didáctica*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros. Serie Pedagogía.

⁴⁵ OLIVER, M.F. (1998) *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.

(1991: 16)⁴⁶, “el conjunto de saberes, técnicas y aptitudes que son directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un situación de trabajo; materializa una o más capacidades poseídas por el sujeto”.

La competencia necesita un campo de aplicación concreto; asimismo, para que la competencia sea aplicable al puesto de trabajo debe tenerlo como referencia en su entrenamiento. Y, tal y como concluye Oliver, hoy en día la competencia empieza a tenerse en cuenta la hora de planificar la formación permanente del profesorado.

Una **organización que aprende** es consciente de que su aprendizaje depende del aprendizaje individual de sus miembros y del aprendizaje que se genere en conjunto. El primer paso para que una organización “aprenda” es el establecimiento de unos objetivos comunes y una manera similar de encarar los problemas y encararlos. Esta premisa se puede gestionar a partir de estrategias de intercambio de opiniones, de comunicación, de colaboración y de implicación de todo el colectivo en el proyecto común. A partir de aquí, se puede contar con una organización flexible que puede atender las demandas del entorno y ser capaz de adaptarse a los cambios, de rectificar conductas erróneas y de establecer pautas de actuación efectivas y eficaces. Bien dice Oliver, que teniendo el marco adecuado para el aprendizaje institucional, es de vital importancia vehicular la formación permanente del colectivo tanto a nivel individual como de equipo en pro de estrategias concretas; el grupo debe tener claro su objetivo común y el de cada uno de los miembros que lo integran para conseguir unos resultados positivos desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Hoy en día el término “calidad total” ya no se entiende como método de gestión cuyo objetivo es mejorar la empresa, los productos y como consecuencia la satisfacción del cliente y de los participantes que actúan como tales. Por suerte, **la calidad deja de centrarse sólo en el producto en sí mismo y se ha convertido en una especie de necesidad o de exigencia para la organización, o en este caso, para el centro educativo**. En el campo de la formación permanente Oliver destaca las siguientes causas del déficit de calidad:

- **Estrategia formativa:** establecimiento de una estrategia formativa de acuerdo con una política de formación articulada con la política global.
- **Ingeniería:** identificación de necesidades, formulación de objetivos, planificación...
- **Pedagogía:** elaboración de las progresiones, dirección y animación de la formación, modalidades pedagógicas, pruebas de evaluación...
- **Gestión:** información, elaboración y gestión de los presupuestos, ayuda logística, procedimientos de inscripción, gestión de bases de datos, ficheros...
- **Aplicación:** transferencia de los conocimientos, actitudes y destrezas adquiridos durante la formación, seguimiento de los exalumnos, mantenimiento de las competencias adquiridas...

⁴⁶ LE BOTERF, G. (1991) *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao: Ediciones Deusto-AEDIPE.

En definitiva, la gestión de la calidad total puede aportar elementos fundamentales porque los aspectos materiales y humanos ayudan a configurar un entorno de calidad, aspecto que se podrá considerar conseguido si “*contribuye a alcanzar sus objetivos, despierta el deseo de aprender entre los alumnos, reúne las condiciones propicias para que aparezca y se mantenga su motivación hacia la formación*” (Le Boterf, Barzucchetti y Vicent, 1993:170, en Oliver, 1998).

Los centros educativos y sus protagonistas se ven superados por el **impacto de los nuevos recursos tecnológicos**: ordenadores multimedia, CD-ROM, videotextos... Estos nuevos recursos han provocado un cambio importante en los planteamientos de la formación del profesorado. El autor manifiesta que estos cambios pueden suponer muchas ventajas a la hora de planificar y realizar la formación permanente del profesorado. Por ejemplo, a través de la *videoconferencia* es posible realizar una clase presencial a diferentes grupos situados en diferentes lugares geográficos simultáneamente; gracias al *correo electrónico* es posible combinar las tutorías presenciales con las tutorías a distancia; las *redes telemáticas* permiten acceder a una corrección automática de los ejercicios y/o actividades, crear grupos de trabajo situados en diferentes puntos de la geografía mundial comunicados... En conclusión, todos estos recursos permiten crear un nuevo concepto de centro de profesores o de centro de formación, habilitado para celebrar reuniones de grupos de trabajo, facilitar la conexión telemática, ser un centro de tutorías....

2.4. Investigación sobre formación permanente del profesorado

Al revisar la bibliografía sobre el objeto de estudio se observó como muchos investigadores se habían interesado en el pasado sobre la formación permanente del profesorado.

No obstante, tan sólo comentaremos algunos de los estudios más recientes que destacan por su aportación a nuestra investigación.

Biscarri (1993)⁴⁷ abordó en su tesis doctoral la **vinculación entre la cuestión motivacional y la actividad específica docente**, identificando los factores o dimensiones motivacionales que subyacen en las decisiones de los docentes de implicarse en actividades de formación permanente, así como su valor o importancia relativa. Su estudio se realizó en la comarca de La Noguera en Cataluña y tuvo una muestra de 319 sujetos, profesores de EGB, FP y BUP.

⁴⁷ Publicada en BISCARRI, J. (1993) *La formación permanente de los profesores: motivaciones y condicionantes*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.

Las principales aportaciones de su estudio son las siguientes:

- Biscarri presenta un retrato “robot” simplificado de las **características generales** del profesorado del estudio en forma de un único perfil (este perfil permite una comprensión simple y rápida de algunas de las características del profesorado estudiado). El perfil es el siguiente:

o Profesora de EGB, de entre 30 y 43 años de edad, casada y con 1 o 2 hijos.
o Trabaja en la escuela pública, se tituló a principios de los 70 y trabaja como profesora desde entonces. No desempeña otras ocupaciones ni ha realizado otros estudios.
o Se siente más identificada con la función educacional de su profesión que por su relación con un área de conocimiento y no ha considerado la posibilidad de cambiar de profesión o nivel de docencia.
o Atribuye principalmente el rendimiento académico que obtienen sus alumnos a la propia capacidad e interés de éstos, y a ciertos factores sociales de su entorno, más que a su propia capacidad o preparación para enseñar o a los medios de las instancias educativas. A pesar de ello, manifiesta sentirse profesionalmente bastante satisfecha con su trabajo.
o Durante los últimos 5 años ha participado en entre 1 y 5 actividades de formación permanente aunque cree que lo ideal sería destinar entre el 20% y el 40% de su tiempo como profesora a esta tipo de actividades.
o Lo que más ha influido en su perfeccionamiento docente ha sido su propia experiencia como profesora, su auto-exigencia por superarse y su participación en actividades de formación permanente.

- A parte de las características personales de los sujetos, en el perfil también describe las influencias para participar en formación, que en general serían:

o A la última actividad de formación a la que asistió, recibió la información sobre ella por escrito procedente de un CRP o una asociación; participó principalmente por su utilidad práctica de cara a su aplicación o utilización en el aula, y para mejorar sus conocimientos en las materias que enseña, más que para obtener cualquier tipo de recompensa.
o A la última actividad que no asistió, recibió la información escrita de las mismas fuentes, pero no asistió por dificultades de horario o tiempo disponible, y porqué tenía otras tareas que atender relacionadas con su actividad docente.
o Espera que la asistencia a estas actividades le beneficie a sí misma, a sus alumnos y a su escuela, pero no a la Administración educativa.
o Considera que su asistencia actividades de formación permanente aumentaría sensiblemente si fuesen más útiles y aplicables al aula, si se hicieran más cerca de su lugar de trabajo o residencia, si contribuyeran mejor a aumentar sus conocimientos en las materias que imparte, si quedase resuelto de algún modo el problema del horario o tiempo disponible para ello, si las actividades fuesen más atractivas en sí mismas, y si no representaran un coste económico para ella.

- Sobre los factores motivacionales de participación el perfil dibuja lo siguiente:

o Los factores motivacionales de asistencia más valorados son: motivaciones docentes y profesionales; atractivo de la actividad, y los menos valorados son: presiones y compromisos sociales; estatus profesional y condiciones materiales.
o Respecto a los factores motivacionales de no asistencia se produce un fenómeno inverso al valorar las pocas condiciones o facilidades del entorno por encima del poco interés o valor intrínseco de la actividad.
o Los profesores utilizarían la información procedente de experiencias anteriores similares a la actividad propuesta para realizar estimaciones subjetivas relativas tanto a la expectativa como a la instrumentalidad de ésta, y tomar así una decisión sobre su realización.

El estudio de Colén y Defis (1997)⁴⁸ sobre la *formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial* **analiza las demandas de formación que realizan las maestras y maestros de educación infantil que están en activo**. A partir de este análisis las investigadoras infieren las necesidades de formación que subyacen en las demandas formativas en relación a las capacidades y habilidades que se requieren para ser profesionales competentes. La investigación se desarrolla en Catalunya.

Las autoras consideran que los maestros y maestras especializados en las primeras edades se caracterizan, en general, por una cultura activa de perfeccionamiento profesional. Así, explican que sus inquietudes de formación permanente responden a unas líneas de reflexión sobre su práctica. Además, en el estudio constatan que las demandas de formación en muchos casos sobrepasaron los límites del profesional que actúa en solitario y que prioriza solamente el dominio de unas técnicas y unos métodos para ser aplicados en el aula; y se sitúan en un estadio que implica una contextualización y unos procesos de análisis y reflexión crítica capaces de dinamizar proyectos de centro y de zona.

Los resultados principales que presentan se refieren a la **tendencia de las demandas de acciones formativas**; las demandas fueron organizadas en torno a dos opciones:

- 1) Demandas derivadas de las necesidades del sistema (elaboración del PCC; estructura curricular; programación de aula; observación y evaluación; estrategias organizativas; coordinación de ciclo; áreas de contenido)
- 2) Demandas derivadas de las necesidades subjetivas del profesorado (organización del ambiente y del tiempo; aspectos relacionales y afectivos; recursos metodológicos; educación psicomotriz; juego; expresión oral; estrategias de diagnóstico; necesidades educativas especiales; recursos metodológicos; producción de textos; danzas, canciones y música)

<ul style="list-style-type: none"> o En relación a las necesidades del Sistema, en ambos ciclos se aprecia una remarcable incidencia en las demandas referentes a las estructuras de la programación y evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> o En cuanto a las demandas subjetivas del profesorado, en el 1º ciclo se constatan necesidades relacionadas con los aspectos lúdicos, así como nuevas fórmulas metodológicas y recursos organizativos que permitan optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos ambientales adecuados. En el 2º ciclo se detecta una notable inflexión en demandas de propuestas de educación psicomotriz y de implicaciones metodológicas capaces de enmarcar la acción pedagógica. La organización del espacio –rincones y talleres- se presenta en la zona alta de las solicitudes, así como los proyectos de trabajo y la detección de disfunciones y estrategias de diagnóstico.

Han encontrado algunas evidencias que debe ser tenidas en cuenta para el futuro:

<ul style="list-style-type: none"> o El profesorado necesita desarrollar estrategias y habilidades que les capaciten para diagnosticar situaciones de partida, planificar secuencias educativas, desarrollarlas y evaluarlas.
<ul style="list-style-type: none"> o Necesitan entrenarse para trabajar en grupo y adoptar decisiones reflexionadas y consensuadas.
<ul style="list-style-type: none"> o Necesitan participar en la cultura profesional colaborativa, asumiendo la responsabilidad compartida de las decisiones que se adoptan en el centro y en los equipos docentes de los que forman parte.
<ul style="list-style-type: none"> o Tienen que iniciar su trayectoria profesional con actitudes abiertas al desarrollo profesional docente continuo, al análisis y a la reflexión de su práctica docente y a actitudes favorables a la innovación y el cambio.

⁴⁸ COLÉN, M.T. y DEFIS, O. (1997) "La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial". *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/vii/edinfant.htm>]

La investigación de Martínez Ruiz y Sauleda (2006: 268-285)⁴⁹ se centra en el **estudio de las narrativas biográficas referidas a las trayectorias educativas y profesionales de educación infantil participantes en formación permanente** con la intención de hallar cuáles son los elementos experienciales o de pensamiento que orientan sus creencias y valores. Este estudio utilizó la metodología de análisis de redes discursivas, de 24 sujetos alicantinos.

Los resultados principales que nos interesa destacar son los siguientes:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ La valoración de la participación social y la colaboración como elemento de aprendizaje profesional está inscrita en las tres cuartas partes de los participantes (75%), los cuales la valoran muy positivamente, mientras que una cuarta parte (25%) la considera como imprescindible. En suma, la relevancia de trabajar en colaboración con los iguales es destacada por prácticamente la totalidad de los participantes. |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ En el polo opuesto, la ausencia de soporte es percibida como la constricción más intensa para la superación de los dilemas profesionales y la inseguridad personal. |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ En muchos casos se enfatiza la importancia de la figura del compañero experto como iniciador y catalizador de su propia experiencia profesional. |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Asimismo, muchos participantes subrayan el impacto que ha tenido en su reconstitución profesional la seducción del buen hacer de un compañero, así como la capacidad de este de entusiasmarle y convertirse en estímulo y reto profesional. |

Las autoras resaltan el énfasis con que los participantes valoran el apoyo emocional y personal recibido de sus compañeros; el soporte profesional queda, en muchos casos, en un segundo plano. En resonancia con lo anterior, son muchas las narrativas que enfatizan lo crucial que es ser parte de una comunidad de práctica.

Por su parte, Villar Angulo (2004: 64-86)⁵⁰ realiza una investigación sobre la formación permanente para educación infantil en Andalucía, a partir de una encuesta que contó con 134 respuestas. El estudio analiza los siguientes temas:

- El perfil de los maestros y maestras de educación infantil que se forman
- La valoración de los formadores de formación permanente
- La valoración de las condiciones formativas de las acciones de formación permanente
- La participación en las acciones formativas
- El diseño de las acciones formativas
- Las tendencias formativas
- Los modelos de evaluación de la formación permanente

Como puede observarse, el objeto de estudio de la investigación de Angulo es similar al estudio que nos ocupa; por esto, los resultados claves obtenidos son una referencia muy útil para el desarrollo de nuestra investigación.

⁴⁹ CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL, 3º Córdoba 1999 (2004). *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

⁵⁰ CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL, 3º Córdoba 1999 (2004). *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

En concreto, los resultados clave que presenta el investigador y que son más significativos para nuestro estudio son:

- La mayoría de profesorado realizó más de 100 horas de perfeccionamiento en el último sexenio (66,4%).
- Los encuestados preferían que destacados profesores de niveles no universitarios impartiesen cursos y realizaran actividades vinculadas con la demostración de experiencias prácticas (93%).
- Las entidades que organizaron actividades fueron en su mayoría CEPS (93,8%) y colectivos de movimientos de renovación pedagógica (40%).
- Las condiciones para participar en formación fueron:
 - El interés en la actividad formativa (99,3%)
 - El conocimiento de los horarios, calendarios y duración (87,2%)
 - La gratuidad de la matrícula (71,4%)
 - La liberación de carga lectiva en centro docente (68,8%)
- Los motivos de participación de los participantes:
 - Perfeccionamiento en técnicas de enseñanza (98,5%)
 - Actualización en conocimientos científicos de su área o disciplina (93,8%)
 - Aprender experiencias didácticas de colegas (91,5%)
 - Elaboración de materiales curriculares (86,2%)
 - Trabajo en equipo con colegas (91,5%)
 - Aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y comunicación (75,7%)
 - Acumulación de horas para acreditar un sexenio (54,6%)
- Los modelos de evaluación utilizados:
 - La evaluación se planificó con antelación (65,9%)
 - En la mayoría de casos se evaluó la eficacia de la formación a partir de:
 - los cambios en el trabajo docente de los docentes (72,5%)
 - los cambios en el clima del grupo de participantes (65,8%)

Según este estudio, la formación permanente de educación infantil recibe una valoración de tendencia positiva; no obstante, los resultados expuestos a modo de ejemplo –entre otros– denotan la necesidad de seguir indagando sobre la formación permanente del profesorado de educación infantil y de profundizar sobre algunas de las cuestiones relacionadas con el objeto de estudio, en dos sentidos:

- Por un lado, Angulo sienta un precedente interesante que invita a seguir investigando sobre algunos temas como: el perfil de los profesionales de educación infantil que participan en formación permanente y sus motivos de participación; las características de las acciones de formación permanente y la valoración que reciben; y los resultados de la formación permanente y los modelos para evaluarlos.
- Y por otro lado, la investigación de Angulo nos alienta a obtener más información sobre temas aún inexplorados, que no se trabajan directamente en este estudio, pero que también pueden ser claves para explicar y mejorar la formación permanente del sector: los facilitadores y obstáculos para la formación permanente; la evaluación de la transferencia de la formación; la incidencia de la formación; la calidad de la formación; etc.

De estos temas, junto a otros nos ocupamos en el presente estudio. Como se observará más adelante, algunos resultados de nuestra investigación coinciden con los de Angulo, pero otros los contradicen y aportan información novedosa que permite avanzar en el conocimiento de los motivos y factores que determinan la formación permanente en el sector de la educación infantil.

3. Evaluación de la formación en las organizaciones

En este estudio de tipo evaluativo es fundamental definir qué se entiende por evaluación y qué modelo de evaluación se va a utilizar para la misma. En este apartado se revisa brevemente qué procesos, elementos y agentes intervienen en la evaluación; cuáles son los modelos más recientes de evaluación de la formación, y en qué consiste el modelo que se tomará como referencia para la evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil.

3.1. La evaluación

La evaluación es un proceso sistemático que permite valorar los resultados obtenidos con la formación y que aporta información valiosa para orientar la toma de decisiones relativas a la función formativa. En el ámbito de las organizaciones, la evaluación se centra en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades de la organización y en su traducción en términos de impacto y de rentabilidad, para tomar decisiones que optimicen la función formativa.

La evaluación de la formación en las organizaciones desempeña tres funciones básicas, que justifican la necesidad e importancia de la misma:

- una función pedagógica, consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación,
- una función social, centrada en certificar la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes,
- y una función económica, orientada en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

La evaluación de la formación continua ha de ser diseñada de forma rigurosa y sistemática y debe incluir todos aquellos aspectos implícitos en el proceso formativo que puedan aportar información útil sobre su valor. El diseño de la evaluación debe partir de unos criterios de evaluación claros y relevantes para, desde ellos, determinar todos los aspectos que integrarán el proceso evaluador: los elementos, los agentes, los momentos y los instrumentos de evaluación. Todo diseño de evaluación parte de un modelo previo, que lo fundamenta y lo orienta. Presentamos a continuación los modelos de evaluación más relevantes, para optar por aquel que mejor fundamenta nuestra visión de la evaluación.

3.2. Modelos de evaluación⁵¹

Existen varios modelos que pautan y organizan la evaluación de la formación continua. Son modelos bastante recientes y todos parten de las aportaciones realizadas por Donald Kirkpatrick en los años sesenta. Los diferentes modelos adoptan un enfoque concreto de evaluación, seleccionan los objetos a evaluar y determinan las fases del proceso a seguir. Aunque todos parten de la misma base, al adoptar enfoques diferentes presentan divergencias en determinados aspectos del proceso y de los contenidos. A continuación se presentan brevemente cada uno de los principales modelos, para pasar a analizarlos y contrastar las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos.

Modelo Kirkpatrick

Se trata de un modelo simple que reduce la complejidad de la evaluación de la formación mediante la identificación de cuatro niveles o grandes objetos de evaluación. Cada nivel persigue una finalidad concreta, se aplica en un momento específico y pone en juego diferentes instrumentos y agentes. Los niveles son estos:

- Reacción de los participantes ante la formación, es decir, nivel de satisfacción con la formación recibida.
- Aprendizajes realizados por los participantes, o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación.
- Conducta de los participantes en el puesto de trabajo, es decir, transferencia de los aprendizajes realizados al propio puesto.
- Resultados en la organización, es decir, efectos e impacto que la formación genera en las diferentes áreas de la organización.

Kirkpatrick adopta un enfoque integral de la evaluación de la formación que tiene en cuenta los resultados cualitativos y cuantitativos que la formación aporta a la organización. Su modelo huye de otros enfoques más economicistas centrados en la rentabilidad de la inversión en formación, ya que considera que son reduccionistas. El modelo de Kirkpatrick ha creado escuela, y gracias a su claridad ha sido seguido y desarrollado por autores posteriores dando lugar, entre otros, a los modelos que presentamos.

⁵¹ Este apartado parte de la revisión y actualización de un trabajo previo publicado en PINEDA, P. (coord.) (2002) *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Modelo Wade

Esta autora entiende la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Estructura su modelo de evaluación en cuatro niveles:

- Respuesta: Reacción ante la formación y aprendizaje por parte de los participantes.
- Acción: Transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.
- Resultados: Efectos de la formación en el negocio, medidos mediante indicadores cuantitativos o duros y cualitativos o blandos.
- Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste-beneficio.

Este modelo se asemeja al anterior, ya que presenta el mismo número de niveles, pero su contenido es notablemente diferente. Por un lado, la autora no diferencia entre satisfacción y aprendizaje de los participantes integrando ambos objetos en un mismo nivel. Y, por otro, pone el énfasis en la evaluación del impacto económico o rentabilidad, creando un nivel específico para este fin.

Modelo Phillips

Se trata de un modelo centrado en evaluar la dimensión económica de la formación, por lo que su finalidad es detectar la rentabilidad de la inversión realizada. Al poseer un único objeto de evaluación, no identifica diferentes niveles como hacen otros modelos. Así, se centra en estructurar el proceso de evaluación, pautar las fases a seguir e identificar los instrumentos para evaluar la rentabilidad; para ello crea un instrumento clave: el ROI o cálculo del retorno de inversión. Aunque desde nuestro punto de vista las aportaciones de Phillips se sitúan en un enfoque reduccionista, suponen un avance importante en el complejo terreno de la medición de los beneficios económicos que la formación aporta a las organizaciones.

Modelo Meignant

El modelo concibe la formación como la obtención de los resultados de la formación. Se estructura en cuatro niveles de evaluación, que pretenden dar respuesta a cuatro interrogantes:

- Nivel 1: Evaluación de Satisfacción. ¿Cuál es la opinión de los participantes 'en caliente' sobre la formación recibida?
- Nivel 2: Evaluación Pedagógica: ¿Los participantes han adquirido los conocimientos y habilidades previstas? ¿Los han memorizado?
- Nivel 3: Evaluación de la Transferencia al Puesto de Trabajo: ¿Los participantes aplican lo que han aprendido?
- Nivel 4: Evaluación de los efectos de la formación: ¿La formación ha permitido alcanzar los objetivos individuales o colectivos fijados?

Cabe señalar que el nivel 2 denominado ‘evaluación pedagógica’ debería denominarse ‘evaluación del aprendizaje’ ya que no analiza aspectos de coherencia pedagógica del proceso de formación sino que se centra en detectar los aprendizajes realizados por los participantes. El modelo es muy parecido al de Kirkpatrick, ya que identifica los mismos niveles y los contenidos son similares. Sin embargo, se observan diferencias en el nivel 4, ya que la visión del impacto es notablemente diferente al centrarse más en el logro de objetivos de las personas y de la organización.

Modelo Barzucchetti-Claude

Se concibe la evaluación como aquel procedimiento que permite detectar y valorar los resultados esperados con la formación. Así, se identifican tres niveles diferentes de resultados esperados, a los que corresponden tres niveles de evaluación de la formación. Son los siguientes:

1. La mejora de las condiciones de funcionamiento y de explotación de la organización o de algunos de sus servicios. Este nivel se refiere a los resultados económicos, sociales y culturales que genera la formación, y que integran su impacto en la organización.
2. La creación o evolución de las competencias individuales y colectivas necesarias en el puesto de trabajo. Hace referencia a la evaluación de aquello que el participante realiza en situación profesional real una vez acabado el periodo de formación.
3. La adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos útiles para mejorar y desarrollar las competencias profesionales de las personas o construir competencias colectivas. Son los aprendizajes y adquisiciones que los participantes realizan en situación de formación, que han de ser pautados y guiados para garantizar la posterior transferencia al puesto de trabajo en forma de competencias.

El modelo identifica menos niveles de evaluación que los modelos anteriores, pero adopta un enfoque interesante e innovador: la evaluación de aprendizajes en términos de competencias y de su aplicación en el puesto de trabajo. Este enfoque encaja en las nuevas orientaciones de gestión de recursos humanos que están adoptando las empresas competitivas: la gestión por competencias. El modelo de gestión por competencias incluye estrategias como la evaluación del desempeño y los planes de carrera, que establecen una relación directa con la formación y el desarrollo de las personas.

Como ya se ha indicado, aunque estos modelos de evaluación partan de una base común presentan diferencias notables en su contenido. El siguiente cuadro resume estas diferencias y presenta los puntos fuertes y débiles de cada modelo. Con el ánimo de superar las limitaciones identificadas en los modelos de evaluación existentes, hemos creado un modelo que completa los anteriores y pretende ser integral. Se denomina *modelo holístico de evaluación de la formación*. Hemos añadido al cuadro comparativo una breve descripción de nuestro modelo, para pasar a describirlo más en profundidad en las páginas que siguen.

Figura 5. Comparación de diversos modelos de evaluación de la formación continua.

MODELO	ORÍGEN	FINALIDAD	NIVELES	EVAL. PEDAGOG	EVAL RENTABILID	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Kirkpatrick	Anglosajón	Medir resultados cualitativos y cuantitativos	4	No	Excepcionalmente	Simple y claro	Incompleto: no evalúa los aspectos pedagógicos
Wade	Anglosajón	Medir el valor que la formación de a la organización	4	No	Si	Conciso y operativo	Integra varios objetos en un nivel; puede confundir
Phillips	Anglosajón	Calcular la rentabilidad	1	No	Siempre	Aporta el ROI	Reduccionista: solo evalúa rentabilidad
Meingat	Francófono	Obtener los resultados de la formación	4	No	No	Visión social del impacto	Incompleto: no evalúa los aspectos pedagógicos
Barzuchetti - Claude	Francófono	Detectar y valorar los resultados de la formación	3	No	Si	Evaluación de competencias	Incompleto: falta evaluar satisfacción y aspectos pedagógicos
Holístico	Hispano	Valorar la eficacia y optimizar la formación en su conjunto	6	Si	Si	Integral, centrado en los aspectos pedagógicos y orientado a la mejora	Complejo; puede dificultar su aplicación

3.3. Modelo holístico de evaluación de la formación

El modelo de evaluación que hemos diseñado parte del concepto de evaluación apuntado antes y desempeña las tres funciones básicas identificadas: pedagógica, social y económica. La finalidad que lo orienta es la de valorar los resultados de la formación a nivel de aprendizajes, competencias, impacto y rentabilidad, para optimizar la función formativa en su conjunto. Por ello la dimensión pedagógica adquiere un rol crucial: se analiza la coherencia del proceso pedagógico aplicado, desde el diseño de la formación hasta su transferencia al puesto, para identificar puntos fuertes y débiles, y mejorar así la calidad de la formación y potenciar la eficacia de sus acciones.

Este es el rasgo que más diferencia a nuestro modelo de los otros: el énfasis en el análisis de los aspectos pedagógicos, ya que consideramos que en ellos se halla la clave de la eficacia de la formación. Una formación bien planificada, diseñada con rigor y que disponga de los recursos adecuados logrará sus objetivos y los de la organización; es decir, será una formación eficaz para las personas y rentable para la empresa.

El modelo holístico se estructura en 6 niveles de evaluación, de complejidad creciente, que clasifican los diferentes elementos a evaluar; los elementos de evaluación muestran los aspectos que están implícitos en la evaluación de la formación continua y permiten intuir la complejidad de las estrategias que deberán ponerse en juego para su evaluación. Los niveles son:

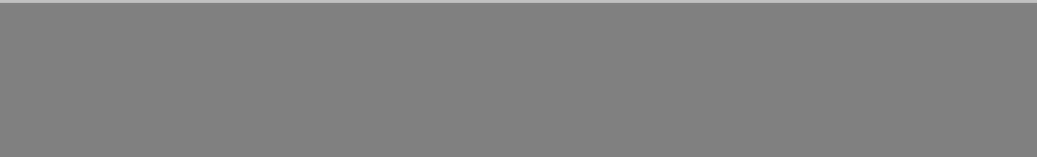
- Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación.
- Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.
- Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación.
- Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.
- Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización.
- Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización.

El modelo estructura los elementos de cada nivel de evaluación y determina los instrumentos a utilizar, los agentes que pueden intervenir y los momentos idóneos para realizar cada evaluación. En publicaciones anteriores, referenciadas en la bibliografía, hemos desarrollado ampliamente el modelo, por lo que remitimos a ellas al lector interesado en ampliar la información.

Los niveles de transferencia, impacto y rentabilidad son los más complejos pero también los más interesantes para la organización. Su evaluación requiere la introducción de estrategias elaboradas que permitan obtener información válida y fiable. Dada la complejidad y las dificultades que conllevan, son los niveles menos evaluados por las organizaciones, aunque la mayoría de ellas reconocen la conveniencia de hacerlo.

La situación de la evaluación de la formación en las organizaciones de nuestro entorno se caracteriza por un reconocimiento generalizado de la importancia de evaluar y de las ventajas que aporta, acompañado de unas prácticas de evaluación paradójicamente insuficientes e incompletas. Las investigaciones realizadas y nuestra experiencia como consultores muestran que menos del 20% de las organizaciones españolas que forman a sus empleados evalúan los resultados de la formación realizada. Esta situación es fruto de las dificultades inherentes a la evaluación de la formación continua y de la gran complejidad del proceso evaluativo. Por ello, los profesionales de la formación piden a los teóricos e investigadores soluciones y herramientas que les ayuden a superar dichas dificultades y a optimizar los procesos de evaluación de la formación que aplican en sus organizaciones.

El presente estudio se orienta precisamente a evaluar la formación continua en el sector de la enseñanza y en concreto en la educación infantil, y a describir cómo los centros educativos evalúan la formación permanente de sus profesionales, para aportar propuestas y orientaciones que permitan mejorar esta formación y sus prácticas evaluadoras. Por el conocimiento que tenemos del sector de la enseñanza, sabemos que la evaluación de la formación que se realiza es muy básica, centrada a nivel de satisfacción de los participantes, y que los intentos que se llevan a cabo para evaluar otros aspectos se encuentran con muchas dificultades vinculadas a las propias características de la formación y de los profesionales que la reciben. Por ello, el estudio puede aportar luz en un terreno tan necesitado como este, y contribuir así a la mejora de la calidad de la formación permanente de los profesionales de la educación en su conjunto.



B) Marco Empírico





Capítulo 1:

Metodología del estudio



1. Diseño metodológico

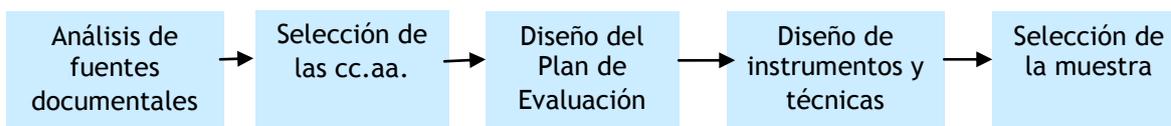
En el apartado se presentan los principales aspectos referidos a la metodología utilizada en la investigación sobre Evaluación de la Calidad de la Formación Continua en el Sector de la Educación Infantil.

El estudio sobre *Evaluación de la Calidad de la Formación Continua en el Sector de la Educación Infantil* tiene un enfoque de método múltiple, es decir, combina datos de tipo cuantitativo con datos de tipo cualitativo. El uso de métodos diversos y de agentes diversos permite la triangulación de los datos obtenidos garantizando tanto el rigor como una mayor objetividad en los resultados.

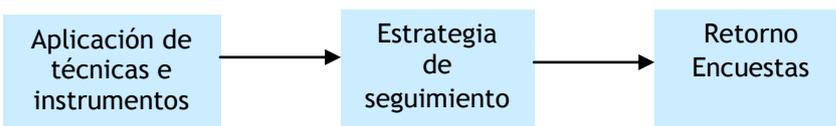
El estudio se organiza en cuatro fases como podemos ver en la figura 6:

Figura 6. Fases del estudio

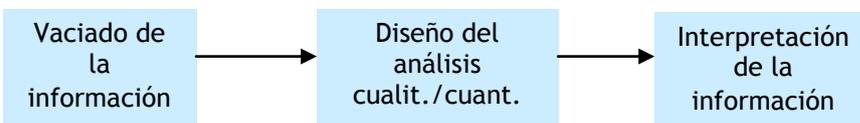
Fase 1. Fase previa



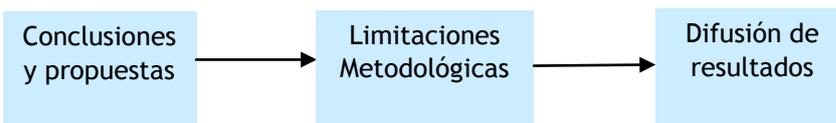
Fase 2. Fase prospectiva



Fase 3. Fase de explotación de la información



Fase 4. Evaluación de resultados



El diagrama anterior presenta las diferentes fases del estudio con los procedimientos interfases que se dan en cada una de ellas, además de presentar de forma gráfica el encadenamiento de los procesos. A continuación se detallan las fases anteriormente mencionadas y se explicitan los elementos que las componen.

1.1. Fase previa

Análisis de fuentes documentales

El análisis de fuentes documentales consistió en hacer una selección exhaustiva de diferentes documentos –legislación, investigaciones, estadísticas, páginas web- referentes a la Formación Continua y el sector de la Educación Infantil, a nivel estatal y a nivel de las diferentes comunidades autónomas participantes en el estudio (Andalucía, Aragón, Navarra, Cataluña).⁵²

Para conseguir la información y la documentación se han seguido tres estrategias: el contacto con informantes clave, la revisión de páginas web y la revisión de fuentes bibliográficas.

El acceso a estas fuentes ha sido fundamental para:

- Elaborar el marco conceptual y contextual del estudio.
- Definir la población y la muestra objeto de estudio.
- Identificar informantes clave del estudio (expertos, representantes de la administración, de sindicatos, etc.)

Selección de las comunidades autónomas

La exhaustiva revisión documental y la consulta a numerosos expertos en educación infantil y en formación permanente en este sector concreto dirigieron nuestra atención a toda una serie de comunidades autónomas de nuestro Estado. Entre ellas destacaban, en una primera aproximación, Cataluña; el País Vasco; Navarra; las islas Baleares; Andalucía; Extremadura; Madrid; Aragón; y Galicia. Todas ellas mostraban unas u otras características que hacían interesante su consideración como comunidades tipo de esta investigación.

La selección final se focaliza sobre cinco CCAA, tres de las cuales coinciden con las apuntadas en la memoria del propio proyecto presentado a la Fundación Tripartita.

⁵² Toda la información referente a las fuentes documentales se encuentra en el anexo que hace referencia a las mismas.

Las comunidades seleccionadas son Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Esta selección se ha fundamentado en los siguientes criterios:

- a) El tamaño de las comunidades autónomas. Considerado a partir de dos criterios:
- El número de centros de educación infantil, siendo Cataluña la comunidad autónoma con mayor volumen seguida de Andalucía, Madrid, Aragón y Navarra.
 - La extensión del propio territorio en función del número de provincias que lo configuran, que informa sobre el nivel de concentración o dispersión de dicha formación permanente. Respecto a este criterio se toma la más extensa de España, Andalucía; dos intermedias, Aragón y Cataluña; y dos pequeñas, Navarra y Madrid

En el cuadro 7 puede verse los datos que fundamentan estos dos criterios.

Cuadro 7. Centros de educación infantil por cc.aa.⁵³

Comunidad Autónoma	Nº centros educación infantil	Nº de provincias
Andalucía	2572	8
Aragón	400	3
Cataluña	3076	4
Navarra	223	1
Madrid	1764	1

- b) El modelo de formación permanente. Considerado a partir del tipo de profesorado que puede acogerse a los cursos de formación. La pretensión ha consistido en que las diferentes modalidades estuvieran presentes en la investigación. En el cuadro 8 pueden verse los datos que fundamentan dicha consideración.

Cuadro 8. Profesorado que puede participar en formación permanente según la titularidad de centro

Comunidad Autónoma	Tipo de profesorado que participa en la formación permanente organizada por la Administración Educativa
Andalucía	Públicos y concertados
Aragón	Públicos (si sobran plazas pueden optar los de los privados y concertados)
Cataluña	Públicos, privados y concertados
Navarra	Públicos y concertados
Madrid	Públicos (si sobran plazas pueden optar los de los privados y concertados)

- c) Las prácticas innovadoras de formación permanente en el sector. Los diferentes expertos consultados coincidieron en la importancia de las comunidades seleccionadas en tanto que motores de la formación permanente que se realiza y desarrolla en el conjunto del Estado en el sector de la educación infantil. De hecho, hay algunas de las comunidades autónomas incluidas en el estudio son uno de los sistemas de referencia en Formación Permanente en referencia a la gestión de la formación; modalidades formativas; y formadores a otras comunidades.

⁵³ Datos extraídos del MEC (2003)

Como ya se ha apuntado la aplicación de estos criterios supuso la selección de las cinco comunidades Autónomas sobre las que se había de centrar el estudio: Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Finalmente, sin embargo, solo se han podido incluir cuatro comunidades.

En los inicios de la investigación el equipo estableció contacto con las diferentes administraciones educativas para solicitar su implicación en el proyecto de investigación y para concretar las condiciones concretas de dicha implicación. Todas ellas -excepto la Comunidad de Madrid- respondieron de forma positiva, aunque la ayuda y el acompañamiento del proceso de investigación desarrollado ha sido desigual entre comunidades.

El equipo de investigación intuye –dado que no se ha producido, como es lógico, ningún pronunciamiento en este sentido- que los motivos por los que la administración educativa de la CCAA de Madrid⁵⁴ negó su apoyo a la investigación son de carácter ‘político’. Tras consultar la situación con la FTFE, se consideró que no era oportuno contemplar esta comunidad en el estudio. Conjuntamente se valoró que la ausencia de apoyo de la administración educativa -dado el rol central que juega en la formación permanente de los profesionales de educación infantil- supondría un impedimento insuperable que dificultaría enormemente la realización del estudio en las condiciones y términos previstos y que le restaría calidad. El equipo de investigación quiere, sin embargo, manifestar su desconcierto y disgusto ante semejantes actitudes por parte de la administración pública. Es una pena que por motivos que no resultan ni manifiestos ni justificados se prive a una CCAA tan importante en el conjunto del Estado español como es la Comunidad de Madrid, de la realización de un estudio de esta envergadura. Un estudio que pretende, más allá de cualquier duda, potenciar la mejora de la formación del profesorado y, en definitiva, de la educación que reciben los niños y niñas en la etapa evolutiva más importante.

Diseño del plan de evaluación

El Plan de Evaluación es el documento marco de la investigación ya que pone en relación los objetivos de la investigación con los objetos a analizar – teniendo en cuenta diferentes niveles de concreción (variables, indicadores, especificadores) - , indica los criterios para el análisis y define los instrumentos a partir de los cuales se recogerá a información, siempre a partir de la adecuación de los mismos a los anteriores elementos.

⁵⁴ En la CCAA de Madrid se contactó inicialmente con el Sr. José Luís Carbonell, Presidente del Consejo Escolar de la CCAA, que nos derivó al Sr. Antonio Castroviejo, Responsable de la Formación Permanente del Profesorado. Tras varias conversaciones telefónicas con el Sr. Castroviejo y, después de que él lo consultara con sus superiores, nos comunicó también telefónicamente su negativa a participar en el estudio, alegando como motivo, y para nuestra sorpresa, que en su consejería se estaba iniciando un estudio de las mismas características centrado en la CCAA de Madrid.

El Plan de Evaluación se ha construido a partir de los objetivos (cuadro 9) que propone el propio proyecto de investigación que concretamente responden a describir, analizar y evaluar tres objetos principales: la situación general de la Formación Continua, las características de la Formación Continua y los resultados de la Formación Continua. Cada uno de los objetos de análisis engloba una serie de dimensiones a partir de las cuales se desglosan las diferentes variables del estudio.

Cuadro 9. Objetivos, objetos y principales dimensiones del estudio

OBJETOS	OBJETIVOS	DIMENSIONES
A. Situación general de la Formación Continua	A.1. Analizar la oferta de formación continua en el sector de la educación infantil: entidades ofertantes, estructuras, agentes y actuaciones que incentivan la participación de los trabajadores.	A.1.1. Oferta
	A.2. Analizar la financiación de la formación continua en el sector de la educación infantil: naturaleza y fuentes de financiación.	A.2.1. Financiación
	A.3. Describir el alcance de la formación continua en el sector de la educación infantil: volumen de trabajadores que participan, características y perfiles.	A.3.1. Alcance
	A.4. Identificar la imagen y la cultura de formación continua en el sector.	A.4.1. Cultura
	A.5. Analizar los factores que motivan y los factores que dificultan la realización de acciones de formación y la participación de los trabajadores en las mismas.	A.5.1. Facilitadores A.5.2. Obstaculizadores
B. Características de la formación	B.1. Describir la formación realizada por los trabajadores del sector: tipo de formación, contenido, métodos y recursos utilizados.	B.1.1. Tipo de formación
		B.1.2. Contenidos de la formación
B.1.3. Métodos		
B.1.4. Recursos pedagógicos		
B.2. Analizar las prácticas de evaluación de la formación de las entidades ofertantes del sector de la educación infantil.	B.2.1. Sistemas de evaluación	
C. Resultados de la formación	C.1. Evaluar los resultados de la formación realizada, a nivel de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia.	C.1.1. Satisfacción de los trabajadores
		C.1.2. Aprendizajes alcanzados
		C.1.3. Adecuación pedagógica
		C.1.4. Transferencia
	C.2. Valorar la incidencia de la formación en la trayectoria profesional de los trabajadores de la educación infantil.	C.2.1. Incidencia

Las variables del Plan de Evaluación se describieron y seleccionaron a partir de un previo análisis documental sobre el sector de la Educación Infantil y la Formación Continua y se pusieron en relación con las diferentes dimensiones. Según las necesidades del estudio y los objetivos a alcanzar las variables cuentan con un mayor o menor nivel de especificación; es decir se han desglosado en indicadores y éstos, al mismo tiempo, en especificadores. Los indicadores describen diferentes aspectos de las variables y los especificadores, concretan cada uno de éstos aspectos.

A partir de aquí se concretan los diferentes criterios, que se han puesto en relación tanto con los indicadores como con los instrumentos a partir de los cuales se extrae la información. Los principales criterios de evaluación– pertinencia, adecuación, suficiencia, eficacia, eficiencia- permiten establecer valoraciones sobre los diferentes elementos a analizar⁵⁵. En el caso en que no se indique ningún criterio, la variable será analizada desde un punto de vista sólo descriptivo⁵⁶.

A continuación se detalla el Plan de Evaluación con todos los elementos anteriormente comentados – variables, indicadores, especificadores – y se ponen en relación con las diferentes técnicas de recogida de información. Se utilizan técnicas tanto de naturaleza cuantitativa - encuestas a directores/as y coordinadores y a trabajadores- como técnicas cualitativas- análisis documental, foros de discusión, entrevistas semiestructuradas y en profundidad. En el Plan de Evaluación se explicitan las informaciones recogidas por cada una de las técnicas o instrumentos, detallándose el tipo de análisis que se va a realizar, descripción de los datos o análisis.

El Plan de Evaluación fue elaborado por el equipo de investigación y fue revisado por sus colaboradores para garantizar el rigor y la eficacia del mismo. Posteriormente fue enviado a la Fundación Tripartita que dio su aprobación al mismo, erigiéndose este como marco de trabajo.

⁵⁵ Se indica con una A de análisis

⁵⁶ Se indica con un D de descripción

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMIESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
A.2.1. Financiación	Naturaleza	Pública	- Volumen de recursos económicos - Porcentaje según colectivos, sexo, categoría (concreción de los especificadores según los datos que encontremos)	✓D					
		Privada	- Volumen de recursos económicos - Porcentaje según colectivos, sexo, categoría (concreción de los especificadores según los datos que encontremos)	✓D					
		Privada subvencionada	- Volumen de recursos económicos - Inversión por años - Porcentaje según colectivos, sexo, categoría (concreción de los especificadores según los datos que encontremos)	✓D					
	Fuentes de financiación	<ul style="list-style-type: none"> • Medios propios del trabajador • El centro educativo • La Fundación Tripartita • Ayuntamiento • Comunidades Autónomas • Fondo Social Europeo⁵⁸ • Asociaciones profesionales • Asociaciones sindicales • Otros 	Porcentaje	✓D		✓A Adecuación Suficiencia	✓A Adecuación Suficiencia	✓A Adecuación Suficiencia	

⁵⁷ Todos los posibles.

⁵⁸ Tener en cuenta que en algunos casos los Ayuntamientos también financian con este tipo de fondos.

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
A.3.1. Alcance	Volumen de trabajadores que participan	Trabajadores que participan como destinatarios de la formación continua	- Según [Ed. Infantil 1º Ciclo (0-3), Ed. Infantil 1º y 2º Ciclo (0-6), Ed. Infantil 2º Ciclo (0-6) y Primaria] - Según público/privado - Según responsable de centro/educador/personal de servicios - Distribución 2001-02, 2002-03, 2003-04	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
	Características de los trabajadores	Edad	- 16-24 - 25-29 - 30-39 - 40-49 - 50-54 - >55	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Sexo	- Hombres - Mujeres	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Ciclo	- Ed. Infantil 1º Ciclo (0-3) - Ed. Infantil 1º y 2º Ciclo (0-6) - Ed. Infantil 2º Ciclo (0-6) y Primaria - Todo el ciclo educativo	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Tipo de contrato	- Indefinido - Temporal - Propietario autónomo - Otros	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Tipo de centro educativo donde trabaja	- Según tipo de financiación (público, concertado, privado) - Según ubicación (rural, urbano) - Según número de grupos-clase//número de ciclos//número de líneas - Según número de personal educativo (1-3, 4-6, 7-12, 13-24, 25-48, >49) - Según los ciclos [Ed. Infantil 1º Ciclo (0-3), Ed. Infantil 1º y 2º Ciclo (0-6), Ed. Infantil 2º Ciclo (0-6) y Primaria] - Según la titularidad (municipal, provincial, autonómico)	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Cambios en las condiciones laborales	- De tipo de contrato (fijo, temporal) - De centro - De cargo (promoción) - De sueldo	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Antigüedad en la ocupación	- Menos de un año - De 1 a 3 años - De 4 a 6 años - Más de 6 años	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
	Perfiles	Categoría profesional	- Grupo 1: Director gerente, subdirector, director pedagógico. - Grupo 2: Maestro - Grupo 3: Auxiliar de educación infantil - Grupo 4: personal de cocina, personal de limpieza, personal de mantenimiento, personal de servicios generales, auxiliar, auxiliar administrativo - Grupo 5: Personal de orientación (psicólogos, psicopedagogos...)	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia	✓A Suficiencia Equidad Pertinencia
		Perfil formativo	- Licenciado - Diplomado - Técnico especialista, formación profesional - Postgrado, máster - Otros	✓D	✓D	✓D			

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMIESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
A.4.1. Cultura	Tradición	Tradición de la formación continua en el centro educativo	- Filosofía, principios, valores - Presencia de la formación continua en el centro (información escrita, reuniones, web, plafón, boletín, otros...)	✓D	✓D	✓D	✓A Pertinencia	✓A Pertinencia	✓A Pertinencia
	Imagen del sector	Elementos que la identifican en el sector	- Logotipos (entidades y de los eventos) - Encuentros profesionales (jornadas, congresos, seminarios) - Materiales y publicaciones (colección, revista)	✓D			✓A Pertinencia	✓A Pertinencia	✓A Pertinencia
	Percepción social de los agentes del sector ⁵⁹	Creencias sobre la formación continua en el sector	- Atribuciones a la formación continua - Importancia de la formación para los agentes				✓A Pertinencia	✓A Pertinencia	✓A Pertinencia
A.5.1. Facilitadores	Organización de la Formación Continua	Política de la formación continua	- Identificación de necesidades formativas - Plan de formación - Incentivos - Evaluación de la formación		✓D	✓D	✓D	✓D	
		Iniciativa de la formación continua	- Del maestro/educador - Del director - Del claustro/equipo docente/equipo de etapa		✓D	✓D	✓D	✓D	
	Características del trabajador	Motivaciones para la formación continua	- Para adaptarme a los cambios laborales - Para conocer las normativas que afectan a mi entorno laboral - Para acceder a una promoción laboral - Para conseguir mayor estabilidad en el empleo - Para mejorar mi actuación profesional		✓A Suficiencia Adecuación			✓A Suficiencia Adecuación	✓A Suficiencia Adecuación
		Tiempo disponible			✓A Suficiencia Adecuación				
Características de la entidad ofertante o de la formación	Condiciones del centro educativo	- Flexibilidad organizativa - Incentivos - Existencia de turnos laborales - Información sobre la oferta de formación continua - Apoyo de los compañeros - Estabilidad laboral - Antigüedad - Presencia de la innovación en el centro - Otros			✓A Suficiencia Adecuación				
	Contenido de la oferta formativa	- Contenido de la oferta formativa - Horarios de la oferta formativa - Duración de la oferta formativa - Flexibilidad en la oferta formativa - Adaptación de la formación - Coste de la oferta formativa - Canales de información - Otros			✓A Suficiencia Adecuación				

⁵⁹ Internos: participantes, formadores, gestores de la formación. Externos: no participantes.

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
A.5.2. Obstaculizadores	Organización de la Formación Continua	Política de la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de necesidades formativas - Plan de formación - Incentivos - Evaluación de la formación 		✓D	✓D	✓D	✓D	✓A Suficiencia Adecuación
		Iniciativa de la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Del maestro/educador - Del director - Del claustro/equipo docente/equipo de etapa 		✓D	✓D	✓D	✓D	
	Características del trabajador	<ul style="list-style-type: none"> • Motivaciones para la formación continua • Tiempo disponible • Experiencias previas • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Para adaptarme a los cambios laborales - Para conocer las normativas que afectan a mi entorno laboral - Para acceder a una promoción laboral - Para conseguir mayor estabilidad en el empleo - Para mejorar mi actuación profesional 		✓A Suficiencia Adecuación			✓A Suficiencia Adecuación	
	Características de la entidad ofertante o de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad organizativa • Incentivos • Existencia de turnos laborales • Información sobre la oferta de formación continua • Apoyo de los compañeros • Estabilidad laboral • Antigüedad • Presencia de la innovación en el centro • Otros 			✓A Suficiencia Adecuación				
		<ul style="list-style-type: none"> • Contenido de la oferta formativa • Horarios de la oferta formativa • Duración de la oferta formativa • Flexibilidad en la oferta formativa • Adaptación de la formación • Coste de la oferta formativa • Canales de información • Otros 			✓A Suficiencia Adecuación				

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMESTR.	ENTREV. PROF.	FORO	
B.1.1. Tipo de formación	Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovación ▪ Reciclaje ▪ Promoción 		✓D	✓A Suficiencia Pertinencia	✓A Suficiencia Pertinencia				
	Tipología	Formal	<ul style="list-style-type: none"> - Diplomatura/Licenciatura - Postgrado 	✓D	✓D					
		No formal			✓D	✓D				
	Duración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos de 4 horas ▪ De 4 a 8 horas ▪ De 8 a 20 horas ▪ De 21 a 100 horas ▪ Más de 100 horas 			✓D	✓D				
	Ubicación	Interna (en el centro educativo)			✓D	✓D				
		Externa (fuera del centro educativo)			✓D	✓D				
	Modalidad	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Curso - Conferencias, mesas redondas o jornadas - Seminarios - Talleres - Estancias, encuentros, reuniones informativas o ferias - Coaching - En el lugar de trabajo 		✓D	✓A Suficiencia Pertinencia				
Virtual ⁶⁰		<ul style="list-style-type: none"> - Soporte papel - Soporte audiovisual - Soporte digital 		✓D	✓A Suficiencia Pertinencia					

⁶⁰ Teleformación

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMIESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
B.1.2. Contenidos de la formación	Materias ⁶¹	<ul style="list-style-type: none"> • Idiomas • Psicología evolutiva • Psicomotricidad • Procesos de calidad • Actualización en docencia • Calidad total • Formación de formadores • Gestión de recursos humanos • Informática de usuario • Metodologías-didácticas específicas • Nuevas tecnologías-educación • Nutrición y dietética • Organización de centros educativos • Reformas educativas • Salud laboral, seguridad e higiene • Socorrismo y primeros auxilios • Tutorías y orientación • Atención a las familias • Atención a la diversidad • Otros 		✓D	✓A Suficiencia Pertinencia				
B.1.3. Métodos	Tipología	• Expositivos (lecciones)		✓D	✓A Adecuación Eficacia Suficiencia				
		• Demostrativos (prácticas)		✓D	✓A Adecuación Eficacia Suficiencia				
		• Activos (técnicas grupales)		✓D	✓A Adecuación Eficacia Suficiencia				

⁶¹ Según plan de formación.

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMIESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
B.1.4. Recursos pedagógicos	Impresos	<ul style="list-style-type: none"> Manuales Carpetas pedagógicas Obras de referencia Unidades didácticas Otros 		✓D	✓A Adecuación Eficacia Suficiencia				
	Digitales	<ul style="list-style-type: none"> Presentaciones (de Power Point) Páginas web Foros de discusión en red Materiales multimedia (audio, video) 		✓D	✓A Adecuación Eficacia Suficiencia				
b.5. Sistemas de evaluación de la formación continua utilizados por las entidades ofertantes de formación	Niveles	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacción Aprendizajes Adecuación pedagógica Transferencia Impacto 		✓D	✓D	✓D	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionarios Entrevistas Test o examen Actividades de aprendizaje (ejercicios, estudios, proyectos, informes, casos) Autoevaluación Observación Indicadores de impacto Otros 		✓D	✓D	✓D	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	
	Momentos	<ul style="list-style-type: none"> Inicial Continuo Final Diferido 		✓D	✓D	✓D	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	
	Evaluable	<ul style="list-style-type: none"> Participante Otros participantes de la acción formativa Formador Director del centro educativo Coordinador del centro educativo Compañeros del centro educativo 		✓D	✓D	✓D	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia	
	Retorno de los resultados de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Según centros ofertantes (públicos/privados) Según destinatario (director/trabajador) 			✓D	✓D	✓A Eficiencia Eficacia Adecuación Suficiencia		

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMIESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
C.1.1. Satisfacción de los trabajadores	Objetivos				✓ A Suficiencia				
	Contenidos				✓ A Suficiencia				
	Metodología				✓ A Suficiencia				
	Modalidad	Presencial/virtual							
	Formador				✓ A Suficiencia				
	Condiciones de desarrollo (calendario, horario, clima)				✓ A Suficiencia				
	Materiales didácticos				✓ A Suficiencia				
Sistema de evaluación ⁶²				✓ A Suficiencia					
C.1.2. Aprendizajes alcanzados	- Volumen de aprendizajes adquiridos	Mucho, poco			✓ A Adecuación	✓ A Adecuación			
	Tipología de aprendizajes	Conocimientos Habilidades Actitudes			✓ A Adecuación	✓ A Adecuación			
C.1.3. Adecuación pedagógica	Diseño				✓ A Adecuación				
	Implementación				✓ A Adecuación				

⁶² La información referida se ha cubierto con otras referidas a los sistemas de evaluación de la formación

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	ESPECIFICADORES	FUENTES DOCUM.	ENCUESTA TRABAJ.	ENCUESTA DIRE.	ENTREV. SEMESTR.	ENTREV. PROF.	FORO
C.1.4. Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación al trabajo de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuste de la formación a problemas reales que facilitan y enriquecen su función profesional Qué se aplica En qué tareas Frecuencia 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia
C.2.1. Incidencia	<ul style="list-style-type: none"> A nivel personal 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo personal Enriquecimiento cultural Mejora de las relaciones sociales 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia 				<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia
	<ul style="list-style-type: none"> En el ámbito de el propio centro educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora de la actuación profesional Permanencia en el centro educativo Mejora de las relaciones con los compañeros Introducción de innovaciones Promociones laborales 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia
	<ul style="list-style-type: none"> En el ámbito del mercado laboral 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor empleabilidad Movilidad laboral 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Eficacia Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Adecuación Suficiencia

Diseño de instrumentos y técnicas

Tal y como se indica en el plan de evaluación presentado anteriormente, los instrumentos y técnicas de recogida de información cuantitativa y cualitativa han sido los siguientes:

- **encuestas** a los trabajadores y responsables del sector de la educación infantil;
- **entrevistas** a los agentes clave de la formación continua en el sector de la educación infantil: administración educativa, centros ofertantes de formación, centros de educación infantil, sindicatos y asociaciones del sector, y
- **grupos de discusión** de trabajadores del sector.

Instrumentos cuantitativos

La recogida de información de tipo cuantitativo se realiza mediante las **encuestas**. Hay dos tipos de encuestas con destinatarios diferentes:

- Encuesta a Directores o Coordinadores del sector de la Educación Infantil⁶³
- Encuesta a maestros o educadores del sector de la Educación Infantil⁶⁴

Las encuestas están formadas por diferentes bloques de preguntas que responden a las variables sobre las cuales recogen información (cuadro 11).

Las diferencias entre ambas encuestas se refieren únicamente al tipo de formación recibida – destinada únicamente a los maestros y educadores- y a la financiación de la formación permanente- destinada únicamente a los directores o coordinadores de los centros educativos. El resto de bloques coinciden permitiendo, posteriormente, comparaciones entre los resultados obtenidos según las percepciones de ambos agentes. El siguiente cuadro lo explica:

Cuadro 11. Bloques de datos en los instrumentos cuantitativos

Bloques de datos	Encuesta	Encuesta
	Maestros/Educadores	Directores/Coordinadores
Características del encuestado	✓	✓
Cultura de la formación permanente	✓	✓
Elementos que inciden en la participación en la formación permanente	✓	✓
Tipo de formación	✓	∅
Los sistemas de evaluación de la formación	✓	✓
Financiación de la formación permanente	∅	✓
Valoración de la formación	✓	✓

Las encuestas se han elaborado teniendo en cuenta el Plan de Evaluación y las variables correspondientes que se incluyen en el mismo. Para la redacción de las cuestiones se construyó una primera batería de preguntas; las preguntas se construyeron teniendo en cuenta las variables, indicadores y especificadores y los criterios a partir de los cuales se quería evaluar cada uno de

⁶³ Ver anexo fase previa

⁶⁴ Ver anexo fase previa

ellos. Posteriormente se realizaron diversas sesiones de trabajo donde se fueron confeccionando las encuestas que posteriormente serían validadas por expertos.

La **validación** de las encuestas se realizó mediante la **técnica de expertos**. La técnica consiste en evaluar cada ítem a partir de tres criterios básicos:

Univocidad: evalúa la comprensión del ítem.

Pertinencia: evalúa si el ítem tiene relación lógica con el objeto que se pretende analizar.

Eficacia: evalúa que peso tiene el ítem en relación al objeto que se pretende analizar.

Asimismo los evaluadores pueden hacer sugerencias, comentarios u observaciones en relación a cada ítem.

Los expertos participantes en la validación del cuestionario fueron un total de 6. Los expertos cumplían alguno o varios de los siguientes requisitos:

- Ser expertos en investigación.
- Ser expertos en el ámbito de la Formación Continua
- Ser expertos o profesionales experimentados el sector de la Educación Infantil

Una vez recogidos los documentos de validación a los diferentes expertos, se realizó una sesión de trabajo con todos los integrantes del equipo de investigación para incluir los cambios necesarios o introducir las modificaciones pertinentes en cada una de las encuestas sometidas a validación⁶⁵.

Instrumentos y técnicas cualitativas

Los instrumentos elaborados para la recogida de datos cualitativos son **entrevistas y foros**.

Se han definido tres tipos de **entrevista** según los destinatarios:

- *Entrevistas en profundidad a agentes clave*⁶⁶
- *Entrevista semiestructurada a directores de centros educativos*⁶⁷
- *Entrevista semiestructurada a entidades que ofertan formación*⁶⁸

La *entrevista en profundidad dirigida a agentes clave* formada por preguntas abiertas pretende obtener informaciones sobre diferentes aspectos en relación a la Formación Continua del Sector de la Educación Infantil a partir de la visión de los expertos de diferentes instituciones y organismos. Los destinatarios de estas entrevistas son representantes de la administración educativa, representantes de los sindicatos vinculados a la FC del sector y otros expertos experimentados del sector.

⁶⁵ Anexos fase previa: resultados de la validación de expertos

⁶⁶ Ver anexos fase previa

⁶⁷ Ver anexos fase previa

⁶⁸ Ver anexos fase previa

La *entrevista semiestructurada a directores de centros* pretende obtener informaciones sobre diferentes aspectos en relación a la Formación Continua del Sector de la Educación Infantil a partir de la visión de los propios centros atendiendo a las particularidades del día a día del sector. Los destinatarios de estas entrevistas son directores de centros de diferente titularidad (públicos y privados) y con diferentes ciclos de enseñanza (0-3, 3-6 y 0-6).

La *entrevista semiestructurada a entidades que ofrecen formación* se orienta a recoger información sobre la Formación Continua del Sector de la Educación Infantil a partir de la visión de los propios responsables de dichas entidades. Los destinatarios de estas entrevistas son responsables en Formación Continua del profesorado a nivel de administración pública y de otras entidades privadas de relevancia en las diferentes comunidades autónomas.

Las entrevistas se elaboraron a partir de las variables consideradas en el Plan de Evaluación en diferentes sesiones de trabajo del grupo de investigación. Las preguntas se organizaron en diferentes bloques de preguntas teniendo en cuenta las informaciones que recogen (cuadro 12).

Cuadro 12. Bloques de datos en los instrumentos cualitativos

Bloques de datos	Entrevista profundidad agentes clave	Entrevista Semiestruc. directores	Entrevista Semiestruc. entidades ofertantes
Datos/ presentación entrevistado	✓	✓	✓
Alcance Formación Continua	✓	✓	✓
Oferta formativa	✓	✓	✓
Cultura	✓	✓	✓
Financiación	✓	✓	✓
Sistemas de evaluación	✓	✓	✓
Transferencia de la Formación Continua	∅	✓	∅
Incidencia de la Formación Continua	∅	✓	∅
Facilitadores y obstaculizadores en la participación	✓	✓	✓
Valoración global	✓	✓	✓

La técnica de los **foros de discusión**⁶⁹ tiene como objetivo recoger la información sobre diferentes aspectos en relación a la Formación Permanente en el Sector de la Educación Infantil, teniendo en cuenta la opinión de maestros y educadores participantes y no participantes en la misma. Dada la naturaleza de la técnica se pretende una mayor comprensión del objeto a estudiar analizando la interrelación de las diferentes variables objeto de estudio. Asimismo se pretenden matizar ciertos datos o informaciones recogidas a través del resto de instrumentos, o bien descubrir aquellos factores que no se han detectado a partir de la aplicación de las otras técnicas.

Para la dinamización de los foros se ha creado un *guión para el dinamizador* donde se recogen los principales elementos a tratar y se describen preguntas clave para generar la dinámica necesaria

⁶⁹ Ver anexo fase previa

que genere las informaciones correspondientes. También se ha creado un *guión para el ayudante* para que este anote elementos clave e indique posibles aspectos a tratar. La elaboración del guión se ha realizado a partir del Plan de Evaluación y se ha ido construyendo en diferentes sesiones de trabajo por el equipo de investigación. Los principales elementos a tratar en el foro son: el Alcance de la Formación Continua, la Cultura de la Formación Continua, Facilitadores y Obstáculos en la participación, Transferencia, Incidencia i principales retos a afrontar.

Muestra

La **muestra** de los **datos cuantitativos**- datos de las encuestas- se construyó a partir de 3 estratos fundamentales: *comunidad autónoma* (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), *titularidad de los centros (público, privado⁷⁰)*, *ciclos de enseñanza*. Cada uno de los estratos tiene su código, que se corresponde a los valores que se han dado a los diferentes estratos (cuadro 13).

Cuadro 13. Estratos contemplados para la muestra

Estrato	Categorías	Valor
Comunidad Autónoma	Andalucía	1
	Aragón	2
	Cataluña	3
	Navarra	4
Titularidad	Público	1
	Privado	2
Ciclos de enseñanza	Ciclo 0-3	1
	Ciclo 3-6	2
	Ciclo 0-6	3

La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta las dimensiones de las 4 comunidades autónomas participantes – Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra -, pero al mismo tiempo se consideró necesario establecer un mínimo de respuesta de encuestas por comunidad para evitar un número de respuestas muy dispar ya que el número de centros por comunidad autónoma variaba de forma significativa. Se dispuso que el número de centros de la muestra sería de 1000 para garantizar una respuesta efectiva.

⁷⁰ En el caso de Cataluña se incluyen tanto los privados como los concertados en este grupo.

A partir de estos preceptos se realizó un muestro estratificado bietápico a partir del número de centros total⁷¹:

- A) *Muestreo estratificado constante*: se establece una selección de un mínimo de 100 centros por comunidad y se eligen proporcionalmente según el número de centros que hay teniendo en cuenta los estratos. Se seleccionan, por tanto, 400 centros del total.
- B) *Muestreo estratificado proporcional*: del resto de centros a seleccionar, seiscientos, se hacen los cálculos proporcionales en función de las dimensiones de los diferentes estratos en cada comunidad.

Los resultados de los cálculos por estratos se pueden ver en la cuadro 14, donde se muestra el total de centros por comunidad, como base para la selección de cada uno de los estratos en las diferentes CCAA y configurar así la muestra de 1500 centros de educación infantil.

Cuadro 14. Universo de referencia para la selección de la muestra

Código del Estrato			ESTRATOS DE LOS CENTROS	CENTROS POBLACIÓN
1	1	1	Andalucía público 0-3	0
1	1	2	Andalucía público 3-6	1974
1	1	3	Andalucía público 0-6	8
1	2	1	Andalucía privado 0-3	21
1	2	2	Andalucía privado 3-6	502
1	2	3	Andalucía privado 0-6	67
SUBTOTAL				2572
2	1	1	Aragón público 0-3	6
2	1	2	Aragón público 3-6	274
2	1	3	Aragón público 0-6	0
2	2	1	Aragón privado 0-3	16
2	2	2	Aragón privado 3-6	85
2	2	3	Aragón privado 0-6	19
SUBTOTAL				400
3	1	1	Cataluña público 0-3	389
3	1	2	Cataluña público 3-6	1483
3	1	3	Cataluña público 0-6	21
3	2	1	Cataluña privado 0-3	488
3	2	2	Cataluña privado 3-6	445
3	2	3	Cataluña privado 0-6	250
SUBTOTAL				3076
4	1	1	Navarra público 0-3	0
4	1	2	Navarra público 3-6	174
4	1	3	Navarra público 0-6	0
4	2	1	Navarra privado 0-3	0
4	2	2	Navarra privado 3-6	49
4	2	3	Navarra privado 0-6	0
SUBTOTAL				223
				6271

⁷¹ Los datos para el muestreo se extraen del INE a partir de los cuales se hace una selección para confeccionar la muestra. Ver anexo.

Para la **muestra** de los **datos cualitativos** se realizó una distribución igualitaria entre las comunidades participantes para la aplicación de las técnicas tal como se muestra en la *figura 7*. En el caso de que las distribuciones no fueran paritarias se ha optado por realizar una entrevista o foro más en aquellas comunidades de mayor población para dar un mayor abasto a las características del territorio y a su heterogeneidad. El total de unidades viene definido a partir de la memoria del propio proyecto presentado a la Fundación Tripartita.

Cuadro 15. Técnicas por comunidad autónoma

TÉCNICA DE RECOGIDA:	Unidades por CCAA	Total de Unidades
Grupo de discusión	Cataluña: 3	10
	Andalucía: 3	
	Aragón: 2	
	Navarra: 2	
Entrevista en profundidad	Cataluña: 4	15
	Andalucía: 4	
	Aragón: 4	
	Navarra: 3	
Entrevista semiestructurada	Cataluña: 9	35
	Andalucía: 9	
	Aragón: 9	
	Navarra: 8	

Los criterios de selección de las unidades a las que se aplicaron cada una de las técnicas fueron:

Grupo de discusión:

El grupo de personas se eligió por su relevancia para el problema de investigación y se tuvo en cuenta un tamaño de grupo que pudiese ser manejable para obtener una información cualitativa rica en relación a los objetivos de la investigación: de 6 a 10 personas con ese tamaño de los grupos se pretendía potenciar al máximo la aparición de opiniones divergentes y crear debate en relación a los temas sobre los que versa este estudio.

Los criterios para selección los componentes de los grupos de discusión se determinó a partir de una serie de variables clave que recogen las características de los trabajadores de educación infantil: trabajadores que han participado en acciones de formación en los últimos 3 años, trabajadores que nunca han participado en acciones de formación, género, edad, titulación, experiencia y titularidad del centro.

Entrevista en profundidad:

Se realizaron entrevistas en profundidad a representantes de la Administración Educativa, a representantes de las principales Asociaciones Profesionales y a representantes de los principales sindicatos. Los entrevistados son agentes claves para el objeto de estudio, entendiendo como agente clave aquel protagonista del sector de la educación infantil que juega un papel decisivo en

la organización, la gestión y la participación en la formación continua, y que por lo tanto pueden proporcionar información decisiva para su evaluación.

El criterio que se siguió para la elección del perfil del entrevistado consistió en contar con información de tipo cualitativa de diversos agentes que intervienen en la formación continua del sector de educación infantil. El tipo de muestreo fue a propósito, de manera que se tuvo en cuenta la adecuación a los fines de la investigación y el grado de experiencia de los expertos.

Entrevista semiestructurada:

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a representantes de las entidades ofertantes de formación permanente más significativas, así como a representantes de los centros de educación infantil representativos de la comunidad autónoma. La información que nos aportaron está directamente vinculada con el objeto de estudio, ya que estos agentes juegan un papel decisivo en la calidad de la formación permanente, tanto a nivel pedagógico como a nivel de resultados en el puesto de trabajo. El tamaño de la muestra es mayor que en el caso de las entrevistas en profundidad y nos permite seleccionar un grupo de centros representativos de cada Comunidad Autónoma.

Como en el caso de la entrevista en profundidad, el tipo de muestreo para seleccionar a los representantes de las entidades que ofertan formación permanente fue a propósito, de manera que se valoró la adecuación a los fines de la investigación y el grado de experiencia de los entrevistados.

A partir de estos criterios, se aplicaron varias estrategias en la selección de la muestra de entrevistados y participantes en los foros⁷²:

- Se contactó con personas claves para llevar a cabo las entrevistas en profundidad
- Se partió de la muestra y de otros contactos (expertos, centros de recursos pedagógicos, asociaciones) para la realización de los foros y las entrevistas a los directores de centro educativos y de entidades de formación.

⁷² Ver anexo fase previa. Listas de personas entrevistadas y personas participantes en los foros de discusión.

1.2. Fase prospectiva

Aplicación de técnicas e instrumentos

Para la aplicación de las técnicas se decidió contactar primeramente con las administraciones públicas⁷³ de las diferentes comunidades y se buscó su apoyo⁷⁴ para facilitar tanto la base de datos de los centros de la comunidad autónoma como posibles contactos de interés para la realización de las entrevistas, estableciéndose una primera red de contactos en cada comunidad autónoma.

Una vez obtenidas las bases de datos, ya sea a través de la administración (sea el caso de Cataluña y Navarra) o a través de otros recursos como la red (sea el caso de Andalucía y Aragón), se confeccionó el listado de centros seleccionados teniendo en cuenta los estratos resultantes del muestreo.

Las encuestas se hicieron llegar a los centros seleccionados en la muestra a partir de dos vías: el correo electrónico y el correo postal, asegurando de esta manera que las encuestas llegaran a sus destinatarios y se facilitara en índice de respuesta. Para garantizar asimismo el objetivo de respuesta- 1000 trabajadores (maestros y educadores) y 500 responsables (directores y coordinadores)- se enviaron 6 encuestas por centro, 2 para responsables y 4 para trabajadores. Cada envío iba acompañado por una carta de presentación del equipo de investigación explicando el objetivo del estudio. En el caso de las entrevistas y de los foros se establecen contactos tanto vía correo electrónico como telefónicamente. Todo el sistema de aplicación tanto en el caso de las técnicas cuantitativas como cualitativas viene recogido en la *Estrategia de seguimiento*, que también incluye el protocolo de primer contacto.

Estrategia de seguimiento

Durante el período de recogida de encuestas se han establecido, además, sistemas de seguimiento, apoyo y confirmación a los centros por vía telefónica y vía mail. Todo el proceso queda registrado en las bases de datos confeccionadas para cada comunidad autónoma. Semanalmente se elabora un informe de datos con el estado de la cuestión, tanto en lo referido a los datos cuantitativos como cualitativos, valorando el índice de respuesta y estableciendo las estrategias que se consideran más oportunas en cada comunidad autónoma.

⁷³ Ver anexo fase prospectiva. Protocolo de contacto.

⁷⁴ En el caso de Cataluña se obtuvo apoyo tanto para la obtención de la base de datos de centros como una carta de presentación del estudio que se envió a los centros educativos pidiendo su colaboración.

A continuación se recogen todos los procesos desarrollados en esta fase prospectiva para el logro de los objetivos establecidos respecto a la recogida de datos teniendo en cuenta cada una de las técnicas aplicadas.

Las principales acciones del proceso han sido:

0. Primer contacto telefónico para anunciar el objetivo de la investigación y el envío de encuestas.
1. Seguimiento telefónico y vía correo electrónico para asegurar que las encuestas llegaran a los destinatarios.
2. Reenvío en el caso de errores en las direcciones postales o electrónicas.
3. Recogida en encuestas en territorio.

En el caso de Andalucía y Aragón a parte del proceso de seguimiento descrito a continuación se tuvo que realizar durante el mes de junio una **estrategia de emergencia** para conseguir el número de encuestas marcadas como objetivo en la muestra. Esta estrategia consistió principalmente en:

- Contratación de becarias en Sevilla y Granada para la visita a centros educativos y recogida en mano de encuestas.
- Establecimiento de contactos con diferentes Centros de Profesorado del territorio para obtener su apoyo en la recogida de encuestas.
- Establecimiento de contactos con diferentes Centros de Profesorado para la participación en Jornadas de profesorado por parte del equipo de investigación para dar a conocer el estudio, promoviendo la recogida de encuestas.
- Llamadas telefónicas a centros educativos para el reenvío de las encuestas o la recogida de las mismas.

Instrumento ⁷⁵ :	Identificadores de cada unidad:	Selección muestra:	Primer paso: ENVÍO/CONTACTO	Segundo paso: SEGUIMIENTO	Tercer paso: RETORNO/REALIZACIÓN	Resultados:
1. ENCUESTA: Director/Coordinador	A cada instrumento recibido se le debe dar un identificador ⁷⁶ , según las siguientes indicaciones (R significa Responsable): - Andalucía: a partir de R10001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 176 encuestas. - Aragón: a partir de R20001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 65 encuestas. - Cataluña: a partir de R30001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 202 encuestas. - Navarra: a partir de R40001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 56 encuestas.	Según los criterios de estratificación establecidos en el muestreo	<p>ACCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza el envío vía correo ordinario a todos los centros y vía correo electrónico sólo a los centros que tengan correo electrónico (en paralelo). <p>DOCS ADJUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el correo ordinario se adjunta la <u>carta de la Administración Educativa</u> conforme apoya el estudio y solicita la colaboración de los centros educativos, 2 copias de la encuesta para el responsable y 4 copias de la encuesta para trabajadores y un <u>sobre con la dirección de retorno</u>. - En el e-mail se incluye un <u>mensaje explicativo</u> y, a parte de 1 instrumento de cada, se adjunta también la carta de la Administración educativa. <p>TIMING: Semana 6 de marzo.</p>	<p>a)Primera llamada de seguimiento telefónico: Comprobación de si ha llegado el material y se comprende y consulta sobre cuándo tienen previsto cumplimentar las encuestas. A partir del 3 de abril.</p> <p>b)En el caso de los centros que tengan correo electrónico, se envía un e-mail recordatorio -con todos los documentos adjuntos-: 18-24 abril.</p> <p>c)Segunda llamada de seguimiento telefónico: Recordatorio. 18-28 abril.</p> <p>d)Se informa telefónicamente o vía correo electrónico de la posibilidad de recogida de encuestas en el territorio (y se solicita confirmación dentro del plazo comunicado⁷⁷): 1-5 mayo.</p> <p>e)Se realiza la última ronda telefónica: 8-12 mayo.</p> <p>f)Se recogen las encuestas en el territorio. Se busca el apoyo de las Centros de Profesores para potenciar la recogida de encuestas. Es conveniente pactarlo con la Administración Educativa correspondiente: 8-12 mayo.</p>	<p>Cada semana se debe informar al equipo de coordinación (FUAB1) -vía e-mail- del número de encuestas conseguidas por estratos a partir de un <u>informe</u>.</p> <p>En el caso de los centros que tengan correo electrónico, se enviará un e-mail <u>acuse de recibo</u> conforme se han recogido los instrumentos.</p>	Se vuelcan los resultados en una matriz de datos y se pasan al programa SPSS.
2. ENCUESTA: Maestro/Educador	A cada instrumento recibido se le debe dar un identificador ⁷⁸ , según las siguientes indicaciones (T significa Trabajador): - Andalucía: a partir de T10001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 353 encuestas. - Aragón: a partir de T20001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 131 encuestas. - Cataluña: a partir de T30001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 404 encuestas. - Navarra: a partir de T40001 en adelante. Necesitamos un mínimo de 113 encuestas.					

⁷⁵ Los instrumentos complementarios subrayados se deben guardar como evidencias del trabajo de campo en versión digital y papel.

⁷⁶ En cada instrumento también se debe indicar el centro educativo al que pertenece el sujeto. Los identificadores de estas unidades hacen referencia únicamente a las encuestas; los centros educativos tienen un identificador propio -al margen de las encuestas que le correspondan- según las siguientes indicaciones:

- Andalucía: a partir de c10001 en adelante
- Aragón: a partir de c20001 en adelante
- Cataluña: a partir de c30001 en adelante
- Navarra: a partir de c40001 en adelante

⁷⁷ A concretar por los investigadores.

⁷⁸ Ídem caso anterior.

Instrumento:	Identificadores de cada unidad:	Selección muestra:	Primer paso: ENVÍO/CONTACTO	Segundo paso: SEGUIMIENTO	Tercer paso: RETORNO/REALIZACIÓN	Resultados:
3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: Director/Coordinador	<p>A cada instrumento se le debe dar un identificador, según las siguientes indicaciones⁷⁹ (ESR significa Semiestructurada Responsable):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andalucía: ESR1, ESR2, ESR3, ESR4, ESR5 - Aragón: ESR6, ESR7, ESR8, ESR9, ESR10 - Cataluña: ESR11, ESR12, ESR13, ESR14, ESR15 - Navarra: ESR16, ESR17, ESR18, ESR19, ESR20 	<p>Posibilidad 1: por recomendación o indicaciones de agentes clave del sector (sindicatos, asociaciones, administración, otros)</p>	<p>ACCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza el contacto con el entrevistado de forma telefónica y se le explica: <ul style="list-style-type: none"> a) el marco general del estudio; b) el objetivo de la entrevista, y c) la documentación que se le va a hacer llegar. - Se concierta la fecha, hora/duración y lugar de entrevista y se le envía -por e-mail- la documentación. - Se le debe comentar que el audio de la entrevista será gravado. 	<p>a) Con antelación (2 o 3 días antes) a la entrevista se envía un e-mail recordatorio y se solicita acuse de recibo -de la citación y de los documentos- y confirmación de la citación.</p>	<p>De manera previa a la estancia en el territorio para las entrevistas, se debe informar al equipo de coordinación (FUAB1) -vía e-mail- de las personas a entrevistar, donde se indique nombre y centro de trabajo; justificación de la selección del entrevistado; fecha, hora y lugar de la entrevista) en forma de informe.</p>	<p>Se transcriben los resultados y se categorizar mediante el programa Atlas-Ti.</p>
4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: Entidad que ofrece F.C.	<p>A cada instrumento se le debe dar un identificador, según las siguientes indicaciones⁸⁰ (ESF significa Semiestructurada entidad Formación):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andalucía: ESF1, ESF2, ESF3, ESF4 - Aragón: ESF5, ESF6, ESF7, ESF8 - Cataluña: ESF9, ESF10, ESF11, ESF12 - Navarra: ESF13, ESF14, ESF15 	<p>Posibilidad 2: por contacto directo de los investigadores con los centros</p>	<p>DOCS ADJUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el e-mail se incluye un mensaje explicativo y la concreción de la citación (fecha, hora/duración y lugar), junto con el resumen de la memoria del proyecto y el guión para la entrevista. <p>TIMING: A partir de la semana 6 de marzo.</p>	<p>b) Si no se recibe el acuse de recibo se telefonea.</p>	<p>Si hubiera cambios en las entrevistas realizadas, se deberá informar y justificar al equipo de coordinación.</p>	

⁷⁹ En cada instrumento también se debe indicar el nombre del entrevistado y centro al que pertenece.

⁸⁰ Ídem caso anterior.

<p>5. ENTREVISTA PROFUNDIDAD: Administración, Sindicato, Asociación</p>	<p>A cada instrumento se le debe dar un identificador, según las siguientes indicaciones⁸¹ (EP significa Entrevista Profundidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andalucía: EP1, EP2, EP3, EP4 - Aragón: EP5, EP6, EP7, EP8 - Cataluña: EP9, EP10, EP11, EP12 - Navarra: EP13, EP14, EP15 					
---	--	--	--	--	--	--

⁸¹ Ídem caso anterior.

Instrumento:	Identificadores de cada unidad:	Selección muestra:	Primer paso: ENVÍO/CONTACTO	Segundo paso: SEGUIMIENTO	Tercer paso: RETORNO/REALIZACIÓN	Resultados:
6. FORO DE DISCUSIÓN: maestros/educadores que participan y que no participan en F.C. ⁸²	<p>Los foros de discusión tienen un identificador, según las siguientes indicaciones⁸³ (FORO significa Foro de Discusión):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andalucía: FORO1, FORO2, FORO3 - Aragón: FORO4, FORO5 - Cataluña: FORO6, FORO7, FORO8 - Navarra: FORO9, FORO10 	<p>Hay que conseguir 12 participantes por foro.</p> <p>Se debe intentar realizar un foro de no participantes en formación permanente.</p> <p>Se debe pactar el lugar/sala para la realización del foro con los agentes clave.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad 1: por contacto directo de los investigadores con los centros educativos • Posibilidad 2: por recomendación o indicaciones de los agentes clave del sector de forma distribuida, esto es, para cada foro: <ul style="list-style-type: none"> - 3 o 4 participantes recomendados por la Administración - 3 o 4 participantes recomendados por las Asociaciones - 3 o 4 participantes recomendados por los Sindicatos - 3 o 4 participantes recomendados por los ICES 	<p>ACCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza el contacto con las personas participantes de forma telefónica y se les explica: <ul style="list-style-type: none"> a) el marco general del estudio; b) el objetivo del foro de discusión, y c) la documentación que se le va a hacer llegar. - Se concierta la fecha, hora/duración y lugar del foro de discusión y se le envía - por e-mail- la documentación. - Se le debe comentar que el audio del foro de discusión será gravado, pero no transcrito. <p>DOCS ADJUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el e-mail se incluye un <u>mensaje explicativo</u> y la concreción de la citación (fecha, hora/duración y lugar), una <u>hoja de actividad</u>. <p>TIMING: A partir de la semana 6 de marzo.</p>	<p>a) Con antelación (2 o 3 días antes) al foro de discusión se envía un <u>e-mail recordatorio</u> y se solicita acuse de recibo -de la citación y de los documentos- y confirmación de la citación.</p> <p>b) Si no se recibe el acuse de recibo se telefonea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De manera previa a la estancia en el territorio para los foros de discusión, se debe informar al equipo de coordinación (FUAB1) - vía e-mail- de las personas que participaran en los foros de discusión, donde se indique nombre y centro de trabajo; a través de qué organismo se ha accedido al participante; fecha, hora y lugar de los foros de discusión) en forma de <u>informe</u>. • Si hubiera cambios en los foros realizados, se deberá informar y justificar al equipo de coordinación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un informe de cada foro con los resultados principales.

⁸² En los foros de discusión se deberá registrar el nombre de los participantes y el centro educativo al que pertenezcan.

⁸³ Ídem caso anterior.

Como indicábamos anteriormente todo el proceso seguido en la estrategia de seguimiento queda recogido en las diferentes bases de datos de cada comunidad autónoma. En la base de datos consta:

- Los datos del centro
- Los instrumentos y técnicas aplicados
- Devolución de encuestas/ Entrevistas y foros realizados
- Observaciones o incidencias a destacar

Figura 17. Imagen de la base de datos

CENTROS EDUCATIVOS

Centro: **Apiària** Centro muestra Identificador:

CC.AA.: Titularidad: **Privado** Tipo: Ciclos: **3-6** Código:

Total de Encuestas a Responsables con acuse de recibo:	1	Total de Encuestas a Trabajadores con acuse de recibo:	
Total de Encuestas a Responsables devueltas:	1	Total de Encuestas a Trabajadores devueltas:	
Total de Entrevistas a Responsables por hacer:	0	Total de Foros de Discusión por hacer:	
Total de Entrevistas a Responsables realizadas:	0	Total de Foros de Discusión realizados:	

DATOS CONTACTO **ENCUESTAS Y ENTREVISTAS DE RESPONSABLES** ENCUESTAS Y FOROS DE DISCUSIÓN DE TRABAJADORES

E-mail: Teléfono 1:

Fax: Teléfono 2:

Dirección: CP:

Municipio: Provincia:

Registro: 4 de 405

Vista Formulario

Inicio | E:\ | EFI - Info... | EFI - Bas... | INICIO | Centro... | 9:02

Retorno de encuestas

El retorno ha sido satisfactorio ya que la devolución de encuestas ha superado el objetivo a alcanzar (1500 encuestas). En este sentido, en algunas comunidades autónomas se han obtenido más encuestas de las previstas en el estudio (sea al caso de Cataluña con aproximadamente 50 encuestas sobrantes). El problema se ha producido en el cumplimiento del mínimo de encuestas definidas por estrato, que en algunos casos no se ha conseguido. Es decir, hay estratos que no cumplen el objetivo mínimo previsto y las encuestas faltantes, han sido cubiertas por encuestas pertenecientes a otros estratos.