

Directivos

Cuadro 115. Porcentaje de participación en la formación permanente (directivos)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Porcentaje participación en la formación permanente	Anova	0,000	Anova	0,331	T	0,271	T	0,000

Significación a nivel 0,05

Los resultados de los directivos indican que los porcentajes de participación varían en los centros educativos de las diferentes **comunidades autónomas** y en los medios rural y urbano (Ver cuadro 115).

Navarra presenta diferencias significativas con el resto de comunidades ya que su porcentaje de participación en la formación permanente se sitúa en un porcentaje muy alto 93,04% respecto al resto de comunidades: Cataluña (74,83%), Aragón (67,03%) y Andalucía (62,66%). Cabe puntualizar que el alto índice de participación de Navarra es debido a que el profesorado debe realizar obligatoriamente un mínimo de formación al año. Asimismo, la puntuación obtenida por Cataluña resulta significativamente superior a la de Aragón y la de Andalucía, mientras que entre éstas últimas comunidades autónomas no se dan diferencias significativas. Recordar que asimismo son Navarra y Cataluña las CC.AA. que muestran índices más altos de tradición.

Al respecto de la **ubicación** de los centros se observa que el porcentaje de participación resulta mayor en el medio rural, con un porcentaje del 81,86% respecto al porcentaje de participación en el medio urbano con un 68,95%. Hay pues una diferencia significativa clara a la vista del resultado. Por otro lado, la desviación típica del medio rural obtenida en la prueba es alta (25,035) factor que puede indicar que, a pesar de que la participación es más alta en estas zonas no se da de forma homogénea en los diferentes territorios. Hecho que concuerda con las diferencias de participación detectadas entre las comunidades autónomas.

Personal educativo

Cuadro 116. Porcentaje participación en la formación permanente (personal educativo)

	CCAA		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Porcentaje participación en la formación permanente	Anova	0,000	Anova	0,582	T	0,565	T	0,009

Significación a nivel 0,05

Los resultados sobre el porcentaje de participación en la formación permanente a partir de los resultados del personal educativo indican diferencias entre las diferentes comunidades autónomas y la ubicación de los centros educativos (Ver cuadro 116).

Entre las diferentes **comunidades autónomas** Navarra obtiene la porcentaje de participación más alto con un 82,47%, seguida de Cataluña (74,54%), Andalucía (59,82%) y Aragón (59,82%). Se presentan diferencias significativas entre Navarra y las comunidades autónomas de Andalucía y Aragón; entre Cataluña y Andalucía y Aragón. Es decir, se diferencian significativamente las comunidades con los porcentajes más altos- Navarra y Cataluña- al respecto de las que tienen los porcentajes más bajos- Aragón y Andalucía.

En el caso de la variable **ubicación**, se presentan diferencias entre las categorías de centros del medio rural y urbano. Los centros pertenecientes a zonas rurales obtienen un porcentaje de participación en la formación permanente significativamente superior que los centros de zona urbana, siendo el porcentajes de 71,28% y 65,66%, respectivamente. Como apuntábamos anteriormente, la desviación típica en las puntuaciones del medio rural es bastante alta- 31,043 en el colectivo del personal educativo- lo que indica que los resultados en el territorio no son homogéneos, factor explicativo también a partir de las diferencias detectadas en las diferentes comunidades autónomas.

Los resultados obtenidos por los ambos colectivos – directivos y personal educativo- apuntan a un cierto acuerdo en los niveles de participación. Las diferencias que se dan al respecto de los porcentajes de participación en la formación permanente indican que el origen de las mismas se sitúa a nivel territorial, tanto en lo referido a las comunidades autónomas como a la ubicación de los centros. En este sentido, coincide que las comunidades con mayor participación- Navarra y Cataluña- son también las comunidades donde existe una mayor tradición en formación permanente.

En referencia a la titularidad de los centros destacar que no se han detectado diferencias significativas de porcentajes de participación en los centros educativos a pesar de que, como antes apuntábamos, la tradición en los centros privados/concertados es menor. Lo mismo sucede

si tenemos en cuenta los ciclos educativos; los ciclos 0-3 y 0-6, presentan menor tradición pero este factor no parece incidir en el porcentaje de participación.

Cabe destacar, pese a que las tendencias son similares, que los porcentajes obtenidos por los directivos son más altos que los del personal educativo en todas las variables independientes estudiadas²¹⁵. Este factor indica que, en general, los directivos tienden a tener una percepción más favorable sobre los niveles de participación que el propio personal educativo.

Imagen de la formación permanente

Todos los elementos culturales conforman una **imagen de la formación permanente** en el sector que resulta bastante positiva. Según los entrevistados ésta se produce gracias a algunos de los elementos ya comentados como la alta motivación y la gran cantidad de eventos organizados y destinados al sector que tienen una larga tradición y una implantación general en todas las comunidades autónomas.

Sólo en algún caso se manifiesta la necesidad de un mayor reconocimiento y mejora de la imagen del colectivo de profesorado del ciclo 0 a 3. Se espera una mayor presencia del mismo en actividades y experiencias dedicadas especialmente a ellos. Aún así, la cantidad de publicidad en referencia a formación permanente distribuida y disponible indica la gran vigencia y dinamismo del sector.

Los foros comparten y corroboran los datos anteriores. En las cuatro comunidades autónomas se caracteriza la imagen como positiva o muy positiva. En Aragón, además, dicen que la imagen está vinculada a los centros de profesores y recursos y a la Universidad de Zaragoza. También se apunta que, en muchas ocasiones la imagen depende de cada centro educativo en concreto, de la manera en que consideran y tratan la formación permanente.

Percepción social de los agentes del sector

La percepción social de los agentes del sector sobre la formación permanente es en general positiva. La formación se percibe como necesaria y se considera un acto de responsabilidad social asistir a la misma. Al mismo tiempo, la asistencia a las acciones formativas viene dada por la propia motivación y no tiene por qué estar ligada necesariamente a algún tipo de incentivo económico o promocional. En general, el profesorado se forma para ser mejor profesional y aumentar la calidad de su trabajo y esta premisa se comparte tanto a nivel individual como, cada vez más, a nivel de centro.

²¹⁵ Ver descriptivos de la prueba.

Aún así, pese a la gran actividad del sector, éste se siente poco reconocido en su labor y en su esfuerzo por reciclarse e innovar. Se considera que, una de las principales acciones que se debería llevar a cabo para cambiar este factor negativo, es dar a conocer el propio trabajo en los centros educativos a las familias: *“creo que las familias, a excepción de las familiar comprometidas en los consejos escolares, no tienen mucha idea de la formación que recibimos. La gente que sí está comprometida sí que tiene una visión positiva del profesorado que innova”*. Aumentar la comunicación con las familias en los centros para un mayor reconocimiento y comprensión del trabajo que se está llevando a cabo, está también muy ligado a la formación en centro. Este nuevo modelo de formación producirá que haya menos dispersión respecto a la formación que realiza el profesorado dado que las directrices formativas serán comunes y mucho más fáciles de comunicar a las familias.

También en este caso los foros refuerzan, en general, los datos anteriores al valorar de forma positiva o muy positiva la formación permanente del sector. Solo en el caso de Aragón esto se pone en duda al vincularlo a la impartición de dicha formación dentro del horario lectivo. En Cataluña, por otra parte, se insiste en la falta de reconocimiento del ciclo 0-3 y en la necesidad de que exista una formación específica y diferenciada.

2.5. Factores que determinan el acceso y la participación en la formación permanente

Este apartado se centra en describir aquellos **elementos que destacan como facilitadores y obstaculizadores de la participación en la formación permanente** en el sector de la Educación Infantil. Entre estos factores se tratan los siguientes: la política de formación permanente, la iniciativa de la formación permanente, los motivos para la no participación en formación y los factores que facilitan/dificultan la participación en la formación permanente vinculados al participante, al centro educativo y a la entidad que ofrece la formación.

Política de la formación permanente

Se entiende por **política de formación permanente** la existencia de unos principios y finalidades en el centro educativo que sirvan de guía para la formación permanente que se realice por parte de los profesionales de los centros educativos. La política de formación acostumbra a plasmarse en un documento en el que se explica la visión que tiene el centro educativo sobre la formación de sus profesionales y las condiciones y requisitos que pretende desplegar para cumplir con sus objetivos de formación.

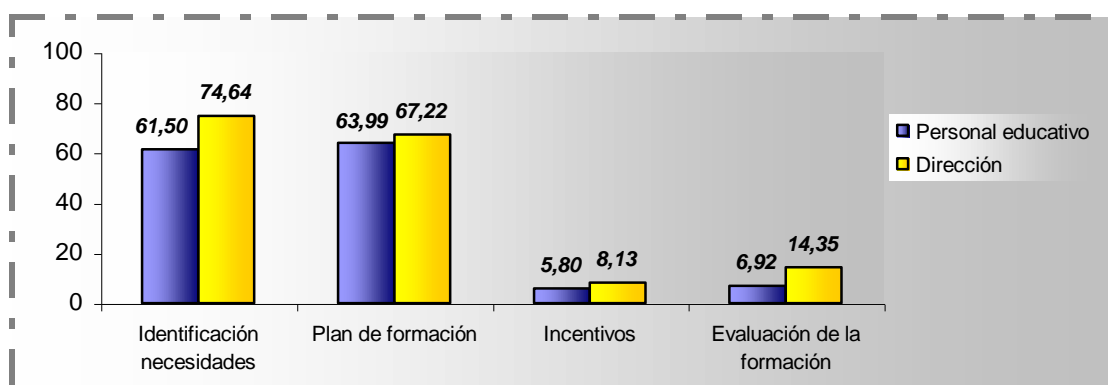
La existencia de una política concreta de formación permanente en el centro educativo es un elemento que determina la participación de los profesionales en la formación, las características de la formación en la que participan y los resultados que se obtienen con la participación en las acciones formativas. Por este motivo resulta necesario considerar en qué consisten las políticas de formación permanente con que cuentan los centros educativos y qué tipo de incidencia tienen.

Para conocer la política de formación permanente de los centros educativos se preguntó al personal educativo y directivo sobre las estrategias a partir de las cuales aquella se está desarrollando o implementado. Como puede observarse en el gráfico 117, las respuestas de los dos colectivos han sido, en general, bastante parecidas. Ambos colectivos coinciden en las estrategias más y menos utilizadas en los centros.

La identificación de necesidades y el plan de formación son estrategias de gestión de la política de formación que afirman utilizar en su centro educativo, respectivamente, un 74,64% del personal directivo y un 61,50% del personal educativo y un 63,99% del personal directivo y un 67,22% del profesorado. Esta coincidencia supera con creces la mitad de ambos colectivos y llega casi a una tercera parte del personal directivo en el caso de la identificación de necesidades.

También hay coincidencia entre ambos colectivos en las estrategias menos utilizadas. Por orden son: la evaluación de la formación que tan solo afirman utilizarla en sus centros un 14,35% del personal directivo y un 6,92 del profesorado. En último lugar aparecen los incentivos como una estrategia que prácticamente no es utilizada en los centros educativos. Tan solo afirman que se utilizan en sus centros un 8,13% del personal directivo y un 5,8% del educativo.

Gráfico 117. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación



En general, en todas las entrevistas realizadas se pone énfasis en la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación. Según las personas informantes, esta política debe ser creada por el equipo docente y debe servir como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión. No todos los centros cuentan, no obstante, con una política de formación permanente ni todas las políticas de formación permanente facilitan

el acceso del personal educativo y directivo o contribuyen a mejorar la calidad y los resultados de dicha formación.

Los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cataluña afirman, de manera insistente, que la política de formación permanente es un elemento muy útil para coordinar la formación de forma coherente con los principios y características de la institución. Añaden que, para conseguir este resultado, es necesario que la dirección del centro lidere la creación y promoción de dicha política y la utilice como instrumento general de gestión de la formación del centro. No obstante, según los directores y directoras de centros educativos entrevistados, no todos los centros catalanes cuentan con una política concreta, escrita, sobre la formación permanente, ni tampoco cuentan con otros instrumentos o procedimientos para gestionar la formación común del centro, como podría ser, por ejemplo, el Plan de formación o la Identificación de Necesidades Formativas.

Una representante de las entidades que ofrecen formación permanente en Cataluña detecta una posible causa de esta situación: *“se está viviendo una inestabilidad continua en los equipos de los centros que no propicia que se cree un clima de trabajo para trabajar conjuntamente cualquier tema”*.

En todo caso, los y las informantes clave de Cataluña plantean por unanimidad –en coincidencia con los directores de los centros educativos- que, para mejorar la calidad de la formación permanente de los centros, es necesario tener una política de formación, ya que ésta incide directamente en el nivel de conciencia que tienen los profesionales sobre sus necesidades de formación, y en definitiva, en sus posibilidades de mejora. Una representante de la administración educativa añade que la política formativa del centro puede incluso condicionar -facilitar u obstaculizar en su ausencia- en mayor medida que las motivaciones individuales la participación en la formación.

Los informantes clave de Cataluña plantean que existen diferencias en el sentido y concepción de las políticas de formación en función de la tipología de centro. Concretamente, en primer lugar, se cuestionan si en el caso de los centros privados, que tienen una doble finalidad: educativa y lucrativa, su política de formación –o, en su defecto, el plan de formación u otras maneras de plasmar la política- puede ser un facilitador o un obstaculizador para la formación de los profesionales. En segundo lugar, se plantea que existen diferencias según los ciclos de enseñanza del centro en el tipo de política de formación que tienen. En el caso del ciclo 3-6 de educación infantil, al estar muy vinculado a la educación primaria, los profesionales entran en una dinámica de formación bastante normalizada y coordinada junto con el resto de profesionales de la etapa de educación primaria. Sin embargo, en el caso del ciclo 0-3, afirman que aún se ha de avanzar mucho en términos de política formativa porque es difícil que los centros encuentren la oportunidad o el espacio para compartir y reflexionar sobre su necesidad e intención de formarse.

A diferencia de Cataluña, todos los centros educativos de Navarra cuentan con un Plan de formación de centro de tipo anual, tal y como dicta la legislación actual de la Comunidad Foral. El Plan de formación de centro es una de las maneras de concretar la política de formación. En este caso, los directores de los centros educativos confirman que el Plan de formación les es de mucha utilidad para poder dirigir la formación que realizan.

La Administración educativa de Navarra considera que, para conseguir una formación permanente eficiente, es necesario dotar a los centros de autonomía suficiente para que ellos mismos decidan su plan de formación, es decir, que el propio centro elabore su política formativa. Asimismo, en la línea de las aportaciones de la administración educativa de Cataluña, coinciden en que la política de formación del centro puede ser perversa si el centro educativo incentiva aspectos de una política restrictiva o improcedente de formación, que consista, por ejemplo, en la formación de personas aisladas y no potencie la formación en equipo.

Los informantes clave de Andalucía afirman que lo habitual, en su comunidad autónoma, es que no exista una política de formación para cada centro educativo, salvo en casos excepcionales, sino que la formación está más sujeta a actitudes, necesidades o iniciativas personales. En general, se facilita que el educador infantil asista a la formación buscando un sustituto y pagándole los desplazamientos. Desde la dirección se suele incentivar la formación y la propuesta emerge del mismo individuo, no del centro educativo. Si hay necesidades concretas se busca una formación a medida. La política de algunos centros es dar información de la oferta pública y privada, pero la demanda sale del profesorado no de la dirección. De la misma manera, se manifiesta que la formación tendría probablemente más éxito si se vinculara directamente al centro educativo.

Lo que sucede en Aragón es muy similar a la situación de Andalucía. Los informantes clave no evidencian que en los centros educativos de su comunidad existan políticas consensuadas. Como muestra de esta realidad, explican que se está haciendo una formación muy diversificada e inconexa.

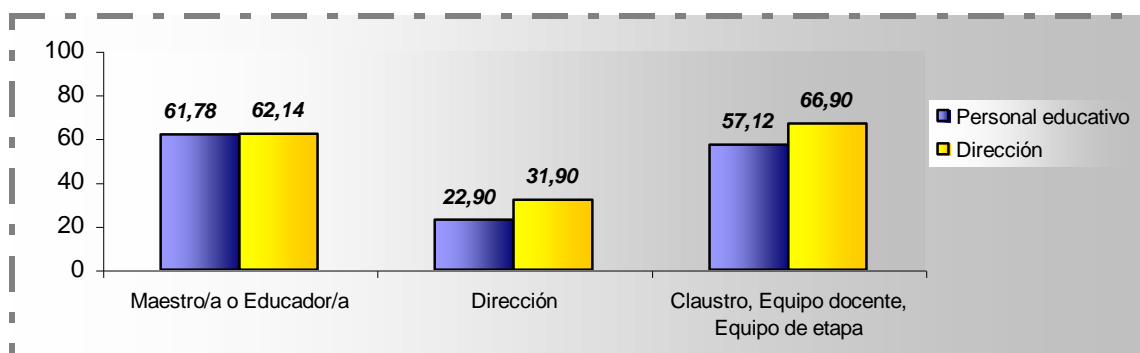
Iniciativa de la formación permanente

Uno de los aspectos que guardan mayor relación con la política de formación de los centros educativos es el de la iniciativa de la formación permanente. El gráfico 118 muestra las respuestas del personal educativo y directivo a la pregunta sobre quien tiene la iniciativa de la formación permanente en el centro educativo. Lo primero que se observa en la realidad de las cuatro comunidades autónomas estudiadas es que no se puede afirmar que, en general, la iniciativa de la formación permanente salga única y mayoritariamente de una de las tres opciones de respuesta - profesorado; personal directivo; y claustro/equipo docente o de etapa- dado que la adición de los

porcentajes supera el centil. Esto permite inferir que lo habitual sea que dicha iniciativa salga de más de uno de estos estamentos.

Más de la mitad del personal educativo y directivo coincide en que dicha iniciativa sale del profesorado y del claustro/equipo docente o de etapa. Y alrededor de una cuarta parte de las personas encuestadas también de ambos colectivos piensan que la iniciativa parte de la dirección.

Gráfico 118. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo



Algunos centros educativos cuentan con mecanismos y estrategias definidas para iniciar el proceso de demanda de las acciones formativas. Otros centros educativos prefieren sistemas más espontáneos de gestionar la formación y las diferentes iniciativas que surgen son canalizadas en función de la necesidad concreta o de las características de la oferta disponible.

En los centros educativos, la iniciativa de realizar formación permanente puede surgir –como ya han mostrado los cuestionarios y refuerzan ahora las entrevistas- a partir de varias fuentes: la administración educativa, el director o equipo directivo, el coordinador de la etapa o el ciclo, el comité de formación, el claustro de profesores, cada educador de manera individual, etc. Es necesario profundizar sobre cómo surgen las iniciativas y demandas de formación permanente; sobre cómo se gestionan; y, por último, sobre cómo de adecuadas y suficientes resultan ser tanto las propias iniciativas como la manera de gestionarlas.

Tras analizar las respuestas de las diferentes entrevistas, se puede comentar que, en general, se procura que las iniciativas de formación sean de tipo colectivo. En algunos casos las propuestas nacen desde la dirección y en otros desde el personal educativo del centro y aunque, en ambos casos, se intenta compartir la información, la decisión de apuntarse a la formación suele ser, a menudo, individual.

El personal directivo de algunos centros educativos de Cataluña pone de manifiesto que es necesario que el director del centro vele por informarse sobre la oferta formativa disponible para transmitir la mayor información al claustro. Más allá de esta acción de soporte o de motivación a la

formación, que puede ser muy positiva por parte de la dirección, se posicionan en que la formación no debe ser una iniciativa del director, sino que debe decidirse en el claustro de profesores, de manera que haya una iniciativa común y consensuada, que –desde su punto de vista- es la que mejores resultados produce. Este tipo de prácticas favorece que la formación sea transparente y aplicable. Explican que el hecho de que sea una iniciativa común no significa que se deba obligar a todos los profesionales a participar en la formación, sino que es la manera de que todos los educadores y educadoras puedan expresar sus necesidades formativas; sus obstáculos para participar en la formación; sus proyecciones de futuro; y sus expectativas en el centro. Es la manera, también, de que se pueda compartir toda la información disponible sobre la formación permanente. Las entidades -que ofertan formación- entrevistadas se suman a estas opiniones y consideran que es magnífico cuando hay un equipo de educadores muy motivado que decide iniciar un proyecto.

Los representantes de la administración tienen muy presente que toda la iniciativa de la formación que hacen los centros educativos no puede nacer de la propia Administración Educativa. La Administración debe apoyar la formación, puede proponer, hacer ofertas formativas, pero no puede cubrir todo el espacio de la formación. Afirman que, aun así, el Departamento de Educación cada vez está ganando más terreno y dejando poco espacio a la creatividad formativa de las entidades ofertantes, de los movimientos de maestros y maestras y de los centros educativos; cosa que puede tener repercusiones tanto positivas –mayor equidad y posibilidades de demanda- como negativas –mayor homogeneidad y distancia de la realidad-.

El caso de Navarra dista mucho del de Cataluña. Se comenta que la iniciativa de la formación proviene del CAP; de los ayuntamientos; del equipo directivo del centro; y, por último, de las personas de manera individual. Los directores, analizan el funcionamiento de cada ciclo de enseñanza de la escuela, y a partir de sus conclusiones hacen propuestas a los maestros con el fin de orientar la mejora de sus prácticas profesionales. Esta situación se vive, a menudo, como una imposición hacia el personal educativo por parte del equipo directivo. Los informantes clave de Navarra coinciden en que la tendencia general es que la iniciativa sea de tipo individual y que hay mucha demanda de formación por parte del profesorado de infantil.

En Andalucía, el personal directivo de centros es consciente de que la iniciativa de la formación permanente se gestiona de manera diferente en función del equipo directivo del centro. En general realizan formaciones promovidas por varios tipos de iniciativas: algunas más individuales, algunas en su totalidad a nivel de centro, etc. Pero si la iniciativa proviene de la dirección se procura que ésta no se vea como una imposición u obligación.

Las entidades ofertantes de Andalucía comentan –al igual que se apuntaba en Navarra- que, especialmente en la etapa de educación infantil, hay mucha demanda de formación permanente.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, existe bastante variedad en la manera como se impulsa la formación, pero la tendencia es que la dirección del centro suele tener un rol de *transmisor de información*. Luego, el personal educativo acostumbra a ponerse de acuerdo para participar en una u otra acción formativa. Un director de centro explica que la combinación perfecta es la siguiente: disponer de un equipo de personal educativo que tenga ganas de trabajar y tener un equipo directivo que se plantee objetivos a corto plazo, eficientes, para poder ir funcionando.

Algunos centros educativos que trabajan por proyectos o realizan proyectos muy concretos cuentan con un coordinador de la formación en esa temática y, en ese caso, es la persona que tiene la iniciativa de la formación. Las entidades ofertantes de Aragón también destacan que el aspecto más interesante para gestionar las iniciativas, una vez surgidas, es el hecho de crear un coordinador o responsable de formación. Explican: *“si el centro demanda una actividad, nombra a un coordinador que es quien se encarga de cumplimentar un proyecto de trabajo en consenso con el grupo de educadores y lo presenta a la entidad ofertante de formación”*.

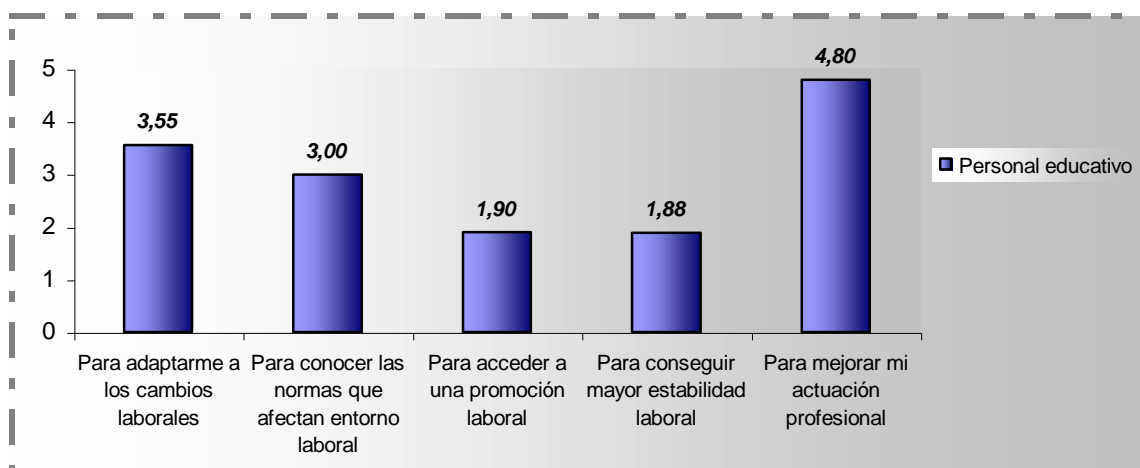
La mayoría de entidades que ofrecen formación en Aragón pone énfasis en la necesidad de la flexibilidad en las formas de solicitar la formación y, también, en la importancia de la inquietud e interés individual por buscar la manera de participar en ella. Es importante, asimismo, que los cursos tengan un convenio con o estén reconocidos por la Administración educativa para que se valoren los créditos

Motivaciones para la formación permanente

En el gráfico 119, se puede observar las valoraciones de profesores y profesoras sobre los motivos que impulsan su participación en la formación permanente. Lo primero que hay que destacar es que las puntuaciones asignadas por el profesorado a las diferentes opciones de respuesta solamente han sido homogéneas respecto a una de dichas opciones. Se puede afirmar que la motivación que el profesorado del sector de la educación infantil puntúa de manera más alta -4,80 sobre 5- y de manera más homogénea (desv. tip. 0'57) es aquella centrada en la mejora de la propia actuación profesional.

En ninguna del resto de motivaciones existe homogeneidad en las respuestas del profesorado. Todas ellas manifiestan una dispersión que, como mínimo, obedece a una desviación típica del 1,54.

Gráfico 119. Valoración de la motivación para participar en formación



Los foros aportan información complementaria respecto a este ítem. En Aragón, Andalucía y Cataluña hay coincidencia prácticamente total en apuntar cuatro motivaciones del profesorado para la formación permanente: a) El deseo de mejorar e innovar; b) No estancarse; no hacer siempre lo mismo; y salir de la rutina; c) Conseguir recursos para aplicar en el aula; d) Conseguir puntos para los sexenios.

A continuación se trata de identificar motivos clave para la no participación en la formación permanente. Más adelante veremos cómo los motivos para no hacer formación están directamente relacionados con factores o variables que pueden influir, en un sentido positivo o negativo, en la participación y en el acceso a la formación permanente.

Todas las personas entrevistadas coinciden, independientemente de su comunidad autónoma de origen, en los motivos claves de no participación en la formación permanente. Algunos motivos específicos que destacan y se repiten en las diversas aportaciones son: la falta de espacios de tiempo personal; la falta de vocación; no tener ideología; ser demasiado individualista o no participar, en general, en el sistema. Más allá de estos motivos concretos, se plantea un doble posicionamiento en el modo de explicar o justificar la no participación: algunos profesionales manifiestan que la participación en formación es un sacrificio y otros profesionales afirman que es una necesidad.

En Cataluña los colectivos entrevistados se posicionan de manera diferenciada. Por un lado, los directores de las escuelas expresan que el principal motivo para no participar en la formación es el estilo de vida que se lleva en general. Hoy en día la dedicación al trabajo es casi exclusiva; es por esto que –en su opinión– la participación en la formación se convierte en un sacrificio para el trabajador. Por otro lado, las entidades ofertantes discrepan al respecto y añaden que la formación requiere un esfuerzo necesario y lícito para el profesorado, como lo es para cualquier trabajador de otro sector. Entre los informantes clave existe disparidad de opiniones al respecto.

Los entrevistados de Andalucía explican con claridad la relación entre los dos posicionamientos principales ante la no participación en la formación. Dicen que el factor motivación es vital para la participación. Tal y como se ha comentado en diversas ocasiones, el profesorado de educación infantil tiene mucha inquietud por participar en la formación permanente. No obstante, las actividades de formación suponen un tiempo añadido y no todo el mundo tiene la motivación suficiente como para cursar formación además de su trabajo diario. Se comenta, al igual que en el resto de Comunidades Autónomas, que ésta es la consecuencia del funcionariado dentro de la educación. La problemática del profesorado radica en que, al tener un puesto de trabajo definitivo, a veces no ve la necesidad de formarse y pierde la motivación. En la formación permanente participa quien está motivado y quiere implicarse; el resto evita participar o lo hace en cursos que tienen pocas horas o son online. En Navarra, destacan que la no motivación se produce porque algunos profesionales no ven el beneficio directo que aporta la formación permanente para el educador y el centro educativo; en cambio, hay personas que tienen muy claro que si quieren dar respuesta al concepto que tienen de niño y de escuela, necesitan formación.

Varios informantes de Andalucía exponen que se producen unas resistencias muy fuertes, dentro de los centros educativos, a los cambios e innovaciones. Incluso cuando un grupo tiene la iniciativa de realizar formación permanente, recibe muchas críticas del resto de compañeros, quienes se niegan sistemáticamente a todas las propuestas. Se resisten al cambio, a las nuevas metodologías, a las NTIC, etc.

Múltiples son las razones que se aducen en Aragón para no participar en la formación permanente: las obligaciones personales y familiares porque la mayoría son mujeres; el que sean actividades fuera del centro o actividades de larga duración; la falta de tiempo y el excesivo esfuerzo que supone la formación; la estabilización profesional, porque se crean equipos muy estables y que trabajan bien y son capaces de ir generando sus propias propuestas; el hecho de tener que hacer la formación fuera del horario laboral. En el sector privado, por los horarios de formación y por la falta de incentivos para los trabajadores de la enseñanza privada.

Aun así, la idea de trasfondo que se transmite en todas las entrevistas es que, pese a estos motivos de tanto peso, al final sea por un motivo u otro –más obligado o menos- los profesionales acaban participando en formación. Está por ver si una participación con motivación o una participación sin motivación obtienen el mismo resultado.

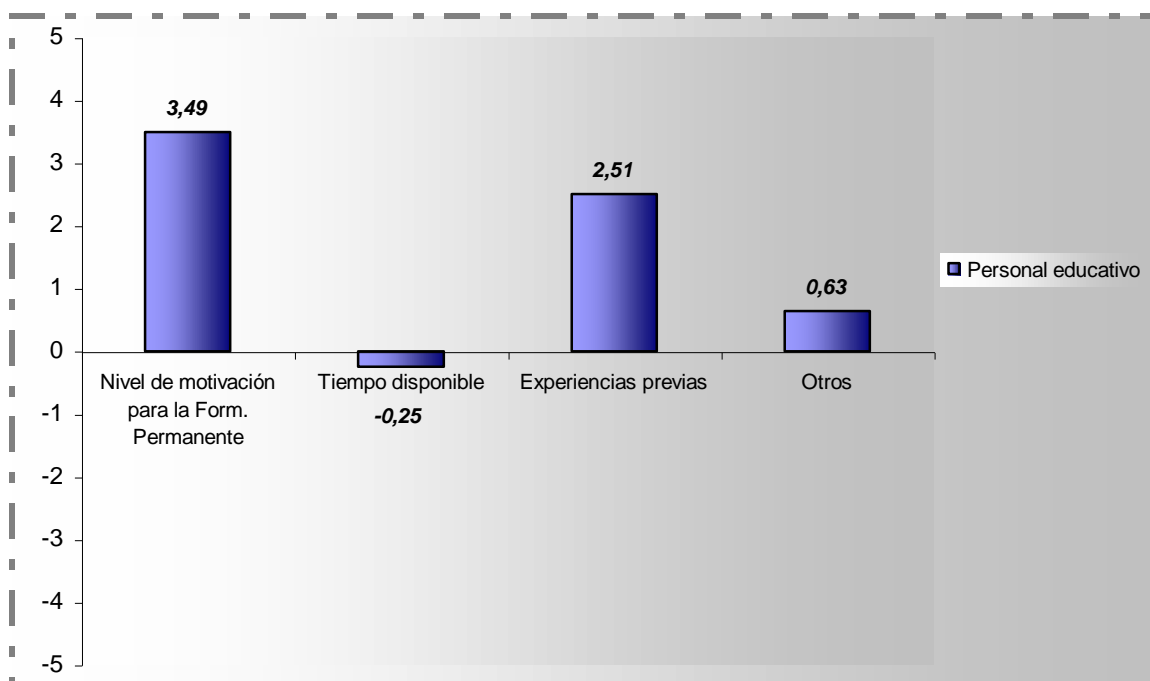
Los foros complementan las informaciones anteriores. En Aragón se aducen, como motivos para la no participación, las cargas familiares, la incompatibilidad de horarios y la falta de acceso a la formación. En Andalucía reiteran las obligaciones familiares y añaden los desplazamientos para asistir a la formación. Y en Navarra, por último, se considera que el plan de formación (Atlante) es demasiado exigente y disuade de participar y porque se ve que la formación no repercute en el aula.

Facilitadores/obstáculos propios de las características del profesorado

Existen una serie de factores que influyen en la participación del personal educativo en la formación permanente. Algunos de estos factores facilitan la participación, otros la dificultan y otros factores, por último, no influyen en ella. En este apartado se describen los factores que se refieren a las características del trabajador del sector; el grado en que afectan su participación; y los motivos que pueden facilitar o dificultar su participación en la formación permanente.

El gráfico 120 muestra la valoración asignada por el profesorado, como facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente del profesorado a toda una serie de factores. Lo primero que hay que apuntar es que, como en otros casos anteriores, el nivel de dispersión de las puntuaciones dadas por el profesorado es muy elevado. El intervalo de desviaciones típicas de estas valoraciones está entre el 1,68 del *nivel de motivación* y el 3,80 de *otros*. Lo que se puede interpretar es que el profesorado valora en primer lugar -entre las opciones planteadas para participar en el formación permanente- el nivel de motivación y también, aunque en segundo lugar, las experiencias previas. Algunos profesores y profesoras consideran que el tiempo disponible puede ser un obstáculo para dicha participación.

Gráfico 120. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características del personal educativo



Las características propias del personal educativo²¹⁶ pueden actuar como facilitadores u obstáculos a la hora de participar en la formación permanente. Se parte de la premisa en la presente investigación que estas características pueden resultar diferentes a nivel de comunidad autónoma, ciclo educativo, titularidad y ubicación.

Personal educativo

Cuadro 121. Facilitadores/ obstáculos propios de las características del trabajador

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Nivel de motivación ²¹⁷	Anova	0,000	Anova	0,045	T	0,291	T	0,907
Tiempo disponible	Anova	0,747	Anova	0,050	T	0,394	T	0,603
Experiencias previas	Anova	0,272	Anova	0,029	T	0,714	T	0,577

Significación a nivel 0,05

Las variables estudiadas sobre las características del trabajador/a - nivel de motivación, tiempo disponible y las experiencias previas- han dado diferencias significativas a nivel de comunidad autónoma y ciclos educativos teniendo en cuenta las respuestas del personal educativo (Ver cuadro 121).

Entre las **comunidades autónomas** se detectan diferencias significativas en la variable **nivel de motivación** para realizar formación permanente. La comunidad con un nivel de motivación para la formación permanente más alto resulta ser Andalucía con una media de 3,71, seguida de Navarra (3,59), Cataluña (3,42) y Aragón (2,98). Las diferencias se dan entre Andalucía y Aragón.

El nivel de motivación obtenido por Andalucía contrasta con su tradición de formación permanente y su porcentaje de participación que resultan ser inferiores sobretodo respecto a Navarra y Cataluña.

A nivel de **ciclos educativos** observamos que el **tiempo disponible** varía entre las categorías del ciclo 0-3 y del ciclo 3-6. El ciclo 3-6, pese a puntuar bastante bajo el ítem (-0,15), tiene mayor tiempo disponible respecto al ciclo 0-3 (-0,86). Es decir, pese a que ambos colectivos valoran el tiempo disponible como insuficiente, y resulta un obstáculo para ambos, el colectivo 0-3 tiene significativamente menos tiempo. Este resultado puede ser debido a las condiciones laborales del personal educativo del ciclo 0-3, que suele tener una jornada laboral más larga que el personal

²¹⁶ Todas las variables dependientes de este apartado son valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador.

²¹⁷ Dado que las diferencias intra-grupales resultan mucho más elevadas que las inter-grupales, no se detectan diferencias entre los grupos.

educativo del ciclo 3-6, a pesar de que ambos se quejan de la necesidad de disponer de más tiempo.

En lo que respecta a las **experiencias previas** se detectan diferencias entre el ciclo 0-6 (3,33) y el ciclo 3-6 (2,45), siendo la media significativamente superior en el ciclo 0-6. Para este colectivo el tener experiencias previas facilita más positivamente el hecho de participar en la formación permanente, que para el colectivo de profesorado del ciclo 3-6. En lo que respecta al ciclo 0-3, las puntuación media (2,63) se sitúa entre las puntuaciones de los otros dos ciclos educativos.

Conviene hacer mención al hecho de que no se hayan detectado diferencias entre la titularidad de los centros y, especialmente, en el caso de la ubicación ya que en lo referido a esta variable se han detectado diferencias en el porcentaje de participación entre el personal educativo. Así el hecho de que el personal educativo de las zonas rurales participe más en la formación permanente no se relaciona con los facilitadores/obstáculos referidos a las características personales del trabajador/a, si no que posiblemente está vinculado a su mayor tradición a la hora de participar, según indican los maestros y maestras.

Tal y como hemos avanzado, en general todos los factores que influyen la participación en la formación pueden cobrar un sentido más positivo (que faciliten) o más negativo (que obstaculicen) o más neutro (que no afecten) en función de cómo se presenten a los profesionales del sector. En este caso, expresaremos cuáles son las tendencias destacadas del sentido –positivo, negativo o neutro- en que se presentan cada uno de los factores²¹⁸.

No existen diferencias significativas entre las aportaciones de los diferentes colectivos. En cambio sí parece necesario explicar si los comentarios aparecen sólo en algunas de las comunidades y/o matizar el sentido de algunos factores según la comunidad autónoma concreta de los entrevistados.

Los factores destacados que **facilitan** la participación en función de las características del personal educativo son los siguientes:

- *La participación en asociaciones.* Para Cataluña, ser miembro de una asociación de profesores facilita el acceso a la formación y sobre todo a la información sobre aquella.
- *El interés y la motivación personal.* Para todos los entrevistados tener interés facilita enormemente superar todos los obstáculos para la participación. Los informantes de Cataluña añaden que la motivación por el crecimiento personal y la mejora de la práctica

²¹⁸ Hay que tener presente que las personas entrevistadas han pensado de forma más acusada en qué factores afectan a la participación de forma positiva. Eso hace que, en general, se mencionen más los factores que facilitan la participación que los que la dificultan o los que no la afectan.

profesional es un gran facilitador para la participación en formación. En Navarra se destaca la importancia del entusiasmo personal como gran facilitador.

- *El trabajo en equipo.* En Cataluña se expresa que la implicación en el proyecto educativo del centro facilita el deseo de trabajar de forma conjunta y es un estímulo para la formación y la participación en general. Los entrevistados de Aragón comentan que el afán de compartir con otras personas facilita la formación.
- *El reconocimiento profesional.* Para los navarros, un facilitador para la formación es la necesidad de sentirse un profesional reconocido. En el caso de Andalucía, el ser un buen maestro o un maestro implicado y preocupado por la formación facilita que la persona se interese por formarse.
- *La mejora del nivel formativo.* Según los entrevistados de Andalucía mejorar el nivel de satisfacción que se tiene con la formación inicial es un gran motivador para la participación en cursos de formación. Hay muchos educadores que realizan formación para mejorar sus conocimientos y competencias de cara a estar más preparados para pasar pruebas de oposiciones. Los entrevistados de Aragón comentan que el afán de aprender facilita la formación.
- *Los incentivos.* Algunos entrevistados de Andalucía y de Cataluña explican que el incentivo económico para algunas personas es un facilitador fundamental.
- *El estilo docente y personal.* En Andalucía se comenta que la mentalidad innovadora de algunos profesores puede facilitar la formación ya que significa un cambio potencial en la práctica educativa. Según los informantes de Aragón, las personas que se forman son personas activas y dinámicas que buscan una educación de calidad y se forman para ello.
- *El tiempo disponible.* Los representantes de Cataluña explican que tener tiempo personal facilita la asistencia a cursos, visitar exposiciones, etc.
- *El momento personal.* Para los informantes de Navarra el momento personal en que se encuentre el interesado puede ser un gran un gran facilitador de la participación. Como ya se ha comentado los jóvenes participan más que los maestros y maestras mayores que, por lo tanto, llevan más años de profesión.

Los factores destacados que **dificultan** la participación en función de las características del profesorado son los siguientes:

- *El género y las obligaciones familiares.* Los entrevistados de Cataluña comentan que existe una cuestión de género en la participación en la formación. El personal educativo de educación infantil está compuesto, en su mayoría, por mujeres: en general, madres con obligaciones familiares. Desde su punto de vista, la dificultad del colectivo femenino para la participación aumenta sobre todo en periodos concretos como la maternidad; etapas en las que los hijos requieren mayor atención y acompañamiento; o, por ejemplo, cuando hay que cuidar de los padres. Los informantes de Andalucía y de Aragón explicitan que, más allá del género, las responsabilidades en el hogar dificultan la participación en la formación y, especialmente, la continuación de los cursos. Los informantes de Navarra añaden que la necesidad de compaginar la vida personal y la profesional es uno de los peores obstáculos para la participación en formación.
- *La inversión de tiempo.* Para los entrevistados de Aragón, tener que invertir tiempo personal en aquellas formaciones que se realizan fuera del horario laboral es una dificultad muy importante para la formación. Se considera una especie de “injusticia”.
- *El momento personal.* Para los informantes de Navarra puede ser un gran obstaculizador de la participación, ya que la edad de los maestros está relacionada –como ya se ha apuntado antes-, en general, con la motivación para la participación y con el tipo de participación. Los mayores suelen buscar una oferta de formación más específica que los jóvenes.
- *El estilo docente y personal.* En Andalucía se comenta que la mentalidad de algunos profesores resistentes a la innovación puede obstaculizar la formación ya que significa un cambio potencial en la práctica educativa. Asimismo, plantean que la excesiva exigencia como educadores puede ser una dificultad para acceder a la formación o para perder el interés en ella. En Aragón se comenta que hay personas que son más estáticas y esto dificulta que deseen mejorar su práctica personal y profesional con la participación en la formación.
- *La comodidad.* Según los informantes de Navarra, muchos educadores se encuentran en una situación de excesiva comodidad que influye negativamente en la participación en la formación por la inversión de tiempo y trabajo que supone. Para formarse es necesario un cierto esfuerzo y los educadores a veces no lo ven necesario o prioritario.

- *El exceso de oferta.* Según algunos informantes de Aragón, la necesidad de elegir el tipo de formación en la cual participar obstaculiza la participación y crea desinterés, debido al exceso de oferta existente.
- *La falta de costumbre.* La falta de costumbre de hacer cursos obstaculiza la participación, según los representantes de Aragón.

El factor destacado que **no afecta** a la participación a partir de las características del personal educativo es el siguiente:

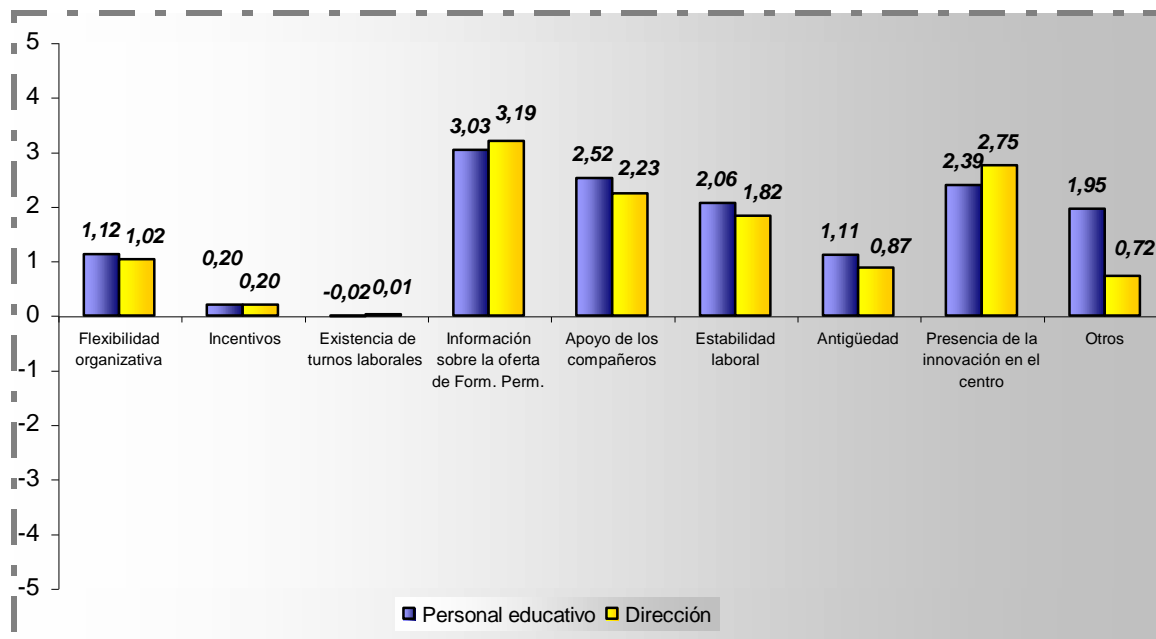
- *La edad.* En todas las CCAA se considera que la edad es un factor variable en función de la persona, esto es, su nivel de influencia varía de acuerdo con las características personales. No obstante, los informantes de cada Comunidad Autónoma matizan de diferente modo la neutralidad o la influencia del factor. Según los informantes de Andalucía la edad no afecta, en general, a la participación. En Cataluña se afirma que no se forman ni las personas más mayores (que ya tienen mucha experiencia), ni las más jóvenes (que acaban de terminar sus estudios iniciales); se forman las personas de mediana edad que están en época de plena ocupación. En Navarra se considera que ser joven tiende a influir positivamente en la participación en la formación. En Aragón se piensa que, en general la edad no está correlacionada con la participación sino es en tanto que, la juventud puede suponer un problema de conciliación de la vida personal y laboral. Por ejemplo apuntan que participan menos las mujeres cuando tienen que ocuparse de sus hijos.

Facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro educativo

El gráfico 122 muestra la valoración asignada por el profesorado y el personal directivo, como facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente del profesorado a toda una serie de factores propios de las condiciones del centro educativo. Lo primero que hay que apuntar es que, como en otros casos anteriores, el nivel de dispersión de las puntuaciones dadas, tanto por el profesorado como por el personal directivo es muy elevado. El intervalo de desviaciones típicas de las valoraciones dadas por el profesorado está entre el 1,96 de la *información sobre la oferta de formación permanente* y el 2,91 de la *flexibilidad organizativa*. En las valoraciones dadas por el personal directivo está entre el 1,92 de la *antigüedad* y el 4,04 de *otros*. Esto no posibilita interpretaciones centradas en las medias de cada factor valorado dado que las respuestas no tienen el grado necesario de homogeneidad

Lo que primero que se puede interpretar es que tanto el personal educativo como el directivo consideran que todos los factores planteados menos uno son facilitadores de la participación en la formación permanente. Los tres que más valoran como facilitadores ambos colectivos son: la información sobre la oferta de formación permanente, la presencia de la innovación en el centro y el apoyo de los compañeros.

Gráfico 122. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro educativo



Las condiciones del centro educativo²¹⁹ pueden actuar como facilitadores u obstáculos a la hora de participar en la formación permanente. Se parte de la hipótesis, en la presente investigación, de que las condiciones del centro pueden ser diferentes a nivel de comunidad autónoma, ciclo educativo, titularidad y ubicación.

²¹⁹ Todas las variables dependientes de este apartado valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador.

Directivos

Cuadro 123. Facilitadores/obstáculos propios de la condiciones del centro (directivos)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Flexibilidad organizativa	Anova	0,264	Anova	0,761	T	0,585	T	0,365
Incentivos ²²⁰	Anova	0,565	Anova	0,036	T	0,037	T	0,497
Existencia de turnos laborales	Anova	0,902	Anova	0,410	T	0,996	T	0,512
Información sobre la oferta	Anova	0,004	Anova	0,305	T	0,723	T	0,953
Apoyo compañeros	Anova	0,419	Anova	0,819	T	0,077	T	0,209
Estabilidad laboral	Anova	0,477	Anova	0,905	T	0,944	T	0,389
Antigüedad	Anova	0,800	Anova	0,542	T	0,551	T	0,543
Presencia de innovación en el centro	Anova	0,001	Anova	0,598	T	0,753	T	0,808

Significación a nivel 0,05

En las condiciones de centro a partir de las respuestas de los directivos, se han detectado diferencias en las condiciones de centro entre las comunidades autónomas, los ciclos educativos²²¹ y la titularidad (Ver cuadro 123).

Se detectan diferencias en las **comunidades autónomas** en relación a la **información sobre la oferta formativa** entre Cataluña (3,5) y Aragón (2,57). Así en la comunidad catalana la información recibida facilita más la participación que en Aragón. Es posible que la información recibida en Aragón sea menor o menos detallada, cosa que haría menos efectivo este facilitador. Las comunidades autónomas de Navarra y Andalucía obtienen unas medias de 3,08 y 3,03, respectivamente.

La presencia de innovación en el centro presenta asimismo diferencias entre las comunidades de Cataluña (3,17) – que obtiene la puntuación media más alta- y Aragón (2,47)- obtiene la puntuación más baja. Así los directivos catalanes consideran que la presencia de innovación tiene mayores implicaciones en la asistencia a la formación permanente, respecto a los directivos aragoneses, que valoran este aspecto en mayor medida. Las comunidades autónomas de Andalucía (2,56) y Navarra (2,31) obtienen puntuaciones intermedias que no presentan diferencias significativas respecto al resto de comunidades autónomas.

²²⁰ Dado que las diferencias intra-grupales son mayores que la intergrupales las diferencias que se dan entre los grupos resultan débiles y no se detectan diferencias destacables. La significatividad de la prueba Anova viene dada sobre todo por las diferencias intra-grupales.

²²¹ Ídem nota anterior.

La **titularidad** de los centros en relación a la variable **incentivos** indica que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los centros públicos (0,34) y los centros privados (-0,20). Así en los centros públicos los incentivos facilitan en mayor medida la participación en la formación permanente que en los centros privados/concertados, posiblemente debido a una mayor existencia de los mismos entre los centros del primer grupo.

Personal educativo

Cuadro 124. Facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro (personal educ.)

	CC.AA		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Flexibilidad organizativa	Anova	0,003	Anova	0,520	T	0,031	T	0,858
Incentivos	Anova	0,003	Anova	0,140	T	0,465	T	0,885
Existencia de turnos laborales	Anova	0,012	Anova	0,130	T	0,079	T	0,143
Información sobre la oferta	Anova	0,000	Anova	0,275	T	0,489	T	0,647
Apoyo compañeros ²²²	Anova	0,000	Anova	0,050	T	0,011	T	0,598
Estabilidad laboral	Anova	0,543	Anova	0,027	T	0,682	T	0,071
Antigüedad	Anova	0,733	Anova	0,004	T	0,838	T	0,578
Presencia de innovación centro ²²³	Anova	0,000	Anova	0,035	T	0,408	T	0,898

Significación a nivel 0,05

Entre el personal educativo encontramos más diferencias en las variables relacionadas con las condiciones del centro teniendo en cuenta las comunidades autónomas, los ciclos educativos y la titularidad de los centros (Ver cuadro 124).

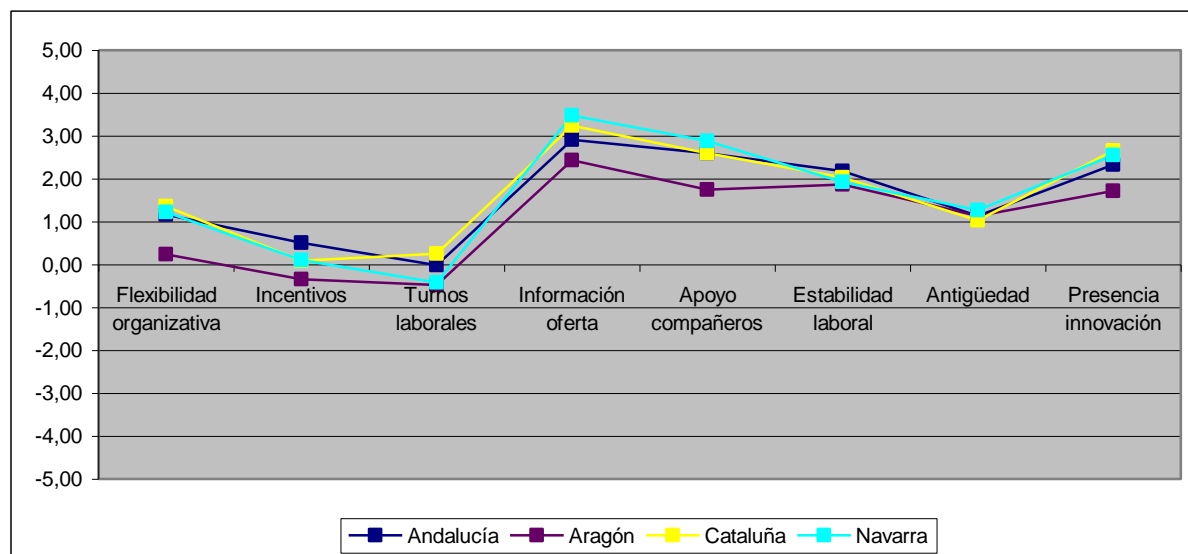
Entre las **comunidades autónomas** (ver gráfico 125) se detectan diferencias significativas en la variable **flexibilidad organizativa** entre las comunidades de Cataluña (1,35), Navarra (1,22) y Andalucía (1,17) respecto a Aragón (0,23). Este factor indica que la flexibilidad organizativa está facilitando en mayor grado en las comunidades autónomas anteriormente nombradas respecto a Aragón.

²²² Dado que las diferencias entre los ciclos educativos intra-grupales son mayores que la intergrupales las diferencias que se dan entre los grupos resultan débiles y no se detectan diferencias destacables, a parte que la significación obtiene una puntuación ajustada 0,05.

²²³ Dado que las diferencias entre los ciclos educativos intra-grupales son mayores que la intergrupales las diferencias que se dan entre los grupos resultan débiles y no se detectan diferencias destacables.

En la variable **incentivos** se detectan diferencias entre Andalucía, que obtiene la puntuación media más alta (0,51) respecto a Aragón que obtiene la puntuación media más baja (-0,34). Los incentivos en Andalucía parecen facilitar más la participación que en Aragón. Cataluña y Navarra obtienen puntuaciones intermedias sin diferencias significativas. Estas puntuaciones – alrededor de la puntuación intermedia de la escala – indican que aunque los incentivos se puedan presentar claramente como un facilitador o un obstáculo, si que facilitan más la participación en comunidades como Andalucía.

Gráfico 125. Diferencias CC.AA. Facilitadores/Obstáculos propios del centro educativo

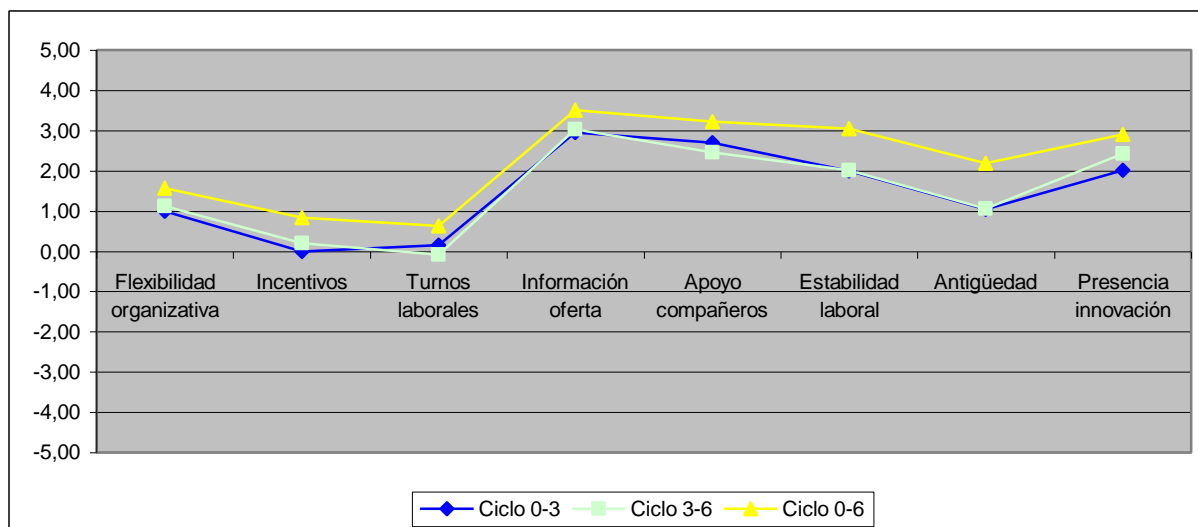


La **información de la oferta** resulta un factor que presenta diferencias significativas entre las comunidades autónomas. Navarra que presenta la media más alta (3,48) muestra diferencias significativas respecto a Andalucía (2,91) y Aragón (2,43), que de nuevo presenta la media más baja. Si prestamos atención a Cataluña (3,24) encontramos diferencias significativas también con Aragón, no así con las otras comunidades autónomas.

El **apoyo de los compañeros** resulta un factor menos destacado en Aragón (1,75), ya que su puntuación resulta significativamente inferior a la de Navarra (2,89), Cataluña (2,60) y Andalucía (2,59). El apoyo de los compañeros posiblemente es mayor en las comunidades autónomas con las puntuaciones más altas, hecho que hace que actúe como un facilitador con mayor incidencia. Finalmente, en lo que se refiere a las diferencias territoriales por comunidades autónomas, la variable **presencia de innovación en el centro educativo** indica que este factor suele actuar como un facilitador más destacado en Cataluña (2,66) y Navarra (2,55) que en Aragón (1,72), ya que se presentan diferencias significativas entre las puntuaciones.

En los **ciclos educativos** encontramos diferencias en lo que respecta a la **estabilidad laboral** (ver gráfico 126). Para los centros con ciclos educativos 0-6 la estabilidad laboral (3,05) resulta un facilitador más destacado que para los centros con ciclos educativos 0-3 (2,0) y 3-6 (2,1). Este hecho puede venir relacionado con las condiciones laborales o características de estos centros en los que una mayor estabilidad para incentivar más la participación en la formación permanente.

Gráfico 126 Diferencias ciclos Facilitadores/Obstáculos propios del centro educativo



La **antigüedad** parece ser otro factor destacado según los ciclos de enseñanza impartidos por el centro, así de nuevo para los centros que imparten el ciclo educativo 0-6 (2,18), la antigüedad parece resultar un factor que impulsa más la participación que en los centros que imparten los ciclos 0-3 (1,04) y 3-6 (1,06).

La **titularidad** de los centros presenta diferencias significativas respecto a la **flexibilidad organizativa** de los centros. Para los centros privados/concertados (1,44) el hecho de que haya flexibilidad resulta más positivo para facilitar la participación que los centros públicos (0,99).

Asimismo en relación a la variable **apoyo de los compañeros**, los centros de titularidad privada/concertada (2,80) indican el este factor facilita más la participación en formación que en los centros de titularidad pública (2,40). Este factor puede estar relacionado con las condiciones de trabajo de los centros privados, donde el apoyo entre compañeros puede resultar más necesario para poder asistir a acciones formativas.

Los resultados obtenidos indican una percepción diversa entre el colectivo de directivos y el del personal educativo, ya que estos últimos muestran muchas diferencias sobretodo referidas a las comunidades autónomas y a los ciclos educativos. Si los directivos dan una visión más homogénea sobre las condiciones de los centros educativos, la visión del personal educativo es más dispar, elemento que se da en otros resultados de este estudio.

Por tanto, referido a las condiciones de centro hay que tener en cuenta las diferencias propias de las comunidades autónomas- especialmente Aragón que obtiene unas puntuaciones significativamente diferentes al resto de comunidades autónomas- y a los ciclos educativos, donde parecen destacarse ciertas particularidades de los centros que imparten el ciclo 0-6. Por otro lado, teniendo en cuenta las diferencias de titularidad, parece que en los centros privados ciertos factores suelen funcionar como facilitadores más potentes, seguramente porque el hecho de que haya una mayor presencia de los mismos- incentivos, flexibilidad organizativa, apoyo de los compañeros- facilita una mejora de las condiciones laborales en estos centros. Finalmente

destacar que directivos y personal educativo parecen coincidir en que la ubicación rural o urbana de los centros no genera diferencias significativas sobre las condiciones del centro como facilitadores u obstaculizadores de la formación - aunque se partía de esta hipótesis-, pese a que los docentes/educadores del medio rural participen más y tengan más tradición de hacer formación permanente.

Según los informantes entrevistados y entrevistadas, los factores destacados que **dificultan** la participación en función de las características del centro educativo son los siguientes:

- *El tiempo disponible en el centro para formación.* En general, el tiempo disponible para la formación dentro de la jornada laboral es una cuestión controvertida en la cual no existen posicionamientos intermedios, sino totalmente extremos. En general, todos apuestan por una formación dentro del horario laboral como parte de las tareas de los profesionales en el centro, pero hay algunos entrevistados que encuentran obstáculos en el propio centro para este tipo de formación. En concreto, en Cataluña se considera que actualmente la formación dentro del horario laboral, tal y como se está haciendo ahora, es un gran obstáculo para la participación, porque no se cuenta con substitutos de los participantes o con tiempo suficiente para hacer todas las tareas que implica el día a día en el centro. No obstante, tampoco existe consenso entre los entrevistados sobre si la solución es hacer la formación fuera de la jornada laboral o si de lo que se trata es de mejorar los recursos con los que cuenta el centro educativo para dar cabida a la formación dentro de la jornada.

En el caso de Andalucía los centros educativos tienen también serias dificultades para realizar formación dentro de la jornada laboral. Esto obliga al personal educativo a compaginar la vida personal con la profesional y todavía es más complicado cuando la formación se realiza fuera de su localidad de residencia. El caso más claro es el de los centros pequeños que tienen dificultades económicas para enviar continuamente a sus trabajadores a cursos de formación en horario laboral, dado que esto suponen que han de contratar suplentes y asumir además los gastos de las dietas.

Los entrevistados de Aragón, por su parte, afirman que para ellos la formación que se puede hacer dentro del horario laboral no implica ningún obstáculo, sino que siempre es la más fácil de realizar. Igualmente explican que en la actualidad se hace mucha formación fuera del horario –aunque muchos educadores se sientan descontentos al respecto-. Los entrevistados de Navarra consideran que sus centros educativos acostumbran a facilitar el poder hacer formación dentro del horario laboral. No obstante, aprecian que no todo el mundo toma una actitud positiva ante esta medida. Así, para Navarra, la formación en los centros dentro de la jornada laboral puede tanto facilitar como dificultar el acceso a la formación.

- *La falta de recursos.* La posibilidad de contar con más o menos recursos humanos o materiales incide en las posibilidades de participación en la formación. Los entrevistados consideran que la falta de recursos supone un gran obstáculo para la formación para muchos de los centros educativos de educación infantil. Los entrevistados de Navarra y Andalucía matizan que, si se trata de un centro grande, tiene más posibilidades de contar con substitutos mientras el profesorado está recibiendo formación o de contar con más recursos materiales y económicos para la formación. En cambio los centros pequeños y aislados se tienen muchas limitaciones a este respecto.
- *La formación como cuestión secundaria.* Una representante de una entidad de Cataluña que ofrece formación comenta que, en su opinión, la presión que sienten los centros para realizar las funciones asignadas es un obstáculo importante para priorizar la formación. La formación permanente acostumbra a ser, en muchos centros educativos, una cuestión secundaria. Varios entrevistados de Cataluña comentan también que, con frecuencia, en los centros se da el fenómeno de “la rutina” que, combinado con la inexistencia de presión social para que el profesorado se forme, puede hacer que la formación quede relegada y no se vea como una cuestión prioritaria.
- *La inestabilidad de las plantillas de profesorado.* Los informantes de Cataluña comentan que éste es un gran obstáculo para la formación. Si el centro tiene un equipo estable puede planificar su proyecto de centro e ir definiendo qué concepto de formación le interesa. Algunos entrevistados de Navarra manifiestan que los cambios en las direcciones del centro dificultan la formación si no se tiene un proyecto educativo claro y una política formativa clara y estable. La aportación de uno de los entrevistados de Cataluña matiza esta última afirmación, ya que considera que, más allá de la estabilidad de la política de formación, si ésta es excesivamente estandarizada obstaculiza enormemente que los profesionales encuentren una respuesta a las necesidades de su ciclo.
- *La falta de transferencia de la formación.* Desde el punto de vista de los directores de centro de Navarra, la falta de transferencia de la formación en el centro es un obstáculo muy importante que puede tener como consecuencia el inmovilismo, la resignación y la comodidad del profesorado. Los directores de Aragón también consideran que el hecho de que los cursos no resulten útiles en los centros puede suponer que los participantes no consideren necesaria la formación.
- *La falta de costumbre de formarse.* Un representante de una entidad, que ofrece formación en Aragón, considera que la falta de costumbre para hacer cursos es un obstáculo para la participación que limita mucho a los centros educativos.

Las personas entrevistadas no han destacado ningún factor que **no afecte** a la participación en función de las características del centro educativo.

Los factores destacados que **facilitan** la participación en función de las características del centro son los siguientes:

- *La homogeneización de los horarios.* Los directivos de los centros educativos de Cataluña consideran que una homogeneización de los horarios de los centros puede facilitar el acceso a la formación y la igualdad de oportunidades.
- *La adecuada articulación territorial de los centros educativos y las entidades de formación puede facilitar el acceso a la formación.* Los informantes clave de Navarra detectan que es necesario que los centros educativos estén articulados y bien coordinados. En la actualidad se encuentra una gran dispersión en muchos centros en Navarra que no favorece para nada su participación en la formación.
- *La concepción de la formación que tiene el centro educativo.* La concepción de la formación o la cultura de formación del centro es un elemento clave para facilitar el acceso a la formación de los educadores y así lo manifiestan los entrevistados. Los directores de Navarra comentan que, si el centro educativo es sensible a la cuestión de la formación permanente, esto puede facilitar mucho su participación. Además, los directores navarros afirman rotundamente que tener un plan de formación bien hecho en el centro facilita de forma clara la participación en la formación permanente. Los informantes clave de Cataluña también consideran relevante, como facilitador de la formación, el grado de conciencia que exista en el claustro de profesores del propio centro respecto a la necesidad de formarse.
- *El apoyo del equipo directivo de los centros.* Los informantes clave de Navarra destacan que un equipo directivo que apoye la formación puede favorecer la participación en la misma.
- *El apoyo externo.* Varios informantes entrevistados comentan la importancia de que existan organismos, asociaciones y grupos externos, en torno al centro educativo, que presten apoyo al profesorado para facilitar su formación.
- *El responsable de formación.* Los entrevistados de Aragón y de Navarra afirman que es muy positivo que haya algún miembro del claustro de profesores que se responsabilice de la coordinación de la formación en el centro. Los directores de Aragón comentan, en concreto, que contar con alguien en el centro que se relacione con los centros de recursos es un gran facilitador tanto para la participación como para la gestión de la formación. Los

directores de Navarra especifican que el estilo de la persona que organiza la formación en los centros puede facilitar mucho la implicación del resto de profesorado en la formación. Es muy importante que haya una persona con carisma, que tenga capacidad para sintonizar con el equipo directivo y con el equipo docente y que no se limite tan sólo a querer cumplir con la normativa de gestión de la formación sino que promueva la implicación en la misma.

- *El trabajo en equipo y en el centro.* Todos los informantes entrevistados destacan la importancia de trabajar en equipo como facilitador para la formación (“[...] *trabajar en equipo significa desde detectar en equipo las necesidades de formación, hasta combinar con las compañeras la asistencia a la formación [...]*” – comenta la directora de un centro educativo de Cataluña-. En este sentido, los representantes entrevistados de las cuatro comunidades comentan que la formación que realizan a partir del sistema de los grupos de trabajo está funcionando muy bien; precisamente, porque se trata de una formación que parte del equipo de educación infantil del centro educativo. En la línea de todas las anteriores aportaciones, los representantes de Aragón destacan la importancia de compartir experiencias en los claustros como facilitador y gran motivador para la formación.
- *La información disponible.* Los entrevistados de Cataluña explican que, si el centro educativo cuenta con información sobre la oferta formativa existente, se puede facilitar la participación de todos los educadores y educadoras; mientras que si no hay información se hace más difícil la participación. Las personas entrevistadas de Navarra ponen mucho énfasis en la necesidad de que la información llegue a todos los educadores.

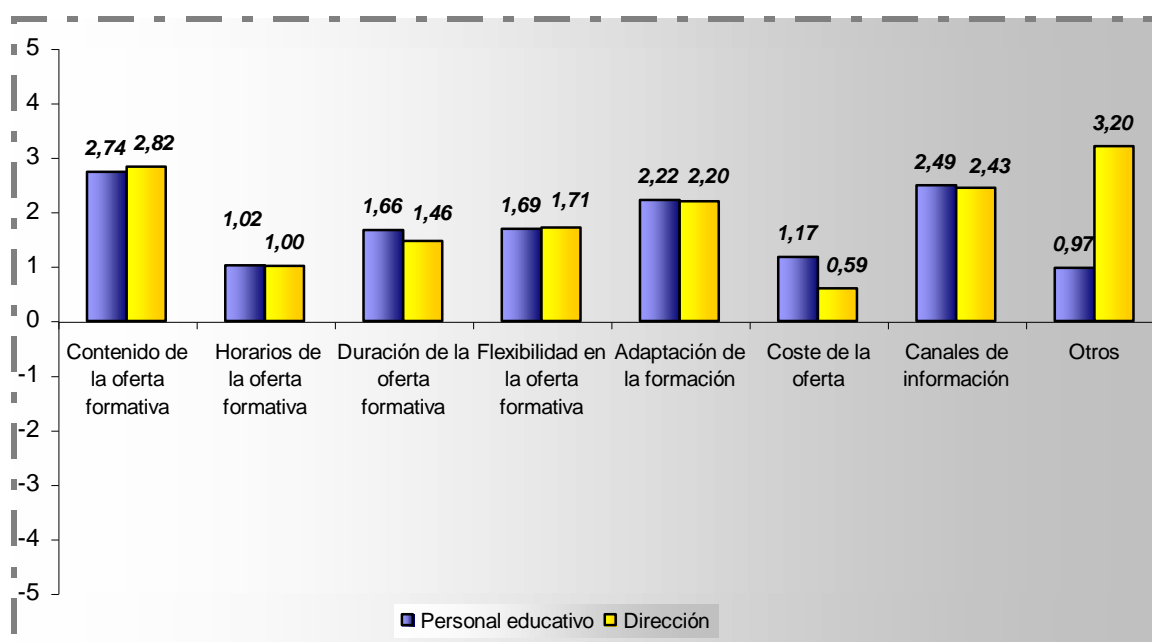
Facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad que oferta formación permanente

En este caso se analizan cuáles de estos factores se refieren a las características de la entidad que ofrece formación, en qué grado las características de las entidades ofertantes afectan la participación en la formación permanente y por qué motivo pueden facilitar o dificultar dicha participación.

El gráfico 127 muestra la valoración asignada por el profesorado y el personal directivo a las características de la entidad que oferta formación permanente como facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente del profesorado. Lo primero que hay que apuntar es que, como en otros casos anteriores, el nivel de dispersión de las puntuaciones dadas, tanto por el profesorado como por el personal directivo es muy elevado. El intervalo de desviaciones típicas de las valoraciones dadas por el profesorado está entre el 2,14 del *contenido de la oferta formativa* y el 3,4 de *otros*. En las valoraciones dadas por el personal directivo está entre el 2,06 de *canales de información* y el 3,23 de *horarios de la oferta formativa*. Esto no posibilita interpretaciones centradas en las medias de cada factor valorado dado que las respuestas no tienen el grado necesario de homogeneidad

Lo que primero que se puede interpretar es que tanto el personal educativo como el directivo consideran que todos los factores planteados son facilitadores de la participación en la formación permanente y que no hay ninguno de ellos que pueda ser considerado un obstáculo. Los factores que destacan por su puntuación son: el contenido de la oferta formativa, los canales de información y la adaptación de la formación a las necesidades de los profesionales.

Gráfico 127. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad que oferta formación permanente



En la presente investigación se parte de la hipótesis de que las características de la entidad pueden ser diferentes a nivel de comunidad autónoma y pueden ser consideradas de diferente forma según los ciclos educativos impartidos, la titularidad o la ubicación de los centros educativos.

Directivos

Cuadro 128. Facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad que oferta formación (directivos)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Contenido oferta form.	Anova	0,988	Anova	0,000	T	0,113	T	0,862
Horarios oferta form.	Anova	0,251	Anova	0,035	T	0,110	T	0,245
Duración oferta form.	Anova	0,088	Anova	0,096	T	0,051	T	0,694
Flexibilidad oferta form.	Anova	0,122	Anova	0,355	T	0,215	T	0,395
Adaptación form. ²²⁴	Anova	0,446	Anova	0,042	T	0,800	T	0,694
Coste de la oferta form.	Anova	0,007	Anova	0,052	T	0,675	T	0,492
Canales de información	Anova	0,556	Anova	0,428	T	0,841	T	0,878

Significación a nivel 0,05

Partiendo de las respuestas obtenidas por los directivos se detectan diferencias significativas a nivel de comunidad autónoma y sobretodo de ciclos educativos (Ver cuadro 128).

Las diferencias entre **comunidades autónomas** se detectan referidas a la variable **coste de la formación**, concretamente entre las comunidades de Andalucía (1,46) y Cataluña (0,24). Para los andaluces el coste de la formación permanente facilita en mayor medida en nivel de participación, mientras que para los catalanes no es un factor tan decisivo (la puntuación tiende al cero).

Entre los **ciclos educativos** destacan diferencias en relación al **contenido de la oferta formativa**. Se dan diferencias significativas entre las respuestas de los directivos del ciclo 0-3 (1,48) en relación a los ciclos 3-6 (3,07) y 0-6 (2,95). Estos resultados indican que el contenido de la oferta resulta un factor que facilita más la participación de los colectivos de los ciclos 3-6 y 0-6.

²²⁴ Dado que las diferencias entre los ciclos educativos intra-grupales son mayores que la intergrupales las diferencias que se dan entre los grupos resultan débiles y no se detectan diferencias destacables.

Es posible que este hecho se relacione con el hecho que el ciclo 0-3 no tenga una oferta formativa tan adaptada a sus necesidades, como se ha detectado a través de la recogida de informaciones cualitativas del estudio²²⁵.

En la variable **horarios de la oferta formativa** se dan diferencias significativas entre los ciclos educativos 3-6 (1,14) y 0-3 (0,00). Dado que la puntuación media del ciclo 3-6 es más alta, los horarios se pueden considerar un factor que tiene efectos con tendencias favorables a promover la participación en la formación permanente de este ciclo, no así en el ciclo 0-3. La puntuación media obtenida por el ciclo 0-3 indica que el factor horario se aproxima a tener una puntuación negativa y, por tanto, considerarse un obstáculo. Es decir, es posible que los horarios en los cuales se oferta formación no sean los más adecuados para este colectivo.

Personal educativo

Cuadro 129. Facilitadores /obstáculos propios de la entidad que oferta formación (personal ed.)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Contenido oferta form.	Anova	0,127	Anova	0,001	T	0,763	T	0,903
Horarios oferta form.	Anova	0,002	Anova	0,002	T	0,016	T	0,124
Duración oferta form.	Anova	0,005	Anova	0,003	T	0,237	T	0,007
Flexibilidad oferta form.	Anova	0,011	Anova	0,001	T	0,007	T	0,036
Adaptación de la oferta form.	Anova	0,001	Anova	0,002	T	0,422	T	0,686
Coste de la oferta form.	Anova	0,000	Anova	0,003	T	0,002	T	0,135
Canales de información	Anova	0,001	Anova	0,000	T	0,101	T	0,887

Significación a nivel 0,05

El personal educativo destaca diferencias significativas que se dan respecto a las cuatro variables independientes: comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad y ubicación. (Ver cuadro 129).

En las **comunidades autónomas** (ver gráfico 130) el **horario de la oferta formativa** muestra diferencias significativas entre Andalucía (1,47) y las comunidades autónomas de Cataluña (0,69)

²²⁵ Ver anexo informe cualitativo entrevistas

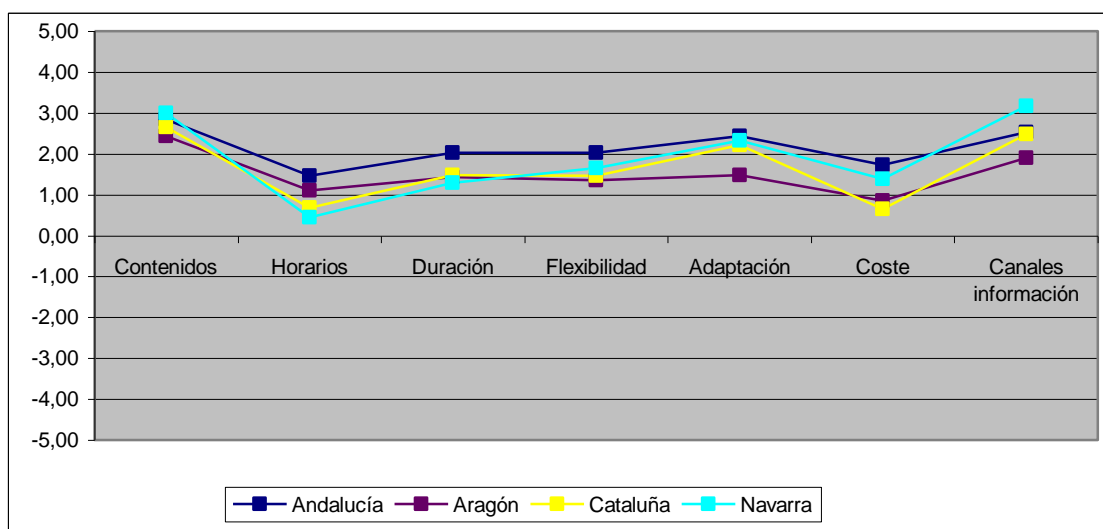
y Navarra (0,45). Los horarios de la oferta resultan facilitar más la participación en Andalucía que en Cataluña o Navarra.

La duración de la oferta formación muestra diferencias, como en el caso anterior, entre las comunidad de Andalucía (2,02), respecto a Cataluña (1,48) y Aragón (1,30). Según los resultados la duración de la oferta puede condicionar más favorablemente el hecho de participar en la formación en la comunidad andaluza respecto a las otras dos comunidades, donde este factor no resulta un facilitador.

La flexibilidad de la oferta formativa resulta un factor que suele facilitar más la participación en Andalucía (2,03) que en Cataluña (1,46). Así para en la comunidad andaluza la flexibilidad resulta un factor con más incidencia en la participación que en la catalana. No se detectan diferencias entre las demás CC.AA.

La adaptación de la formación muestra diferencias significativas entre Aragón (1,48) respecto a las comunidades de Andalucía (2,43), Navarra (2,33) y Cataluña (2,22). Así para Aragón la adaptación de la formación no es un factor que facilite la participación en la formación como en el resto de comunidades autónomas.

Gráfico 130. Diferencias CC.AA. Facilitadores/obstáculos propios de la entidad que oferta formación

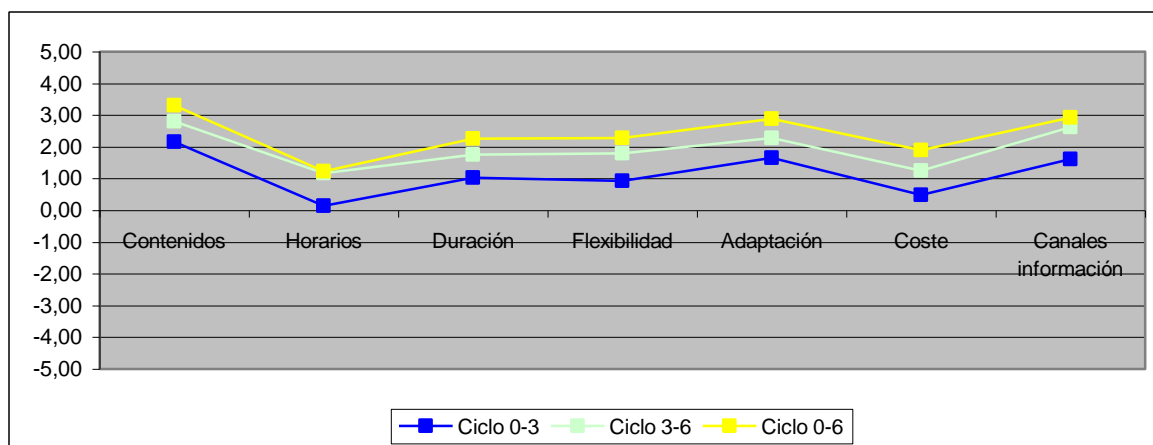


El **coste de la formación** muestra diferencias significativas entre Andalucía (1,74)- con la puntuación más alta- y Aragón (0,85) y Cataluña (0,65) con las puntuaciones más bajas. Así, el coste de la formación facilita más la participación en la formación permanente en Andalucía que en el resto de comunidades, posiblemente por precios más aventajados o un mayor número de ayudas. Navarra obtiene una puntuación intermedia (1,38).

Los **canales de comunicación** se presentan como un facilitador destacado en Navarra (3,16). El resto de las comunidades obtienen puntuaciones significativamente inferiores a la de Navarra: Andalucía (2,52), Cataluña (2,47), Aragón (1,91). Así, Aragón se presenta como la comunidad donde los canales de comunicación resultan facilitar menos la participación, cosa que hace indicar posibles disfunciones en este sentido.

El **contenido de la oferta** formativa presenta diferencias significativas a nivel de **ciclos educativos** (ver gráfico 131). Así el contenido parece facilitar más la participación del personal educativo de los ciclos 0-6 (3,32) y 3-6 (2,80) respecto al ciclo 0-3 (2,18). Se presentan diferencias significativas respecto a las puntuaciones del ciclo 0-3. Una posible explicación a estos resultados sería una falta de adaptación de los contenidos al ciclo 0-3, ya que según informaciones extraídas en el presente estudio este colectivo no tiene una oferta específica demasiado amplia²²⁶.

Gráfico 131. Diferencias Ciclos educativos. Facilitadores/obstáculos propios de la entidad que oferta formación



Al mismo tiempo, las puntuaciones medias de la variable **horarios de la oferta formativa** indican que estos parecen estar más adaptados a los colectivos 0-6 (1,23) y 3-6 (1,16) que el ciclo 0-3 (0,13) donde este factor parece presentarse casi como un obstáculo para la participación en formación permanente. Se dan diferencias significativas entre el colectivo con la puntuación más alta, 0-6, y el colectivo con la puntuación más baja, 3-6. En este sentido cabe incidir en qué como se ha manifestado en las entrevistas estos están poco adaptados a las necesidades de este colectivos²²⁷.

La variable **duración de la oferta formativa** obtiene puntuaciones significativamente más altas entre el personal educativo de los ciclos 0-6 (2,25) y 3-6 (1,74), respecto al ciclo 0-3 (1,03) lo que indican que tiene más incidencia en favorecer la participación de los dos primeros colectivos mencionados.

La **flexibilidad de la oferta**, siguiendo la tendencia anterior, parece favorecer más la participación del personal educativo de los ciclos 0-6 (2,27) y 3-6 (1,79) – con puntuaciones significativamente superiores- que del ciclo 0-3 (0,92).

Lo mismo sucede con la variable **adaptación de la formación** en la que el colectivo 0-3 (1,65) tiene una puntuación media significativamente inferior a la de los otros dos colectivos, ciclo 0-6

²²⁶ Ver anexo informe cualitativo entrevistas

²²⁷ Ver anexo informe cualitativo entrevistas

(2,89) y el ciclo 3-6 (2,28). En este sentido, es posible – como se ha dado en otras variables- que la oferta no se adapte suficientemente a este colectivo y por ello obtenga una puntuación inferior. En el **coste de la oferta** la variable facilita más la participación del personal educativo de los ciclos 0-6 (1,89) y 3-6 (1,26) respecto al 0-3 (0,49), obteniendo también puntuaciones significativamente más altas. Esto es debido, principalmente, a que los centros 0-3 han sido tradicionalmente de titularidad privada y, en consecuencia, han recibido menos ayudas para acceder a la formación. Los **canales de información** resultan más efectivos para los ciclos 0-6 (2,92) y 3-6 (2,63) facilitando la participación de forma más significativa que en el colectivo 0-3 (1,62), que obtiene también en este facilitador la puntuación más baja.

Las diferencias en la **titularidad** indican una mayor adaptación de las entidades ofertantes a las características de los centros de titularidad pública. Analizando los resultados observamos que respecto a la variable **horarios de la oferta formativa**, las puntuaciones son significativamente más altas entre el personal de los centros públicos (1,17) que privados (0,62). De esta manera, los horarios en los que se realiza la formación permanente facilitan más la participación del personal perteneciente a centros públicos que privados. Este factor concuerda también con el hecho de que el personal educativo del ciclo 0-3 suele tener una jornada laboral más larga (muchos centros son privados) y disponen de menos tiempo libre para realizar formación.

La **flexibilidad formativa** también indica que este factor es más valorado por el colectivo de profesorado de centros públicos (1,84) que privado (1,30).

El **coste de la oferta formativa** resulta más apropiado para el profesorado de los centros públicos (1,35) – facilitando una mayor participación- que en los centros privados (0,73). Este hecho puede estar relacionado con el hecho de que los centros privados- sobretodo del ciclo educativo 0-3- tengan menos ayudas y oportunidades para poder participar en formación permanente, siendo un ciclo no obligatorio.

La duración de la oferta formativa muestra también diferencias respecto a la ubicación de los centros. La **duración de la oferta formativa** resulta ser un factor que facilita más la participación en la zona urbana (1,80) que en la zona rural (1,29).

Por otro lado, la **flexibilidad de la oferta formativa** tiene una puntuación significativamente más alta entre el colectivo de la zona urbana (1,79) que rural (1,40). Posiblemente la flexibilidad debería resultar mayor entre el colectivo de las zonas rurales para facilitar más la participación debido a las características del medio.

De los resultados obtenidos en referencia a los facilitadores y obstáculos de las características de la entidad que oferta formación destaca ante todo las diferencias entre los resultados entre directivos y personal educativo. Los resultados del personal educativo han mostrado más diferencias significativas respecto a las cuatro principales variables independientes del estudio- comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad y ubicación- que los resultados de los

directivos. Este hecho, que se ha observado también en los facilitadores/ obstáculos del centro educativo, indica que el personal educativo tienen una visión más crítica y posiblemente más real sobre la situación de la formación permanente. En este sentido, los resultados obtenidos en las respuestas del personal educativo están en coherencia con la hipótesis planteada; en los resultados de los directivos la coherencia con la hipótesis es menor.

El otro elemento destacado de este análisis indica que las características de la entidad que oferta formación favorece en menor grado la participación del personal educativo del ciclo 0-3, ya que en todas las variables contempladas el colectivo perteneciente al ciclo 0-3 obtenían puntuaciones significativamente inferiores al resto. Es decir, los diferentes factores resultan menos favorables para este colectivo. Varios factores también son vistos como poco favorables por los profesionales de los centros privados, que ven como un obstáculo los horarios de la oferta formativa, la flexibilidad de la oferta y su coste.

Para las personas entrevistadas, los factores destacados que **dificultan** la participación en la formación permanente en función de las características de la entidad que ofrece formación y la oferta formativa son los siguientes:

- *Los horarios de la oferta formativa.* Los representantes de todas las comunidades coinciden en que existe muy poca flexibilidad de horarios en la formación que se ofrece para los profesores de educación infantil. Igualmente, el tema de los horarios de la oferta formativa es una cuestión controvertida ya que existe disparidad de opiniones en la manera como podría adecuarse a las necesidades de los profesionales y de los centros para facilitar su acceso a la formación. Algunos informantes comentan que si los cursos se ofrecieran en horario laboral serían más adecuados para sus necesidades. Otros, por su parte, señalan que la formación más accesible es la que se oferta los fines de semana.
- *Las características de la oferta formativa.* En la comunidad autónoma de Aragón los directores y directoras de los centros educativos enfatizan que, a menudo, no encuentran una formación específica para los profesionales de educación infantil. Asimismo, consideran necesaria una mejora general del material elaborado en las acciones formativas y, también, que sea más especializado.
- *El coste de la formación.* Los directores y directoras de centro reclaman una formación gratuita ya que el alto coste de las acciones formativa limita la participación del profesorado. Las entidades ofertantes también están de acuerdo en que los cursos gratuitos y subvencionados tienen un mayor índice de participación.
- *Los cambios de política formativa.* Las entidades que ofrecen formación de Navarra comentan que la administración actualmente no tiene demasiada constancia en las líneas formativas prioritarias que propone y que cambia con mucha frecuencia de política de formación. Esto dificulta la estrategia formativa que deben seguir tanto los centros educativos como las entidades de formación.

El factor destacado que **no afecta** a la participación en la formación permanente en función de las características de las entidades que ofrecen formación y la oferta formativa es el siguiente:

- *La duración de las acciones formativas.* La duración de la formación no es un factor que afecte directamente -ni en un sentido negativo ni en un sentido positivo- la participación en las acciones formativas. Sin embargo, cabe destacar que todos los profesionales entrevistados comentan que, en la actualidad, existe una oferta formativa de duraciones muy variadas, de manera que la persona o el centro pueden escoger aquella modalidad de formación que mejor se adapta a sus necesidades.

Los factores destacados que **facilitan** la participación en función de las características de la entidad que ofrece formación y de la oferta formativa son los siguientes:

- *El reconocimiento de la formación.* Los representantes de la Administración educativa andaluza y catalana coinciden en que las acciones formativas que dan derecho a algún tipo de reconocimiento favorecen la participación del personal educativo.
- *Las referencias del formador.* Algunos representantes de entidades que ofrecen formación en Cataluña comentan que muchos profesores asisten a los cursos ofertados si tienen buenas referencias del formador.
- *La capacidad de personalización de la formación.* Para todos los entrevistados es vital que las acciones formativas se adapten a las necesidades del centro educativo y de los profesionales que trabajan en él. Las entidades que organizan formación están realizando un gran esfuerzo para poder ofrecer a los centros “formación a la carta”, no obstante, manifiestan que el personal educativo no valora suficientemente su iniciativa. Pese a su impresión, las respuestas del personal directivo de centro, obtenidas en el estudio, evidencian que, en todas las comunidades autónomas, se valora muy positivamente las formaciones contextualizadas en el centro educativo, es decir, una oferta globalizada para los equipos de centro que atienda a sus necesidades, intereses y políticas.
- *La distribución de los puntos de formación.* En todas las comunidades autónomas se valora muy positivamente la existencia de centros de recursos o centros de profesorado, distribuidos por zonas, que promueven y organizan la formación. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no todos los profesores o los centros del sector de educación infantil tienen acceso a la formación que se ofrece desde aquellos centros. En todo caso, se apunta hacia una idea más general: la de distribuir equitativamente los puntos de formación del territorio para facilitar el acceso a todos los profesionales del sector.

- *Las características de la oferta formativa.* En general todas las personas entrevistadas opinan que la calidad de la oferta formativa facilita la participación. Esta es una idea sobre la que existe bastante consenso. Las características que aportan mayor adecuación o calidad a dicha oferta formativa son: que sea atractiva; que sea interesante; que sea amplia; que sea flexible en metodologías; que se centre mucho en las actividades prácticas y grupales; que combine varias modalidades –presencial y on-line-.
- *El apoyo de la administración.* Los informantes entrevistados opinan que un factor muy importante, para la participación en la formación relacionado con las entidades ofertantes, es el apoyo de la administración. Consideran que la administración educativa no debe limitarse a ofrecer formación sino que es necesario que dé apoyo a los centros a lo largo de todo el proceso formativo y que les asesore al respecto, en la línea de algunas actuaciones que se están realizando en las diferentes comunidades autónomas.
- *La obligatoriedad de los cursos.* Algunos informantes clave de Aragón opinan que en los cursos obligados por la administración se facilita el acceso a todos los educadores de 3-6 años porque habitualmente las plazas no son cubiertas en su totalidad por los funcionarios o interinos, pero el colectivo de profesores de 0-3 años sigue quedando desatendido.

En los diferentes foros realizados en las cuatro comunidades autónomas se concretan y especifican los elementos facilitadores y obstaculizadores de la participación. En el cuadro siguiente (cuadro 132) se presenta una síntesis de los principales factores apuntados.

CATALUÑA	
FACILITADORES	OBSTACULIZADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Dosificar la oferta para facilitar la comprensión del curso y evitar el desinterés o la baja. • Centros dinámicos que animen a la formación • Entusiasmo del profesorado que es receptivo a la formación • Incluir formación dentro del horario laboral • Participación de los centros en la elaboración de los planes de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los desplazamientos • Intensidad de los cursos: en pocas horas muchos contenidos • Formación fuera del horario laboral • Convivencia con educación primaria obstaculiza una oferta formativa específica • Falta de formadores para profesorado del ciclo 0-3 • A la privada no llega la información sobre la oferta
ANDALUCÍA	
<ul style="list-style-type: none"> • Animar desde los centros de profesores • Motivación del profesorado • Formación localizada en el centro • Grupos de trabajo de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones familiares • Los desplazamientos • Formación fuera del horario laboral • Falta de incentivos desde la dirección del centro
NAVARRA	
<ul style="list-style-type: none"> • Gratuidad de la formación • Coordinación entre entidades ofertantes • Misma formación para todo el equipo del centro • La obligatoriedad de la formación • Distribución equilibrada de los centros de profesores en el territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Los desplazamientos • No tener contrato fijo • Plan Atlante (no deja espacio a la experimentación del profesor y marca unos objetivos inalcanzables)
ARAGÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución equilibrada de los centros de profesores en el territorio • Incluir formación dentro del horario laboral • Propuestas de formación elaboradas en el propio centro • Temáticas centradas en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones de plazas en los cursos • Prioridad de los funcionarios para la formación • Obligaciones familiares • Coste de los cursos fuera de la oferta pública.

Cuadro 132. Síntesis factores que afectan a la participación mencionados en los foros.

Medidas de actuación prioritarias

Una vez comentados los diversos factores que facilitan y dificultan la participación en la formación, se presentan aquellas medidas que, según el punto de vista del personal entrevistado, se han de considerar o emprender de manera prioritaria. Estas medidas están relacionadas con las cuestiones a modificar, con las cuestiones a mantener y con las mejoras a introducir.

El personal directivo de los centros educativos, los representantes de las entidades que ofrecen formación, los informantes clave de asociaciones, sindicatos, y, por último, las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas de Cataluña, Aragón y Andalucía, han destacado que el horario en el que se realiza la formación es uno de los factores que requiere de medidas urgentes para eliminar barreras de acceso a la formación y facilitar la participación del profesorado.

Los directores entrevistados de centros de educación infantil catalanes, aragoneses y andaluces consideran que para facilitar que se participe más en actividades formativas, *“ayudaría mucho que la formación formara parte del horario laboral”*.

Aunque algunas de las entidades que ofrecen formación no están de acuerdo con los directivos de los centros en el tema de los horarios, otras entidades ven necesario que la formación permanente forme parte del horario laboral. También añaden que se podría reducir un poco la carga horaria del profesorado de educación infantil para que tuviera más horas libres para dedicarlas a la formación. Una de las personas entrevistadas, de las entidades que ofrecen formación, comenta que esta cuestión no representa un problema para el profesorado de educación primaria gracias a la entrada de los especialistas a los centros para hacer intervención. Desde su punto de vista, los maestros y educadores de educación infantil cada vez se sienten más presionados y necesitan una mayor dedicación al aula como consecuencia de situaciones socioeducativas novedosas. Entre ellas, el hecho de que cada vez tengan más niños con dificultades educativas especiales en las aulas o el de que cada vez haya un mayor número de inmigrantes recién llegados. El apoyo de otros profesionales expertos en estas temáticas en la etapa de educación infantil permitiría tanto una intervención más especializada con los niños por parte de los profesionales especialistas, como la inversión de este tiempo en actividades de formación por parte del profesorado de educación infantil.

Más de uno de los informantes clave entrevistados realiza algunas aportaciones en relación a las diferencias que se dan en torno al tema de los horarios de la formación según las características del centro educativo. En concreto, se comenta que las guarderías –centros públicos y privados que acostumbran a tener el primer ciclo de educación infantil de 0 a 3 años- tienen una desventaja importante ya que la formación no está contemplada en su horario laboral, lo cual es, desde su

punto de vista, un error que se ha de subsanar en algún momento. Muchos educadores interesados en la formación, lo que hacen es participar en formación a última hora de la tarde-noche y los sábados por la mañana. Los y las profesionales de segundo ciclo de educación infantil -de 3 a 6 años- interesados por la formación no lo tienen tan difícil ya que finalizan su jornada a media tarde, hora en que se oferta la mayoría de la formación.

Otro informante clave entrevistado en Cataluña centra su atención en un aspecto diferente que, desde su perspectiva, requiere medidas urgentes de mejora. Piensa que el resultado de la formación para el sector de educación infantil es satisfactorio, pero que es necesario priorizar la mejora de la formación permanente que se ofrece para la etapa de educación infantil en su conjunto y, en especial, para el periodo de 0 a 3 años. Propone las siguientes medidas: que haya mayor coordinación de la formación; que los espacios de la formación no se reduzcan a las escuelas y los educadores sino que se incentive y se haga participar a otros trabajadores; que la formación esté más compartida entre los diferentes centros. Añade, también, que es necesario tener en cuenta que hay muchas diferencias en las condiciones de trabajo de los diferentes centros. Esta opinión se da también en los casos de Aragón y Andalucía.

Un tercer informante clave de Cataluña pone énfasis en otra medida a contemplar para facilitar el acceso a la formación. Comenta que se debería intentar que la formación permanente fuera prácticamente gratuita, dado que el nivel salarial de los profesionales del sector no es demasiado elevado. Nuevamente, en este caso, la propuesta es coincidente con las que se realizan en Aragón y Andalucía.

3. Características de la formación

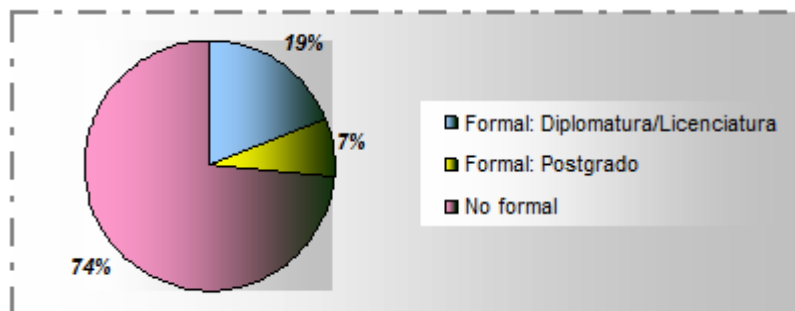
3.1. Tipo de formación

En este apartado se describen las **características de la formación permanente** en el sector a partir de la información obtenida en el trabajo de campo.

Tipología

La mayor parte de la formación permanente que realiza el profesorado de educación infantil es de tipo no formal (un 74%), es decir, se trata de una formación que se encuentra fuera del sistema educativo reglado (gráfico 133). Aún así, una cuarta parte de los maestros y maestras cursa formación de tipo formal, repartido entre Diplomatura/Licenciaturas (un 19%) y formación de Postgrado (un 7%).

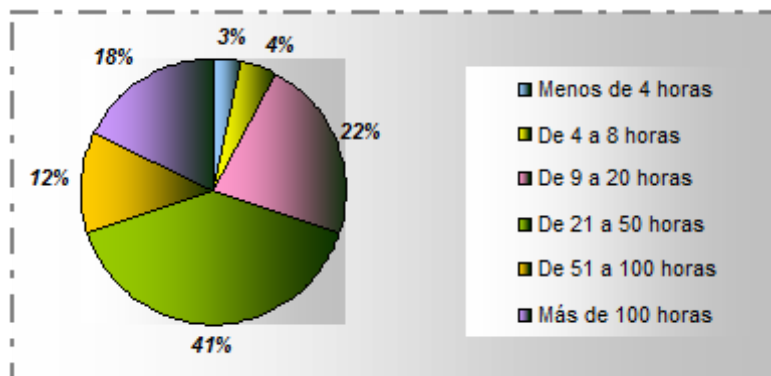
Gráfico 133. Distribución por tipología de formación



Duración

En general, si se observa la distribución los participantes según la duración de las acciones formativas, se ve cómo la mayoría de los maestros y maestras suele asistir a formación de “media” o “larga” duración, esto es, formación que supera las 10 horas de duración y en muchos casos puede ser incluso de entre 50 y 100 horas. El gráfico 134 muestra que casi la mitad del profesorado participa en formaciones de entre 21 y 50 horas (un 41%); en cambio, tan sólo un 3% participa en formación de menos de 4 horas y un 4% en formación de 4 a 8 horas.

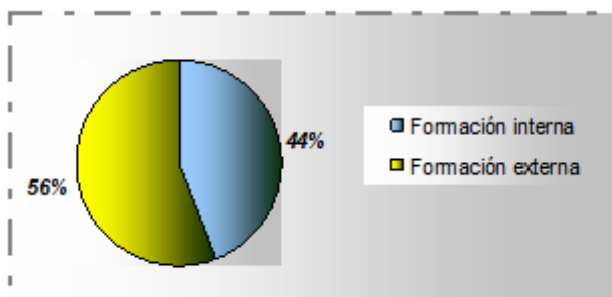
Gráfico 134. Distribución por tipología de formación



Ubicación

En este caso (gráfico 135), la mayoría de formación permanente para el sector es de tipo externa (un 56%), no obstante, hay muy poca diferencia entre el porcentaje de formación interna y externa (la segunda supera a la primera en un 12%).

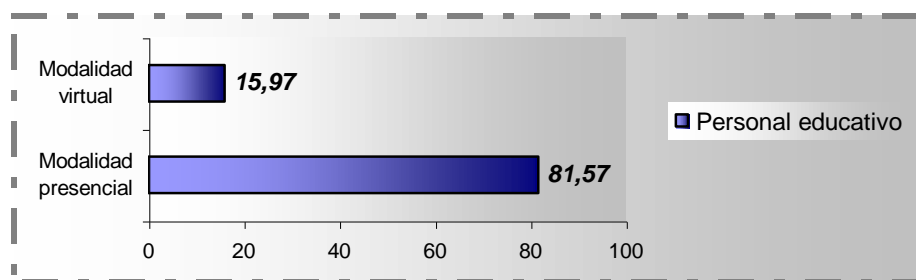
Gráfico 135. Distribución por ubicación de formación



Modalidad

Según el personal educativo encuestado (ver gráfico 136), la modalidad de formación imperante en el sector es la presencial, que corresponde a un 81,57% de la formación. Las formaciones que permiten la modalidad virtual son escasas -un 15,97%-.

Gráfico 136. Distribución por modalidad de formación



3.2. Sistemas de evaluación de la formación permanente

En este apartado se presenta información sobre **los sistemas de evaluación de la formación permanente que existen en el sector de la educación infantil**. En primer lugar se describe la manera en qué la formación permanente es evaluada por los centros que la ofertan y por los centros educativos. En segundo lugar se comenta la valoración que realizan los expertos entrevistados sobre la adecuación y suficiencia de la evaluación de la formación permanente en el sector. En último lugar se exponen las necesidades de mejora de los sistemas de evaluación existentes detectadas por los expertos y algunas de las mejoras viables.

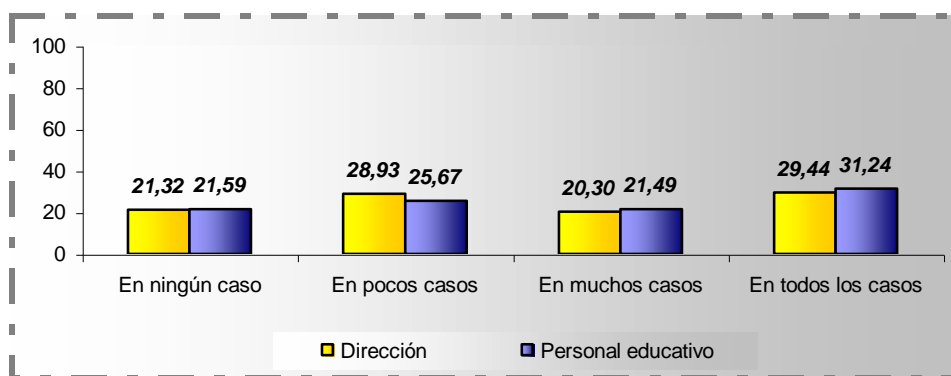
Prácticas de evaluación de la formación permanente

Existe disparidad de opiniones en la consideración de la dirección y el personal educativo sobre las prácticas de evaluación de la formación permanente. Algunos encuestados manifiestan que en los cursos académicos 2001-2004, no se evaluó en ningún caso o se evaluó en pocos casos, la formación permanente a la que asistió el personal educativo del centro. Otras personas encuestadas opinan que la formación se evaluó en todos los casos o en muchos casos.

Esta situación puede explicarse por dos factores: o bien, debido a que las respuestas estén afectadas por variables vinculadas a las características de los centros educativos, o bien debido a que –así han señalado diversas fuentes- existe una cierta confusión sobre el término “evaluación” y su significado que puede haber afectado la respuesta.

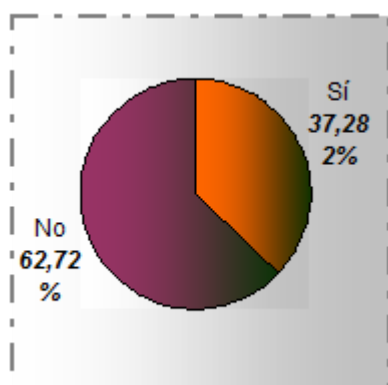
Tal y como muestra el gráfico 137, no existen diferencias significativas entre las respuestas de la dirección y del personal educativo del centro.

Gráfico 137. Evaluación de la formación permanente cursos 2001-2004



A partir de una cuestión paralela a la anterior en la que se pregunta a los maestros y maestras si en el centro educativo, específicamente, se evalúa la formación permanente, los encuestados expresan en su mayoría que no se evalúa dicha formación –un 62,72% responden que no se evalúa- (gráfico 138).

Gráfico 138. Evaluación de la formación permanente en el centro educativo cursos 2001-2004



Según la información cualitativa recogida, la mayoría de los centros que ofrecen formación permanente en el sector de la educación infantil cuentan con sistemas de evaluación de la formación preestablecidos y diseñados a tal efecto, adaptados a las características de cada entidad. En este apartado se describen, de forma generalizada, las características de dichos sistemas de evaluación.

En general, los sistemas de evaluación son muy parecidos tanto entre los diferentes ejemplos intra comunidades autónomas como entre los diferentes sistemas inter comunidades; sin embargo, entre los segundos destacan algunos matices diferenciales.

Todos los sistemas de evaluación tienen como **finalidad** la comprobación de la adecuación de la formación para alcanzar los objetivos previstos, tomar decisiones al respecto e introducir modificaciones que conduzcan a la mejora del sistema en su conjunto.

Los **elementos** que se evalúan son también muy similares -predomina la evaluación de la satisfacción; la del formador; y la de los contenidos- a excepción del sistema evaluador de Navarra que resulta ser el más ambicioso y sistemático en cuanto a niveles o aspectos de evaluación se refiere.

Los **instrumentos y técnicas** utilizados por todas las comunidades autónomas dependen mucho del tipo de formación al que se refieren. En Cataluña destaca el uso de debates pedagógicos sobre la formación; en Navarra los responsables de formación realizan observaciones; en Andalucía las reuniones de evaluación proporcionan buenos resultados; y en Aragón, suelen realizar una memoria al final de la formación.

En las comunidades de Andalucía y Aragón se evalúa en los **momentos** inicial, continuo y final de la formación; mientras que en Cataluña sólo se evalúa de manera continua y final, y, por último, en Navarra sólo al final.

Los **evaluadores de la formación** suelen ser los diferentes agentes que intervienen en el proceso formativo (el formador, el responsable de la formación, el coordinador del centro de formación, etc.). En ningún caso el equipo directivo o los compañeros del centro del participante evalúan la formación. En Navarra han creado una comisión de evaluación específica para evaluar una línea prioritaria de formación.

Aragón es la única comunidad autónoma en la que no se realiza **retorno alguno de los resultados de la evaluación**. En Cataluña el informe de resultados se hace llegar al centro. En Navarra a la persona y al centro. En Andalucía a los ponentes, pero sólo de manera general.

En definitiva, tal y como se ha comentado, no existen diferencias significativas entre las comunidades autónomas estudiadas respecto los sistemas de evaluación que utilizan las entidades. A pesar de todo, merece la pena describir los sistemas de evaluación aplicados en cada comunidad para profundizar en mayor medida en el conocimiento del tipo de evaluaciones que se están realizando en la actualidad.

En **Cataluña** los sistemas de evaluación que utilizan los centros que ofrecen formación permanente tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para ver la utilidad de la formación impartida y para tomar decisiones.
- *Qué evalúan:* El grado de satisfacción de las personas que asisten a la formación se evalúa de forma sistemática; se evalúa, también, la satisfacción hacia los aspectos logísticos y organizativos; el espacio en el que se realizó la actividad; los documentos que se entregaron; los contenidos; la respuesta a las expectativas; y, por último, el propio formador. En muy pocos casos se evalúa el nivel de aprendizaje de los participantes o el nivel de incidencia de la formación.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* Los instrumentos de evaluación dependen del tipo de formación realizada. En las formaciones más tradicionales (conferencias, cursos, seminarios, etc.) se pasan encuestas y, en el resto de formaciones, las propias actividades sirven como ejercicios de evaluación. En el caso de los asesoramientos a los centros o a proyectos concretos, se hace una evaluación de tipo cualitativo a través de un informe. Cuando se trata de grupos de trabajo también se hace un informe evaluativo de la tarea que se ha desarrollado. Algunas entidades de formación utilizan la técnica del debate pedagógico a partir del cual acaban saliendo propuestas de proyectos, de jornadas, un documento para publicar, un artículo o un libro...
- *En qué momentos se evalúa:* Se suelen utilizar las últimas sesiones como valoración, aunque, en función de los contenidos, se puede hacer, a mediados del curso, una valoración de tipo más formativa.
- *Quién evalúa:* Aparte del técnico de la entidad que oferta la formación, también el formador hace una evaluación a través de una encuesta y después una evaluación cualitativa. En algunas actividades de formación la evaluación corresponde a los inspectores.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* El resultado de la evaluación se suele hacer para la escuela, no para la persona. En algunos casos se entregan certificados de aprovechamiento a los participantes.

En **Navarra** los sistemas de evaluación que utilizan los centros que ofrecen formación permanente tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para mejorar la formación permanente.
- *Qué evalúan:* Están muy satisfechos con los elementos que evalúan y están trabajando para ampliar sus evaluaciones. El primer nivel de evaluación es la satisfacción, sea a nivel de los materiales; de los contenidos; de los objetivos; del ponente; de la organización; o de la actividad, entre otras. El segundo nivel de evaluación se refiere al grado de coherencia curricular. En este caso se evalúan los contenidos del curso; su aplicabilidad; su utilidad; los materiales; la calidad del ponente, y otros. En estos momentos están trabajando en el tercer nivel que es el de la incidencia en el centro. Como plan experimental se ha decidido evaluar la transferencia que tiene la formación en la práctica, aunque, hasta ahora, sólo se ha hecho en una actividad concreta de formación. En los centros educativos aún no se evalúa, de forma general, el impacto de la formación permanente; tan sólo de forma experimental en algunas actividades. Tienen pendientes todavía trabajar el cuarto nivel, que es la transferencia a los niños y niñas y, por último, el grado de eficiencia económica. Lo ideal para ellos sería llegar a evaluar el grado de rentabilidad económica de la formación.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* A través de una encuesta, que tiene varios ítems y también un apartado para observaciones cualitativas.
- *En qué momentos se evalúa:* Al final del curso.
- *Quién evalúa:* La evaluación y el seguimiento se realiza desde el Centro de Apoyo al Profesorado. Para el plan experimental se ha creado una comisión de evaluación en la que están los inspectores e inspectoras de educación.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* Desde este año, el Centro de Apoyo al Profesorado manda los resultados a la persona que ha participado en la formación. Envía, también, el certificado del curso y la evaluación general del grupo, en la que se reflejan las opiniones de carácter general que se dieron sobre el curso.

En **Andalucía** los sistemas de evaluación que utilizan los centros que ofrecen formación permanente tienen las siguientes características.

- *Para qué evalúan:* Para modificar sus propuestas formativas en función de los comentarios del profesorado.
- *Qué evalúan:* La asistencia diaria, los contenidos, el profesorado formador, el espacio y la colaboración del Centro de Profesores.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* Todos los cursos tienen su propio sistema de evaluación. Normalmente en todas las acciones formativas se pasa un cuestionario de evaluación, pero esto puede variar dependiendo del tipo de formación. En los seminarios se evalúa con una memoria final. Si es un curso de seguimiento se presentan evidencias de los trabajos que se han realizado en el aula con los niños a partir de la formación realizada, es decir, a los docentes formados se les pide la producción elaborada. También se hacen reuniones de evaluación con los grupos para ver como han funcionado algunos cursos concretos (las reuniones permiten que la evaluación sea mucho más dinámica).
- *En qué momentos se evalúa:* Cada actividad tiene tres tipos de evaluación: inicial, formativa y final. El Centro de Profesores también hace una evaluación anual.
- *Quién evalúa:* Desde los Centro de Profesores con los directores y asesores de referencia se hace la evaluación y el seguimiento a nivel de formación y desarrollo de las actividades. Si hay que hacer alguna memoria de los resultados desde la perspectiva del centro, la redacta la coordinadora de educación infantil.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* En el Centro de Profesores se hace una evaluación anual de toda la formación. Se informa de esta evaluación al ponente, pero no hay devolución de los resultados de la evaluación de su ponencia en particular. Cuando se hace evaluación externa los resultados obtenidos no llegan nunca a los centros educativos.

En **Aragón** los sistemas de evaluación que utilizan los centros que ofrecen formación permanente tienen las siguientes características.

- *Para qué evalúan:* Para modificar sus propuestas formativas en función de los comentarios de los participantes en dichas acciones.
- *Qué evalúan:* Se evalúa el grado de satisfacción referido a aspectos como el nivel de respuesta; el interés; la consecución de las actividades de formación; la calidad de los contenidos; la aplicabilidad de la formación; el formador -claridad de exposición, de profundización del tema, de adecuación a las características del grupo, de implicación, de puntualidad, etc.-; la metodología; la participación; las actuaciones de los asesores; la atención a los centros; el coordinador del curso: los recursos y materiales utilizados o aportados por los centros; la orientación recibida; y, por último, la adecuación de los horarios e instalaciones. También se evalúa la implicación personal de los participantes, el nivel de absentismo y la comunicación con ellos. Además se hace una evaluación por objetivos, es decir, se comprueban si se han conseguido los objetivos propuestos en la formación.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* De manera previa a la formación utilizan la hoja de inscripción para pedir las expectativas por escrito a los participantes. Para la evaluación final de la formación, dentro de cada curso, el docente utiliza técnicas variadas para la evaluación de los participantes. El coordinador de la actividad, el asesor responsable o ambos, acostumbran a realizar observaciones directas durante las actividades. Aparte, se pasa una encuesta a modo de hoja de evaluación del curso, en la que se dejan unas líneas para que expliquen su opinión sobre los ponentes y cualquier cosa que consideren conveniente. Otras veces la encuesta es de un tipo más abierta y se contesta colectivamente. Las formaciones que se realizan desde los sindicatos se evalúan con una memoria en la que se hace una valoración de la actividad formativa.
- *En qué momentos se evalúa:* Inicial, continuo y final.
- *Quién evalúa:* El formador, el representante de la asesoría de educación infantil de la entidad que oferta la formación o el coordinador de la actividad.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* Al profesorado participante no se le hace una devolución, salvo que se haya previsto la continuación de la formación en varias fases. Tampoco se hacen certificados de aprovechamiento.

Según la información cualitativa recogida, la mayoría de centros educativos de educación infantil no cuentan con sistemas de evaluación diseñados a tal efecto, sino que se trata de una evaluación no excesivamente pautada o estructurada y que acostumbra a ser de tipo informal. Teniendo en cuenta esta premisa y a partir de los datos recogidos, se describe cómo se tienden a caracterizar los sistemas de evaluación.

En general, en los centros educativos evalúan con la **finalidad** de compartir información sobre el funcionamiento de la formación y los elementos que se pueden aplicar en las aulas.

La evaluación se suele centrar en los siguientes **aspectos**: el formador y el contenido de la formación. Aragón destaca porque evalúa el logro de los objetivos y Navarra porque evalúa los cambios producidos en el centro, a partir de la transferencia de lo aprendido en la formación.

En general, el sistema de evaluación no acostumbra a contar con ningún **instrumento** específico. Suele ser una evaluación informal, basada en el intercambio de experiencias, en el seno de las reuniones de los **equipos**.

Se suele evaluar en el **momento** final de las acciones formativas, salvo en Navarra que se evalúa a final de año y en Aragón que intentan evaluar de manera procesual.

Sólo en Navarra **retornan** al ponente **la información obtenida de la evaluación**.

En definitiva, en este caso, igual que en el de los sistemas de evaluación de las entidades ofertantes, tampoco existen diferencias significativas entre las comunidades autónomas estudiadas. No obstante, merece la pena describir los sistemas de evaluación que se utilizan en cada comunidad para profundizar, en mayor medida, en el conocimiento del tipo de evaluación que se está realizando en la actualidad.

En **Cataluña** los sistemas de evaluación que utilizan los centros educativos tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para saber cómo ha ido y si la formación ha tenido trascendencia o no. Para detectar las necesidades formativas.
- *Qué evalúan:* Los contenidos más interesantes; los objetivos puestos en práctica; si se necesita continuar con ese tipo de formación; si se han cumplido las expectativas.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* De manera informal. No tienen una pauta de seguimiento y de valoración, pero sí que hacen una reunión en el claustro de profesores.
- *En qué momentos se evalúa:* Al final de la formación.
- *Quién evalúa:* El claustro de profesores.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* No se retornan.

En **Navarra** los sistemas de evaluación que utilizan los centros educativos tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para mejorar la formación permanente.
- *Qué evalúan:* El ponente y los cambios producidos en el trabajo.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* Evaluación espontánea con preguntas informales. Se refleja en la memoria anual que se desprende del plan de formación donde se dice claramente para qué se han utilizado los conocimientos de un curso determinado. Se hace una valoración de los ponentes.
- *En qué momentos se evalúa:* Al final del año.
- *Quién evalúa:* La dirección y el grupo de educadores.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* Sólo en algunos casos, se recoge la valoración que hace el personal y se manda al ponente.

En **Andalucía** los sistemas de evaluación que utilizan los centros educativos tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para readaptar los contenidos y la metodología.
- *Qué evalúan:* El formador y el funcionamiento del curso concreto.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* De tipo informal y cualitativa. Se hacen reuniones de evaluación entre los grupos para ver como ha funcionado el curso.
- *En qué momentos se evalúa:* Al final del curso.
- *Quién evalúa:* El conjunto del centro.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* No se retornan.

En **Aragón** los sistemas de evaluación que utilizan los centros educativos tienen las siguientes características:

- *Para qué evalúan:* Para concretar futuras acciones formativas.
- *Qué evalúan:* La consecución de los objetivos.
- *Con qué instrumentos y técnicas se evalúa:* Con el intercambio de experiencias. Las recogen en un dossier con todos los cursos o en una memoria. En algunos casos se hacen observaciones en el aula.
- *En qué momentos se evalúa:* De manera formativa. Sobre todo hacen seguimiento de los proyectos.
- *Quién evalúa:* El conjunto del centro.
- *Cómo se realiza el retorno de los resultados de la evaluación:* No se retornan.

Aspectos e instrumentos de evaluación de la formación

El siguiente gráfico representa la distribución del porcentaje de personal directivo que afirma que se evalúan los diferentes **aspectos** propuestos –satisfacción, aprendizaje conseguido, coherencia metodológica, aplicabilidad en el puesto de trabajo y cambios en el centro educativo- y a partir de determinados **instrumentos** –cuestionarios, test/exámenes, entrevistas, observaciones, actividades de aprendizaje o autoevaluación- (gráfico 139).

Según afirma el personal directivo, la satisfacción de las acciones formativas se acostumbra a realizar mayoritariamente a partir de cuestionarios –un 40,68% de la muestra- o bien de autoevaluaciones –un 21,07% de la muestra-. Sólo algunos directivos manifiestan que se evalúa a partir de observaciones –un 11,62%-.

Los aprendizajes alcanzados se evalúan también, principalmente, a partir de cuestionarios y autoevaluaciones, según dicen un 22,76% y un 23,73% de las direcciones encuestadas. Otros encuestados señalan que para evaluar este aspecto se utilizan actividades de aprendizaje –un 17,19%- . En cambio, contrariamente a lo esperado, raramente se evalúa a partir de tests o de exámenes –2,42%-.

Para evaluar el grado de coherencia metodológica se utilizan: cuestionarios (24,21%), autoevaluaciones (20,10%) u observaciones en el aula (13,32%).

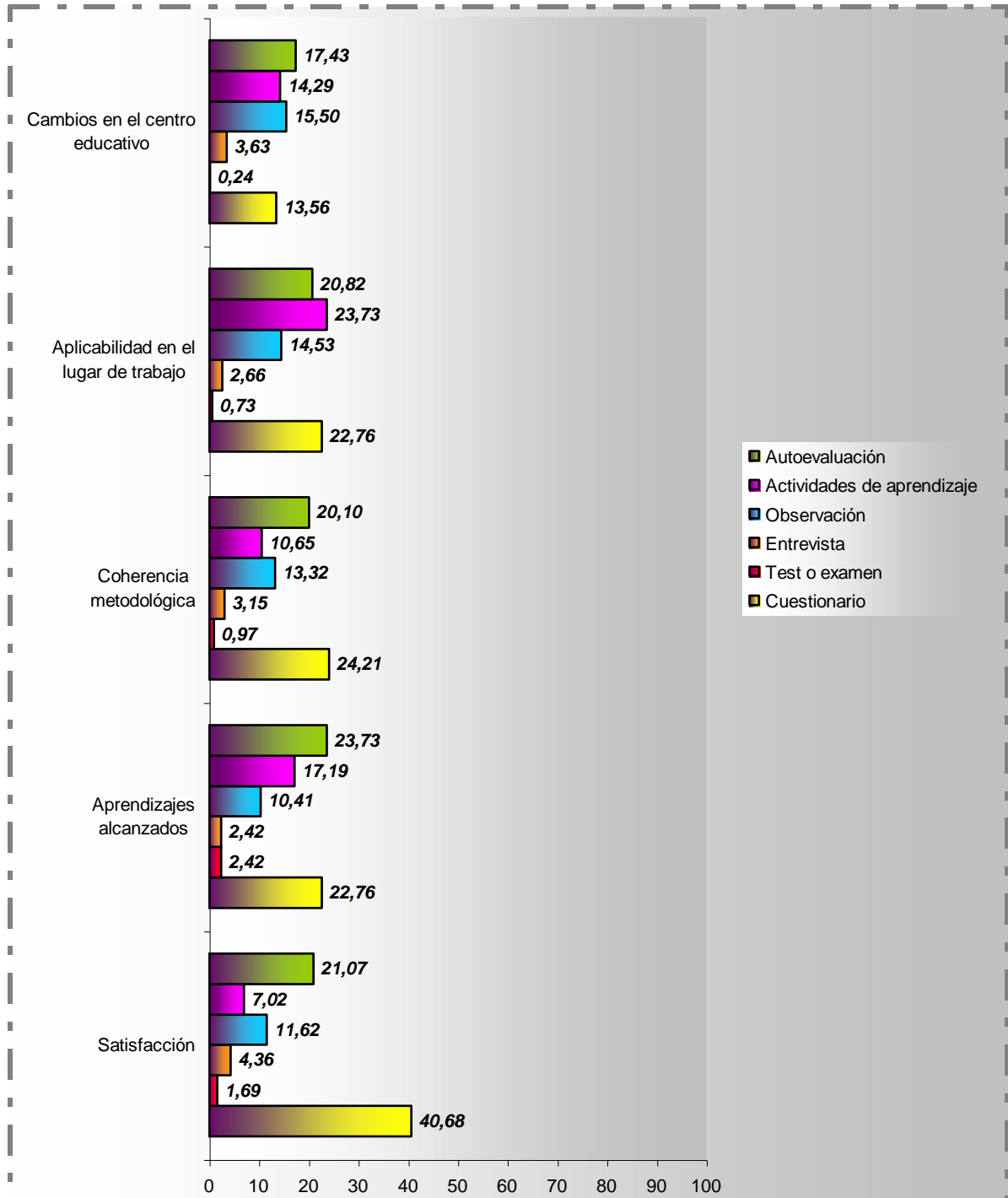
La aplicabilidad en el lugar de trabajo es el aspecto que las direcciones insisten en afirmar que se evalúa a partir de más instrumentos. El instrumento más utilizado son las actividades de aprendizaje y el que menos el test o el examen.

Según las respuestas obtenidas, los cambios en el centro educativo suelen evaluarse a partir de autoevaluaciones (17,43%) u observaciones (15,50%).

Más allá de lo descrito, el resultado más relevante que muestran los datos representados en el gráfico tiene que ver con el volumen de porcentaje que afirma evaluar cada uno de los niveles y a partir de cada uno de los instrumentos que, en ninguna ocasión, llega al 50% de la muestra. Esto permite inferir que la mayoría de los encuestados han respondido negativamente al ítem sobre si se evalúan dichos aspectos y con dichos instrumentos-. Este resultado puede parecer contradictorio con algunas respuestas comentadas con anterioridad (una parte del personal educativo y directivo encuestado afirmaba que se evaluaba en todos los casos), sin embargo, como ya se ha apuntado, existe una confusión latente entre qué es y qué no es evaluación de la formación permanente, que se plasma en la inconcreción de los encuestados ante qué niveles y con qué instrumentos se evalúa.

El nivel de satisfacción con la formación permanente a partir de cuestionarios es la práctica evaluadora más frecuente para los directores y directoras de los centros de educación infantil –un 40,68% de la muestra ha respondido afirmativamente a la evaluación de este aspecto y con este instrumento-. El resto de niveles e instrumentos son considerados sólo por casos particulares de la muestra.

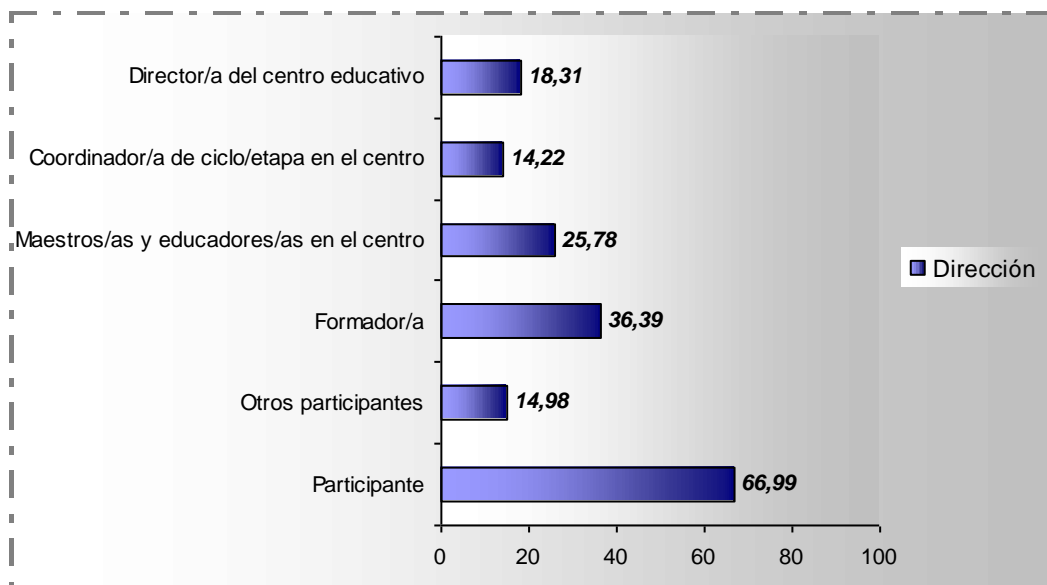
Gráfico 139. Aspectos e instrumentos de evaluación



Agentes evaluadores/as

La mayoría de los directores y directoras afirman que quién más tiende a evaluar la formación permanente es el propio participante –un 66,99 de la muestra- (ver gráfico 140). Otros agentes que evalúan la formación permanente son el formador/a –un 36,39%- o los maestros/as del centro educativo –un 25,78%-.

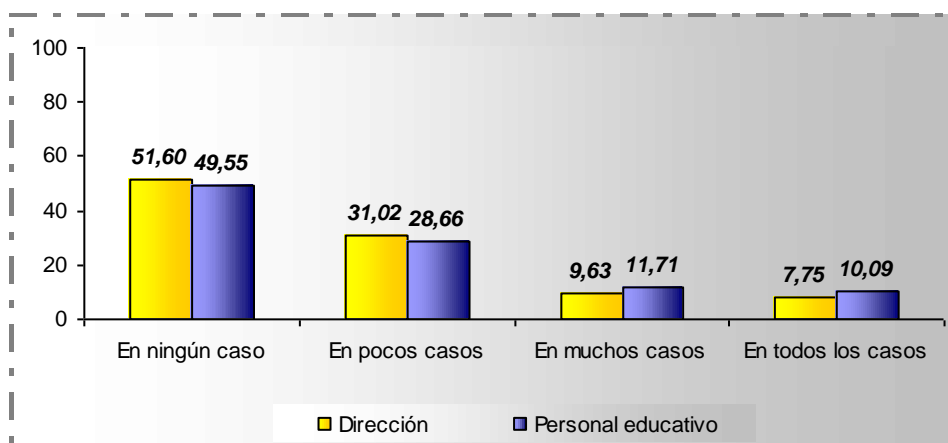
Gráfico 140. Agentes que evalúan la formación



Retorno de los resultados de la evaluación

Alrededor de la mitad de la dirección (51,60%) y del personal educativo (49,55%) encuestados señalan que en ningún caso reciben información sobre los resultados de la formación permanente realizada (gráfico 141).

Gráfico 141. Retorno de los resultados de evaluación.



Valoración de los sistemas de evaluación

La mayoría de los expertos entrevistados opinan que la evaluación de la formación que se realiza en la actualidad no es del todo adecuada.

Algunos de los argumentos que predominan en este sentido son los siguientes:

- La evaluación no permite a las entidades que ofertan formación tener una visión histórica de los resultados de la misma. Básicamente lo que se hace es una evaluación de seguimiento en la que se evalúa de manera puntual.
- Se suele hacer de forma protocolar.
- No se hacen evaluaciones en profundidad, sino que se acostumbra a evaluar elementos superficiales.
- No es una evaluación eficaz porque no se suele evaluar con ecuanimidad, a menos que haya sido un curso nefasto o, por el contrario, estupendo.

Las actuales formas de evaluación no son suficientes ni efectivas, por esto los diferentes expertos comentan que, en su contexto, se están explorando nuevas vías para mejorarla. La mejora de los sistemas de evaluación acostumbra a ser una de las cuestiones prioritarias para los responsables de formación de las diferentes entidades, centros y organizaciones.

Los expertos entrevistados afirman que se suele identificar la evaluación de la formación con la evaluación del curso y eso no resulta ni apropiado ni suficiente.

Además, la evaluación que se realiza se dirige exclusivamente al final de las acciones formativas, de manera que se prescinde de evaluar el resto de momentos.

El personal directivo de los centros coincide en que uno de sus mayores problemas para evaluar es la falta de tiempo. De hecho en muchos centros educativos se considera el tiempo dedicado a la evaluación como una inversión extra.

El argumento prioritario para considerar insuficiente la evaluación de la formación tiene que ver con el hecho de que no se evalúa si la formación ha tenido o no una repercusión directa en la mejora de la práctica docente. El personal directivo de los centros educativos de algunas comunidades autónomas –Navarra y Cataluña- comentan que se hacen intentos para ver cómo la formación mejora la práctica en el centro, pero se valora que aún es un tema no resuelto. Desde el punto de vista de los expertos, esta situación es preocupante porque se está haciendo un gasto público importante en formación. Esto supone que hay que ser conscientes de que es necesario buscar fórmulas para mejorar la evaluación y aumentar la eficacia de la formación en su conjunto.

Las principales necesidades de mejora de los sistemas de evaluación existentes que plantean los expertos entrevistados son las siguientes:

- En muchos centros, la necesidad más importante es la de sistematizar e institucionalizar su sistema de evaluación.
- Existe una falta de cultura evaluadora generalizada que necesita de medidas a corto y largo plazo. No se trata de empezar a ofrecer muchas cosas a nivel de evaluación de la formación, sino de ver en qué medida están siendo útiles las que ya existen.
- El sistema de evaluación debe estar integrado por una evaluación de tipo interna (de los centros educativos) y de tipo externa (de las entidades que ofrecen formación).
- Se necesita un sistema de evaluación que garantice la evaluación de todo el proceso de formación, desde el momento inicial, pasando por el continuo, el final y acabando con el momento diferido.
- Es necesario mejorar el sistema de seguimiento de la formación para ver si realmente cambia la vida del aula. Si se fuese capaz de evaluar la transferencia o el impacto de la formación en los centros, se podrían tener evidencias para afirmar si se consiguen los cambios previstos u otros no inicialmente previstos.

Varios de los expertos entrevistados mencionan que es necesario analizar las variables que intervienen en los sistemas de evaluación existentes para identificar elementos y posibilidades de cambio. Una primera vía de mejora concreta tiene que ver con la profundización en el análisis de los sistemas de evaluación existentes para, a partir de ellos, diseñar propuestas de mejora.

A continuación, los informantes clave apuntan que para mejorar la evaluación habría que integrarla más en la propia formación. La formación ha de diseñarse en paralelo con el proceso de evaluación.

También se propone que habría que diseñar los sistemas de evaluación enfocados al logro de los objetivos que persigue la formación. Para esto es necesario, en primer lugar, que las demandas de formación de cada centro se plasmen en objetivos concretos y, en segundo lugar, la evaluación ha de acompañar, como ya se ha afirmado, todo el proceso.

Por último, añadir que algunos informantes clave comentan que se está pensando en nuevas formas de evaluar la formación a través del propio plan de formación. Es en eso en lo que están trabajando en la actualidad las diferentes administraciones educativas.

4. Resultados de la formación

4.1. Satisfacción del personal educativo y directivo

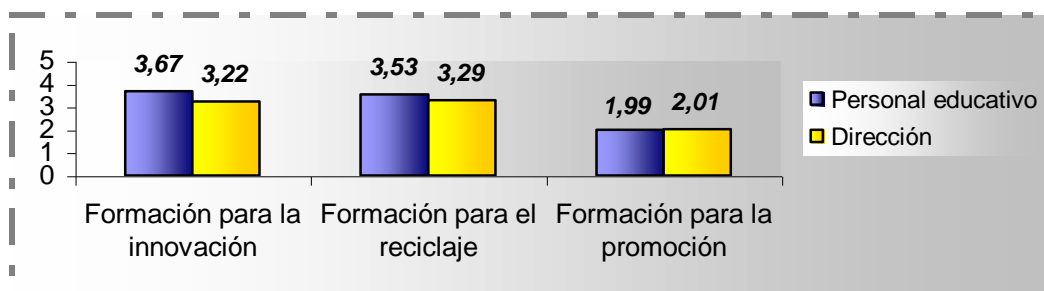
Por satisfacción se entiende la percepción general del personal educativo sobre la adecuación de la formación recibida; en concreto se recoge su opinión sobre la adecuación en base a la finalidad de la formación, a los contenidos, la metodología, la modalidad de formación, los recursos pedagógicos, el horario y el formador.

Aquí se presentan los resultados obtenidos mediante la encuesta a los equipos directivos y al profesorado de educación infantil.

Finalidad

La dirección y coordinación de centros de educación infantil considera que **la formación permanente realizada** por el personal educativo de sus centros, según la finalidad pretendida con dicha formación, es adecuada en los casos de formación para la innovación y formación para el reciclaje (con puntuaciones de 3,22 y 3,29 puntos sobre 5 respectivamente –gráfico 142-). El profesorado, por su parte, comparte esta valoración, con puntuaciones ligeramente superiores en los dos casos. En el caso de la formación para la promoción, la valoración que realizan los dos colectivos es más baja, con puntuaciones en torno a los 2 puntos.

Gráfico 142. Finalidad de la formación

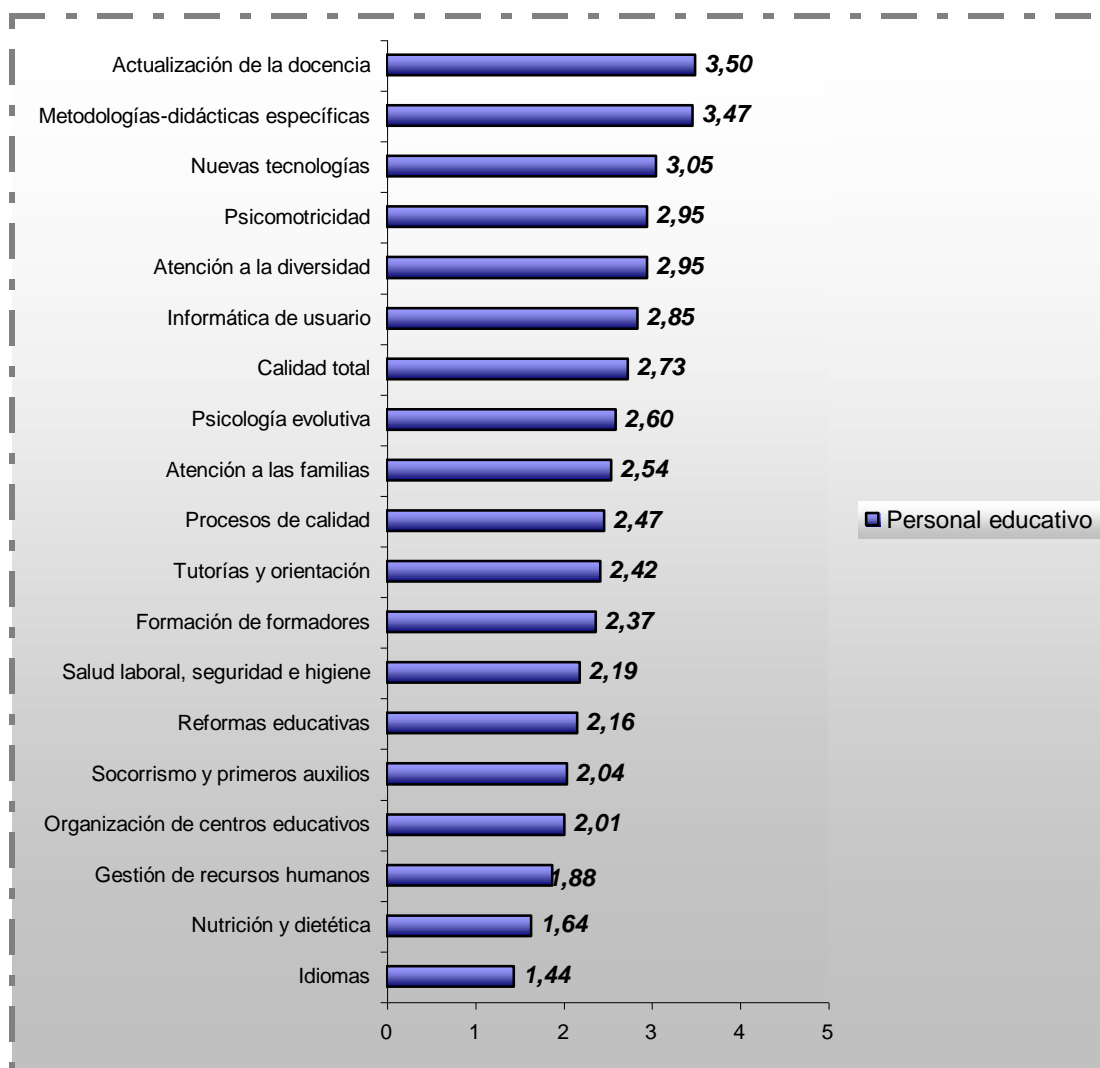


Contenidos

Los contenidos de la formación que más valora el profesorado de educación infantil son la actualización de la docencia y las metodologías didácticas –ambas con puntuaciones de 3,5 aproximadamente-, seguidas de las nuevas tecnologías, la psicomotricidad y la atención a la diversidad –puntuaciones de 3 aproximadamente-. Los contenidos menos valorados son los idiomas, la dietética y nutrición y la gestión de RRHH; los tres con puntuaciones inferiores a 2 puntos.

Otros contenidos valorados por las personas encuestadas en la pregunta abierta son la formación en plástica, música, masajes, habilidades sociales y educación en valores (ver gráfico 143).

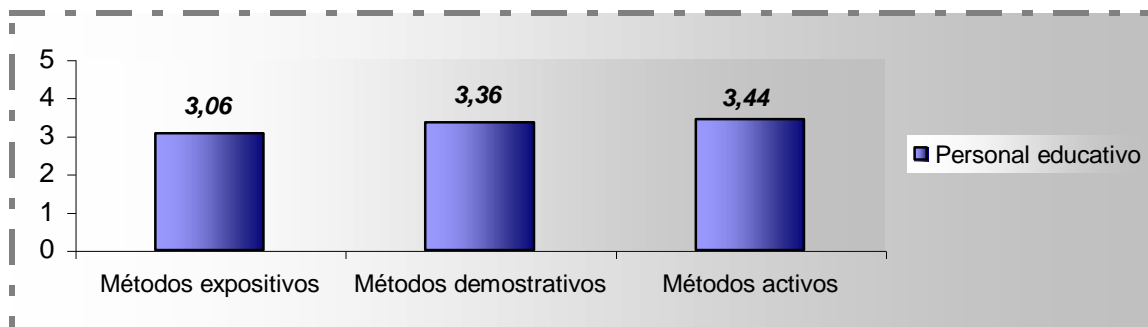
Gráfico 143. Valoración media de la satisfacción de la formación permanente realizada según los contenidos



Metodología

En relación a al metodología de formación, el profesorado de educación infantil valora de forma positiva los métodos activos y los demostrativos (con una diferencia entre ellos de 0,8 puntos – gráfico144-). Los métodos expositivos también son bien valorados, pero con puntuaciones inferiores a los anteriores.

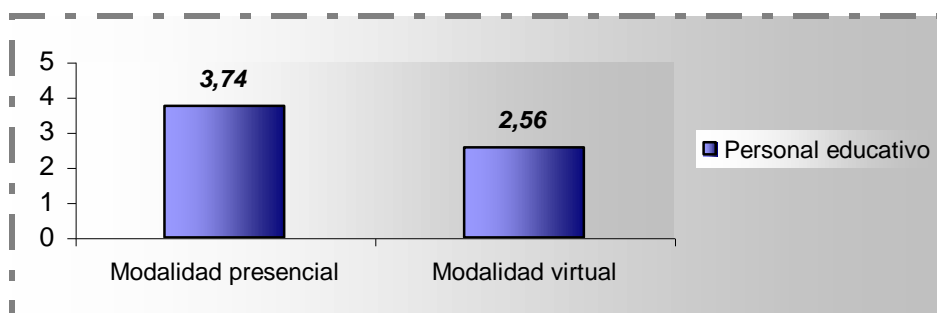
Gráfico 144. Valoración media de la satisfacción de la formación permanente realizada según la metodología



Modalidad

El profesorado valora mucho mejor la formación presencial que la virtual, con una diferencia de 1,18 puntos a favor de la primera (gráfico 145).

Gráfico 145. Valoración media de la satisfacción de la formación permanente realizada según la modalidad

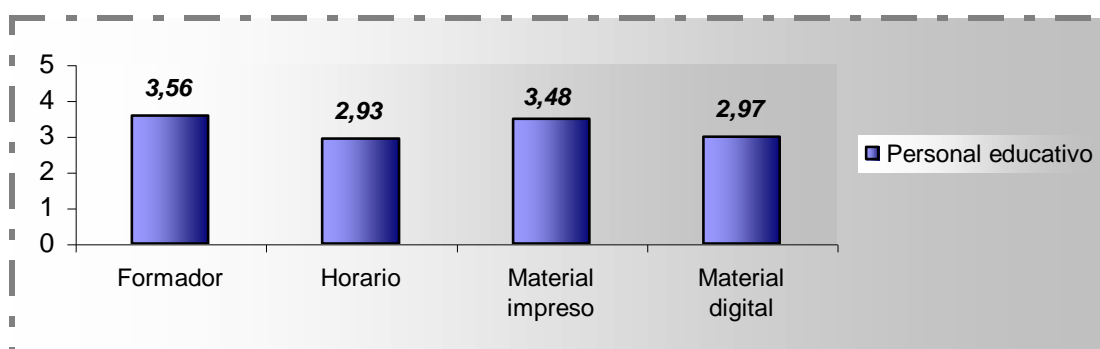


Formador y condiciones de desarrollo (calendario, horario, clima)

En general (gráfico 146) el profesorado de la educación infantil se muestra satisfecho con los formadores con quienes han realizado la formación, otorgándoles una puntuación alta –3,56 puntos sobre 5-. También muestran satisfacción con los horarios, aunque la puntuación es ligeramente inferior a la anterior –casi 3 puntos-.

En cuanto a los materiales, también los valoran positivamente –en torno a los 3 puntos-. Cabe señalar que se muestran más satisfechos con el material impreso que con el material digital –una diferencia de 0,5 puntos aproximadamente-, resultado que está en línea con el obtenido sobre la formación presencial y virtual.

Gráfico 146. Valoración media de la satisfacción según el formador y las condiciones de desarrollo



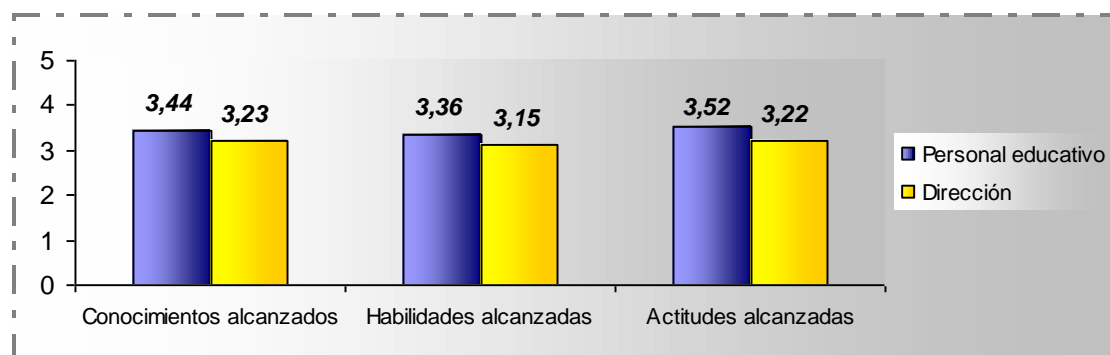
4.2. Aprendizajes alcanzados

Los aprendizajes se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes alcanzadas por los participantes como fruto de la formación. Aquí se describe la opinión del personal educativo sobre la suficiencia de los aprendizajes alcanzados, así como la visión al respecto por parte de la dirección de los centros educativos.

Cantidad y tipología de aprendizajes adquiridos

Los equipos directivos y el profesorado valoran positivamente la suficiencia de los aprendizajes alcanzados, tanto en su volumen global como por tipologías de aprendizajes, aunque en relación a estas últimas se observan pequeñas diferencias por colectivos (ver gráfico 147). Los maestros y maestras puntúan más alto la adquisición general de aprendizajes que el personal directivo y, en concreto, destacan el aprendizaje de actitudes (3,52 puntos), ligeramente por encima de los conocimientos y las habilidades. De todas maneras, las diferencias son mínimas, por lo que se puede afirmar que ambos colectivos consideran suficiente la adquisición de aprendizajes como resultado de la formación permanente que han realizado.

Gráfico 147. Nivel de aprendizajes alcanzados



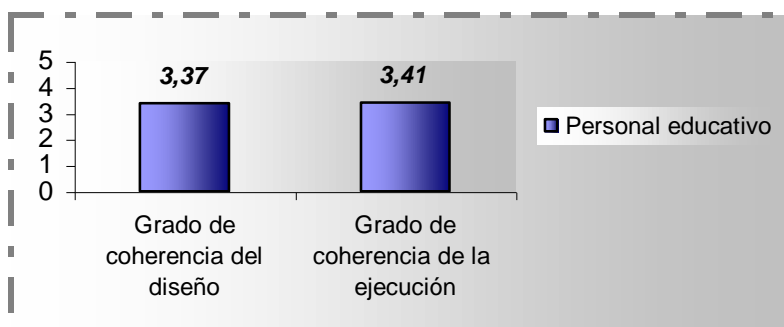
4.3. Adecuación pedagógica

Por adecuación pedagógica se entiende la coherencia y corrección del diseño de la formación y de su implementación o su puesta en práctica en las sesiones formativas. En este apartado recogemos la visión del profesorado de educación infantil sobre la adecuación pedagógica de la formación permanente que han realizado.

Diseño e implementación

En general (ver gráfico 148), los maestros y maestras consideran que el diseño de la formación que han recibido era adecuado (3,37 puntos sobre 5) y que su implementación también ha sido correcta (3,41 puntos sobre 5). Estas valoraciones son coherentes con las que aparecen en apartados anteriores, sobre la satisfacción con la formación según su finalidad, con los métodos, los recursos, el formador y otras; variables que también reciben puntuaciones en **torno a los 3 puntos**.

Gráfico 148. Valoración media de la adecuación pedagógica de la formación

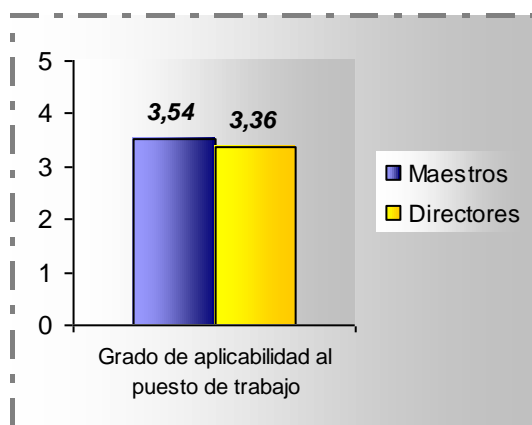


4.4. Transferencia

Se presentan los resultados obtenidos mediante las encuestas, las entrevistas y los foros sobre la transferencia de la formación permanente en los centros educativos, es decir, sobre el nivel de aplicación al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos y sobre la valoración que los participantes, el personal directivo y los expertos hacen al respecto.

En la encuesta, tanto el personal directivo como el profesorado, manifiestan que la aplicación de la formación al puesto de trabajo es bastante elevada –puntuaciones en torno a 3,5 sobre 5 puntos- (gráfico 149). Este resultado, sumado al anterior sobre los aprendizajes alcanzados, permite afirmar que la formación que realizan los y las profesionales de la educación infantil es efectiva, ya que genera aprendizaje y este se aplica en el puesto de trabajo, produciendo así las mejoras esperadas en los centros educativos.

Gráfico 149. Valoración media del grado de aplicabilidad al puesto de trabajo



En relación al grado de aplicabilidad de la formación se considera la hipótesis de que puede haber diferencias entre las categorías de las principales variables independientes del estudio: comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), ciclos educativos (0-3, 3-6, 0-6), titularidad de los centros (público y privado/concertado) y ubicación de los centros (zona urbana y zona rural).

Directivos

Cuadro 150. Grado aplicabilidad de la formación (directivos)

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado de aplicabilidad	Anova	0,506	Anova	0,419	T	0,000	T	0,222

Significación a nivel 0,05

En referencia a la aplicabilidad de la formación recibida en el período 2001-2004 se detectan diferencias respecto a la **titularidad** de los centros en los resultados de las encuestas a personal directivo (ver cuadro 150). Los centros educativos de titularidad privada/concertada valoran con una puntuación significativamente más alta (3,68) el grado de aplicabilidad de la formación recibida en el puesto de trabajo que los públicos (3,24)²²⁸. No se dan diferencias significativas al respecto del resto de variables independientes, teniendo en cuenta las respuestas del personal directivo.

Personal educativo

Cuadro 151. Grado aplicabilidad de la formación personal educativo

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado de aplicabilidad ²²⁹	Anova	0,043	Anova	0,361	T	0,259	T	0,103

Significación a nivel 0,05

No se detectan diferencias entre ninguna de las categorías de las principales variables independientes, consideradas en el estudio, en las respuestas obtenidas por el personal educativo (ver cuadro 151).

Contrariamente al caso del personal directivo, no se detectan diferencias respecto a la titularidad de los centros. La percepción entre maestros y directores sobre el grado de aplicabilidad de la formación difiere; los maestros/as tanto de los centros públicos como privados/concertados obtienen puntuaciones medias similares respecto al grado de aplicabilidad, mientras que los directores de los centros públicos y privados/concertados obtienen puntuaciones

²²⁸ En una escala de 0 a 5.

²²⁹ La significación por CC.AA no da diferencias significativas entre los grupos, ya que la prueba Anova indica sobretudo unas destacadas diferencias intragrupalas respecto a las intergrupales.

significativamente diferentes. La hipótesis queda en gran medida refutada, cosa que indica que el grado de aplicabilidad está relacionado con las características específicas del centro educativo.

Las personas **entrevistadas** coinciden en afirmar que la formación permanente que realiza el profesorado del sector es aplicable y se transfiere a las aulas. En este sentido, en los 10 **foros de discusión** que se han realizado en las diferentes CCAA, las personas coinciden al afirmar que la formación se transfiere, que es útil y que intentan incorporarla en sus intervenciones diarias. De hecho, en un foro se afirma que es en la etapa de educación infantil donde se da más transferencia, porque la formación es más práctica y los profesionales están más motivados. Sin embargo, también identifican algunas dificultades para ello, que se comentan más adelante.

Contrariamente a esta opinión general, en un foro realizado en Aragón se remarca que la formación que ofrecen los sindicatos y las entidades privadas es inútil y no genera ninguna transferencia, ya que las personas la realizan solo para obtener los puntos necesarios para posibles promociones laborales.

Ajuste de la formación a problemas reales del puesto de trabajo

La descripción del ajuste de la formación permanente a los problemas reales del puesto de trabajo del personal educativo de la educación infantil permite conocer las posibilidades de transferencia de la formación permanente que se está ofreciendo en la actualidad.

Las **entrevistas** realizadas a expertos, directores y directoras de centros educativos y a entidades ofertantes de formación, muestran un balance bastante positivo sobre el ajuste de la formación permanente a su realidad en las cuatro comunidades autónomas.

Los expertos comentan que el profesorado de la educación infantil tiene la suerte de contar con una oferta formativa muy vinculada al puesto de trabajo, aplicable al aula y a la educación de los niños y niñas.

El personal directivo explica que, en general, los contenidos que se reciben en la formación suelen ser útiles y después se pueden aplicar. Desde su perspectiva, las experiencias de formación suelen ser interesantes y comentan que, con el simple hecho de ir a otra escuela y ver otras experiencias, ya se hacen con elementos que pueden después aplicar en su propio contexto. Asimismo, las entidades ofertantes afirman que siempre intentan que las actividades de formación ofertadas o demandadas sirvan para la posterior aplicación docente por parte de los participantes.

Elementos que se transfieren al puesto de trabajo

Se consultó a las personas **entrevistadas** sobre qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes son transferibles a su práctica profesional y, también, sobre cómo valoran la transferencia de dichos elementos. En general, se afirma que todos los contenidos de la educación infantil acostumbran a ser transferibles. Se comenta que los cursos de carácter práctico son los que mejor se pueden transferir al aula. Un director de Cataluña explica que *“cuando la formación es en grupos pequeños y se hacen actividades prácticas, en las que se pide elaborar cosas, se puede trasladar mejor al aula lo que se aprende en la formación”*. Según la mayoría de expertos, las formaciones masivas aportan elementos que quedan un tanto *“aparcados”*. Pero, en general, los profesionales vuelven a ser optimistas en sus valoraciones y expresan que, con interés, siempre hay algún elemento que hace pensar al educador en modificar su actuación profesional y personal.

Las entidades que ofrecen formación se muestran muy interesadas porque los procedimientos que han adquirido el profesorado formado sean aplicados con facilidad en cualquier momento en el aula. Se trata de que el profesor no se quede anclado en el libro de texto; *“el libro de texto es nuestro gran enemigo, porque a la vez que es una gran ayuda es un gran limitador”* –expresa un director de Navarra-. Una opinión que se repite es que si la formación se hace a nivel de grupos de trabajo los resultados son mucho más transferibles.

Frecuencia de la transferencia

Las personas **entrevistadas** realizan pocos comentarios sobre la frecuencia de transferencia en el centro y/o en el aula de la formación permanente cursada, ya que –como se ha comentado- no cuentan con un sistema de evaluación de la transferencia de la formación. Para los expertos resulta difícil valorar la frecuencia de transferencia, e incluso si dicha transferencia es eficaz; las valoraciones en torno a la transferencia son muy subjetivas y genéricas, y se detecta que están poco basadas en evidencias y en casos reales.

En general se expresa que la transferencia depende mucho del tipo de formación. Hay formaciones que son inmediatamente aplicables a corto plazo y otras que lo son más a largo plazo. *“A lo mejor no inmediatamente, pero al año siguiente te acuerdas de algún aspecto que trataste en la formación y se te ocurre que ese año lo puedes poner en práctica”* – explica un director de un colegio de Aragón. En este sentido, en un foro se comenta que, en determinados tipos de formación como, por ejemplo, la formación en constructivismo, la transferencia es constante e interrumpida.

Según los expertos, dos de los elementos que más garantizan que aumente la frecuencia de transferencia al puesto de trabajo son los siguientes:

- que la formación sea decidida desde el propio centro educativo, y
- que las entidades que hayan ofrecido la formación acompañen al profesorado en su actuación docente dentro del aula y le asesoren en los momentos en que sea necesario.

En los **foros de discusión** realizados se realizan aportaciones interesantes sobre los elementos que facilitan y dificultan la transferencia de la formación en las aulas:

FACILITADORES DE LA TRANSFERENCIA:

- Orientación práctica de la formación: Contenidos prácticos, aplicables y un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica.
- Formador experto en la materia y que contextualice la formación en la práctica diaria de los maestros y maestras.
- Formación en práctica reflexiva, como tipo de formación que claramente genera transferencia. Es una experiencia piloto que se está iniciando en Cataluña.
- Contar con el apoyo de todo el ciclo –todo el equipo de educación infantil- para aplicar los cambios que implican la transferencia de la formación.
- Realizar la formación en grupos de trabajo por proyectos. Se trata de una forma de organizar la formación en Aragón, que implica en la formación a un grupo de profesores del mismo centro y que suele generar mucha transferencia.
- Seminarios de formación, experimentados en Navarra, donde las personas que han realizado una formación y la han aplicado, explican al resto del grupo su experiencia, aportando materiales, ejemplos y socializando los recursos que han creado. En un caso en concreto, esta experiencia generó la publicación de un libro, que ha sido de gran utilidad para otros profesionales que posteriormente han transferido la formación.
- La motivación del maestro y maestra; se consensúa que si la persona está motivada por la formación buscará la manera de aplicarla en su día a día, y superará las barreras que puedan aparecer para transferir.

BARRERAS PARA TRANSFERIR:

- La ratio de las aulas, con 25 alumnos, dificulta mucho la transferencia, ya que determinadas innovaciones se aplicarían mejor con un grupo más pequeño. Esta barrera se ha identificado en Andalucía y Aragón.
- La falta de recursos económicos para adquirir los materiales necesarios, como por ejemplo material informático para aplicar la formación en TICs, o material de psicomotricidad para transferir esta formación. Al igual que la anterior, esta barrera se ha identificado en Andalucía y Aragón.
- La seguridad personal del maestro o maestra, y su tendencia a introducir innovaciones, puede ser un obstáculo para transferir.

El seguimiento de la transferencia de la formación implica un tipo de evaluación más a largo plazo y de forma diferida para poder disponer de evidencias de la aplicación de los resultados de la formación en los centros.

En general, para todos los agentes que intervienen en la formación del sector de la educación infantil resulta muy complicado realizar el seguimiento del proceso de transferencia de la formación. Existen, no obstante, algunas diferencias entre las comunidades autónomas de la muestra que interesa describir.

Mientras que las comunidades autónomas de Navarra y Cataluña cuentan con algunas experiencias de seguimiento de la transferencia, en Aragón muy pocas veces se realiza dicho seguimiento y en Andalucía no hay ningún seguimiento de la transferencia.

En el caso de Navarra, este año se han iniciado dos líneas de trabajo que, según los informantes clave, son las que marcarán el futuro de su sistema de evaluación. Una es la de la evaluación de la adecuación de la formación al planteamiento curricular. Y la segunda es la de la evaluación de la transferencia. Han empezado por evaluar lo que es más importante para ellos: cómo influye la formación permanente del profesorado en los niños y niñas. Han cogido una línea formativa y un centro formativo para realizar el seguimiento de la transferencia y han empezado por intentar establecer unos indicadores del sistema de evaluación que les informen sobre cómo influye la formación que recibe el profesorado de ese centro en su trabajo.

Una de las entidades que ofrece Formación permanente en Cataluña tiene experiencia en el seguimiento del proceso de transferencia de la formación en algunos centros. En concreto con grupos de maestras y maestros que están muy comprometidos con el planteamiento o la concepción que se tiene en esta entidad de formación sobre la educación infantil y la formación. La transferencia para ellos es como una garantía de la formación recibida. Los maestros les van informando sobre cómo ha cambiado su proyecto educativo y cómo ha evolucionado su relación con las familias después de haber recibido la formación. Esta entidad explica que no tiene posibilidad de hacer seguimiento de la transferencia de la formación de todo el personal educativo que se forma. Por este motivo, han realizado explícitamente una demanda a la Administración Educativa, porque saben que la formación no se acaba cuando acaba el curso, sino que el proceso ha de tener continuidad.

Los expertos de Cataluña tienen claro que participarían muchos más profesionales en la formación si ésta tuviera un seguimiento y añaden que el seguimiento diferido que se está haciendo en la actualidad no resulta suficiente.

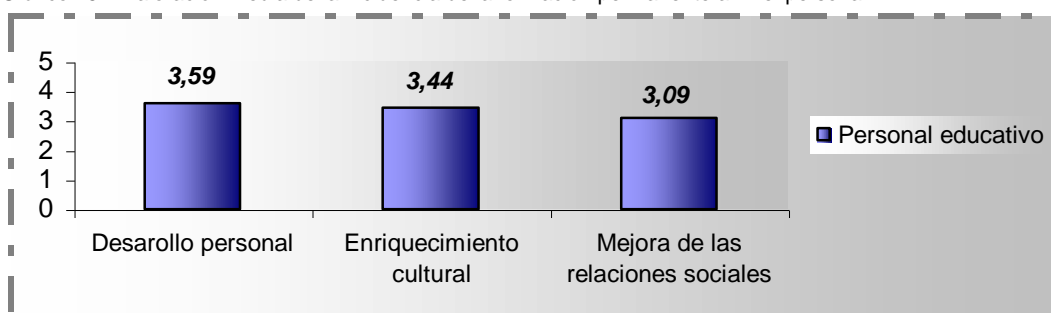
4.5. Incidencia en la trayectoria profesional

En este apartado se presenta información sobre **el nivel de incidencia de la Formación permanente en la que participan los profesionales de la educación infantil**. Se hace referencia a tres tipos de incidencia: a la incidencia en la ampliación de las oportunidades laborales; a la incidencia en la práctica profesional en el centro educativo; y a la incidencia en la mejora de la educación de los niños y niñas. Se pretende describir el tipo de incidencia, su adecuación y las estrategias existentes para mejorar la incidencia de la formación en el sector.

Incidencia a nivel personal

El profesorado de educación infantil manifiesta en la encuesta que la formación permanente que realizan tiene una fuerte incidencia en su desarrollo personal (casi 3'6 puntos sobre 5 –gráfico 152-) y también incide en su enriquecimiento cultural (3'44 puntos). La incidencia de la formación también se da en la mejora de las relaciones sociales del profesorado, pero en menor medida que en los aspectos anteriores.

Gráfico 152. Valoración media de la incidencia de la formación permanente a nivel personal



Los profesionales que participaron en los **foros de discusión**, ante la pregunta ¿Cómo os afecta la formación permanente en vuestro día a día?, manifestaron que tiene un incidencia directa en su forma de trabajar; que les aporta nuevos conocimientos y estrategias para intervenir: que les proporciona ideas nuevas; que les genera una actitud crítica con respecto a su manera de trabajar; y, por último, que les ofrece la posibilidad de compartir experiencias y les motiva para la innovación. En dos de los foros realizados se concretó que la formación incide a nivel de los contenidos docentes, específicamente en la lecto-escritura, en las matemáticas y en las prácticas constructivistas.

El contrapunto a esta visión positiva sobre la incidencia general de la formación lo marca un foro realizado en Cataluña, donde se afirma que muchas veces la formación incide a nivel personal pero no influye a nivel profesional, lo que pone en duda su eficacia; así se afirma que “muchas veces la formación termina siendo algo que nos enriquece personalmente, pero que no influye en

nuestra práctica educativa”. Se apunta la necesidad de hacer más seguimiento de la formación para paliar esta disfunción.

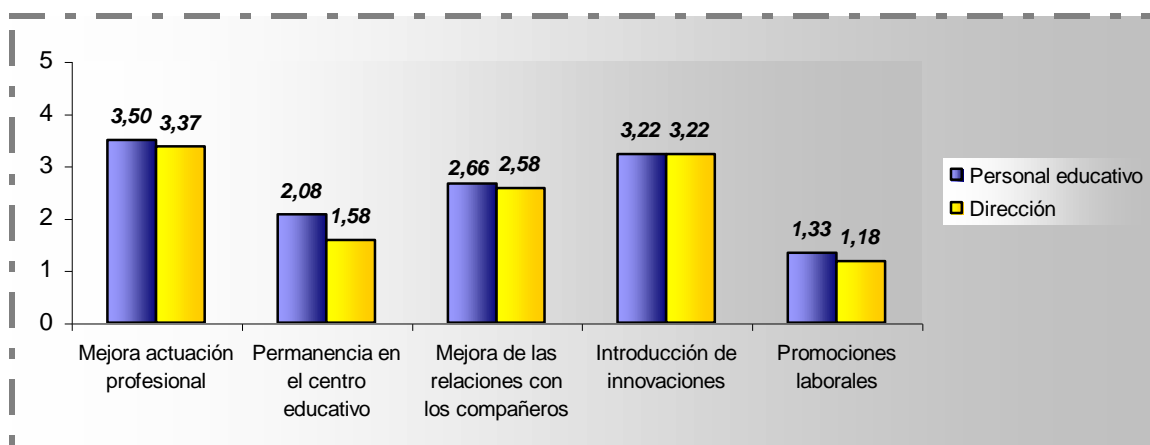
En relación a la incidencia de la formación a nivel personal, en todos los foros se comenta que incide sobre todo generando crecimiento personal; se indica que la formación da seguridad a los profesionales en su trabajo y aumenta su motivación. También se valora la incidencia de la formación en las relaciones sociales, aunque se indica que esta incidencia es menor que la anterior.

Incidencia en el centro educativo

El profesorado y los directivos de educación infantil consideran que la principal incidencia de la formación permanente en el centro educativo radica en la mejora de la actuación profesional (3'5 y 3'37 puntos respectivamente) y en la introducción de innovaciones (3'22 puntos). El siguiente factor en el que incide la formación es la mejora de las relaciones con los compañeros (en torno a los 2'6 puntos). Según las personas encuestadas, en los dos aspectos restantes, la permanencia en el centro educativo y las promociones laborales, la formación realizada tiene poca incidencia; esto puede ser debido a que en el sector educativo, y especialmente en los centros públicos, la promoción y la estabilidad profesional se rige por otros criterios en los que la formación permanente tiene menos incidencia que en otros sectores.

Si analizamos los resultados de las dos muestras, profesores y directores, observamos que las puntuaciones de los dos colectivos están muy igualadas, con variaciones de pocas décimas siempre inferiores en el grupo de directores. La única variable en la que se detecta una diferencia más marcada es en 'la permanencia en el centro educativo', que los directores puntúan con 0'5 puntos por debajo que los profesores; esto puede ser debido a que ellos, desde su cargo de gestión, consideran que la formación influye poco en la permanencia en el centro, y que esta depende más de otros aspectos.

Gráfico 153. Puntuaciones incidencia de la formación permanente.



Siguiendo sus principales objetivos, esta investigación ha profundizado en el análisis **aplicabilidad e incidencia de la formación permanente**²³⁰ teniendo en cuenta como variables las diferentes **estrategias** relacionadas con políticas de formación en el propio centro. Así se parte de la hipótesis de que aquellos centros que hagan uso de estrategias de formación tendrán un mayor grado aplicabilidad de la formación permanente y un mayor grado de incidencia en el centro (mejora actuación profesional, permanencia en el centro, mejora de las relaciones, introducción de innovaciones, promociones laborales, mayor nivel de respuesta a necesidades).

Directivos

Cuadro 154. Estrategias en relación aplicabilidad/incidencia de la formación (directivos)

	Identificación de necesidades		Plan de formación		Incentivos		Evaluación de la formación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado aplicabilidad	T	0,819	T	0,101	T	0,982	T	0,454
Mejora actuación profesional	T	0,575	T	0,078	T	0,457	T	0,584
Permanencia en el centro educativo	T		T	0,094	T	0,304	T	0,688
Mejora de las relaciones compañeros	T	0,791	T	0,001			T	0,096
Introducción de innovaciones	T	0,401	T	0,061	T	0,461	T	0,019
Promociones laborales					T	0,268	T	0,711

Significación a nivel 0,05

Respecto al personal directivo se han detectado diferencias significativas en el uso de las diferentes estrategias -a propósito de la incidencia en el centro- en la mejora de las relaciones; y en la introducción de innovaciones (ver cuadro 154).

Por otro lado, el hecho de tener un **Plan de formación la formación** hace que la formación incida de forma positiva en la **mejora de las relaciones con los compañeros**. Los centros con Plan de formación consideran mayor la incidencia de la formación permanente en la mejora de las relaciones (2,76), respecto a los centros que no lo tienen (2,21), siendo las diferencias significativas. Este resultado se vincula al hecho de que, probablemente, los planes de formación indican un cierto clima de trabajo en el centro y, también, un cierto nivel de desarrollo organizativo. Ambos factores propician que se valore la formación en el centro y que, en consecuencia, incida positivamente en las relaciones con los compañeros.

²³⁰ En una escala de 0 a 5.

Finalmente, los centros que **evalúan la formación** consideran que la formación permanente incide en la **introducción de innovaciones** (3,56) más que los centros que no la evalúan (3,16), detectándose diferencias significativas. La evaluación de la formación promueve, de esta manera, que los centros compartan y valoren la formación recibida activando procesos para la introducción de innovaciones. Destacar que es curioso que este mismo factor no se haya dado con otras estrategias como la identificación de necesidades o el Plan de formación. Aspecto que puede ser síntoma de una falta de cultura diagnóstica y de planificación de la formación permanente que realiza el profesorado de los centros educativos.

Personal educativo

Cuadro 155. Grado de aplicabilidad/incidencia de la formación y las estrategias (personal educativo)

	Identificación de necesidades		Plan de formación		Incentivos		Evaluación de la formación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado aplicabilidad	T	0,251	T	0,139	T	0,469	T	0,008
Mejora actuación profesional	T	0,019	T	0,119	T	0,453	T	0,034
Permanencia en el centro educativo	T		T	0,062	T	0,383	T	0,959
Mejora de las relaciones compañeros	T	0,225	T	0,000			T	0,283
Introducción de innovaciones	T	0,010	T	0,032	T	0,601	T	0,007
Promociones laborales					T	0,042	T	0,907
Respuesta a necesidades	T	0,207	T	0,070				

Significación a nivel 0,05

En el personal educativo se han detectado diferencias a propósito del uso de estrategias de planificación de la formación en relación al grado de aplicabilidad, a la mejora de la actuación profesional, a la mejora de las relaciones con los compañeros, en la introducción de innovaciones y en las promociones laborales (ver cuadro 155).

La mejora de la actuación profesional presenta diferencias significativas entre los centros que realizan **identificación de necesidades** y los que no. Así, los centros que la realizan consideran que la formación tiene mayor incidencia en la mejora de la actuación profesional (3,56) que los centros en los que no se realiza (3,39). De la misma manera, los centros que identifican necesidades consideran en mayor grado que la formación permanente tiene incidencia en la **introducción de innovaciones** (3,30) que los centros que no la realizan (3,09), siendo las diferencias significativas. Aún con todo, sorprende que no se hayan dado diferencias respecto a la identificación de necesidades en otras variables como la aplicabilidad y la respuesta a

necesidades que son variables estrechamente ligadas con la mejora de la actuación profesional y la introducción de innovaciones.

Los centros que disponen de un **Plan de formación** valoran en mayor medida el grado en qué la formación permanente **mejora las relaciones con los compañeros** (2,79), que aquellos centros que no disponen de Plan de formación (2,43). Como se indicaba anteriormente, este resultado – que coincide con la visión de la función directiva- se puede relacionar con el clima y el nivel de desarrollo organizativo del propio centro. Además, en la misma línea, los centros que disponen del plan consideran que la formación permanente tiene más incidencia en la **introducción de innovaciones** (3,29) que los centros que no (3,10). Las diferencias al respecto de ambas variables son significativas.

Los **incentivos** son una estrategia que muestra diferencias significativas en relación a la incidencia de las **promociones laborales**. Los centros que utilizan incentivos para la participación en formación permanente consideran que ésta incide en mayor medida en las promociones laborales (1,44), que aquellos centros en los que no hay incentivos (1,14), dándose diferencias significativas. Es probable que en parte los incentivos para participar estén vinculados a políticas de promoción laboral, hecho que justificaría este resultado.

La **evaluación de la formación permanente** muestra diferencias significativas entre los centros que usan esta estrategia y los que no respecto al **grado de aplicabilidad de la formación permanente**. En los centros donde se evalúa la formación se puntúa más alto el grado en que se ha aplicado la formación permanente (3,84), respecto a los centros donde no se evalúa (3,52). En coherencia con este factor, está el que se den diferencias significativas en referencia a la mejora profesional entre los centros que evalúan la formación (3,77) y los que no (3,48). Asimismo, esta tendencia se da también en la variable **introducción de innovaciones**. Los centros que evalúan la formación consideran que la formación permanente incide en mayor medida en la **introducción de innovaciones** en el centro (3,61) que aquellos centros que no usan esta estrategia (3,20).

Los resultados muestran diferencias entre la percepción sobre el impacto que tiene el uso de estrategias en la aplicabilidad e incidencia de la formación en el centro educativo entre directivos y personal educativo. Estos últimos parecen indicar más factores de incidencia, cosa que supone - como se ha visto en otros apartados- que el personal educativo suele tener una visión más crítica y posiblemente más ajustada en lo que se refiere a la formación permanente y a su impacto en los centros educativos. Aún así, destaca que no se den más diferencias sobretudo en lo que se refiere a la identificación de necesidades y planes de formación. En este sentido, cabe destacar los resultados descriptivos, donde vemos una poca cultura de políticas de formación y evaluación. Son pocos los centros que afirmen utilizar estas estrategias y, seguramente debido a la poca tradición en este sentido, no se producen tantas relaciones significativas entre resultados como cabría esperar.

El estudio parte de la idea que la iniciativa de asistir a las acciones de formación permanente – sea del maestro o educador, del director/a, del claustro o del equipo docente- puede tener claras implicaciones en aspectos relacionados con la **aplicabilidad e incidencia en el centro educativo** de la formación permanente.

Directivos

Cuadro 156. Grado aplicabilidad/incidencia de la formación y la iniciativa de formación (directivos)

	Iniciativa maestro/educador		Iniciativa director		Iniciativa claustro/ equipo docente o de etapa	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado de aplicabilidad	T	0,600	T	0,261	T	0,635
Mejora actuación profesional	T	0,587	T	0,314	T	0,898
Permanencia en el centro educativo	T	0,231	T	0,578	T	0,141
Mejora de las relaciones compañeros	T	0,103	T	0,120	T	0,042
Introducción de innovaciones	T	0,083	T	0,631	T	0,061
Promociones laborales	T	0,309	T	0,930	T	0,303

Significación a nivel 0,05

Desde la perspectiva del personal directivo de centro, la iniciativa a la hora de hacer formación no suele tener implicaciones en los diferentes aspectos valorados como son: el grado de aplicabilidad de la formación, la mejora de la actuación profesional, la permanencia en el centro educativo, la mejora de las relaciones con los compañeros, y la introducción de innovaciones o las promociones laborales (ver cuadro 156). Según las valoraciones del personal directivo la iniciativa de la formación no es un factor decisivo en la aplicabilidad e incidencia de la formación en el centro, tendencia que refuta parte de la hipótesis planteada.

Una excepción a esta tendencia se observa respecto a la **mejora de las relaciones con los compañeros**. En los centros educativos en que la iniciativa de la formación parte del claustro o del equipo docente o de etapa, se observa que la formación permanente tiene una incidencia significativamente mayor en la mejora de las relaciones con los compañeros, respecto de aquellos centros donde se da otro tipo de iniciativa. Las medias en relación a este factor se sitúan en 2,68²³¹ cuando la iniciativa es del claustro o del equipo docente o de etapa y en 2,35 cuando se da otro tipo de iniciativa. Este hecho puede estar ligado a un clima de colaboración que entienda la formación permanente como una estrategia que, aparte de formar profesionalmente, mejore los vínculos entre compañeros.

²³¹ En una escala de 0 a 5.

Personal educativo

Cuadro 157. Grado aplicabilidad/incidencia de la formación y la iniciativa de formación (personal educativo)

	Iniciativa maestro/educador		Iniciativa director		Iniciativa claustro/ equipo docente o de etapa	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Grado de aplicabilidad	T	0,000	T	0,088	T	0,101
Mejora actuación profesional	T	0,004	T	0,068	T	0,789
Permanencia en el centro educativo	T	0,680	T	0,001	T	0,076
Mejora de las relaciones compañeros	T	0,876	T	0,193	T	0,009
Introducción de innovaciones	T	0,090	T	0,238	T	0,505
Promociones laborales	T	0,544	T	0,572	T	0,507
Nivel de respuesta a necesidades	T	0,000	T	0,307	T	0,201

Significación a nivel 0,05

El personal educativo considera que la iniciativa de hacer formación tiene implicaciones en la aplicabilidad e incidencia en el centro educativo (ver cuadro 157). Cuando la iniciativa es individual por parte del personal educativo, aumenta **el grado de aplicabilidad de la formación, la mejora de la actuación profesional y el nivel de respuesta a necesidades**. Podemos observar como en los centros educativos donde la iniciativa es del personal educativo las medias de estos factores presentan diferencias significativas superiores respecto a aquellos centros donde la iniciativa suele ser de otro tipo. Las medias muestran las siguientes puntuaciones: 3,64 a 3,38 en el grado de aplicabilidad; 3,58 i 3,37 en la mejora de la actuación profesional; 3,40 i 3,15 en el nivel de detección de necesidades²³². Todos los aspectos que se han destacado hacen referencia a factores relacionados con una mayor incidencia en la labor educativa.

Por otro lado, el personal manifiesta que cuando la iniciativa es del director o directora la incidencia está vinculada con **la permanencia en el centro**; cuando la iniciativa es del director/a la permanencia en el centro a través de la formación se sitúa en una media de 2,43²³³ respecto a 1,97 cuando la iniciativa es de otro tipo. Así, la incidencia referida a la iniciativa del director/a se vincula a un factor de situación laboral.

²³² En una escala de 0 a 5.

²³³ En una escala de 0 a 5.

Se observa, por último, que en aquellos centros en los que la iniciativa proviene del claustro o del equipo docente o de etapa, se considera que la formación tiene una mayor incidencia en la **mejora de las relaciones con los compañeros** -tendencia coincidente con el personal directivo- apuntando a que la decisión grupal incide positivamente en el clima del centro educativo.

Se observa al respecto de la hipótesis planteada sobre las implicaciones de la iniciativa de asistir a acciones formativas en la aplicabilidad y la incidencia de la formación en el centro educativo que el personal educativo suele destacar más factores que el personal directivo. En este sentido, se detectan percepciones diferentes entre ambos colectivos.

Las **entrevistas** realizadas también aportan resultados interesantes sobre la incidencia de la formación en el centro educativo. Todas las personas expertas entrevistadas destacan la necesidad de una formación permanente que incida en la mejora de la intervención de los maestros y educadores en el centro educativo. Véanse como muestra algunos comentarios de directores de centros educativos de Navarra: *“Se nota mucho cuando un maestro tiene una buena formación en algún tema”*; *“para entender la incidencia de la formación sólo hace falta entrar en las aulas para ver diferentes tipos de materiales y metodologías”*. Un director de un centro de Andalucía expresa lo siguiente: *“si tienes la oportunidad de conocer otras experiencias, puedes mejorar mucho tu práctica en el aula”*. Las entidades que ofrecen formación en las diferentes comunidades autónomas explican que, para ellas, es fundamental que los procedimientos y prácticas adquiridos y/o compartidos se apliquen en cualquier momento en el aula para que la formación permanente tenga una incidencia real, comprobable y evaluable en el centro.

Algunas aportaciones de directores de centros privados apuntan que la formación también significa una mejora de su negocio, como en el ejemplo siguiente: *“[...] si me dicen cómo recibir a los padres, a la larga llegan más matrículas”*.

Uno de los aspectos que más se destaca, en las diferentes aportaciones, es la importancia del trabajo en equipo para la mejora de la intervención en el centro educativo. Esta idea, que ya ha aparecido, se fundamenta en la creencia de que la formación permanente cobra sentido si incide en el desarrollo de un proyecto común que sigue todo el personal educativo. Algunas opiniones de los expertos se refieren a que la formación individual no genera ningún beneficio para el sistema.

Los centros educativos en los que no todo el personal educativo puede participar en la formación permanente, utilizan como estrategia la creación de espacios para compartir –poner en común- los aprendizajes que alguno de los profesores del centro ha realizado en las acciones formativas a las que ha asistido. Esta es una manera de rentabilizar la formación recibida y de ampliar las posibilidades de mejora de la práctica de todos los y las profesionales del centro.

Otra estrategia para conseguir que la formación incida en la intervención en el centro educativo consiste en concentrar la formación permanente en un periodo determinado del curso que el propio centro, en función de sus propias dinámicas, elige como idóneo para obtener los mejores resultados.

En los **foros de discusión** se analizó la incidencia de la formación en el centro educativo y, aunque hubo una coincidencia en que la formación permite compartir ideas y metodologías nuevas en el centro y que genera un cierto contagio positivo de las innovaciones entre los compañeros que no se han formado, se comentaron los factores que pueden dificultar una incidencia mayor. Así, se consideró que la incidencia varía en función del tamaño del centro, ya que en los centros pequeños es más fácil que se de ese 'contagio' mientras que en los centros grandes queda muy diluido. Se indicó que también depende mucho de la ideología del centro, del estilo de dirección y del equipo de educación infantil que haya en cada momento.

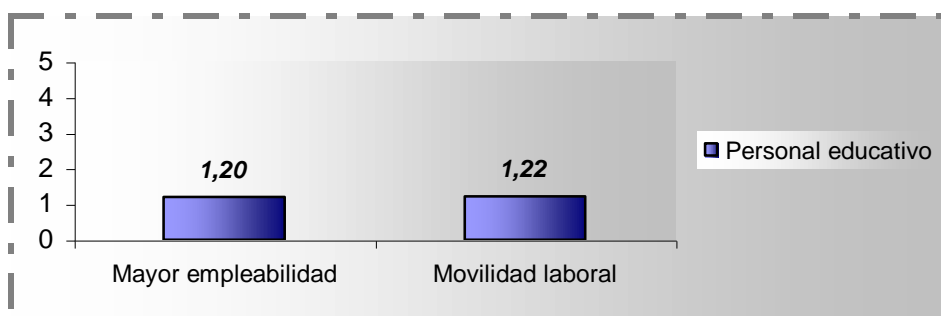
En general hubo acuerdo en que la formación por grupos de trabajo es la que genera mayor incidencia, y que ésta aumenta si se trabaja por ciclos; además genera un claro efecto de contagio en el resto de profesionales. La incidencia también aumenta cuando hay un planeamiento del centro para trabajar en una línea concreta, es decir, cuando se vincula la formación a un proyecto de centro.

En un foro realizado en Navarra se da una aportación crítica que cabe la pena señalar por su relevancia. Sobre la incidencia en el centro se comenta que se desconoce porque, desde las entidades que ofrecen la formación (públicas y privadas), no se ha hecho ningún seguimiento de sus repercusiones en el aula y en los centros. Se comenta también que la formación responde a veces a modas políticas, por lo que se destinan muchos recursos a formar en una línea concreta, por ejemplo el constructivismo, sin que luego se sepa si ha incidido positivamente o no en los centros y en los aprendizajes de los niños y niñas.

Incidencia en el ámbito del mercado laboral

El profesorado de educación infantil manifiesta en la encuesta que la formación permanente que realizan no tiene incidencia en su posicionamiento en el mercado laboral, ya que no aumenta su empleabilidad como profesionales ni facilita su movilidad laboral. Se trata de un resultado curioso, ya que en el resto de sectores laborales la formación permanente tiene un claro efecto en la mejora de las oportunidades de la persona en el mercado laboral.

Gráfico 158. Puntuaciones incidencia en el ámbito del mercado laboral.



Personal educativo

Se parte de la hipótesis de que existen diferencias respecto a la incidencia de la formación permanente en la empleabilidad y la movilidad al respecto de las cuatro principales variables independientes del estudio. A saber: comunidades autónomas, ciclos educativos, titularidad y ubicación de los centros educativos.

Cuadro 158. Incidencia de la FP en la empleabilidad y movilidad laboral

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Mayor empleabilidad	Anova	0,004	Anova	0,000	T	0,000	T	0,104
Movilidad laboral	Anova	0,008	Anova	0,000	T	0,025	T	0,196

Se detectan diferencias significativas en las variables mayor empleabilidad y movilidad laboral²³⁴ a nivel de comunidades autónomas, ciclos educativos²³⁵ y titularidad de los centros, no así al respecto de la ubicación (ver cuadro 158).

Respecto las **comunidades autónomas** se detectan diferencias significativas entre Navarra (1,48) y Andalucía (1,36) respecto a Aragón (0,76) en relación a la variable **mayor empleabilidad**. Estos resultados indican que para los maestros y maestras de Aragón la formación permanente tiene una menor incidencia en la empleabilidad respecto a las otras dos comunidades. Cataluña (1,17) no presenta diferencias significativas con ninguna de las otras comunidades autónomas.

En la variable **movilidad laboral**, Aragón se vuelve a situar con la puntuación media más baja (0,72), presentado diferencias significativas con Andalucía (1,30) y Cataluña (1,29), y no con

²³⁴ En una escala de 0 a 5.

²³⁵ Se presentan diferencias significativas entre el colectivo 0-6 y los otros dos ciclos en las dos variables. Pero dada que la N del grupo 0-6 está bastante por debajo de 30 (12 y 13 casos), los datos pueden no ser representativos.

Navarra (1,20). La movilidad laboral, debida a la incidencia de la formación permanente, es significativamente menor en Aragón que en las comunidades autónomas mencionadas.

Entre los centros de **titularidad** pública y privada/concertada se dan diferencias significativas al respecto de las dos variables siguiendo una misma tendencia. Para los centros privados o concertados la formación permanente tiene más incidencia tanto a nivel de empleabilidad (1,53) y movilidad laboral (1,43) respecto a los centros públicos (1,05 y 1,13 respectivamente). Para el personal educativo de los centros privados la formación permanente tiene más implicaciones en su situación laboral ya que parece que el hecho de formarse amplía sus posibilidades de empleo. Esto está claramente relacionado con la topología de contratos que predominan en uno y otro ámbito; laboral en el campo privado y funcional en el público. Esta es una información que corroboran, por otra parte, los foros desarrollados.

Los resultados de las **entrevistas** realizadas aportan más información para explicar este fenómeno. La mayoría de las personas entrevistadas consideran que la incidencia en la ampliación de las oportunidades laborales es relativa y, en algunos casos, no tiene demasiado peso como incentivo para la formación. Esto se explica porque gran parte de los trabajadores de los centros educativos son funcionarios y no tienen una excesiva preocupación por los cambios laborales y, también, porque se encuentran en una franja de edad avanzada. Sin embargo, se plantean una serie de situaciones en las que este tipo de incidencia en el mercado laboral se convierte en una motivación y/o en una explicación de la formación permanente. Se presentan a continuación.

Los expertos afirman que hacer formación facilita, en general, el logro de un puesto de trabajo, en tanto que posibilita el acceso a una plaza dentro de la administración pública –ayuda a superar las oposiciones- o mejora la empleabilidad en el sector privado. Sin embargo, una vez que se posee dicho puesto de trabajo, no influye mucho en los cambios laborales. La motivación que impulsa a los educadores con una plaza estable en el sistema educativo es más la conciencia de estar formado para realizar mejor su trabajo que el hecho de que pueda ser una estrategia para mejorar su categoría.

La cuestión de los méritos de formación o los incentivos –sexenios- por las horas de formación es un tema controvertido que se menciona en algunas entrevistas. Es un hecho que hay una parte del profesorado de educación infantil que desea formarse sólo para cumplir las horas que le requieren los sexenios y tener así derecho a un ligero aumento de sueldo; cosa que desvirtúa totalmente el sentido de la formación permanente. Solo en un foro se comentó que la formación incide en la promoción a través de la obtención de sexenios, aunque se coincidió en que son muy pocos los maestros y maestras que se forman solamente por ese motivo.

De la misma manera que en las oposiciones, en cualquier concurso de traslado o de mejora dentro de la administración, se valoran mucho los méritos, entre los que se encuentra la formación realizada. Esto significa que la formación sí que es una manera pragmática de premiar y de motivar al profesorado. Aun así, la formación puede influir de un modo puntual para favorecer la movilidad, pero no es éste un indicador de carácter general que se tenga en cuenta, ya que la movilidad en el sector se rige por otros principios.

En general los expertos entrevistados manifiestan que la formación debería ser más importante para emplearse y cambiar de trabajo. Esto mejoraría la situación del sector de educación infantil, y del sistema educativo en general, ya que se daría más valor a la formación como mediadora de la inserción y la mejora laboral.

Los **foros de discusión** también aportan información sobre la incidencia de la formación en las posibilidades de mejora en el mercado laboral. Se comenta que, en este sentido, existen diferencias entre los centros públicos y privados concertados. En el sector público la única incidencia de la formación en el mercado de trabajo radica en la obtención de puntos para opositar a una plaza y en la consecución de los requisitos para recibir un sexenio. En el sector privado, y en concreto en Aragón, la formación tiene más incidencia tanto para obtener un puesto de trabajo como para obtener promociones en el centro.

En los foros se discute como mejorar la incidencia general de la formación permanente en el sector, y se coincide en que un elemento clave es la implicación de los equipos directivos y los claustros en los proyectos de mejora vinculados a la formación. Si no se produce una implicación a nivel de centro, la incidencia de la formación es mínima y queda reducida a la voluntad particular de cada maestro y maestra. Por ello, la incidencia aumentará en la medida en que los equipos directivos y el conjunto del claustro impulsen el cambio y la mejora como un elemento central de su estilo de gestión, e incluso como un rasgo definitorio de su cultura de centro. En los foros también se sugiere que sería necesario hacer más seguimiento de la formación, como estrategia para potenciar y detectar la incidencia. Por otro lado se indica que con más recursos disponibles la incidencia de la formación en los centros educativos también sería mayor.

Incidencia en la educación de los niños y niñas

La incidencia de la formación permanente en la mejora de la educación que reciben los niños y niñas resulta evidente según la opinión del personal directivo de los centros educativos, de los y las representantes de las entidades de formación; y de los y las representantes de las asociaciones, los sindicatos y las administraciones educativas **entrevistados**.

En general, manifiestan que los niños y las familias se benefician de la formación permanente en muchos aspectos, siempre y cuando la formación esté concebida para dar respuesta a unas

necesidades determinadas. Además, algunos expertos añaden que el sector de la educación infantil está especialmente sensibilizado con las características y necesidades de los principales clientes de su práctica profesional: los niños y niñas.

Una de las aportaciones destacadas es la de un representante de la Inspección Educativa de Cataluña que considera que es necesario mejorar la evaluación de la incidencia de la formación, sobre todo en lo que se refiere a la incidencia en la educación de los niños. Comenta: *“desde la inspección hemos aplicado un indicador para evaluar externamente la formación, basado en el grado de autonomía que tienen los alumnos cuando acaban el parvulario; éste es un indicador importantísimo porque es la finalidad de la educación. Hemos podido ver que en la mayoría de los centros que han recibido formación centrada en el tema relacional, los niños han tenido muy desarrollada esta competencia, esto te permite hacer la conclusión de que esta formación está teniendo resultados”*. Este experto añade que aún hay mucho trabajo por hacer y que, en su opinión *“tenemos que ser optimistas, pero no conformistas”* y seguir avanzando.

Los expertos de Navarra matizan las aportaciones anteriores añadiendo que la formación permanente incide en los niños y niñas cuando existe implicación por parte del profesorado. De la misma manera, consideran que afortunadamente la formación en su comunidad autónoma ha permitido muchos cambios positivos en práctica diaria del profesorado. He aquí un ejemplo de una directora de un centro de Navarra: *“yo recuerdo haber asistido a un curso de coordinación psicomotriz que terminé aplicando en unas sesiones cada dos semanas con resultados muy interesantes en los niños; también veo a mis compañeras aplicar sus conocimientos de los cursos de artes plásticas y es verdaderamente interesante lo que consigue”*.

Todo el personal directivo de Navarra considera indiscutible que los niños y niñas se benefician de la formación de los profesionales y reniegan de aquellos profesionales que no participan en la formación permanente: *“yo no entiendo como aquellos que trabajan con niños no se están formando continuamente.”* Uno de los directores de Aragón opina que el profesor de educación infantil tiene que valorar mucho el avance que se ha dado en la educación de los niños, en el cual, a su modo de ver, la formación ha sido determinante. Explica: *“sin formación todavía seguiríamos poniendo gometes dentro del cuadrado; ahora hacemos pensar a los niños”*. Otro experto de Aragón comparte su opinión: *“yo el cambio que veo es que cada día la gente de infantil es más profesional y yo creo que la gente lo toma más en serio. Creo que cada vez más se está abandonando la idea de la función asistencial de la educación infantil y se está asumiendo más que la educación infantil tiene una función de educación también. No sólo es de guardería o de asistencia, de vigilar. [...] Está marcando las pautas de lo que luego el niño o la niña va a seguir aprendiendo y siendo. Eso es lo que yo he observado en estos años”*.

En los foros de discusión también se produce un acuerdo unánime sobre la incidencia que la formación permanente tiene en la educación que reciben los niños y niñas de la etapa de infantil.

Más allá de los comentarios y sugerencias mencionadas sobre la incidencia, todos los participantes en los foros coinciden en que la formación mejora la calidad del trabajo de los profesionales en las aulas y beneficia directamente a los niños en una etapa tan importante de su desarrollo.

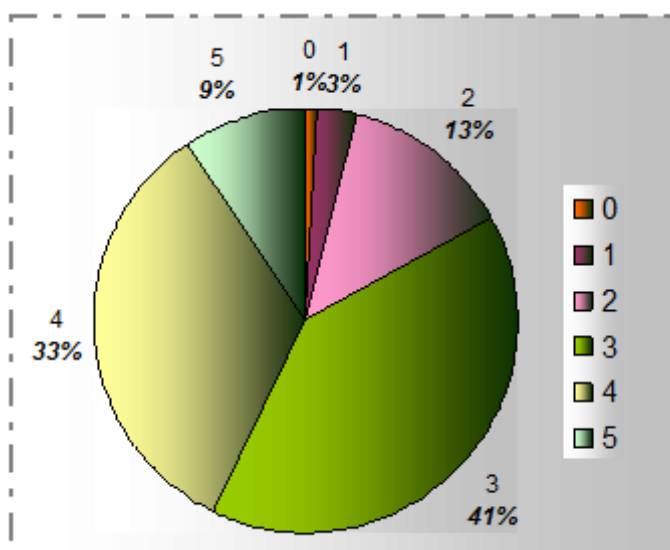
4.6. Adecuación de la formación a las necesidades de los trabajadores

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la encuesta administrada al personal educativo en los ítem referidos al nivel en que la formación realizada ha servido para responder a sus necesidades como profesionales de la educación infantil.

Adecuación de la formación a las necesidades del personal educativo.

Los profesionales de la educación infantil consideran, en su mayoría, que la formación permanente se adecua a sus necesidades (ver gráfico 159). Así, observamos que el 83% de la muestra da una puntuación alta a este ítem –entre 3 y 5 puntos- mientras que solo el 17% da una puntuación baja. La puntuación media que dan los profesionales a esta pregunta es de 3,3 puntos sobre 5, por lo que podemos considerar que, en general, la formación permanente que reciben los profesionales de educación infantil responde a las necesidades del sector.

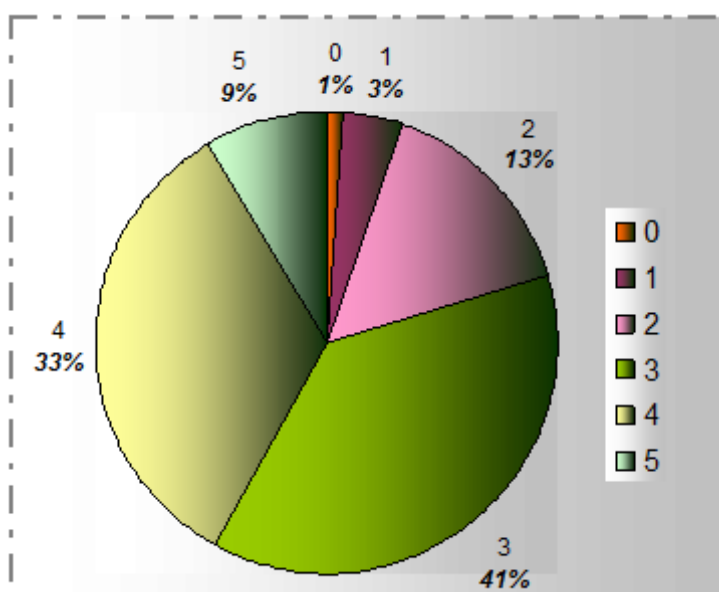
Gráfico 159. Porcentaje de las puntuaciones al nivel de respuesta de la formación permanente a las necesidades



4.7. Valoración global de la formación permanente

Los maestros y maestras de educación infantil valoran con 3'24 puntos sobre 5 la formación permanente que se ofrece al sector de la educación infantil (gráfico 160). Si se analiza la distribución de las puntuaciones se observa que un 41% de la muestra le asigna 3 puntos, un 33% de la muestra le da 4 puntos y solo un 9% de la muestra le asigna la puntuación máxima. En conjunto, el 83% de la muestra da una puntuación alta –entre 3 y 5- a la formación permanente, por lo que se puede afirmar que la valoración global que hacen los profesionales del sector es bastante positiva.

Gráfico 160. Porcentaje de las puntuaciones a la valoración global de la formación permanente



Personal educativo

Cuadro 161. Valoración global de la formación

	CC.AA.		Ciclos educativos		Titularidad		Ubicación	
	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.	Prueba	Signif.
Valoración global	Anova	0,000	Anova	0,000	T	0,038	T	0,290

Significación a nivel 0,05

Respecto a la valoración de la formación permanente en el período 2001-2004, se detectan diferencias al respecto de las comunidades autónomas, los ciclos educativos y la titularidad de los centros educativos, no así en lo que se refiere a la ubicación de los mismos (ver cuadro 161).

Entre las **comunidades autónomas** destaca Cataluña que valora globalmente la formación permanente con una puntuación significativamente inferior a las de Andalucía y Navarra. Navarra se sitúa con la puntuación media más alta con un 3,39, mientras que Cataluña tiene la puntuación más baja de todas las comunidades autónomas, un 3,07. Destaca este resultado si se tiene en cuenta que son las comunidades autónomas que más tradición y participación de formación permanente tienen. En este sentido parece que hay una visión globalmente más crítica en Cataluña que en Navarra. Finalmente, apuntar que Aragón obtiene una puntuación intermedia que no presenta diferencias significativas con el resto de comunidades.

En los **ciclos educativos** destaca el ciclo de 0-3 años que obtiene una puntuación significativamente más baja respecto a los otros ciclos. Es decir, el colectivo de profesorado del ciclo 0-3 años valora menos la formación permanente recibida en el período 2001-2004, con una media de 2,97 sobre 5, respecto a las puntuaciones medias de los colectivos 3-6 y 0-6, que presentan unas medias de 3,27 y 3,65, respectivamente. Como han puesto de manifiesto datos anteriores la formación permanente no responde a sus necesidades ni en contenidos ni en horarios, entre otros factores.

Los centros educativos públicos tienden a hacer una valoración significativamente más positiva que los centros privados/concertados, con unas medias globales de 3,28 y 3,11 respectivamente. Los resultados apuntan que, aunque la formación permanente tenga implicaciones más destacadas en la empleabilidad y la movilidad laboral para el personal de los centros de titularidad privada/concertada, hay aspectos como pueden ser los factores propios de la oferta formativa (horarios, flexibilidad...) o del propio centro que hagan que la valoración no resulte tan positiva como sería deseable.

4.8. Retos de la formación permanente y propuestas de mejora

La metodología cualitativa utilizada (entrevistas y foros de discusión) se orientó también hacia la recogida de información sobre las necesidades y retos sector de la educación infantil en relación con la formación permanente y a la identificación de propuestas para afrontar dichos retos. En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre los retos y las posibles mejoras a introducir en el sector.

Necesidades y retos del sector

Los resultados obtenidos, aunque varían en función del colectivo entrevistado, de la composición foro de discusión y de la comunidad autónoma, muestran unas tendencias claras en la percepción de las necesidades y los retos por parte de los y las profesionales de la educación infantil.

La principal necesidad del sector, expresada por los entrevistados en las 4 CCAA y por los participantes en los foros de discusión está vinculada al **reconocimiento de la educación infantil como una etapa educativa** igual de importante -o más- que el resto de etapas del sistema educativo. Los equipos directivos y los agentes clave del sector manifiestan que sería necesario un mayor reconocimiento por parte de los profesionales de otras etapas y una mayor valoración del profesorado de infantil. El personal directivo de Cataluña plantea como reto la integración del primer ciclo de educación infantil en la escuela, como vía para darle la importancia que merece, y también para aumentar la coordinación entre las etapas de infantil y primaria.

Las entidades formativas de Cataluña y Navarra también coinciden en estos planteamientos y van más allá al plantear, como reto, que la escuela de 0 a 3 pase a ser pública. En este sentido afirman: “hay que asumir que en la escuela infantil también se educa”. Además, en la línea de aumentar el reconocimiento de la educación infantil, las entidades ofertantes expresan que es necesario “casar la diferencia entre las etapas de infantil y primaria”, y consideran que la formación puede ser una buena estrategia para ello.

Otra necesidad importante es la de **ofrecer una formación específica** para los profesionales de educación infantil que responda a las necesidades concretas del sector. Se detecta que la oferta formativa que reciben estos profesionales suele ser la misma que la dirigida a la etapa de educación primaria, con lo que a veces no responde directamente a sus necesidades. Por ello, agentes clave, personal directivo y entidades formativas de las cuatro CCAA manifiestan la necesidad de más formación específica, y expresan que la necesidad es aun mayor entre los profesionales de 0 a 3, para los que casi no hay formación específica, por lo que encuentran la oferta general aún más alejada aún de sus necesidades.

Otro bloque importante de necesidades expresadas se sitúa en torno a las **condiciones organizativas y logísticas de la oferta formativa**. Directivos y entidades formativas de las cuatro CCAA manifiestan que la formación debería realizarse en el centro educativo, para evitar desplazamientos y facilitar así la participación de los profesionales en la formación. Agentes clave de Cataluña y Andalucía van más allá y plantean como una necesidad que la formación permanente se realice dentro de la jornada laboral. En esta línea de necesidades, el personal directivo de Andalucía manifiesta que los horarios de la formación deberían adecuarse más a las necesidades del profesorado de educación infantil. En los foros de discusión realizados se corroboran estas necesidades a nivel de horario y ubicación de la formación.

Buena parte de las necesidades expresadas se sitúan en torno a los **contenidos de la oferta formativa**. De los contenidos propuestos destaca la formación orientada a la dimensión personal del personal educativo, la formación para trabajar con las familias y la formación para gestionar los problemas sociales, que aparecen como necesidades para los agentes clave de varias comunidades. Se considera, asimismo, necesaria la formación en metodologías innovadoras, en TICs, en idiomas, en valores, en atención a la diversidad y para trabajar con niños con problemas. En los foros de discusión también se manifiestan estas necesidades a nivel de contenidos; destaca la necesidad de formación para trabajar con las familias: plantean que un reto importante es el abordaje de la relación de la familia con la escuela y que, a menudo, los profesionales no cuentan con los recursos para enfrentar determinadas situaciones con las familias. Apuntan: “en infantil educamos a los niños, pero también a los padres”. La formación en atención a la diversidad también es una necesidad que se expresa en los foros, ya que la oferta formativa en esta temática se dirige a otras etapas educativas y no a infantil, aunque la multiculturalidad sea una realidad de las aulas de infantil en muchos centros.

Las personas entrevistadas indican, asimismo, que es necesario **mejorar la formación inicial del profesorado de educación infantil** y adecuarla más a los retos cambiantes de la sociedad actual. Una formación inicial de más calidad generaría un profesorado más preparado, con menos lagunas y permitiría focalizar la oferta de formación permanente en temáticas más innovadoras. En los foros se insiste en esta cuestión y se manifiesta que la universidad debería implicarse más en la formación de los profesionales, mejorando la formación inicial, estableciendo vínculos estrechos entre ésta y la formación permanente y evitando así ese ‘salto en el vacío’ que supone a veces pasar de la formación inicial a la permanente.

Otro reto importante que aparece es el **seguimiento de la formación** y el análisis de su impacto en las aulas. Así lo expresa en concreto el personal directivo de Andalucía y Cataluña. En esta línea, también se plantea como un reto que **la formación sea solicitada desde la perspectiva del centro educativo**, y no desde la perspectiva individual de cada maestro y maestra.

Se plantea también como una necesidad **mejorar el nivel de la formación**. Para conseguirlo se propone implicar más a la universidad en la formación permanente; buscar formadores que sean realmente profesionales de reconocido prestigio en el sector; y, por último, realizar formación de formadores para mejorar las competencias de las personas que realizan esta función. Esta necesidad se focaliza sobretodo en Navarra y la expresan tanto el personal directivo como los expertos del sector. En esta CCAA también se expresa la necesidad de más **investigación sobre la formación permanente y sobre la práctica docente**. El personal directivo de centros y las entidades ofertantes navarras demandan, entre otros, más investigación sobre las lenguas; la creación de grupos de investigación y la elaboración de herramientas para investigar.

Una necesidad interesante que aparece en los foros es la mejora de la estabilidad en las plantillas del profesorado y que los profesionales no tengan que estar sujetos a los cambios constantes de profesorado. Si la composición de los equipos fuera más estable ayudaría mucho a promover políticas de formación estables en los centros. La precariedad con la que el sistema educativo cuenta no facilita que la incidencia y la transferencia de la formación tenga continuidad e impide realizar planteamientos más a largo plazo.

Por último, también se recoge la necesidad generalizada en las cuatro CCAA de **promocionar más la formación permanente** del sector, de darle más prestigio y más reconocimiento, es decir, de creerse realmente sus bondades y los beneficios que aporta. Vinculado a ello, se expresa la necesidad de impulsar la participación del personal educativo en la formación y de aumentar su motivación. En este sentido un experto de Cataluña afirma “la formación ha de tener un valor, para mejorar lo que se hace”.

Propuestas para superar los retos del sector


Las personas entrevistadas y los participantes en los foros plantean propuestas para afrontar las necesidades y retos mencionados. Entre ellas destacan:

- La formación en el centro educativo, vinculada a proyectos o a grupos de trabajo.
- Proponer programas de innovación al profesorado que se está formando.
- Potenciar la consolidación de los grupos que surgen dentro de la propia formación, ya que pueden constituirse en equipos de apoyo mutuo para aplicar la formación y generar innovaciones en los centros.
- Integrar la formación en el trabajo, es decir, vincularla con el día a día de los profesionales e impulsar su aplicación en los centros educativos.
- Premiar más la formación permanente y motivar a los profesionales mostrando su utilidad.
- Facilitar el acceso de todos a la formación proporcionando ayudas, becas, ...
- Impulsar estrategias para mejorar la valoración y el reconocimiento de la etapa de educación infantil.
- Realizar la formación en el centro educativo y en un horario que responda a las necesidades del personal educativo.
- Establecer una vinculación entre la Formación Inicial (universitaria) tanto a nivel de contenidos, procesos y practicum con la Formación permanente.
- Proponer formación para organizar escuelas de padres.



Capítulo 4:

Principales conclusiones
y propuestas



1. Conclusiones

1.1. Conclusiones del marco conceptual

Educación infantil

- La educación infantil 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.**
- 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. Los costes del primer ciclo (0 a 3 años) normalmente corren a cargo de los padres.
- Se define el centro de educación infantil como **una comunidad educativa específica enmarcada en una comunidad educativa amplia,** con unos objetivos y unos medios que le son propios; que no entran en contradicción ni suplantán las funciones educativas que correspondan a otros miembros o instituciones de la comunidad (familia, vecinos, amigos, municipio, etc.).
- El proyecto y los objetivos del centro educativo de infantil, por naturaleza y por función, son siempre **educativos,** no asistenciales
- Se han detectado dos modelos o modos de entender la dirección en un centro educativo: **como referente administrativo o como referente pedagógico.** Lo ideal es combinar ambos modelos con predominancia del segundo.
- El maestro o maestra no puede concebir su profesión en exclusiva desde el punto de vista didáctico, sino desde un enfoque de **posibilitar la transformación social.**
- Existen **diferentes denominaciones para referirse a la formación postinicial del profesorado.** El término más utilizado en la práctica cotidiana, en las instituciones y en la literatura especializada es el de “formación permanente”.
- En la **formación permanente** destacan tres grandes **líneas o ejes de actuación:** a) La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella. b) El intercambio de experiencias, la actuación y confrontación en todos los cambios de la intervención educativa. c) El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo.
- La formación del profesorado acostumbra a basarse en tres **componentes** sustanciales: la formación científica, la formación pedagógica y la formación personal.
- Los principales **modelos** de formación permanente del profesorado son los siguientes: Autoformación individual o colectiva; Reflexión y apoyo profesional; Desarrollo curricular; Formación en el centro; Cursos de formación; Investigación; Evaluación como formación; Innovación como formación.

1.2. Conclusiones de los informes de contexto

Análisis del contexto español

- La **matrícula de educación infantil ha aumentado en los últimos años** tanto en los centros públicos como en los privados –en total, desde 1998 al 2006 ha pasado de 1.128.861 a 1.483.190, siendo el aumento de aproximadamente el 20%- . Este aumento se da **especialmente en el ciclo 0-3**, donde la demanda es creciente.
- Aproximadamente **dos tercios de los centros de educación infantil son públicos**, y un tercio privado. **En el ciclo de 0-3 el porcentaje se invierte** y hay dos tercios de centros privados y un tercio de centros públicos.
- El profesorado es **mayoritariamente femenino** –tres cuartas partes-.
- La FTFE **financia una parte muy pequeña de la formación permanente** que se realiza en el sector. La mayor parte de la formación está **financiada y gestionada por las administraciones educativas competentes**, principalmente el MEC y las CCAA.
- Según los datos del INECSE, más de la **mitad de los centros educativos poseen un plan de formación de centro**, que suele ser muy bien valorado por la dirección y los profesionales del centro educativo.
- La **legislación educativa** ha impactado en gran medida en el sistema de formación permanente del profesorado.

Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía

- **La gran mayoría de los educadores infantiles ejercen como tales en centros públicos de 3-6** por lo que su formación permanente está garantizada desde los Centros del Profesorado siempre y cuando se ocupe una plaza fija. En general no hay centros públicos de 0-3 años, a excepción de algunas iniciativas municipales.
- Aun así, cabe señalar que los **educadores de infantil del primer ciclo pertenecen, casi en su totalidad, al sector privado**, hecho que supone que realizan la formación continuada fuera de los CEPs (Centros del Profesorado).
- El segundo colectivo que queda fuera del gran circuito formativo que suponen los CEPs son los educadores infantiles que tienen plaza de interinos o son noveles y no han aprobado las oposiciones.
- **La oferta formativa** –para estos colectivos- **se realiza desde los sindicatos y es complementada desde entidades privadas** como “ Formación Alcalá” - que se encarga de algunos cursos a distancia - o desde la UNED.

- En cuanto al modelo de Formación permanente, el peso importante del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado recae en el II Plan Andaluz de Formación que toma vida y cuerpo en las **acciones formativas de los Centros de Profesorado**, aunque la Consejería de Educación y Ciencia establece convenios de colaboración con otras entidades sin ánimo de lucro. Cabe decir que en ningún documento aparecen los requisitos mínimos a cumplir, los circuitos y mecanismos de coordinación y supervisión de contenidos o metodologías por parte de la Junta de Andalucía.
- Se detecta un **aumento progresivo, desde el 2001 al 2004, de la presencia de la formación** permanente en los centros educativos de Andalucía, especialmente mediante los grupos de trabajo. Los CEPs han evolucionado desde una formación en formato de cursos adaptados a los intereses de los educadores infantiles a la creación de cursos con seguimiento y grupos de trabajo en los propios centros. La modalidad de grupos de trabajo cuenta con el reconocimiento y la motivación por parte del profesorado.
- Cada vez son más las **iniciativas que potencian la formación permanente virtual** desde los sindicatos principalmente y desde la UNED.
- En cuanto a la oferta virtual de cursos -que tiene que ver con la integración de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar- que se gestionan desde el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno Central (CNICE), cabe señalar que tiene **dependencia administrativa** de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y contempla entre sus servicios 14 sedes en el territorio andaluz dedicadas a la educación infantil y primaria. Estos cursos están coordinados con los CEPs especialmente para la distribución de certificados y materiales a los participantes. Según información de los agentes claves del territorio, son cursos transversales que acogen a profesorado de todos los niveles educativos.
- Las **Asociaciones especializadas** son las responsables de dar respuesta a la formación permanente relacionada con áreas psicopedagógicas específicas. Se observa que las asociaciones especializadas no diseñan ni ofertan cursos específicos en educación infantil y que no han detectado que la participación de los educadores infantiles sea representativa, porque sus cursos se plantean o bien desde una **perspectiva transversal o para aplicar a partir de primaria**.
- En general, existe **coincidencia en las materias impartidas por los distintos centros de formación**. La mayor incidencia es en las temáticas relacionadas con la corriente psicológica del Constructivismo y su aplicación en las aulas, junto con la optimización y renovación de los diseños curriculares. En segundo lugar, las temáticas centradas en la lectoescritura, la aplicación de las TIC en el aula de infantil, la Psicomotricidad, las Artes Plásticas y la Educación Musical. En tercer lugar, temas de interculturalidad, igualdad de género y convivencia escolar.

- La metodología habitualmente utilizada por todas las entidades que se dedican a la formación es el curso -sea presencial o a distancia-, las jornadas y los encuentros de intercambio. Aun así, el mayor protagonismo lo tienen los **grupos de trabajo en los centros**.
- En cuanto a la evaluación –excepción hecha de los CEPs- **se limita a la utilización del cuestionario individual**. Dicho cuestionario tiene la finalidad de evaluar objetivos, contenidos, infraestructura, profesorado, etc. y se proporciona a los participantes de los cursos que dependen de los sindicatos y, también, en los de la mayoría de las asociaciones.
- Los indicadores seleccionados en la evaluación pretenden valorar la **implicación del profesorado en las actividades, el nivel de desarrollo profesional, los materiales producidos, el impacto y la difusión posible**.
- La financiación de los cursos suelen nutrirse con **fondos públicos** en el caso de los CEPs; es **cofinanciada** en el caso de ser subvencionada para los sindicatos o asociaciones; y con **fondos particulares** de los participantes en otras ocasiones.
- Las actuaciones que incentivan la participación en todas las entidades estudiadas tienen que ver con la **expedición del certificado acreditativo**, que es utilizado por los educadores y educadoras infantiles para cumplir con las exigencias de formación permanente que se les demanda desde la Administración Pública.

Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón

- La formación permanente constituye, según el Gobierno de Aragón, **un derecho y una obligación** de todo el profesorado, al mismo tiempo que es una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros (ya sean públicos, concertados o privados; ya sean escuelas de educación infantil o guarderías infantiles). Existe una Comisión Interprovincial de asesores de formación permanente para la etapa de educación infantil.
- Es evidente la **ausencia de oferta formativa para los educadores del ciclo 0-3 años**, y en este estudio se constata la falta de respuestas o de conexión real con el Plan de Formación del Profesorado de los educadores del sector privado.
- El colectivo de educadores infantiles destaca -en comparación con otros colectivos de profesorado de otras etapas, por unos rasgos sistemáticos y positivos en la formación permanente que están vinculados al **interés por el tema y a la consciencia de que es necesario un proceso de renovación en los contenidos y la metodología**. Este colectivo valora la formación como un espacio para la investigación y la optimización de la intervención educativa y, asimismo, una parte del profesorado valora la formación como **medio para la promoción**.
- Los Centros de Profesorado y Recursos (CPRs) son el **elemento esencial de dinamización de la formación permanente en la Comunidad de Aragón** para los educadores infantiles en

activo del sector público y concertado. También de la innovación e investigación educativa, ya que promueven el desarrollo profesional del profesorado en un marco de reflexión de su propia práctica educativa.

- Se detecta un **aumento progresivo, desde el 2001 al 2004, de la presencia de la formación permanente en los centros educativos de Aragón**. De hecho los CPRs, han evolucionado desde una formación en formato de cursos adaptados a los intereses de los educadores infantiles a la creación de seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en los propios centros.
- Cada vez son más las **iniciativas que potencian la formación permanente virtual**, ya sea desde los CPRs, sindicatos o asociaciones, que cuentan con un fuerte apoyo por parte de la Administración Pública.
- Los **Sindicatos toman el protagonismo en la formación a distancia**, tanto por su variedad como por su calidad. Mientras que las Asociaciones especializadas son las responsables de dar respuesta a la formación permanente relacionada con áreas psicopedagógicas específicas.
- Hay **temáticas** que constan en las ofertas formativas de todas las entidades, con mayor o menor incidencia como, por ejemplo, la educación emocional, la convivencia escolar, los riesgos laborales en el sector de la educación infantil y, por último, las estrategias de prevención,
- Al contactar con entidades que salen vinculadas a la web Educaragon, se observa que **no diseñan ni ofertan cursos específicos en educación infantil** ya que los plantean desde una perspectiva transversal o para aplicar a partir de primaria. Es el caso de la mayoría de entidades que colaboran -a través de un convenio- en el Plan de Formación del Profesorado.
- Las temáticas más tratadas en la formación permanente son, en primer lugar, las relacionadas con la aplicación de las nuevas tecnologías; con el constructivismo y su aplicación en las aulas; y con la optimización y renovación de los diseños curriculares. En segundo lugar, las temáticas centradas en la Educación Física, las Artes Plásticas y la Educación Musical. En tercer lugar, temas de interculturalidad y convivencia escolar.
- La metodología habitualmente utilizada por todas las entidades que se dedican a la formación es el **curso -seaprensencial o a distancia-, las jornadas y los seminarios**.
- En cuanto a la evaluación –a excepción de los CPRs- se limita a la **utilización del cuestionario individual** que se proporciona a los participantes de los cursos.
- La financiación de los cursos suele nutrirse con **fondos públicos** en su mayor parte.
- Las actuaciones que incentivan la participación, en todas las entidades estudiadas, tienen que ver con la **expedición del certificado acreditativo**, que es utilizado por los educadores infantiles para cumplir con las exigencias de formación continuada que se les demanda desde la Administración Pública.

Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Cataluña

- Catalunya tiene una **historia sostenida de Planes de Formación Permanente del profesorado no universitario**. Una de las razones que pueden fundamentar esto es el hecho de que sea la Administración educativa quien se ocupe de generar, impulsar y subvencionar la formación permanente del profesorado no universitario de los centros educativos, sean estos públicos, privados o concertados.
- De los **tres Planes de formación permanente** del profesorado elaborados;
 - El primero se dedicó, sobre todo, a proporcionar formación al profesorado para prepararlo para la nueva situación generada por la reforma de la ley de educación (LOGSE).
 - El segundo supuso unos cambios muy importantes tanto en la filosofía como en la estructura de la formación permanente del profesorado no universitario.
 - El tercero profundiza en las líneas marcadas por el anterior (descentralización y participación); corrige problemáticas detectadas en el modelo de gestión de la formación (de vertical a horizontal); abunda y profundiza en la relación con las universidades (ICES); cambia el modelo de relación formativa (de vertical a horizontal); establece líneas temáticas de formación acordes con las realidades actuales.
- Las **nuevas prioridades** de la formación permanente en Cataluña se concretan en: a) Escuela inclusiva. b) Currículum e innovaciones: c) Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). d) Mejora personal y desarrollo profesional: e) Gestión de los centros y formación para los servicios educativos
- En julio del 2006 La Generalitat de Catalunya ha comenzado a desplegar en Cataluña **resoluciones y decretos** que despliegan la Ley Organica de la Educación -aprobada en este mismo año- en materia de educación infantil. Las condiciones de los centros de educación infantil y las del profesorado que imparte esta etapa educativa están en proceso de cambio.
- La comunidad autónoma catalana tiene una **tradición larga, rica, abundante y diversificada en la educación en general y, especialmente, en la formación permanente del profesorado no universitario**. Dicha tradición es debida, sobre todo, al importante papel jugado en este ámbito, a lo largo de la historia, por los movimientos de renovación pedagógica.
- La formación permanente del profesorado en Cataluña conforma un sistema **muy diverso y complejo** debido a las múltiples iniciativas existentes. Los docentes tienen a su alcance un amplio abanico de posibilidades para acudir a una actividad de formación: sea en el propio centro de trabajo; en la zona donde esté ubicado el centro; en el marco de los servicios territoriales; en actividades de formación propias de un Instituto de Ciencias de la Educación;

en postgrados o másters universitarios; en escuelas de verano; y, por último, en actividades telemáticas de formación.

- En la actualidad la oferta formativa en Cataluña es valorada por los diferentes protagonistas (docentes, formadores, gestores, etc.) como **dispersa, falta de coherencia, a menudo descontextualizada, atomizada en pequeñas actuaciones que tienen muy poca incidencia y sin rigor en la evaluación de su impacto.**
- La *Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics* (SDFPiRP) es el estamento que se ocupa **directa y plenamente** de la formación permanente del profesorado de la educación no universitaria
- Uno de los **instrumentos** más potentes del modelo es el Plan de Formación de Zona (PFZ). Los Planes de Formación de Zona son un recurso de formación al servicio de la mejora de los centros y del profesorado de una zona educativa.
- El profesorado participa en los PFZ a través del **proceso de detección de necesidades, de su representación en la Comisión del PFZ y a través de los movimientos de renovación pedagógica.**
- Las modalidades de formación permanente del profesorado habituales en la comunidad autónoma catalana son, la **formación en el propio centro y la formación para el profesorado de diversos centros.** La primera está vinculada a proyectos de cambio y mejora y la segunda a actuaciones de dinamización y sensibilización.
- Los **servicios educativos** son unidades de ayuda que el *Departament d'Educació i Universitats* pone a disposición de los centros educativos y del profesorado para que puedan desarrollar su trabajo de manera más eficiente y mejorar así la calidad de la docencia. Los centros de recursos pedagógicos son servicios educativos que juegan un papel clave en la formación permanente del profesorado.
- Corresponde a la Generalitat de Cataluña la financiación de la formación permanente del profesorado no universitario, sea este de centros educativos públicos, privados o concertados. Esto significa que **la administración educativa catalana financia la formación permanente a través de subvenciones y convocatorias de financiación** para actividades específicas.
- El Plan Marco de Formació Permanente 2005-2010 contempla, de forma destacada, la **colaboración con las universidades**; en concreto, con los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y con los Departamentos universitarios.
- **No resulta fácil acceder a información específica sobre la etapa de la educación infantil.** Ésta es una etapa en la que la mayoría de la formación permanente ofrecida se refiere al ciclo 3-6 años y, en buena parte de los casos, es una formación que se oferta conjuntamente con la de primaria, sin discriminarla en función de las especificidades de cada etapa

Análisis del contexto de la Comunidad Autónoma de Navarra

- En la comunidad de Navarra existe una **larga y fuerte tradición de formación permanente** del profesorado. Esto se ha puesto de manifiesto, con las escuelas municipales y más adelante con la creación de los CEPs y en la actualidad con los Centro Atención al Profesorado (CAPs).
- En la actualidad, la **entidad de formación más consolidada en este territorio son los CAPs**. Si bien es cierto que su actividad formativa se ha centrado en el período de 3 a 6 y que solo recientemente han comenzado a diseñar formación para el profesorado del ciclo de 0-3. Continúa habiendo un **desequilibrio notable entre la oferta de formación entre el ciclo 0-3 y el ciclo 3-6**.
- En Navarra existe el **Plan de formación de centro**. Este se caracteriza por disponer de un esquema formativo organizado en función de dos grandes líneas: una es la estrategia educativa del Departamento de educación (por ejemplo, el Plan Atlante) y otra son las propias necesidades de los centros.
- Desde el Gobierno de Navarra, se tiende a aumentar, aprovechando la actual coyuntura, el número de escuelas infantiles públicas.
- Se reclama un **papel más vinculante de la Inspección en el proceso de formación permanente del profesorado**. De igual modo, se demanda una mayor implicación de los sindicatos en la formación.
- En relación con los **horarios de formación**, se considera que tiene que ser diverso, es decir, contemplar la posibilidad de incluir la formación en el horario lectivo, combinado con una fórmula mixta, que se proponga llevar a cabo en los propios centros y no en la sede del CAP.
- Se debería **mejorar la oferta en formación permanente a distancia**. Teniendo en cuenta la presencia de un asesor en nuevas tecnologías por cada CAP y el hecho de encontrarnos en la Sociedad de la Información El contenido de esta formación es muy básico, destacando la presencia de cursos estrictamente tecnológicos reducidos, principalmente, al paquete del Office. Se solicita que se impulse esta formación para garantizar y suprimir barreras geográficas entre los diferentes municipios.
- A través del análisis de la información se detectó una **fuerte resistencia del profesorado a la ejecución del plan Atlante, por considerarlo excesivamente tecnocrático**, cuyos objetivos se ciñen a dos competencias concretas -de lenguas y de matemáticas- y deja fuera aspectos relativos a la vida emocional de los niños y niñas. Los educadores, además de no compartir las líneas teóricas de este plan, consideran que no cuentan con las suficientes competencias básicas para realizarlo.

- Se ha detectado que **el Asesor de formación no está suficientemente valorado, ni reconocido, en tanto que tiene que hacer frente a funciones burocráticas, lo que le impide acudir a los centros con la frecuencia necesaria.**
- En Navarra existen varios modelos lingüísticos. El tema de la integración de las lenguas es complejo, pero **la convivencia entre los diferentes modelos, es sin lugar a dudas, uno de los elementos culturales más substanciales de esta comunidad.**