

# Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ

ESTHER BELVIS PONS

PILAR PINEDA HERRERO

MARÍA VICTORIA MORENO ANDRÉS

Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE),  
Universidad Autónoma de Barcelona, España

---

La realidad laboral del profesorado de la educación infantil ha variado notablemente en el territorio español en los últimos años, sobre todo a partir de las últimas reformas educativas —LOGSE y LOCE—. La educación infantil —de 0 a 6 años— es la primera etapa del sistema educativo y, aunque es voluntaria, obliga a las administraciones educativas a proveer plazas escolares a la población que lo solicite. Esto supone dotar a los centros de educación infantil de profesionales bien preparados que sean capaces de cumplir su principal objetivo: el de contribuir al desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Esta preparación, necesariamente compleja, pasa, sin duda alguna, por una sólida formación inicial —competencia de las universidades— pero también por una formación continua actualizada y de calidad.

Se puede afirmar que la formación continua en el sector de la educación infantil es poco homogénea y está muy dispersa, dado que son muchas y diversas las entidades que ofertan dicha formación y existe poca regulación al respecto. Se produce, además, una diferencia importante entre los dos ciclos que integran la educación infantil: 0 a 3 años y 3 a 6 años. El primero está en manos de los centros privados y dispone de poca oferta pública mientras que el segundo se halla ubicado mayoritariamente en los centros educativos públicos de educación primaria y tiene una provisión de plazas públicas muy similar a la que se da para las etapas obligatorias. Esta diferencia entre los dos ciclos, respecto a la oferta educativa de la educación infantil, se plasma también en la formación continua que recibe el profesorado, tanto en lo que se refiere al acceso y a los recursos disponibles como a la propia calidad de la formación recibida. Esto significa que la situación de los profesionales del ciclo de 0 a 3 resulta mucho más precaria que la de los del ciclo de 3 a 6 años.

La evaluación de la formación permanente<sup>1</sup> en un sector tan disperso y heterogéneo como éste aparece como una estrategia muy útil para describir el estado actual de dicha formación; para identificar sus

---

<sup>1</sup> Aunque el título de la investigación en la que se basa este artículo y el propio encargo hecho al equipo de investigación utilizaban el concepto de *Formación Continua* usamos, a partir de ahora, el de *Formación Permanente* dado que tiene una mayor tradición en el sector de la Educación Infantil.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



debilidades y fortalezas; para proponer medidas que posibiliten la mejora de su calidad; para facilitar el acceso a la misma del profesorado; y, por último, para optimizar su eficacia en las organizaciones del sector.

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca en una investigación realizada, entre enero y septiembre del año 2006, sobre la formación permanente del profesorado de educación infantil. El objetivo de este artículo no consiste, sin embargo, en la descripción o el análisis en profundidad de la formulación, el desarrollo o los resultados de aquella investigación. Lo que nos interesa es mostrar las propuestas y líneas de acción que el equipo de investigación elaboró como resultado de las conclusiones obtenidas en el estudio. Entendemos que todas las propuestas de acción que se presentan pueden ayudar a diseñar políticas —sean educativas o curriculares— en los tres ámbitos para los cuales aquellas fueron elaboradas: la administración educativa, las entidades de formación permanente y, por último, los centros educativos. Todas estas propuestas se orientan a la configuración de escenarios que permitan mejorar, de forma significativa, los procesos de formación permanente del profesorado; cosa que significa incidir, de manera directa, en la propia calidad de la educación infantil.

Hemos estructurado la información en tres apartados. En el primero se muestra, de una manera general, la metodología seguida en la investigación y el plan de evaluación diseñado para la formación permanente del profesorado del sector. De lo que se trata es de presentar el diseño metodológico que genera los resultados sobre los que se sustentan las líneas de acción que se proponen. En el segundo apartado se describen los retos y necesidades que el propio profesorado atribuye a la formación permanente que se está impartiendo en la actualidad en el sector de la educación infantil. Y, por último, en el tercer apartado, se presentan las propuestas de acción que el equipo de investigación ha elaborado, a partir de los resultados de la evaluación y en respuesta a buena parte de los retos y necesidades identificados.

## 1. Descripción del estudio

La investigación *Evaluación de la calidad de la formación permanente en el sector de la educación infantil* ha sido desarrollada por un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona cuyo proyecto ganó una convocatoria pública sacada a concurso por la Fundación Tripartita para el Empleo<sup>2</sup>.

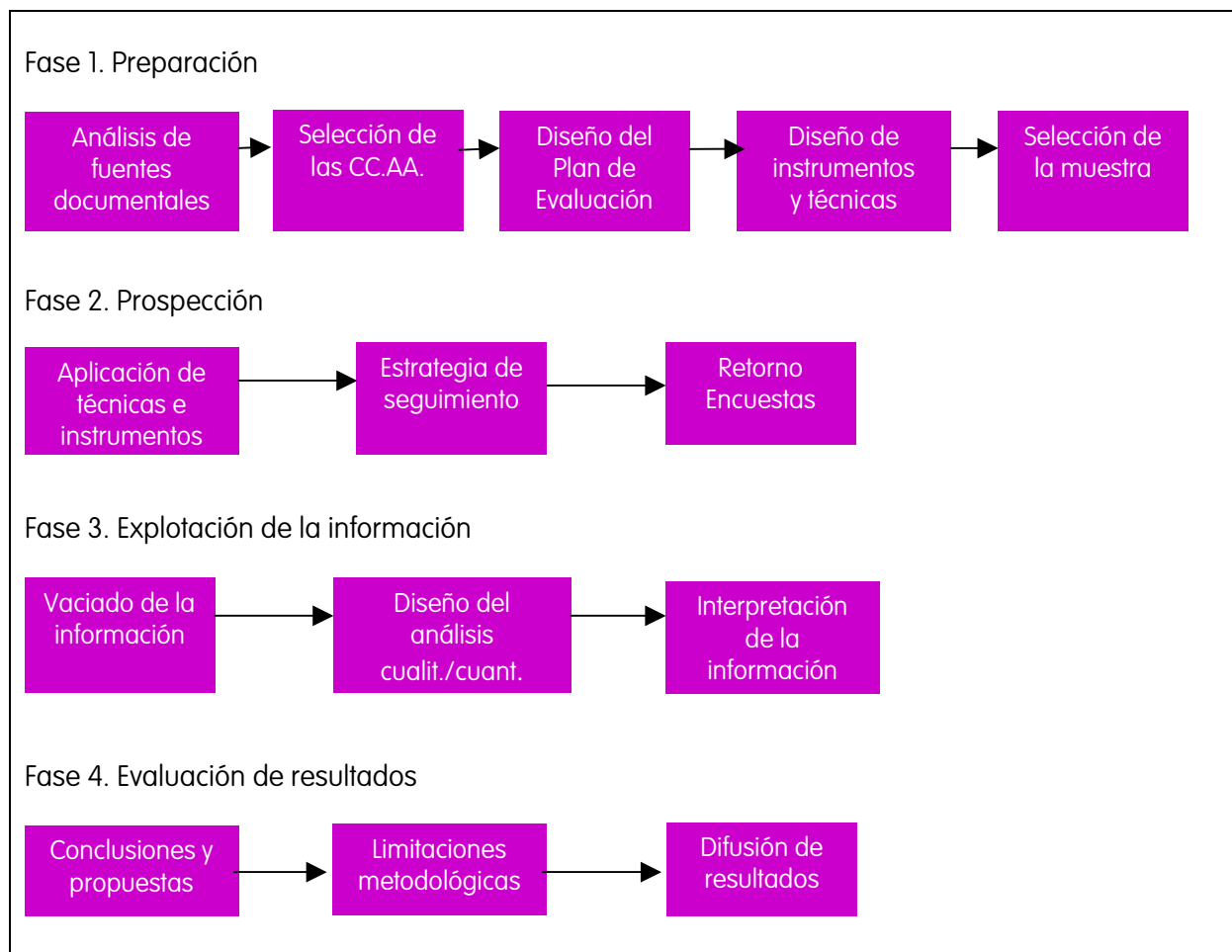
La metodología general de la investigación está basada en un enfoque de método múltiple, esto es, un planteamiento que posibilita y combina datos de tipo cuantitativo con datos de tipo cualitativo. El uso de métodos diversos y el hecho de dirigirse a diferentes agentes —profesorado, equipos de dirección de centros, directivos de la administración educativa, etc.— permite la triangulación de los datos obtenidos. Esto garantiza tanto el rigor metodológico como una mayor objetividad (contrastabilidad) en los resultados.

Como se puede observar en el cuadro 1, la investigación se desarrolló en cuatro fases diferenciadas:

---

<sup>2</sup> Acciones complementarias FORCEM: C20050420–Octubre 2005. El equipo que desarrolló esta investigación estuvo integrado por Pilar Pineda (Directora. Universitat Autònoma de Barcelona); Xavier Úcar (Investigador principal. UAB); Anna Forés (Investigadora. Fundació Pere Tarrés); Isabel Alvarez (Investigadora. UAB); Wilma Garrido (Investigadora. UAB); Enric Vilaplana (Experto temàtica. UAB); Ferran Ferrer (Experto metodològic. UAB); M<sup>a</sup> Victoria Moreno (Técnica especializada. UAB); Esther Belvis (Técnica especializada. UAB); Sonia Roig (Técnica especializada. Fundació Pere Tarrés).

CUADRO 1  
Fases de la investigación



Una exhaustiva revisión documental y la consulta a numerosos expertos en educación infantil y en formación permanente llevó al equipo de investigación a seleccionar las cuatro comunidades autónomas en las que se iba a desarrollar la investigación. Aunque el estudio pretendía abarcar todo el territorio español se seleccionaron comunidades autónomas que destacaban del conjunto. Dicha selección obedecía a tres criterios: A) el tamaño de las comunidades autónomas, configurado a partir del número de centros de educación infantil y, también, de la extensión del propio territorio; analizada en función del número de provincias que lo configuran. B) El modelo de formación permanente. C) Las prácticas innovadoras de formación permanente en el sector. Las comunidades seleccionadas, a partir de estos criterios, son Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra.

El siguiente paso se centró en el diseño del Plan de Evaluación, que es el documento marco que guía la investigación. Dicho Plan fue diseñado a partir de los objetivos del proyecto de investigación que se centraban en describir, analizar y evaluar tres objetos principales: la situación general de la Formación Continua, las características de la misma y los resultados derivados de su aplicación. Cada uno de los objetos de análisis se concreta en unos objetivos que, a su vez, engloban una serie de dimensiones a partir de las cuales se desglosaran las diferentes variables del estudio. En el cuadro 2 se presenta la base a partir de la cual se diseñó el Plan de evaluación.

CUADRO 2  
Objetivos, objetos y principales dimensiones del estudio

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

Para recabar la información definida por el plan de evaluación se diseñó una serie de instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas. En concreto:

- *Encuestas* para el profesorado y los equipos directivos del sector de la educación infantil;
- *Entrevistas* a agentes clave de la formación permanente en el sector de la educación infantil: administración educativa, centros ofertantes de formación, centros de educación infantil, sindicatos y asociaciones del sector. Se utilizaron tres tipos de entrevista en función los destinatarios:

- a) Entrevistas en profundidad a agentes clave.
  - b) Entrevista semiestructurada a directores de centros educativos.
  - c) Entrevista semiestructurada a entidades que ofertan formación
- *Grupos de discusión* integrados por profesorado del sector.

La muestra de los datos cuantitativos —obtenidos de las encuestas— se construyó a partir de 3 estratos fundamentales: comunidad autónoma (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra<sup>3</sup>), titularidad de los centros (público, privado), ciclos de enseñanza.

La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta las dimensiones de las 4 comunidades autónomas participantes a través de un muestreo estratificado bietápico configurado a partir del número de centros total. La muestra acabó siendo de 1.500 centros de educación infantil.

Para la muestra de los datos cualitativos se realizó una distribución igualitaria entre las comunidades participantes. En concreto se administraron —distribuidos en las diferentes comunidades autónomas— un total de 10 grupos de discusión; 15 entrevistas en profundidad; y 35 entrevistas semiestructuradas.

Para la aplicación de las técnicas se decidió contactar, en primer lugar, con las administraciones públicas de las diferentes comunidades y se buscó su apoyo con la idea de que facilitaran tanto la base de datos de los centros de la comunidad autónoma como posibles contactos de interés para la realización de las entrevistas.

Una vez obtenidas las bases de datos se confeccionó el listado de centros seleccionados teniendo en cuenta los estratos resultantes del muestreo. Las encuestas se hicieron llegar a los centros seleccionados de la muestra a partir de dos vías: el correo electrónico y el correo postal.

Los datos cuantitativos obtenidos fueron tratados con el programa de datos estadísticos SPSS mientras que el análisis de los datos cualitativos —correspondiente a las entrevistas— se realizó con el programa Atlas-Ti.

Finalmente, para la elaboración de conclusiones se contó con la información elaborada a partir de análisis documental, es decir, con la información perteneciente al marco conceptual y teórico general y, también, con los informes de contexto de cada una de las comunidades autónomas participantes en el estudio. Asimismo, a esta información documental se le añadieron los resultados del trabajo de campo, correspondientes a las encuestas, entrevistas y grupos de discusión.

## 2. Necesidades y retos de la formación permanente del profesorado

La metodología cualitativa utilizada se orientó también hacia la recogida de información sobre las necesidades y retos del sector de la educación infantil en relación con la formación permanente y a la

---

<sup>3</sup> Inicialmente la selección incluía también la Comunidad Autónoma de Madrid. Sin embargo, el equipo de investigación hubo, finalmente, de renunciar a incluirla en el estudio por la falta de cooperación de la administración educativa de dicha comunidad.

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.

Aunque los resultados obtenidos varían en función del colectivo entrevistado, de la composición del 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 que ofertan formación 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 el profesorado 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 de formación de las cuatro CCAA manifiestan la necesidad de más formación específica y expresan, asimismo, que la necesidad es aun mayor entre los profesionales de 0 a 3, para los que casi no existe formación específica.

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 el hecho de 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. Entre ellas destaca la necesidad de formación específica 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, el profesorado no cuenta 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, a pesar de que 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 a los retos cambiantes de la sociedad actual. Una formación inicial de más calidad generaría un profesorado más preparado 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 el centro educativo, y no desde el interés individual del profesorado.

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, sobretudo, 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 los centros y las entidades que ofertan formación en Navarra 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. De lo que se trata es de 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 que tuvieran continuidad en los centros. La precariedad del sistema educativo en lo que se refiere a la contratación del profesorado no facilita que la incidencia y la transferencia de la formación tenga estabilidad e impide realizar planteamientos a más 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 esto, 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 que *"la formación ha de tener un valor, para mejorar lo que se hace"*.

### 3. Propuestas de acción para superar los retos del sector de la educación infantil

Las propuestas que se presentan a continuación han sido elaboradas a partir de las conclusiones obtenidas en la investigación. Estas conclusiones eran de tres tipos:

- a) Las derivadas del marco teórico de la investigación.
- b) Las generadas a partir de los informes de contexto de cada una de las comunidades autónomas estudiadas (Navarra, Aragón, Cataluña y Andalucía) <sup>4</sup>.
- c) Las del informe de resultados, obtenidas a partir de la investigación de campo desarrollada.

Como se ha apuntado, al inicio de este trabajo, elaboramos las propuestas de acción para los tres ámbitos en los que se oferta la formación permanente para el profesorado. Estos son: la administración educativa; otras entidades que ofertan formación permanente para el profesorado de educación infantil; y, por último, el centro educativo.

#### 3.1. Propuestas para la administración

- 1) Reconocer la educación infantil como una etapa educativa igual de importante que el resto de etapas del sistema educativo. Esto se conseguirá si el ciclo se convierte en un ciclo de enseñanza pública y se elaboran políticas concretas que regulen la situación laboral del profesorado del ciclo 0-3 —principalmente de los centros privados— para promover un mayor acceso a la formación permanente, como se acaba de hacer recientemente en la comunidad autónoma de Cataluña (julio 2006) <sup>5</sup>.
- 2) Las administraciones deben tomar medidas para promover la igualdad de oportunidades de acceso a la formación permanente de todo el profesorado, con independencia de su contrato laboral.
- 3) Establecer estrategias concretas para mejorar la situación laboral del ciclo 0-3, como la existencia de turnos laborales o la reducción de jornada laboral para poder asistir a la formación permanente.
- 4) Incentivar políticas de formación integradas, que incluyan a toda la comunidad educativa —personal educativo, personal de servicios y familias— para ofrecer un servicio de mayor calidad en el que todos se sientan partícipes del proyecto educativo del centro.

---

<sup>4</sup> En cada una de las comunidades se estudió la normativa y regulación administrativa relativa a esta etapa del sistema educativo y a la formación permanente del profesorado; la organización y la estructura de dicha formación permanente; la oferta formativa de la administración educativa; y, por último, la de otras entidades que ofertaban formación permanente al profesorado (sindicatos, Institutos de ciencias de la educación de las universidades, movimientos de renovación pedagógica, entidades privadas, etc.).

<sup>5</sup> Decreto 282/2006, de 4 de julio, por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros. Este decreto puede verse en <http://www.gencat.net/diari/4670/06178074.htm>.



- 5) Establecer planes estratégicos que promuevan una identificación de necesidades sistemática y organizada en todos los centros educativos para ofrecer una formación permanente más adecuada a la realidad del profesorado.
- 6) Identificar las necesidades reales de los profesionales como colectivo que integra una organización. Son estas necesidades las que dan contenido a los planes de formación de centro. Hay que huir de la tendencia actual a la *formación* de iniciativa individual *a la carta*, que a menudo no responde a las necesidades de formación reales del profesorado.
- 7) Incorporar recursos humanos cualificados: formadores y asesores de centro. Es aconsejable llevar a cabo políticas destinadas a la mejora de la situación de los formadores, sobretudo, en las comunidades que tienen pocos formadores autóctonos. Estas medidas irían referidas tanto a la mejora de su capacitación como formadores, como a la de su retribución y a la del reconocimiento de su labor en el sector.
- 8) Esto redundará en un mayor reconocimiento de la formación permanente en el sector, activando, al mismo tiempo, la motivación del profesorado. Es necesario crear más espacios donde se pueda mostrar el trabajo realizado como resultado de la formación o en los que se puedan compartir experiencias innovadoras: jornadas, congresos, seminarios, visitas, sesiones de intercambio entre centros, etc.
- 9) Financiar, a través de subvenciones y ayudas, a aquella formación específica e innovadora que puedan ofrecer algunas entidades públicas y privadas, facilitando el acceso y cubriendo necesidades concretas, sobretudo para aquellos colectivos con más dificultades de acceso (geográficas, económicas, de disponibilidad horaria...).
- 10) Promover en los centros 0-3 una cultura institucional que incorpore la formación como una necesidad e incentive la formación en el centro.
- 11) La Administración pública tiene que promover la proliferación de asociaciones, revistas o eventos y apoyar iniciativas de diversa índole que promuevan una cultura de formación permanente. Es muy importante que sea capaz de crear una red propia de conocimiento y desarrollo del sector.
- 12) Potenciar la implementación de una política de formación en los centros, asesorando a los equipos directivos e implicando al profesorado.
- 13) Reforzar en las comunidades los canales de información sobre la formación permanente ofertada para aumentar las posibilidades de acceso y participación del profesorado.
- 14) Repartir de forma equitativa por todo el territorio los puntos de información para facilitar el acceso a todo el profesorado, superando así las posibles barreras geográficas.
- 15) Impulsar la formación virtual como recurso para hacer llegar la formación a aquellas zonas rurales en las que los desplazamientos presentan dificultad. Es también necesario disponer de servicios de ayuda para resolver dudas vinculadas a la temática del curso y a las nuevas tecnologías.

- 16) Impulsar políticas que promuevan una mejora de la evaluación que revierta en el aumento de la eficacia de la formación y justifiquen de forma más ajustada todo el gasto público destinado a la formación permanente. Una de las posibles estrategias consiste en poner a disposición de las entidades que ofrecen formación expertos en evaluación y también asesores especializados en los centros educativos.
- 17) La frecuencia de transferencia resulta ser un factor poco mencionado, debido posiblemente, a la falta de una cultura de evaluación y a la ausencia de estrategias de seguimiento de dicha transferencia. Es recomendable que las administraciones activen mecanismos para potenciar la transferencia, hacer un seguimiento de la misma y evaluarla con rigor, de modo que se evidencie la utilidad de la formación permanente en las aulas y los centros. Uno de estos mecanismos puede ser la creación de incentivos y premios a la transferencia.
- 18) Mejorar la formación inicial del profesorado, promoviendo que la formación permanente no se centre tanto en cubrir lagunas formativas como en especializar al profesorado de la educación infantil. Asimismo resulta conveniente para la mejora de la calidad formativa, en general, establecer vínculos estrechos entre las instituciones encargadas de la formación inicial y la formación permanente. Establecer una vinculación entre los contenidos, procesos y prácticas de la Formación Inicial (universitaria) con la Formación Permanente.
- 19) 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.
- 20) Apoyar y proponer un diseño de la Formación Permanente que posibilite la conciliación de la vida familiar y profesional.

### 3.2. Propuestas para las entidades de formación

- 1) Aumentar la oferta específica destinada al ciclo 0-3, para atender a sus necesidades y aumentar el nivel de participación en la formación, dado que es un colectivo tradicionalmente menos vinculado a la formación permanente.
- 2) Ofrecer la formación en horarios variados y flexibles para responder a las necesidades de todas las personas; preferiblemente dentro del horario laboral.
- 3) Responder a las necesidades del sector. La oferta formativa debe ser de dos tipos: una formación más generalista y complementaria, y otra más especializada, que incida y promueva la especialización en cada uno de los perfiles del profesorado de la educación infantil.
- 4) Potenciar la coordinación y comunicación entre entidades que ofertan formación —tanto públicas como privadas— para garantizar una oferta global complementaria e integrada.
- 5) Mejorar la eficacia de la formación permanente haciendo especial énfasis en una planificación contextualizada y una formación práctica que se vincule directamente con la propia realidad del profesorado y de los centros educativos.

- 6) Desarrollar estrategias internas, en las entidades que ofertan formación destinadas a promover la formación de formadores para solventar la falta de recursos humanos.
- 7) Mejorar la retribución económica de los formadores por parte de las entidades públicas y privadas que ofertan formación permanente. En caso de falta de viabilidad se puede adoptar la medida que se utiliza en alguna CCAA donde los asistentes pagan una matrícula simbólica que va directamente destinada al formador para aumentar su retribución.
- 8) Establecer redes de entidades que ofrecen formación en todo el territorio español, que permitan reforzar los canales de participación y que promuevan colaboraciones para generar propuestas innovadoras, intercambio de experiencias y de recursos, y en definitiva sinergias en beneficio del sector.
- 9) Es necesario que las entidades que ofrecen formación permanente no realicen la evaluación de forma protocolar y superficial. Conviene que la evaluación sea eficaz y responda a una posterior toma de decisiones para la mejora. Es necesario desarrollar evaluaciones globales y holísticas que enfatizan aplicabilidad y transferencia de la formación permanente.
- 10) Retornar los resultados de la evaluación realizada por la entidad a todos los agentes implicados en la formación, es decir, al formador, a los participantes y al centro educativo, para posibilitar la toma de decisiones al respecto.
- 11) Dado que se valoran tanto los métodos demostrativos, activos y expositivos (aunque en menor grado) se considera oportuno diseñar una formación que combine los diferentes métodos para el logro de los objetivos de la formación permanente. Asimismo es necesaria una orientación práctica a través de contenidos útiles, aplicables y que respondan a las necesidades formativas.
- 12) Mejorar las condiciones organizativas y logísticas de la oferta formativa realizando la formación en el propio centro educativo, para evitar desplazamientos y facilitar la participación del profesorado con más dificultades de tipo geográfico o de horario.
- 13) Potenciar, conjuntamente con la administración, 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.

### 3.3. Propuestas para el centro educativo

- 1) Promover la creación de una figura dentro del centro educativo que se responsabilice de gestionar la formación en el centro y sirva de nexo con las entidades que ofertan formación. Esta figura, equivalente al responsable de formación en otros sectores, podría ser un profesional del centro, que se libera de algunas de sus funciones, para asumir las nuevas funciones de gestionar y coordinar la formación: identificar necesidades, planificar la formación, buscar proveedores de formación públicos o privados, coordinar la realización de la formación, y crear mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación. Estas funciones también pueden recaer en el equipo directivo de centro o en los asesores de formación de los Centros de Recursos del Profesorado.

- 2) Promover la existencia de convenios laborales en los centros educativos privados que imparten en ciclo 0-3 para facilitar el acceso a la formación, ya sea a través de turnos laborales o a través de la reducción de la jornada laboral.
- 3) Incentivar proyectos educativos de centro inclusivos que entiendan la formación permanente como una herramienta necesaria y compartida por toda la comunidad educativa.
- 4) Exigir la implementación de políticas de formación concretas que reviertan en un plan de formación de centro sistemático y contextualizado. Dichas políticas deben enfatizar la formación en el centro educativo ya que ésta incide directamente en el nivel de conciencia que tienen los docentes sobre sus necesidades de formación y sus posibilidades de mejora en su actuación profesional.
- 5) Facilitar la elaboración de un Plan de formación de Centro en el que participe toda la comunidad educativa. Dicho plan debe incluir un análisis de necesidades riguroso y participativo, así como la planificación de aquellas actividades formativas que se realizarán —proyectos, asesoramientos, seminarios, grupos de trabajo, cursos...—, el profesorado al que irán destinadas y los sistemas de evaluación y seguimiento de la formación que se aplicarán.
- 6) Mayor uso de las asociaciones de profesores y redes de centros educativos como plataformas de difusión de recursos obtenidos en formación permanente e innovaciones realizadas fruto de la misma.
- 7) Es necesario dar a conocer la motivación y dinamismo del profesorado del sector haciendo difusión de su labor. Los primeros destinatarios, aparte de otros colegas, deben ser las familias de los centros educativos. 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 ligado a la formación en el centro.
- 8) En los centros educativos es necesario sistematizar y organizar los procedimientos y mecanismos de evaluación de la formación ya que se suele hacer informalmente y de manera no pautada. Es necesario crear un sistema de evaluación simple, aplicable y global.
- 9) Es necesario mejorar el sistema de seguimiento de la formación para ver si realmente cambia la vida del aula. Si se evaluase la transferencia —o incluso el impacto— de la formación en los centros, se podrían tener evidencias para afirmar si se consiguen los cambios previstos —u otros inicialmente no previstos— y determinar así la eficacia de la formación.
- 10) Un elemento fundamental para que se de la transferencia es contar con el apoyo de los compañeros o realizar la formación por grupos que defiendan un mismo proyecto. La formación que pretenda ser eficaz debe garantizar el cumplimiento de este requisito.
- 11) Consolidar mecanismos que faciliten la flexibilidad curricular en el aula para poder aplicar nuevos aprendizajes e innovar según la formación recibida.

Todas estas propuestas, surgidas de la reelaboración y el análisis de la información obtenida a lo largo del desarrollo de este estudio, hallan su sentido y, sobre todo, su utilidad en el diseño de las políticas

educativas para la formación permanente del profesorado de educación infantil. Un profesorado que, dada la importancia de los primeros años en el desarrollo futuro de las personas, requiere una gran competencia técnica y profesional y una constante actualización.

## Bibliografía

- ALBERTÍN A. y ZUFIAURRE, B. (2005): *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Pamplona: Ed. Dirección de Publicaciones. Universidad Pública de Navarra.
- DAY, C. (2005): *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, cop.
- DE MIGUEL, M. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- HERNÁNDEZ DÁVILA, R. (2002): *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos: un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes. Ediciones del Rectorado, cop.
- OLIVER TROBAT, M. F. (1998): *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PINEDA, P. (coord.) (2002): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: RAMO TRAVER, Z. (1993): *Organización de los colegios de primaria y de las escuelas infantiles*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (coord.) (1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- SACHS, J. (2004): *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1996): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- WILLIS, A. (1990): *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. M.E.C.: Morata.