

Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España

Right to the quality: evaluation of teacher continuing training at pre-school education sector in Spain

Pilar Pineda Herrero, María Victoria Moreno Andrés, Xavier Úcar Martínez y Esther Belvis Pons.

GAPEF (Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación)

GIPE (Grupo Interuniversitario de Políticas Educativas)

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Área de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España

Resumen

La Educación Infantil es una etapa clave como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Recibir una educación de calidad es un derecho de los niños y niñas, que por motivos evolutivos se hace aun más patente en las primeras edades. Una buena Educación Infantil necesita profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada. Eso significa que hay que complementar la formación inicial con una oferta amplia y diversificada de formación permanente.

En este artículo, se presentan los resultados del estudio sobre la calidad de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil en España. El estudio, realizado durante el año 2006, fue financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo dentro del marco de las Acciones Complementarias a la Formación. En él, se evalúa la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil, a dos niveles. Por un lado, se describe el grado de implantación de la formación permanente en el sector, entendiendo por tal la cultura, motivación e iniciativas hacia la formación por parte de los trabajadores y los centros educativos. Por otro lado, se evalúan los resultados de la formación en lo que se refiere a la satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación, a la vez que

se analizan las prácticas de evaluación de la formación presentes en las entidades que ofrecen formación en el sector. Los resultados obtenidos permiten emitir propuestas de mejora dirigidas a los diferentes agentes implicados en la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: evaluación, formación permanente del profesorado, enseñanza, calidad, Educación Infantil.

Abstract

The pre-school education is a key stage as an entrance door to the educative system and as a base for physical, social, affective and moral development of children from 0 to 6 years old. A good pre-school education is a children's right, and needs professionals who have a solid and updated training. This means that it is necessary to complement the initial training with a wide and diversified offer of continuous training.

This article presents the results of a research about the quality of teacher continuous training at pre-school education in Spain. The investigation, which was made during year 2006, was financed by the Tripartite Foundation for Continuous Training (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo) within the frame of the Training Complementary Actions. The research tries to evaluate the state of teacher continuous training at pre-school education sector in two fields. On the one hand, training implementation level it is described such as culture, motivation and initiatives towards training -either workers' initiatives, or school's initiatives-. On the other hand, training results are evaluated regarding to satisfaction, learning, pedagogical suitability and transfer of results; the evaluation systems used by the training organizations are analyzed as well. The final results allow us to issue proposals aimed to different agents who are implicated into teacher continuous training.

Key Words: evaluation, teacher continuing training, teaching, quality, pre-school education.

Introducción

La Educación Infantil *es una etapa clave* como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Una buena Educación Infantil necesita *profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada*. Eso significa que hay que complementar la formación inicial con una oferta amplia y diversificada de formación permanente.

La formación permanente es la formación que recibe el profesorado después de haber completado la etapa de formación profesional inicial y de haberse insertado laboralmente. Es una formación dirigida a profesionales en activo que deseen mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes, para actualizar sus competencias laborales, desarrollarse en su carrera profesional o incluso cambiar su orientación profesional y realizar funciones nuevas. Está dirigida a que el personal educativo cumpla los objetivos del centro, pasando primero por su desarrollo personal-individual.

La evaluación de la calidad de la formación permanente es una estrategia muy útil para describir el estado actual de la formación permanente del profesorado en España; para identificar sus debilidades y fortalezas; para proponer medidas que posibiliten la mejora de su calidad; para facilitar el acceso de los profesionales, y por último, para mejorar la oferta formativa del sector.

El objetivo de este artículo es presentar los principales resultados obtenidos en el estudio sobre la *calidad de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil realizada en España en los cursos académicos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004*. Se trata de un estudio financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo¹.

Metodología

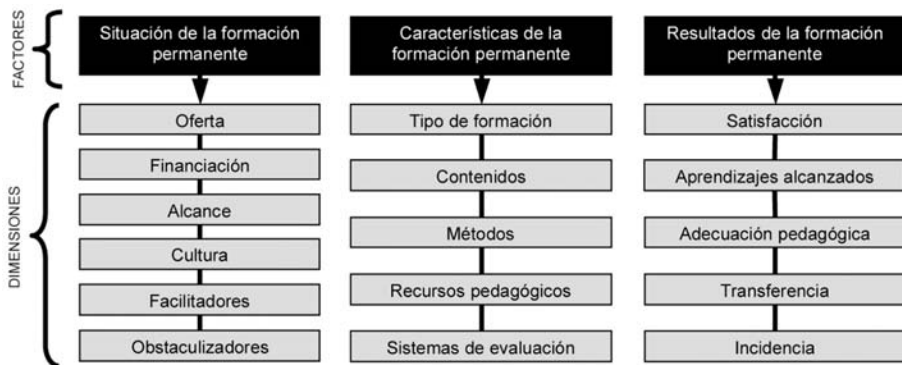
Objetivos del estudio

El proyecto pretende evaluar la situación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil a dos niveles. Por un lado, se orienta a describir el grado de implantación de la formación permanente en el sector. Por otro, el estudio pretende evaluar los resultados de la formación tanto en los trabajadores como en los centros educativos. Busca asimismo analizar las prácticas de evaluación de la formación presente en las entidades ofertantes del sector.

En la siguiente figura (Figura D), se muestran los factores y dimensiones objetos de investigación que se desprenden de los objetivos señalados.

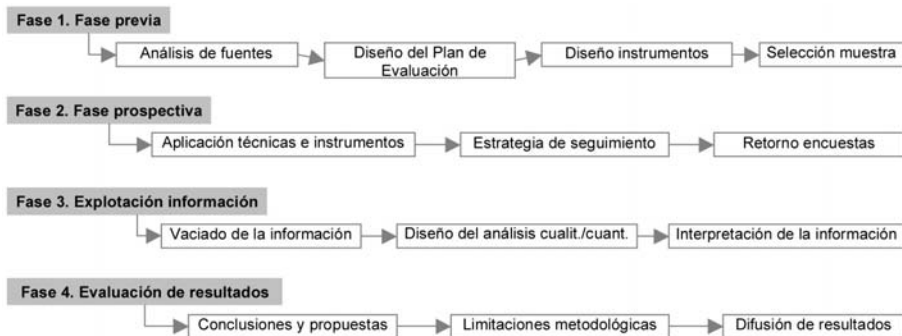
¹ Ref. Acciones complementarias Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE): C20050420 - Octubre 2005.

FIGURA I. Factores y dimensiones de la investigación



El estudio se organiza en cuatro fases como podemos ver en la Figura II:

FIGURA II. Fases del estudio



Técnicas e instrumentos de recogida de información

El estudio tiene un enfoque de método múltiple, es decir, combina datos de tipo cuantitativo con datos de tipo cualitativo.

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

- Encuesta a Directores/as o Coordinadores/as -dirección- del sector de la Educación Infantil

■ Encuesta a Maestros/as o Educadores/as –personal educativo– del sector de la Educación Infantil

Los instrumentos elaborados para la recogida de datos cualitativos son *entrevistas* y *foros*. Se han definido tres tipos de entrevista según los destinatarios:

- Entrevistas en profundidad a agentes clave –representantes de los sindicatos vinculados a la FC del sector y otros expertos experimentados del sector.
- Entrevista semiestructurada a la dirección de centros educativos de educación infantil –centros de titularidad pública y privada, y de los ciclos de enseñanza 0-3, 3-6 y 0-6.
- Entrevista semiestructurada a entidades que ofrecen formación –responsables en formación permanente del profesorado a nivel de administración pública y de otras entidades privadas de relevancia en las diferentes comunidades autónomas.

La técnica de los foros de discusión recoge la opinión de participantes en formación permanente.

Muestra del estudio

La *selección de las Comunidades Autónomas* (CCAA) se fundamentó en los siguientes criterios: el número de centros de Educación Infantil, y el modelo de formación permanente y las prácticas innovadoras de formación permanente en el sector. La aplicación de estos criterios supuso la selección de las cinco CCAA sobre las que se había de centrar el estudio: Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Finalmente, sin embargo, sólo se han podido incluir cuatro comunidades, quedando Madrid fuera del estudio².

La *muestra* de los *datos cuantitativos* –datos de las encuestas– se construyó a partir de tres estratos fundamentales: *comunidad autónoma* (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), *titularidad de los centros* (público, privado) y *ciclos de enseñanza* (0-3, 3-6 y 0-6). Se utiliza el centro educativo como unidad muestral³, al no

² En los inicios de la investigación, el equipo estableció contacto con las diferentes administraciones educativas para solicitar su implicación en el proyecto de investigación. Todas ellas –excepto la Comunidad de Madrid– respondieron de forma positiva.

³ Se toman como referencia las últimas estadísticas sobre educación publicadas por el MEC; se trata de la fuente más general en el ámbito estatal y fiable; sin embargo, los datos estadísticos sobre número de centros de Educación Infantil en algunos casos son incompletos, sobre todo los referentes al primer ciclo de Educación Infantil (0-3) al ser éste el menos regulado desde la Administración.

contar con datos sobre el número de profesorado dedicado a la etapa de Educación Infantil, como hubiera sido deseable para crear una muestra más ajustada a la realidad.

El muestreo fue de tipo estratificado bietápico, es decir, en dos etapas, tomando como referencia 1.000 centros⁴:

- *Muestreo estratificado constante*: se establece una selección de un mínimo de cien centros por comunidad (400 centros) y se eligen proporcionalmente teniendo en cuenta los estratos.
- *Muestreo estratificado proporcional*: de los 600 centros restantes que es preciso seleccionar, se hacen los cálculos proporcionales en función de las dimensiones de los estratos en cada comunidad.

En el Cuadro III, aparece la muestra final obtenida de centros de educación infantil, detallando los estratos en las diferentes CCAA. A cada centro se enviaron seis encuestas, recogiendo un total de 1.000 encuestas de personal educativo y 500 de personal directivo.

CUADRO III. Muestra final del estudio por estratos

Estratos	Centros población	Encuestas	Dirección
Andalucía público 0-3	0	3	0
Andalucía público 3-6	1.974	79	337
Andalucía público 0-6	8	4	1
Andalucía privado 0-3	21	10	25
Andalucía privado 3-6	502	7	42
Andalucía privado 0-6	67	2	19
Aragón público 0-3	6	1	1
Aragón público 3-6	274	36	93
Aragón público 0-6	0	0	0
Aragón privado 0-3	16	4	19
Aragón privado 3-6	85	11	18
Aragón privado 0-6	19	6	7
Cataluña público 0-3	389	26	51
Cataluña público 3-6	1.483	111	198
Cataluña público 0-6	21	1	3
Cataluña privado 0-3	488	26	64
Cataluña privado 3-6	445	29	69
Cataluña privado 0-6	250	9	19

⁴⁾ Se dispuso que el número de centros de la muestra sería de 1.000 centros para garantizar una respuesta efectiva. A cada centro se dirigieron dos encuestas para la dirección y cuatro encuestas para personal educativo.

Estratos	Centros población	Encuestas	Dirección
Navarra público 0-3	0	0	0
Navarra público 3-6	174	44	89
Navarra público 0-6	0	0	0
Navarra privado 0-3	0	0	0
Navarra privado 3-6	49	12	24
Navarra privado 0-6	0	0	0
TOTAL	6.271	421	1.079

Para la *muestra cualitativa*, se realizó una distribución igualitaria entre las comunidades participantes para la aplicación de las técnicas tal como se muestra en el Cuadro IV. En algunos casos, se ha optado por realizar una entrevista o foro más en las comunidades de mayor población.

CUADRO IV. Técnicas por comunidad autónoma

TÉCNICA DE RECOGIDA:	ANDALUCÍA	ARAGÓN	CATALUÑA	NAVARRA	Total de Unidades
Grupo de discusión	3	2	3	2	10
Entrevista en profundidad	4	4	4	3	15
Entrevista semiestructurada	9	9	9	8	35

Explotación de la información

El conjunto de *datos cuantitativos de las encuestas* se ha tratado con el programa de análisis estadístico SPSS mediante tres tipos de análisis: descriptivo, relacional y de contraste. El análisis de los *datos cualitativos de las entrevistas* se ha realizado a partir del programa Atlas-Ti mediante la codificación de los datos y la comparación de los resultados por CCAA y por tipología de entrevistados. La información de los datos cualitativos *de los foros* se ha vaciado en las matrices correspondientes para su análisis posterior junto al resto de datos obtenidos.

Limitaciones del estudio

El trabajo de campo ha presentado ciertas limitaciones, de entre las que destacamos las principales:

- La no realización del estudio en la CCAA de Madrid como estaba previsto, lo que obliga a acotar la representatividad de los resultados a las otras cuatro CCAA.

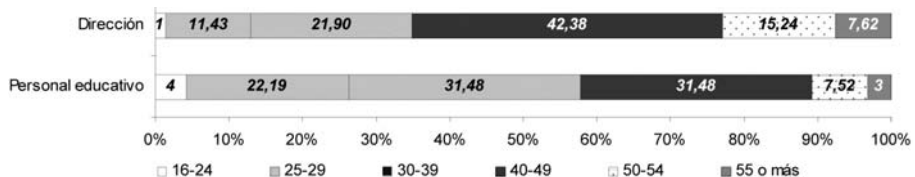
- Para la definición de la población y la muestra objeto de estudio, se toman como referencia las últimas estadísticas sobre educación publicadas por el MEC. Se trata de la fuente más fiable, pero los datos estadísticos sobre Educación Infantil en algunos casos son incompletos. Ello nos obliga a tomar como unidad muestral el número de centros en lugar del número de profesores como hubiese sido deseable para obtener una muestra más ajustada a la realidad.
- Pese a utilizar instrumentos validados, algunos ítems o preguntas han incluido términos excesivamente técnicos, lo cual ha dificultado su comprensión; esto se da sobre todo en preguntas referidas a evaluación y políticas de formación.
- Se recoge un número elevado de encuestas (1.500), pero algunos estratos de la muestra no quedan del todo cubiertos, lo que puede afectar a la fiabilidad a los resultados.

Principales resultados

Perfil de los participantes en formación permanente de Educación Infantil

En el Gráfico V, puede observarse el porcentaje de personal educativo y directivo que ha participado en este estudio en función de los distintos intervalos de *edad*. Poco menos de la mitad del personal directivo encuestado está entre 40 y 49 años (42,38%), cuestión que vendría a reforzar la idea de que el acceso a la función directiva requiere una cierta madurez y experiencia. Los maestros/as participantes muestran un perfil de edad un poco diferente. Casi un 63% se halla repartido por igual (31,48) en los intervalos de edad de 30-39 y 40-49 años.

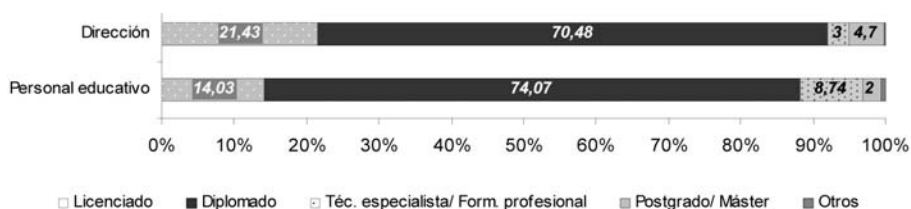
GRÁFICO V. Edad de las personas encuestadas



La muestra, tanto del personal educativo como del directivo es mayoritariamente de *género* femenino (un 96% de las maestras encuestadas son mujeres y un 82% son directoras). La idea, planteada por otros estudios previos, de la feminización del sector de la educación infantil se vería inicialmente reforzada por la configuración de la muestra. Cabe señalar que el porcentaje de hombres es más alto en el colectivo de directores que en el de personal educativo, hecho que confirma la tendencia de nuestra sociedad a que los cargos de responsabilidad los desarrollen los hombres, incluso en sectores -como éste- altamente feminizados. Aún en nuestra sociedad son las mujeres quienes asumen las responsabilidades familiares, por lo que la mayoría de expertos apunta que las profesionales del sector disponen de poco tiempo y dedicación para participar en formación permanente.

En el Gráfico VI, puede observarse que casi tres cuartas partes (74,07%) de las personas que han respondido la encuesta del profesorado tienen, como era previsible, una *formación* de diplomado universitario. Aproximadamente la mitad de ellas afirman tener la diplomatura de educación infantil y la otra mitad, la de magisterio en educación primaria. En el caso de la dirección, se incrementan ligeramente -respecto del profesorado- los porcentajes de personas que tienen formación superior y disminuye sensiblemente el porcentaje de quien posee formación profesional o de técnico especialista.

GRÁFICO VI. Formación de las personas encuestadas



Los datos obtenidos de la muestra parecen indicar que, en el sector de la Educación Infantil, hay un elevado nivel de estabilidad laboral y esto tanto en lo que se refiere al personal educativo como al personal directivo. Más de tres cuartas partes del personal directivo (76,38%) y algo más de la mitad del personal educativo (60,06%) consultado tienen más de 6 años de *antigüedad* en sus funciones.

En lo que se refiere a la *ubicación* de estos centros educativos, poco menos de las tres cuartas partes del personal educativo (70,43%) y directivo (68,38%) encuestado

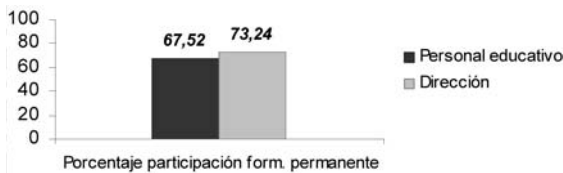
afirman trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que el porcentaje restante (29,57% y 31,62%, respectivamente) lo hace en entornos geográficos rurales.

Situación de la formación permanente en Educación Infantil

Alcance de la formación permanente en Educación Infantil

Los resultados sobre el porcentaje de participación del personal educativo en la formación permanente presentan una elevada dispersión (desviación típica, 2,99). Aún así, los resultados apuntan a que tanto el personal educativo como el directivo consideran que en el sector de Educación Infantil hay una elevada participación en la formación permanente del sector (Gráfico VII).

GRÁFICO VII. Porcentaje de participación



Los resultados indican que los porcentajes de participación varían en los centros educativos de las diferentes *comunidades autónomas*. Navarra presenta diferencias significativas con el resto de comunidades ya que su nivel de participación en la formación permanente se sitúa en un porcentaje muy alto -87,75%- con respecto al resto de comunidades: Cataluña (74,68%), Aragón (63,42%) y Andalucía (61,24%).

Con respecto a la *ubicación* de los centros, se observa que el porcentaje de participación resulta mayor en el medio rural, con un porcentaje del 76,57% con respecto al porcentaje de participación en el medio urbano, con un 67,30%. Por otro lado, la desviación típica del medio rural obtenida en la prueba es alta (28,037), 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.

Según las personas entrevistadas, en las cuatro CCAA analizadas la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 (2º ciclo) es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3 (1º ciclo), por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor

entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, se considera que las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias, las categorías laborales más heterogéneas y el horario laboral suele ser más amplio. En todas las CCAA, la trayectoria del ciclo 0-3 ha sido muy parecida. El hecho de estar mayoritariamente en manos de centros privados ha ocasionado que, durante mucho tiempo, estuviera, en lo que se refiere a la formación permanente, en un segundo plano. Sin embargo, en estos últimos años se ha producido un auge importante en formación permanente de este colectivo.

Contrariamente a esta información, en referencia a la *titularidad* de los centros según los resultados de las encuestas, cabe 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 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.

Oferta formativa para el sector de Educación Infantil

La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE) se encarga de gestionar la formación permanente y el reciclaje de los trabajadores/as ocupados/as en el ámbito estatal. Está constituida por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y por la Administración Pública. Además de la formación permanente para el profesorado de Educación Infantil ofrecida por la FTFE de forma general, las organizaciones sindicales, patronales y las asociaciones profesionales del sector educativo también ofrecen formación a sus miembros.

El Ministerio de Educación y Ciencia cuenta también con un Instituto Superior de Formación del Profesorado como una plataforma para el fomento de acciones formativas del profesorado, tanto de tipo inicial como permanente.

Cabe destacar también la importancia de las Administraciones Públicas competentes en cada comunidad autónoma, como responsables de la mayor parte de la oferta formativa. La Administración Autonómica es la principal impulsora de la *articulación de las entidades que ofertan formación* y su oferta formativa, una oferta que se concreta en los diferentes planes de formación.

Se busca que la articulación de la oferta de formación permanente sea coherente con las características del territorio y se adapte a las necesidades concretas de cada centro o de cada zona. Se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los centros del profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo

y en la que se incentive la formación en el propio centro. Para configurar la oferta formativa anual se combinan las líneas estratégicas definidas por la propia administración educativa y las demandas del profesorado y se articula a través de los diferentes centros del profesorado, siempre con la implicación de los y las profesionales.

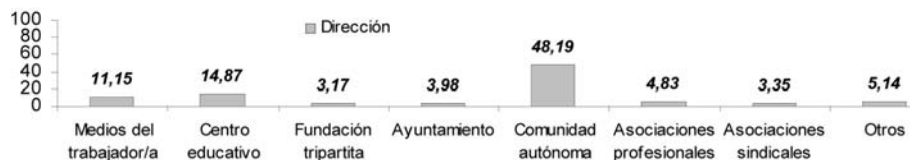
Aunque en la mayoría de las CCAA hay firmados convenios entre la Administración y otras entidades para articular la oferta de formación permanente, en pocos casos se detecta una coordinación real que promueva una oferta complementaria e integrada. La coordinación con la oferta general de la Administración por parte de las entidades de tipo privado y los sindicatos suele ser menor y se puede afirmar que, en general, planifican la oferta formativa a partir de criterios propios.

La *oferta formativa* en el sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes CCAA. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a la multiculturalidad y a las nuevas tecnologías. Muchas de las entidades que ofertan formación apuntan a estas temáticas como líneas formativas prioritarias en estos momentos. Asimismo, son frecuentes las acciones formativas sobre didáctica de las matemáticas, la lengua y las nuevas metodologías en general. Destacan también aquellas destinadas sobre todo a los directivos, en materia de recursos humanos y competencias relacionales (resolución de conflictos, coordinación, relaciones en el trabajo...). En Andalucía y Aragón, se hace especial mención a contenidos relacionados con el constructivismo.

Financiación de la formación permanente para Educación Infantil

El Gráfico VIII muestra que, desde el punto de vista del personal directivo, quien aporta una mayor contribución financiera a la oferta de formación permanente es la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras.

GRÁFICO VIII. Porcentaje de financiación según las fuentes



La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad. En la mayoría de CCAA, gran parte de la formación permanente que se realiza es pública. Esto significa que la financiación no es un factor que genere conflicto.

Cultura de formación

Más de tres cuartas partes del personal educativo del sector de la Educación Infantil (88,6%) y casi la totalidad de los equipos directivos (92,75%) consideran que existe una *tradición de formación permanente* en el sector. Entre los ciclos educativos se dan diferencias con respecto a la tradición de formación permanente. Mientras el ciclo de 3-6 años muestra un porcentaje de tradición de formación más alto de lo esperado, el ciclo 0-3 obtiene un porcentaje inferior al esperado. Este factor se debe a que la oferta formativa ha tenido como principal destinatario el profesorado integrado en el sistema escolar y con vinculación a la educación primaria, como es el caso de los maestros/as del ciclo 3-6. El ciclo de 0-3 hasta hace poco tiempo no disponía de una oferta específica y fue considerada durante tiempo una etapa más asistencial que educativa.

Los centros públicos manifiestan que hay más tradición de formación permanente en ellos que en los centros privados, lo que muestra la presencia de diferencias sobre la tradición de formación permanente en función de *la titularidad del centro*. Vinculado con lo anterior, los centros 0-3 han sido tradicionalmente privados, hasta que hace unos años se iniciaron diversas políticas sociales para la creación de centros públicos de 0-3 años. Las condiciones laborales de los centros educativos privados que suelen ser menos favorables que en los públicos, unido al carácter mayoritariamente privado del ciclo 0-3, explican esta situación.

La *ubicación* de los centros de Educación Infantil parece indicar también diferencias en relación con la tradición. Así, los centros del medio rural muestran un porcentaje de tradición mayor del esperado, sucediendo lo contrario en los centros del medio urbano. Este resultado se relaciona también con los niveles de participación, que son más altos en el medio rural. Detectamos que el sector tiene una actitud muy activa a la hora de hacer formación permanente.

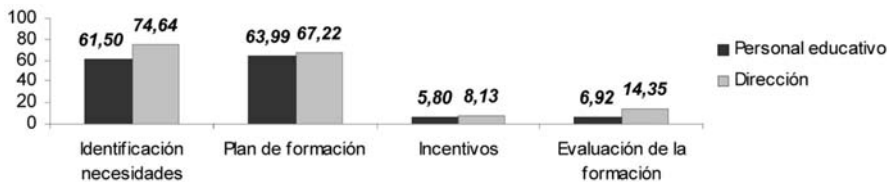
Factores que determinan la participación en formación permanente

En todas las entrevistas realizadas, se pone énfasis en la necesidad de que los centros educativos posean una *política de formación* que deba 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. Sin embargo, la mayoría de los centros no cuentan con una política explícita de formación. Asimismo, 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 esta etapa; contrariamente, es difícil que los centros del ciclo 0-3 encuentren la oportunidad o el espacio para compartir y reflexionar sobre su necesidad de formarse.

Dentro de la política de formación de los centros educativos, la identificación de necesidades y el plan de formación son las *estrategias de gestión* que más se afirman utilizar (aproximadamente, dos de cada tres encuestados) (Gráfico IX).

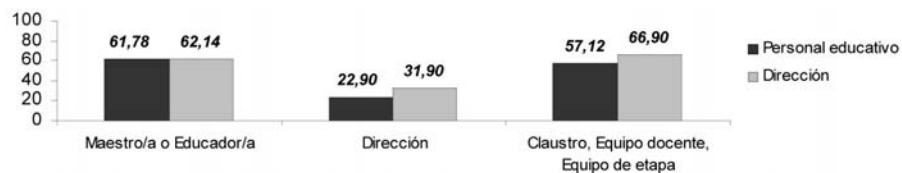
GRÁFICO IX. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación



Otro aspecto que guarda relación con la política de formación de los centros educativos es el de la *iniciativa de la formación permanente*. En los centros educativos, la iniciativa de realizar formación permanente puede surgir a partir de varias fuentes: la Administración educativa, la dirección o coordinación de etapa o ciclo, el comité de formación, el claustro de profesores, cada educador, etc.

El Gráfico X muestra que la iniciativa de la formación permanente suele salir de más de un estamento, destacando el profesorado, seguido del claustro y/o equipo docente.

GRÁFICO X. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo



Según los datos cualitativos, 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 el Gráfico XI, se pueden observar las valoraciones de profesores y profesoras sobre los *motivos que impulsan su participación en la formación permanente*. 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.

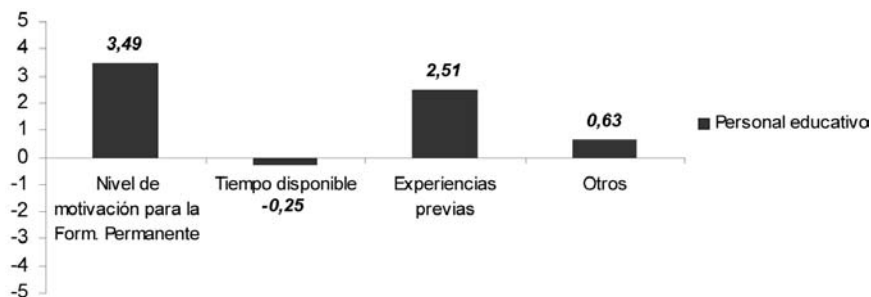
GRÁFICO XI. Valoración de la motivación para participar en formación



Existe una serie de *factores que influyen en la participación en la formación permanente relativos a las características de los profesionales*. Algunos de estos factores pueden cobrar un sentido más positivo (que faciliten) o más negativo (que obstaculicen) o más neutro (que no afecten) para los profesionales del sector.

Entre las opciones planteadas, lo que el profesorado más valora como facilitador para la participación es el *nivel de motivación* y las *experiencias previas* de formación permanente (Gráfico XII). Algunos profesores/as consideran que el *tiempo disponible* puede ser un obstáculo para dicha participación.

GRÁFICO XII. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características del personal educativo⁵⁾



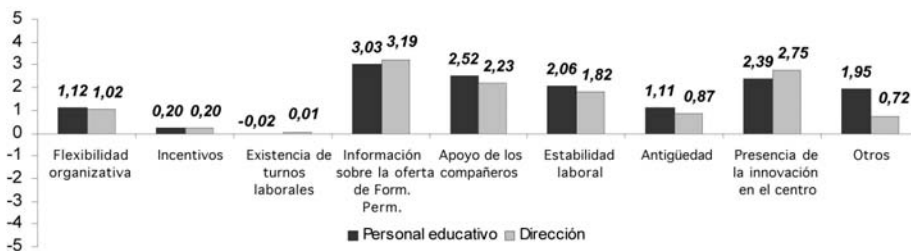
⁵⁾ Todas las variables dependientes de este apartado son valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador. Esta consideración se mantiene en el resto de gráficos similares.

En el ámbito de los *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 bajo el ítem (-0,15), tiene mayor tiempo disponible con 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 menos tiempo. Este resultado puede deberse a las condiciones laborales del ciclo 0-3, que suele tener una jornada más larga.

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*. 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, sino que posiblemente está vinculado a su mayor tradición a la hora de participar.

El Gráfico XIII muestra la valoración asignada sobre los facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente *propios de las condiciones del centro educativo*. 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 XIII. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las condiciones del centro educativo



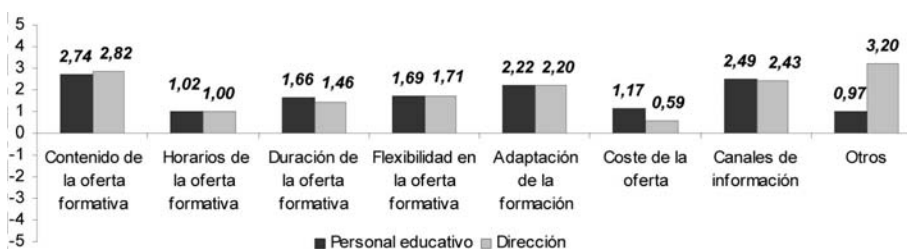
Los resultados obtenidos sobre las variables que presentan diferencias significativas en las puntuaciones indican, en primer lugar, una percepción diferente entre el colectivo de directivos (más homogénea) y el del personal educativo (más dispar). Por otro lado, teniendo en cuenta las diferencias de *titularidad*, parece que en los centros privados ciertos factores suelen funcionar como facilitadores más potentes: incentivos, flexibilidad, apoyo de compañeros, entre otros.

Finalmente, 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, pese a que en el medio rural se participe más y se tenga más tradición formativa.

El Gráfico XIV 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*. Los factores que destacan son: *el contenido de la oferta, los canales de información y la adaptación de la formación a las necesidades de los profesionales*.

GRÁFICO XIV. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características de la entidad de formación



Cabe resaltar como las características de la entidad que oferta formación favorecen en menor grado la participación del *ciclo 0-3*, ya que en todas las variables contempladas el colectivo perteneciente al ciclo 0-3 obtenía puntuaciones significativamente inferiores al resto. Es decir, los diferentes factores resultan menos favorables para este colectivo. Asimismo, los profesionales de los centros *privados* ven como obstáculos para su formación los *horarios* de la oferta formativa, la *flexibilidad* y su *coste*.

Características de la formación permanente de Educación Infantil

Tipo de formación

Así, como muestra el Gráfico XV, la mayoría de la formación permanente que realiza el profesorado de Educación Infantil es de *carácter* no formal (74%); se encuentra fuera del sistema educativo reglado. Asimismo, la mayor parte de formación permanente es de *tipo* externa (Gráfico XVI); no obstante, hay muy poca diferencia entre el porcentaje de formación interna (un 44%) y externa (un 56%).

GRÁFICO XV. Distribución por tipología de formación

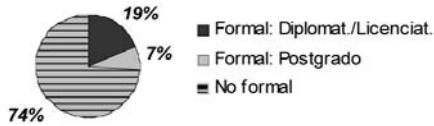
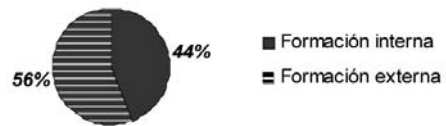


GRÁFICO XVI. Distribución por ubicación de formación



La mayoría de los maestros y maestras suele asistir a formación de «media» o «larga» *duración* (Gráfico XVII). Por último, la *modalidad* imperante en el sector es la presencial (Gráfico XVIII)

GRÁFICO XVII. Distribución por tipología de formación

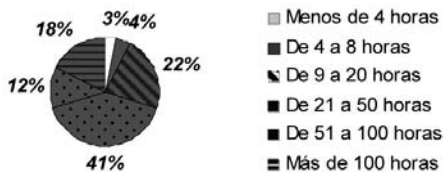
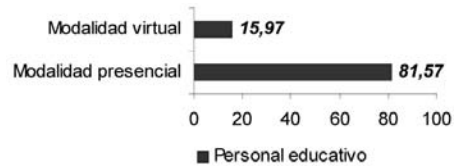


GRÁFICO XVIII. Distribución por modalidad de formación



Sistemas de evaluación de la formación permanente

En general, los sistemas de evaluación son muy parecidos en las diferentes comunidades autónomas. 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: la evaluación de la satisfacción, la del formador y la de los contenidos. Los *instrumentos* y *técnicas* utilizados por todas las comunidades autónomas dependen mucho del tipo de formación al que se refieren; destaca el uso de encuestas, pero puntualmente se utilizan otros instrumentos como debates pedagógicos sobre la formación, observaciones, reuniones de evaluación y memorias al final de la formación. Se evalúan en los *momentos* continuo y final de la formación. 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.

Existe disparidad de opiniones en la consideración de la dirección y el personal educativo sobre la *evaluación de la formación permanente*. Algunos encuestados manifiestan que en los cursos académicos 2001-2004 la formación permanente se evaluó en pocos casos. Otras personas opinan que se evaluó en muchos casos. Esta situación puede explicarse debido a que existe cierta confusión sobre el término «evaluación» y su significado, que puede haber afectado la respuesta.

Resultados de la formación permanente de Educación Infantil

Satisfacción y adecuación pedagógica de la formación permanente

Los profesionales de la Educación Infantil consideran, en su mayoría, que la formación permanente se *adecua a sus necesidades*. El 83% de la muestra da una puntuación alta a este ítem –entre 3 y 5 puntos– mientras que sólo el 17% da una puntuación baja. Podemos considerar que, en general, la formación permanente para los profesionales de Educación Infantil responde a las necesidades del sector. Los profesionales muestran un nivel de satisfacción mucho más alto con la formación que tiene por *finalidad* la innovación y el reciclaje (3,5 puntos sobre 5) que con la formación para la promoción (2 puntos sobre 5).

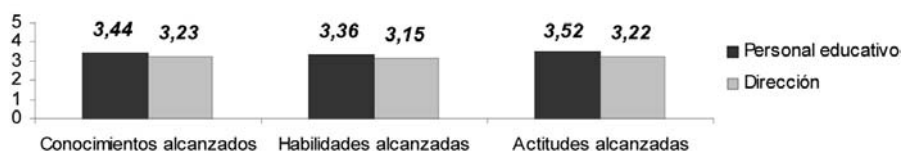
Los *contenidos* más valorados son la actualización de la docencia y las metodologías didácticas, seguidas de las nuevas tecnologías, la psicomotricidad y la atención a la diversidad. Los *métodos* de formación más valorados son activos y demostrativos, frente a los expositivos (con una diferencia entre ellos de 0,8 puntos). Y se valora mucho mejor la formación de *modalidad* presencial que la virtual (3,74 y 2,56 puntos, respectivamente).

El profesorado de Educación Infantil se muestra satisfecho con los *formadores* con quienes han realizado la formación, otorgándoles una puntuación alta –3,56 puntos–. También muestran satisfacción con los *horarios*, aunque la puntuación es ligeramente inferior a la anterior –2,93 puntos–. En cuanto a los *materiales*, también los valoran positivamente; cabe señalar que se muestran más satisfechos con el material impreso que con el material digital –una diferencia de 0,5 puntos–. Por último, los maestros y maestras consideran que el *diseño* de la formación que han recibido era adecuado (3,37 puntos) y que su *implementación* también ha sido correcta (3,41 puntos).

Aprendizajes alcanzados y transferencia al puesto de trabajo

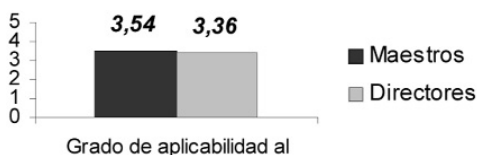
Los equipos directivos y el profesorado valoran positivamente, y con puntuaciones similares, la suficiencia de los aprendizajes alcanzados como resultado de la formación permanente (Gráfico XIX).

GRÁFICO XIX. Nivel de aprendizajes alcanzados



Tanto la dirección como el profesorado manifiestan que la aplicación de la formación al puesto de trabajo es bastante elevada –puntuaciones en torno a 3,5– (Gráfico XX). Este resultado, sumado al anterior sobre los aprendizajes alcanzados, permite afirmar que la formación permanente para Educación Infantil es efectiva, ya que genera aprendizaje y éste se aplica en el puesto de trabajo, produciendo así las mejoras esperadas en los centros educativos.

GRÁFICO XX. Valoración media del grado de aplicabilidad al puesto de trabajo



En referencia a la aplicabilidad de la formación recibida en el período 2001-2004, se detectan diferencias en las respuestas de la dirección con respecto a la *titularidad* de los centros. Los centros educativos de titularidad privada valoran con una puntuación más alta (3,68) el grado de aplicabilidad de la formación que los públicos (3,24). La percepción entre maestros y directores sobre el grado de aplicabilidad de la formación difiere del resultado anterior; los maestros/as tanto de centros públicos como privados obtienen puntuaciones medias similares con respecto al grado de aplicabilidad. Esto indica que el grado de aplicabilidad está relacionado con las características específicas del centro.

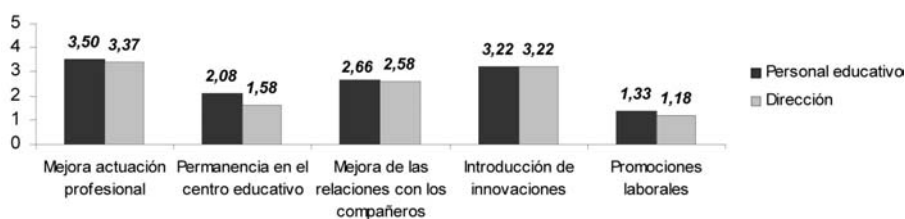
El personal educativo participante en los foros de discusión afirma que transfiere constantemente las competencias adquiridas con la formación permanente; sin embargo, en las entrevistas se matiza esta información: los directores de centros y agentes clave entrevistados no dan evidencias de aprendizajes transferidos, dan respuestas vagas y poco concretas y desconocen la frecuencia con que se transfiere.

Incidencia de la formación permanente en la trayectoria profesional

El profesorado de educación infantil manifiesta que la formación permanente tiene una fuerte *incidencia en su desarrollo personal* (casi 3,6 puntos) y también incide en su enriquecimiento cultural (3,44 puntos). También se da incidencia en la mejora de las relaciones sociales, pero en menor medida (3,09 puntos).

Se considera 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). Por el contrario, la formación realizada tiene poca incidencia en la permanencia en el centro educativo y las promociones laborales; 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 tiene poca incidencia, contrariamente a lo que ocurre que en otros sectores.

GRÁFICO XXI. Puntuaciones incidencia de la formación permanente.



El profesorado de educación infantil manifiesta que la formación permanente no tiene *incidencia en su posicionamiento en el mercado laboral*, ya que no aumenta su empleabilidad ni facilita su movilidad laboral (1,2 puntos). Es un resultado curioso, ya que en el resto de sectores la formación permanente tiene un claro efecto en la mejora de las oportunidades laborales.

Todos los profesionales coinciden en que *la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños*, tanto de forma directa, a través de la intervención de los profesionales, como de forma indirecta mejorando el clima y la predisposición a la innovación en los centros.

Con respecto a la *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, es decir, se hace una valoración global bastante positiva.

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, con respecto a las puntuaciones medias de los colectivos 3-6 y 0-6, que presentan unas medias de 3,27 y 3,65, respectivamente. La formación permanente no responde a sus necesidades, ni en contenidos ni en horarios, entre otros factores.

Los centros educativos de *titularidad pública* tienden a hacer una valoración significativamente más positiva que los centros privados, con unas medias globales de 3,28 y 3,11, respectivamente. Los resultados apuntan a 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, hay aspectos como pueden ser los factores propios de la oferta formativa (horarios, flexibilidad...) o del propio centro que hacen que la valoración no resulte tan positiva como sería deseable.

Conclusiones y propuestas del estudio

Este estudio nos ha aportado numerosos datos para caracterizar la formación permanente en el sector de la educación infantil, identificar sus puntos fuertes y débiles y emitir propuesta de mejora que lo optimicen. Presentamos a continuación los rasgos más relevantes así como las propuestas principales que de ellos se derivan.

El volumen de participación en las acciones de formación permanente en educación infantil es bastante alto. Sin embargo, la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3, por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo

son más precarias, las categorías laborales más heterogéneas y el horario laboral suele ser más amplio. Sin embargo, en el sector existe una amplia tradición de formación permanente y su imagen resulta bastante positiva.

En la actualidad, se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los centros del Profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo y en la que se incentive la formación en el propio centro. El objetivo es pasar de una oferta focalizada en el profesor a otra más global de centro que beneficie e implique a todo el profesorado.

La oferta formativa del sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes comunidades autónomas, aunque en algunos casos es poco especializada en educación infantil. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a la multiculturalidad, las nuevas tecnologías y las metodologías didácticas.

Se destaca la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación creada por el equipo docente y que sirva 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.

En cuanto a la financiación, quien aporta una mayor contribución financiera es la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras. Los fondos públicos van destinados, en primera instancia, a la financiación de toda la formación permanente que se realiza a través de los Planes de Formación que elabora y planifica cada comunidad autónoma. En algunos casos, parte de estos fondos también van a parar a asociaciones privadas que organizan formación. La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad.

La principal motivación por la que el profesorado de educación infantil se forma es la mejora de la propia actuación profesional. Por otro lado, los motivos clave de no participación en la formación permanente son la falta de tiempo personal, la falta de vocación y ser demasiado individualista o no participar, en general, en el sistema.

Existe una gran disparidad de sistemas de evaluación de la formación permanente en el sector y la composición de dichos sistemas es un tanto confusa. Ello indica que en este sector existe una cierta cultura de evaluación, pero ésta es muy poco rigurosa e incompleta. Esta situación es problemática, ya que la evaluación es la herramienta que permite detectar la eficacia de la formación y posibilita su mejora.

Se hace una valoración global bastante positiva de la formación permanente que se ofrece al sector de la educación infantil en el ámbito de la satisfacción, aprendizaje,

adecuación pedagógica y transferencia de la formación permanente. Sin embargo, se recogen escasas evidencias de la transferencia en el puesto de trabajo, lo que conduce a pensar la transferencia real no es mucha.

La incidencia de la formación en el ámbito personal es adecuada; sin embargo, los resultados cualitativos indican que la incidencia en el plano profesional es insuficiente. Estos dos tipos de incidencia se deberían equilibrar, ya que, si no, se corre el peligro de que la formación sea poco eficaz. Se coincide en que la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños, a través de la mejora de la intervención de los profesionales y mejorando el clima en los centros.

En el Cuadro XXII, se presentan las propuestas diseñadas para mejorar la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil.

CUADRO XXII. Propuestas para la mejora de la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil

Propuestas para la Administración
<ul style="list-style-type: none">■ 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 centros privados– para promover un mayor acceso a la formación permanente.■ Incentivar políticas de formación integradoras que incluyan a toda la comunidad educativa, personal educativo, de servicios y familias– para ofrecer un servicio de mayor calidad en el que todos se sientan partícipes del proyecto educativo del centro.■ 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, sobre todo para aquellos colectivos con más dificultades de acceso (geográficas, económicas, de disponibilidad horaria...).■ Potenciar la implementación de una política de formación en los centros, asesorando a los equipos directivos e implicando a los profesionales. Identificar las necesidades reales de los profesionales como colectivo que integra una organización y que den contenido a los planes de formación de centro. Hay que huir de la tendencia actual a la formación a la carta de iniciativa individual, que a menudo no responde a las necesidades de formación reales de los profesionales.■ 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, sobre todo, en las comunidades que tienen pocos formadores autóctonos. Estas medidas irían referidas tanto a la mejora de su capacitación como formadores, como de su retribución y a la del reconocimiento de su labor en el sector.■ 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, etc.■ Impulsar la formación virtual como recurso para hacer llegar la formación a aquellas zonas rurales en las que son dificultosos los desplazamientos.■ 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.
Propuestas para las entidades de formación
<ul style="list-style-type: none">■ Aumentar la oferta específica destinada al ciclo 0-3 para atender a sus necesidades y aumentar sus motivaciones y nivel de participación en la formación, dado que es un colectivo tradicionalmente menos vinculado a la formación permanente.■ Ofrecer la formación en horarios variados y flexibles para responder a las necesidades de todas las personas, preferiblemente dentro del horario laboral.

- Responder a las necesidades del sector; la oferta formativa deber 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 de los profesionales de la educación infantil.
- 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.
- 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.

Propuestas para el centro educativo

- 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, etc.–, los profesionales destinatarios y los sistemas de evaluación y seguimiento de la formación que se aplicarán.
- 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.

Referencias bibliográficas

- ALBERTÍN A. Y ZUFIAURRE, B. (2005). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Pamplona: Ed. Dirección de Publicaciones. Universidad publica de Navarra.
- ANGULO, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BAUTISTA, J. M. (2001). *Formación del profesorado y escuela abierta: elementos para la comprensión e intervención didáctica*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.
- CERDÁN, J. (1998). *La Investigación sobre profesorado. 1993-1997*. Madrid: Área de Estudios e Investigación, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- DAVINI, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- KIRKPATRICK, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Epise - Gestión 2000.
- LÉON, A. (1986). *Formación continua y educación permanente*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

- MURILLO, P. (1999). *El Aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.
- OCDE (1985). *La Formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- OLIVER, 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: Ariel.
- RAMO, Z. (1993). *Organización de los colegios de primaria y de las escuelas infantiles*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ, A. (COORD.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Nancea.
- SACHS, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- SÁNCHEZ, S. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional: propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- (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*. Madrid. Morata.

Dirección de contacto: Pilar Pineda Herrero. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Área de Teoría e Historia de la Educación. Edificio G6 Professorat i Aules Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona, España. E-mail: pilar.pineda@uab.cat