

Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado

Alba Souto-Seijo
Iris Estévez
Verónica Iglesias Fustes
Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña. España.
a.souto1@udc.es
iris.estevezb@udc.es
veronicaiglesias@edu.xunta.es
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es



Recibido: 10/5/2019
Aceptado: 12/9/2019
Publicado: 30/1/2020

Resumen

Una de las características más relevantes de la sociedad actual es que el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que no se puede limitar a los parámetros de la modalidad formal. Así, el presente estudio tiene como finalidad analizar la formación permanente de los docentes de educación primaria en el marco de la comunidad autónoma de Galicia. Concretamente se pretende determinar dónde se forma el profesorado, cuándo realiza las actividades formativas, qué modalidades formativas emplea y por qué decide formarse. Para ello se ha llevado a cabo una investigación de corte cuantitativo. La muestra está compuesta por 73 docentes de educación primaria. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario de elaboración propia validado a través del juicio de expertos. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25). Los resultados evidencian que el profesorado realiza un mayor número de actividades formales que no formales. En ambos casos el momento elegido está fuera del horario lectivo, pero se sitúa durante el curso académico, y la modalidad seleccionada es la presencial. Finalmente, las razones que llevan al profesorado a implicarse en ambos tipos de actividades formativas son de carácter intrínseco.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; desarrollo profesional; formación docente; actividades formativas; ecologías de aprendizaje

Resum. *Entre el formal i el no formal: una anàlisi des de la formació permanent del professorat*

Una de les característiques més rellevants de la societat actual és el fet que l'aprenentatge no es desenvolupa de forma lineal ni en espais concrets. Això fa que no es pugui limitar als paràmetres de la modalitat formal. Així, el present estudi té com a finalitat analitzar la formació permanent dels docents d'educació primària en el marc de la Comunitat Autònoma de Galícia. Concretament es pretén determinar on es forma el professorat, quan realitza les activitats formatives, quines modalitats formatives empra i per què decideix

formar-se. S'ha dut a terme aquesta recerca de tall quantitatiu. La mostra està composta per 73 docents d'educació primària. L'instrument de recollida d'informació ha estat un qüestionari d'elaboració pròpia validat mitjançant el judici d'experts. Les dades foren analitzades amb el paquet estadístic IBM SPSS Statistics (versió 25). Els resultats evidencien que el professorat realitza un nombre més elevat d'activitats formals que no pas de no formals. En tots dos casos el moment escollit és fora de l'horari lectiu però està situat durant el curs acadèmic, i la modalitat seleccionada és la presencial. Finalment, les raons que duen el professorat a implicar-se en tots dos tipus d'activitats formatives són de caràcter intrínsec.

Paraules clau: aprenentatge al llarg de la vida; desenvolupament professional; formació docent; activitats de formació; ecologies d'aprenentatge

Abstract. *Between the formal and the non-formal: An analysis from the perspective of continuing teacher training*

One of the most relevant characteristics of today's society is that learning does not take place in a linear way or in specific spaces, so it cannot be limited to the parameters of the formal modality. Thus, the aim of this study is to analyse the continuous training of primary education teachers in Galicia, Spain. Specifically, it intends to determine where teachers are trained, when they carry out training activities, what training modalities they use the most and why they decide to do training. For this purpose, a quantitative research study has been carried out with a sample of 73 primary education. The instrument for collecting information has been a self-created questionnaire, validated through expert judgment. The data were analysed using the IBM SPSS Statistics software package (version 25). The results show that teachers engage in a greater number of formal activities than non-formal ones. In both cases, they choose to train outside of school hours but during the academic year, and they select the face-to-face modality. Finally, the reasons that lead teachers to become involved in both types of training activities are related with intrinsic motivation.

Keywords: lifelong learning; professional development; teacher training; training activities; learning ecologies

Sumario

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Método |
| 2. El desarrollo profesional a través de la educación permanente formal y no formal | 5. Resultados |
| 3. Formación permanente del profesorado en Galicia | 6. Conclusiones y discusión |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Vivimos en un mundo cambiante, donde el conocimiento se encuentra en permanente extensión y renovación (Marcelo y Vaillant, 2011; Zabalza y Zabalza, 2012). Este hecho afecta especialmente al ámbito educativo, ya que las escuelas han de estar atentas a los avances que se producen en los diversos

ámbitos científicos, económicos, laborales y culturales (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009; Tello y Aguaded, 2009).

La sociedad está en continua evolución y, por ello, el profesorado debe ir construyendo el currículo y adaptando los métodos de enseñanza según las necesidades y los intereses del alumnado, de tal forma que se responda a los requerimientos sociales de cada momento (Imbernón, 2014). El conocimiento tiene fecha de caducidad y, por ese motivo, los docentes no se pueden conformar con los saberes que adquirieron en su etapa de formación inicial, puesto que muchos de ellos llegarán a ser obsoletos. Resulta, pues, incuestionable que los profesores deben estar preparados para asumir los retos que se le presenten día a día y así satisfacer las demandas de la sociedad actual (Perrenoud, 2004; Santoveña-Casal, 2012).

La formación del profesorado cobra cada vez una mayor importancia y aparece como un asunto prioritario en las agendas políticas de quienes tienen algún tipo de responsabilidad y/o compromiso con la educación (Eurydice, 2006; OCDE, 2011; Schleicher, 2012). En el contexto actual, la formación del profesorado representa una exigencia ineludible como requisito de una enseñanza de calidad y, en simultáneo, el desarrollo profesional se ha convertido en una necesidad a la que prestar atención preferente desde los diversos agentes implicados en la mejora de los procesos educativos (Marcelo y Vaillant, 2011). El desarrollo profesional se ha erigido como un constructo muy potente, de gran interés y proyección, por cuanto comprende todas aquellas experiencias de aprendizaje y formación —bien sea articuladas a través de actividades informales, no planificadas, como a través de las realizadas de forma consciente y programada— que pretenden cubrir determinadas necesidades del individuo, grupo o institución, con el fin primero de mejorar sus conocimientos y/o sus destrezas profesionales y, por lo tanto, también de incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula (Day, 2005; Nieto y Alfageme-González, 2017).

Los análisis sobre el desarrollo profesional docente se han realizado, fundamentalmente, desde dos enfoques.

Por una parte, se pueden mencionar los estudios dedicados a proponer y caracterizar diversos modelos de desarrollo profesional docente (Kennedy, 2005, 2014; Villegas-Reimers, 2003). De cara al análisis de los modelos de desarrollo profesional docente, un trabajo sistemático muy interesante es el que presenta Kennedy (2005, 2014). Esta profesora escocesa elabora un marco de análisis de los modelos de desarrollo profesional de los docentes (CPD, siguiendo las siglas en inglés que ella misma utiliza en sus publicaciones).

Los modelos que propone Kennedy (2005, 2014) reflejan distintos grados de importancia atribuida a cada uno de los contextos principales en los que se acostumbra a adquirir el conocimiento profesional: el contexto académico, la discusión de la política y la práctica institucional y la práctica en sí misma. Los nueve modelos no se proponen necesariamente como exhaustivos ni exclusivos, sino que más bien constituyen un intento de identificar las principales características de los diferentes tipos de CPD con el objetivo de permitir un análisis

más profundo de las cuestiones fundamentales de sus propósitos y el establecimiento de un diálogo a su alrededor.

Paralelamente, se han llevado a cabo múltiples estudios empíricos, a nivel nacional e internacional, que analizan la incidencia del desarrollo profesional docente en la adquisición de diversas competencias que los profesores necesitan para desarrollar adecuadamente sus funciones (Tejada, 2009; Tejada y Ruiz, 2016) y garantizar los aprendizajes de los estudiantes de los diversos niveles educativos, de manera que puedan convertirse en ciudadanos equilibrados, bien formados y preparados para insertarse adecuadamente en el mundo laboral (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015; Coldwell, 2017; Darling-Hammond, Hylér y Gardner, 2017; Tan, Chang y Teng, 2015). Con todo ello se pone de manifiesto la creciente demanda de investigación en este campo de estudio, ya que son muchos los interrogantes a los que todavía no se les ha dado respuesta.

2. El desarrollo profesional a través de la educación permanente formal y no formal

A pesar de que hay múltiples elementos que condicionan el desarrollo profesional, en este estudio vamos a analizar la formación permanente, puesto que «se determina como uno de los recursos más válidos y necesarios para el desarrollo de la identidad profesional, por medio de la cual los docentes se erigen como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional» (Nieto y Alfageme-González, 2017, p. 64).

La formación permanente del profesorado constituye una pieza fundamental de cualquier sistema educativo, al posibilitar la actualización de la enseñanza y contribuir a mejorar su calidad (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Fernández y Montero, 2007; Imbernón, 2011; Tello y Aguaded, 2009; Zabalza, 2006).

En el contexto actual, los análisis sobre la formación permanente han de tener en cuenta las posibilidades que ofrece la tecnología y su impacto en los procesos de aprendizaje. Efectivamente, en la sociedad en red en la que vivimos, el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para aprender. Así, cada vez están adquiriendo un mayor protagonismo los modelos de educación no formales e informales, los cuales se hacen cada vez más necesarios para aprender (Colardyn y Bjornavold, 2004). Dado que este estudio se focaliza específicamente en la educación formal y no formal, a continuación se expondrán brevemente las características que se atribuyen a cada modalidad (CEDEFOP, 2014; Cobo y Moravec, 2011; Conner, 2009; Coombs, Prosser y Ahmed, 1973; González-Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018; Sangrá y Wheeler, 2013; Tejada, 2007):

- La *educación formal* hace referencia a la formación reglada que se desarrolla en instituciones dedicadas específicamente a la formación. Las ofertas formativas están estructuradas, tanto en lo que respecta al contenido como

- al formato, y se caracterizan por tener una duración y unos objetivos concretos que, una vez alcanzados, suponen la obtención de una certificación. La selección de contenidos en este tipo de sistemas de formación está claramente determinada por lo impuesto en las disposiciones legales.
- La *educación no formal* comprende todas aquellas actividades organizadas por diferentes instituciones fuera del sistema educativo formal. Estas están diseñadas para satisfacer las necesidades formativas de determinados grupos de población, por lo que el aprendizaje que se brinda se adapta mejor al individuo y a sus peculiaridades. La realización de actividades no formales puede conllevar o no la consecución de un certificado como símbolo del aprendizaje obtenido. Los sistemas de educación no formal están menos burocratizados y se estructuran al margen del sistema institucional legislativo, por lo tanto son más ágiles y flexibles. Por todo ello, la educación no formal es un potente elemento complementario del sistema de aprendizaje formal.

3. Formación permanente del profesorado en Galicia

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recogen que la formación permanente «constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado». En el contexto español, la definición y regulación de la formación continua del profesorado corresponde a las comunidades autónomas. Concretamente, en el caso de Galicia se rige por el Decreto 74/2011, del 14 de abril. De acuerdo con este decreto, será la Administración educativa quien planifique las actividades de formación permanente, garantizando una oferta diversificada y gratuita de las mismas. Esta planificación se realiza a través del plan estratégico y de los planes anuales.

Es preciso destacar que, en la comunidad autónoma de Galicia, la formación permanente del profesorado se estructura en tres niveles: *a)* el Servicio de Formación del Profesorado, quien elabora y difunde el plan estratégico; *b)* el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), quien se encarga de diseñar y elaborar los planes anuales, y *c)* los centros de formación y recursos (CFR), quienes ejecutan todas aquellas acciones formativas previstas en los planes anuales de formación.

Siguiendo la Orden del 14 de mayo de 2013, por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia, las actividades de formación del profesorado se clasifican en cinco tipologías básicas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos. Es esta misma orden la que determina que, con carácter excepcional, se podrán reconocer otras actividades de formación desarrolladas por entidades que realicen acciones formativas que se ajusten a lo previsto en la legislación. Para su reconocimiento las actividades deben tener una duración mínima de 8 horas y contar con un certificado.

Por lo tanto, se puede concluir que la legislación que regula la formación continua del profesorado en la comunidad autónoma de Galicia contempla el reconocimiento tanto de actividades de educación formal como no formal; sin embargo, la acreditación de estas últimas tiene un carácter extraordinario y necesita cumplir algunos requisitos que no se dan en toda la variedad de actividades no formales.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente citado, se determina como objetivo fundamental de este estudio el análisis de la formación permanente del profesorado en el marco de la comunidad autónoma de Galicia. Por lo tanto, asumiendo que la formación permanente es un fenómeno amplio, complejo y multidimensional, nos proponemos analizar las dimensiones básicas que lo caracterizan: dónde, cómo, cuándo y por qué se lleva a cabo la educación formal y no formal.

4. Método

El presente estudio es de corte cuantitativo y cuenta con un diseño no experimental descriptivo. Asimismo, es de carácter transversal, dado que los datos fueron recogidos en un único momento temporal.

4.1. Participantes

Los participantes, elegidos a través de un muestreo no probabilístico intencional, han sido 73 docentes que imparten clase en la etapa de educación primaria, en 11 centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) de la ciudad de A Coruña. Todos los colegios se ubican en un entorno urbano, cuya distancia de las instituciones formativas es de menos de 5 kilómetros. El 27,4% del total de la muestra está constituido por varones, y el 72,6%, por mujeres. El 16,4% tiene entre 25 y 35 años; el 47% tiene una edad comprendida entre los 36 y los 50 años, y el 35,6% es mayor de 51 años. Según su experiencia profesional docente, el 8,2% tiene cinco años de experiencia o menos; el 13,7%, de 5 a 10 años; el 28,8%, de 11 a 20 años; el 43,8% de 21 a 35 años, y, finalmente, el 5,5% más de 36 años.

4.2. Instrumento

El instrumento empleado ha sido el cuestionario, dadas sus características de versatilidad, eficiencia y generabilidad (McMillan, 2012). Se diseñó a partir de una revisión sistemática de la literatura y, posteriormente, para determinar su validez, fue sometido a un juicio de expertos, por ser una de las estrategias más utilizadas en el ámbito educativo (Ding y Hershberger, 2002). Cabe señalar que los expertos fueron profesionales con trayectoria en el tópico de investigación (formación del profesorado) y en metodología de investigación educativa. En base a sus aportaciones, juicios y valoraciones, se reelaboró la primera versión y, a continuación, se llevó a cabo una prueba

piloto para determinar en qué medida el cuestionario atendía al criterio de fiabilidad.

Finalmente, resultó un cuestionario compuesto por seis dimensiones, aunque para la realización de este estudio nos hemos centrado en dos de ellas. La primera dimensión utilizada es la relativa a las acciones formativas llevadas a cabo en los últimos cinco años. Esta dimensión cuenta con 29 ítems y se subdivide a su vez en tres apartados. El primero de ellos hace referencia a la cantidad de actividades de formación realizadas en diferentes instituciones formales y no formales. El segundo apartado trata sobre el momento temporal de realización de las mismas. Por último, en el tercer apartado se plantean ítems referidos al grado de utilización de las diferentes modalidades de formación (presencial, semipresencial o en línea). La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 4 (donde 1 es *nunca* y 4 es *siempre*).

La segunda dimensión utilizada versa sobre los diferentes motivos o razones que han conducido a los docentes a realizar actividades formales y no formales, diferencialmente. Esta dimensión cuenta con 26 ítems repartidos en dos apartados: uno relativo a las razones para la realización de actividades en instituciones formales, y otro en el que se tratan las razones para la relación de actividades en instituciones no formales. La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 4, siendo 1 *totalmente en desacuerdo*, y 4, *totalmente de acuerdo*.

4.3. Procedimiento

En relación con el procedimiento cabe señalar que el cuestionario se aplicó en 11 centros educativos. Todos los sujetos fueron informados acerca del objetivo de la investigación y se les garantizó tanto el anonimato como la confidencialidad de los datos.

4.4. Análisis de datos

Para analizar los datos se ha recurrido al software estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25). Primeramente, se ha realizado un análisis exploratorio de los mismos con la finalidad de evaluar la calidad y la distribución (asimetría y curtosis); determinar las medidas de resumen (moda, media y mediana), y calcular las medidas de dispersión (varianza y rango). Esto permitió determinar que los valores se encuentran dentro de los parámetros normales. Por último, para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación, se han llevado a cabo análisis descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica). Además, se han realizado varios análisis de varianza y *t* de Student, para conocer si había diferencias estadísticamente significativas según el sexo, la edad y los años de experiencia en las variables foco de estudio. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el momento de realizar las actividades, en el tipo de institución donde se desarrolla la formación continua ni en las diferentes modalidades de formación en función del sexo, el género o los años de experiencia docente.

5. Resultados

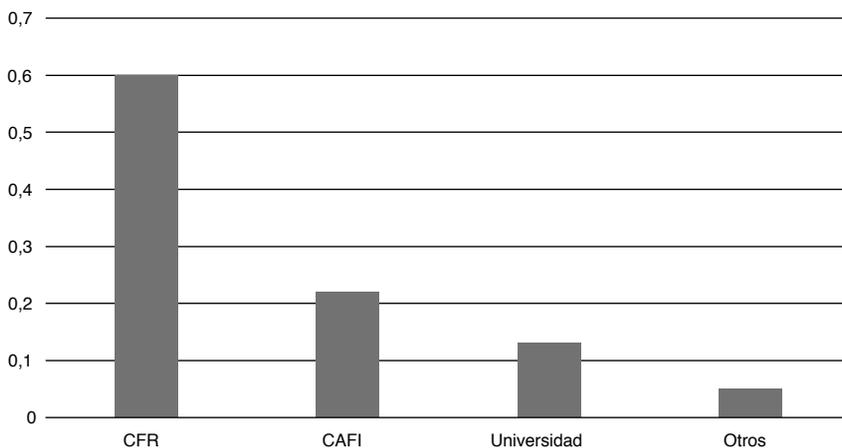
Con el objetivo anteriormente propuesto hemos pretendido conocer los aspectos básicos que caracterizan a la formación continua de los docentes, tales como el lugar, el momento, la modalidad de formación y las motivaciones que han conducido al profesorado de educación primaria a desarrollar actividades de formación en los últimos cinco años. A continuación, se exponen los resultados obtenidos, que giran en torno a cuatro preguntas clave: ¿dónde se forma el profesorado?, ¿cuándo realiza las actividades formativas?, ¿qué modalidades formativas emplea? y ¿por qué decide formarse?

5.1. ¿Dónde se forma el profesorado?

En primer lugar, y haciendo referencia a las instituciones más frecuentemente recurridas para la educación, se destaca, entre las formales, el Centro de Formación y Recursos (CFR), elegido por el 60% de los encuestados, seguido del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), con un 22%, y, finalmente, las instituciones universitarias, con un 13%. Por último, el 5% se corresponde con otro tipo de opciones, como los cursos ofertados por el Ministerio (véase la figura 1).

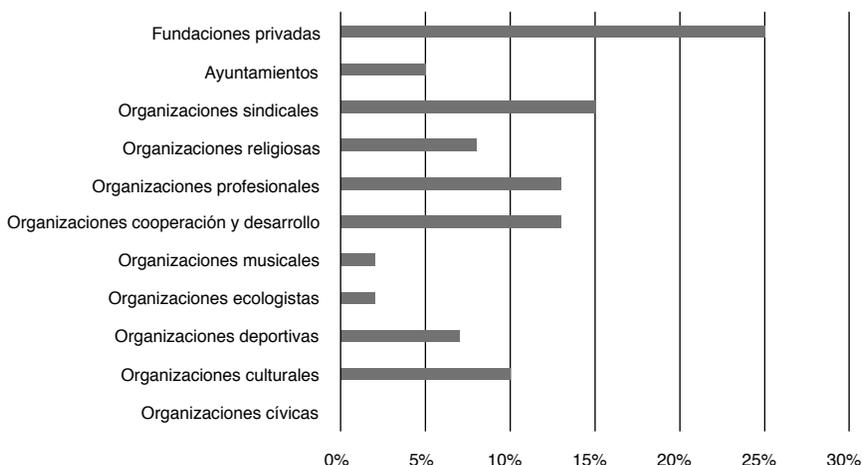
En cuanto a las instituciones de educación no formal, tal y como se observa en la figura 2, las más recurridas por los docentes son las fundaciones privadas (un 25%), seguidas de las organizaciones sindicales (un 15%) y de las organizaciones sobre cooperación y desarrollo (un 13%). En menor medida, el profesorado también recurre a otro tipo de organizaciones, como las religiosas (un 8%), las deportivas (un 7%) o las musicales (un 2%), siendo

Figura 1. Instituciones de educación formal



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Instituciones de educación no formal



Fuente: elaboración propia.

estas elegidas fundamentalmente por docentes que imparten las especialidades de religión, educación física y música.

5.2. ¿Cuándo realiza las actividades formativas?

En lo que respecta al momento temporal que prefieren los docentes para realizar su formación permanente, se han obtenido los resultados representados en las tablas 1 (educación formal) y 2 (educación no formal).

Tabla 1. Momento de realización de las actividades de educación formal

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Durante el curso, en horario lectivo	73	1	4	1,53	0,914
Durante el curso, fuera del horario lectivo	73	1	4	3,40	0,924
Durante el curso, en fin de semana	73	1	4	1,86	1,058
En período de vacaciones	73	1	3	1,26	0,553

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Momento de realización de las actividades de educación no formal

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Durante el curso en horario lectivo	73	1	4	1,23	0,717
Durante el curso fuera del horario lectivo	73	1	4	1,79	1,213
Durante el curso en fin de semana	73	1	4	1,77	1,196
En período de vacaciones	73	1	3	1,33	0,668

Fuente: elaboración propia.

Así, se puede observar que, en el caso de las instituciones de educación formal, el profesorado se forma, mayoritariamente, durante el curso y fuera del horario lectivo ($\bar{x} = 3,40$). En lo que concierne a la educación no formal, la media desciende en todas las opciones, dato que confirma una menor participación en este tipo de actividades por parte de los docentes de educación primaria, tal y como se refleja en los análisis previos. Sin embargo, el momento que eligen en mayor medida los docentes para llevar a cabo educación no formal es también durante el curso y fuera del horario lectivo ($\bar{x} = 1,79$). Por otro lado, los docentes no suelen realizar actividades de formación durante el horario lectivo (formal $\bar{x} = 1,53$; no formal $\bar{x} = 1,23$) o durante el periodo vacacional (formal $\bar{x} = 1,26$; no formal $\bar{x} = 1,33$).

5.3. ¿Qué modalidades formativas emplea?

Por último, para dar respuesta a las diferentes modalidades de formación que utiliza el profesorado para formarse, hemos analizado los tres sistemas de formación (presencial, semipresencial y en línea), obteniendo los siguientes resultados (véanse las tablas 3 y 4).

Tabla 3. Sistemas de educación en instituciones formales

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Formación presencial	73	1	4	3,05	1,039
Formación semipresencial	73	1	3	1,52	0,747
Formación en línea	73	1	4	1,97	1,118

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Sistemas de educación en instituciones no formales

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Formación presencial	73	0	4	1,92	1,320
Formación semipresencial	73	0	3	1,15	0,518
Formación en línea	73	0	4	1,34	0,853

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos reflejados en las tablas anteriores indican, en el caso de la educación en instituciones formales, una formación mayoritariamente presencial ($\bar{x} = 3,05$), seguida de la modalidad en línea ($\bar{x} = 1,97$) y, finalmente, de la modalidad semipresencial ($\bar{x} = 1,52$), que resulta ser la menos frecuente. En lo que respecta a la educación no formal, los datos evidencian una mayor preferencia por la modalidad presencial ($\bar{x} = 1,92$), seguida de la modalidad en línea ($\bar{x} = 1,34$) y la semipresencial ($\bar{x} = 1,15$).

5.4. ¿Por qué decide formarse?

Una vez llegados a este punto nos hemos centrado en analizar las razones por las que el profesorado decide realizar actividades en instituciones de educación formal. Como se puede observar en la tabla 5, la variable que obtiene una puntuación media más baja es *tener muchos títulos en mi currículum* ($\bar{x} = 1,33$), que se convierte en el motivo menos frecuente. Contrariamente, la variable que evidencia una media más elevada y, por tanto, indica el motivo más frecuente de implicación en este tipo de actividades formales es *ser mejor profesional* ($\bar{x} = 3,58$), seguida de razones como *ayudar al alumnado* y *facilitar mi adaptación a los cambios*, ambas variables con una puntuación media de 3,49.

Tabla 5. Motivos para realizar educación formal

	N	R	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Quiero ser mejor profesional	73	3	1	4	3,58	0,725
Tengo carencias en mi formación inicial	73	3	1	4	2,52	0,835
Necesito horas de formación para los sexenios	73	3	1	4	2,16	1,131
Quiero ayudar a mi alumnado	73	3	1	4	3,49	0,819
Quiero relacionarme con otros compañeros/as	73	3	1	4	2,71	1,086
Quiero innovar en mis métodos de enseñanza	73	3	1	4	3,30	0,923
Necesito obtener puntos para traslados	73	3	1	4	1,67	0,973
Me gusta tener muchos títulos en mi currículum	73	2	1	3	1,33	0,625
Para compartir información con mis compañeros/as	73	3	1	4	2,62	0,981
Para intercambiar recursos con mis compañeros/as	73	3	1	4	2,70	1,037
Para facilitar mi adaptación a los cambios	73	3	1	4	3,49	0,819
Para aprender metodologías nuevas	73	3	1	4	3,18	1,045
Para estar actualizado/a	73	3	1	4	3,25	1,064

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a las actividades en instituciones de educación no formal (véase la tabla 6), se puede observar que la variable con mayor puntuación media directa sigue siendo, al igual que en el análisis anterior, *ser mejor profesional* ($\bar{x} = 2,37$), seguida de razones como *ayudar al alumnado* ($\bar{x} = 2,25$) e *innovar en mis métodos de enseñanza* ($\bar{x} = 2,22$). Por otro lado, la variable con una puntuación media más baja y, por tanto, el motivo menos frecuentemente adoptado por los docentes para implicarse en actividades de educación no formal es, al igual que en la educación formal, la necesidad de *tener muchos títulos en mi currículum* ($\bar{x} = 1,23$).

Tabla 6. Motivos para la realización de actividades de educación no formal

	N	R	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Quiero ser mejor profesional	73	3	1	4	2,37	1,458
Tengo carencias en mi formación inicial	73	3	1	4	1,79	1,040
Necesito horas de formación para los sexenios	73	3	1	4	1,47	0,973
Quiero ayudar a mi alumnado	73	3	1	4	2,25	1,412
Quiero relacionarme con otros compañeros/as	73	3	1	4	1,95	1,235
Quiero innovar en mis métodos de enseñanza	73	3	1	4	2,22	1,387
Necesito obtener puntos para el concurso de traslados	73	3	1	4	1,37	0,842
Me gusta tener muchos títulos en mi currículum	73	3	1	4	1,23	0,613
Para compartir información con mis compañeros/as	73	3	1	4	1,75	1,064
Para intercambiar recursos con mis compañeros/as	73	3	1	4	1,86	1,134
Para facilitar mi adaptación a los cambios	73	3	1	4	1,88	1,190
Para aprender metodologías nuevas	73	3	1	4	2,01	1,328
Para estar actualizado/a	73	3	1	4	2,14	1,437

Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones y discusión

Después de haber evaluado cuestiones como el número de actividades realizadas, el momento temporal de realización de las mismas, la modalidad de formación seleccionada para llevarlas a cabo y las motivaciones que promueven su realización, podemos perfilar una radiografía de la realidad sobre la formación y la actualización del profesorado de educación primaria.

En primer lugar, los datos evidencian que hay una mayor tendencia a realizar más actividades de carácter formal que de carácter no formal. Dentro de las actividades formales, el mayor porcentaje de nuestros participantes recurren a la propia Administración educativa para llevar a cabo su formación (CFR y CAFI). Estos resultados siguen la misma línea que las evidencias presentadas por Fernández y Montero (2007), en un estudio más amplio llevado a cabo en la misma comunidad autónoma, y García-Ruiz y Castro (2012), en una investigación en la que participaron docentes de Cantabria. Una posible explicación a estos hallazgos se vincula, en primer lugar, con el carácter gratuito de todas las actividades ofertadas por la Administración (como se dispone en el Decreto 74/2011) y, en segundo lugar, con el hecho de que los canales a través de los cuales se obtiene información sobre la oferta formativa son muy accesibles y claros.

Asimismo, cabe destacar que entre las instituciones no formales el mayor porcentaje de participantes prefiere las fundaciones privadas. Este hecho coincide con lo aportado por Colom (2005), cuando determina que la educación no formal posee mayores niveles de especialización, adaptación y flexibilidad, derivados de la menor burocratización de los procesos administrativos. En el caso de las fundaciones privadas todo lo anterior se produce a consecuencia de que el coste de la formación lo asume el propio individuo.

De igual modo, se observa una mayor predisposición de los docentes para la realización tanto de las actividades formales como no formales fuera del horario lectivo, pero durante el curso académico. Este hecho parece encajar con el resultado previo, puesto que la normativa que regula la formación permanente del profesorado recoge que, con carácter general, las actividades de formación permanente del profesorado no serán coincidentes con el horario lectivo del profesorado en el centro educativo, salvo autorización expresa de la Administración educativa.

Las tecnologías de la información y la comunicación hacen más accesible la formación, lo cual ha provocado un aumento significativo de la oferta formativa en las diferentes instituciones (Santoveña-Casal, 2012). Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, podemos determinar que existe una misma tendencia entre el profesorado participante en el estudio en relación con la modalidad de formación utilizada tanto en el desarrollo de actividades formales como no formales, puesto que tienen una mayor preferencia por lo presencial. Este resultado coincide con los hallazgos obtenidos por García-Ruiz y Castro (2012), quienes indican que la modalidad presencial continúa siendo la preferida por este colectivo. Una posible hipótesis interpretativa de este resultado puede estar relacionada con el hecho de que, para implicarse en actividades en línea, son necesarias ciertas habilidades de autorregulación, autogestión y autocontrol que permitan al individuo iniciar el proceso, desarrollarlo con éxito y finalizarlo. Fernández y Montero (2007) añaden además que la baja preferencia por esta modalidad puede estar relacionada con la soledad que experimentan los docentes a la hora de enfrentarse individualmente a las demandas exigidas por las sesiones formativas virtuales.

En cuarto lugar, en lo que respecta a las motivaciones que promueven la realización de actividades formativas, se observa, al igual que en las secciones precedentes, que no existen diferencias reseñables entre las actividades formales y no formales; es más, la tendencia es la misma. Así, el motivo más frecuentemente adoptado por los docentes para implicarse en ambos tipos de actividades de formación es mejorar profesionalmente; seguido de ayudar al alumnado y mantenerse actualizado. En definitiva, predomina la motivación de carácter intrínseco. En contraposición, la razón está relacionada menos frecuentemente con la necesidad de acumular títulos en su currículum y con la obtención de puntos para el concurso de traslados. Estas motivaciones, de carácter extrínseco, son adoptadas en menor medida, pudiendo inferir, por tanto, que la implicación y la participación del profesorado en actividades educativas (formales y no formales) viene determinada mayoritariamente por

razones de carácter intrínseco (el valor asociado a la tarea en sí misma y los aprendizajes derivados de ella) y no por recompensas extrínsecas (por ejemplo: certificados, títulos, etc.). Esto concuerda con los resultados obtenidos por García-Ruiz y Castro (2012), quienes manifiestan que, mientras que el interés personal es el factor motivacional más importante, la promoción no parecer ser un motivo decisivo para formarse.

Finalmente, nos gustaría destacar el importante papel que juega la educación no formal en el proceso de desarrollo profesional docente, puesto que la educación formal no siempre podrá cubrir la totalidad de las necesidades del profesorado. De hecho, autores como Colom (2005) o Mok (2011) determinan que existe una relación de continuidad y complementariedad entre los sistemas de educación formal y no formal. Suscribimos, por lo tanto, la idea de Colom (2005) de que un verdadero análisis de la educación formal y no formal, teniendo en cuenta el panorama actual dentro de los sistemas educativos, debe basarse en sus relaciones de continuidad, de refuerzo y de complementariedad.

Una buena opción para hacer frente a esta demanda, y aprovechar así todas las oportunidades de aprendizaje existentes, ha surgido recientemente con el concepto de ecologías de aprendizaje. Este constructo proporciona un marco de análisis para saber cómo aprendemos y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, yendo más allá de los modelos clásicos de formación y aprendizaje profesional. Las ecologías de aprendizaje son el entramado de elementos y contextos de distinta naturaleza (formal y no formal), con o sin base tecnológica que los individuos utilizan y gestionan para formarse (Barron, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; Jackson, 2013). Ser conscientes de los elementos que configuran las ecologías de aprendizaje puede ser una estrategia muy útil que ayude a los docentes a formarse y actualizarse de forma autodirigida y efectiva (Maina y García, 2016).

Admitimos que los resultados obtenidos pudieran variar sensiblemente si la muestra hubiese sido obtenida aleatoriamente, fuese más amplia y procedente de diversos contextos. Sin embargo, los datos recogidos ofrecen un panorama interesante y constituyen un punto de partida para repensar y revisar la mejora de la formación y del desarrollo profesional docente.

Así, y a la luz de los hallazgos obtenidos, se proponen como líneas futuras de investigación la utilización de las ecologías de aprendizaje como marco de análisis, a través del cual analizar el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado. Esto supondría la configuración de una perspectiva holística sobre las razones y los condicionantes espaciotemporales que constituyen las preferencias de formación del profesorado de educación primaria en Galicia, con lo cual se podría contribuir a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado y a diseñar planes de formación más específicos y pertinentes.

Referencias bibliográficas

- BARRON, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
<<https://doi.org/10.1159/000094368>>
- BAUTISTA, A. y ORTEGA-RUIZ, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
<<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>>
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <<https://bit.ly/2sIaXve>>.
- COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
<<https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>>
- COLDWELL, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>>
- COLOM, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- CONNER, M. (2009). *Informal Learning*. Recuperado de <<https://bit.ly/2VjhuNe>>.
- COOMBS, P.; PROSSER, R. y AHMED, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. Nueva York: International Council for Educational Development.
- CROSS, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.E. y GARDNER, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DAY, C. (2005). Formar docentes. En ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado? Madrid: Narcea.
- Decreto 74/2011, del 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte enseñanzas establecidas en la LOE, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 88 (6 de mayo de 2011), 7921-7938.
- DING, C.S. y HERSHBERGER, S.L. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 283-297.
<https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7>
- DOMÍNGUEZ, J.; CALVO, J. y VÁZQUEZ, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: Enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>>
- ESCUDERO, J.M.; CUTANDA, M.T. y TRILLO, J.F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de <<https://bit.ly/2GIwuiW>>.
- EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: EACEA.

- FERNÁNDEZ, M.D. y MONTERO, M.L. (2007). Que piensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación? *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 49, 74-88. Recuperado de <<https://bit.ly/2VmeWy3>>.
- GARCÍA-RUIZ, R. y CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias: Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <<https://bit.ly/2ZmR6jP>>.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; SANGRÁ, A.; SOUTO-SEIJO, A. y ESTÉVEZ, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: Desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. <<http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>>
- IMBERNÓN, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- (2014). *Calidad de enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- JACKSON, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. JACKSON y B. COOPER (eds.). *Lifewide Learning, Education & Personal Development (chapter A5)*. Recuperado de <http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf>.
- KENNEDY, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>>
- (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4 de mayo de 2006), 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 de diciembre de 2013), 97858-97921.
- LOMBARDI, G. y ABRILE DE VOLLMER, M. (2009). La formación docente como sistema: De la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 59-66.
- MAINA, M. y GARCÍA, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. GROS, KINDSHUK y M. MAINA (eds.). *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 73-94). Lecture Notes in Educational Technology. Berlín Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5>
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MCMILLAN, J.H. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the consumer*. 6a ed. Boston: Pearson.
- MOK, O.N.A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11-15. Recuperado de <<https://bit.ly/2vMvyzy>>.
- NIETO, J.M. y ALFAGEME-GONZÁLEZ, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81. Recuperado de <<https://bit.ly/2VnePIE>>.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. París: OECD. Recuperado de <<https://bit.ly/2H7TnqO>>.

- Orden de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 96 (22 de mayo de 2013), 17697 a 17732.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SANGRÁ, A. y WHEELER, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 107-115.
<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>>
- SANTOVEÑA-CASAL, S.M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77. Recuperado de <<https://bit.ly/2WwCWLg>>.
- SCHLEICHER, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. París: OECD. Recuperado de <<https://bit.ly/2VOsUrH>>.
- TAN, A.L.; CHANG, C.H. y TENG, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583-1591.
<<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.808>>
- TEJADA, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.
- (2009). Competencias docentes: Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- TEJADA, J. y RUIZ, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>>
- TELLO, J. y AGUADED, J.I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de <<https://bit.ly/2S4zt44>>.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. París: International Institute for Educational Planning.
- ZABALZA, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58. Recuperado de <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68691/00820073000998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- ZABALZA, M.A. y ZABALZA, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.